

Para uma reflexão e compreensão linguísticas em torno das situações verbais: as tic como recurso didático

Ana Sofia Lopes
ESE/P.Porto, USC

Celda Morgado
ESE/P.Porto, CLUP, InED

Resumo

O presente artigo inscreve-se no âmbito do ensino da Língua Portuguesa e tem como objetivos basilares evidenciar a necessidade de harmonização entre o conhecimento (meta)linguístico, o conhecimento pedagógico e a atualização científico-pedagógica permanente na formação do professor de Português; assim como valorizar práticas educativas em que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) constituam meios didáticos que potenciam os processos de ensino e de aprendizagem, nomeadamente no ensino da Língua. Deste modo, numa primeira instância, proceder-se-á à clarificação do ato de ler e das diferentes componentes de compreensão envolvidas no mesmo, apresentando-se estratégias de ensino explícito; bem como à reflexão em torno do contributo do estudo das situações verbais para o desenvolvimento da compreensão na leitura. Já numa segunda instância, apresentar-se-ão atividades desenvolvidas nos 3.º e 6.º anos de escolaridade, de um Agrupamento de Escolas do distrito do Porto, em que as TIC contribuíram, por um lado, para a reflexão e compreensão linguísticas em torno das situações verbais, e, por outro lado, para desenvolver as componentes implicadas na compreensão da leitura.

Palavras-chave: ensino da Língua; conhecimento linguístico; compreensão na Leitura; situações verbais; tecnologias da informação e da comunicação.

1.Considerações introdutórias

Enquadrando-se o presente texto, preponderantemente, na área do saber de Português, há que realçar o papel que o professor desta área deve assumir e em que moldes se deverá desenrolar a sua formação quer inicial, quer contínua. Assim sendo, sublinhe-se, primeiramente, que o principal pré-requisito para um professor de Língua Materna consiste em ser “um utilizador proficiente da Língua Portuguesa” (Duarte, 2001, p. 29), ou seja, por um lado, o docente deve apresentar-se como um utilizador competente da língua e, por outro, deve assumir a responsabilidade pelo crescimento de futuros falantes competentes (Choupina, Baptista & Costa, 2014). Logo, necessitará de construir e desenvolver um conhecimento linguístico e metalinguístico aprofundado, alicerçado em disciplinas como a Linguística, a Linguística Aplicada, a História da Língua e a Linguística Educacional. Desta forma, conseguirá garantir um saber científico adequado, dado que, segundo Marcuschi (2002), citado por Choupina, Baptista e Costa (2017), “o tratamento da língua em sala de aula é uma questão, num certo sentido, principalmente lingüística (com tudo o que envolve o fenómeno linguagem)” (p. 2643). Conclui-se, portanto, que o sucesso no ensino e na aprendizagem da gramática passa pelas conexões que

o professor estabelece entre o seu saber (meta)linguístico e a Linguística enquanto uma das disciplinas que sustenta a investigação-ação pedagógica (Choupina et al., 2014).

Em concomitância com o exposto, as fragilidades do conhecimento científico específico do professor relacionado com o funcionamento da língua poderão conduzir a que muitas das conceções erróneas ou, de certo modo, desatualizadas, devido ao não acompanhamento da investigação ao nível da descrição linguística e, mais recentemente, da Linguística Educacional, presentes nos documentos que regulam as práticas de ensino e, inclusive, nos materiais didáticos, se espelhem no discurso pedagógico, moldando o conhecimento e as representações que se constroem nos alunos. É neste contexto que se revela imprescindível que os professores de Português possuam um conhecimento sólido sobre a estrutura e o funcionamento da língua, com a finalidade de a poderem descrever (Choupina et al., 2014; 2017) e de levar os alunos à sua descrição, compreensão e domínio, evidenciando as suas potencialidades de comunicação e de fruição. Melhor dizendo, na formação inicial e contínua de professores de Português é crucial a harmonização entre o conhecimento (meta)linguístico, o conhecimento pedagógico e a atualização científico-pedagógica permanente.

A par disto, o docente de Português não deverá ser alheio aos novos desafios que o mundo atual coloca à educação, nomeadamente ao ensino da Língua. Com efeito, atualmente vive-se numa sociedade que se caracteriza por ser uma sociedade do conhecimento e em rede, uma sociedade da era digital (Ponte, 2002; Flores, Escola & Peres, 2009); portanto, cada vez mais o ser humano é confrontado com novas e diferentes maneiras de ler, em que dominam diversas linguagens e códigos, designadamente verbal, visual, áudio e informático, bem como vários suportes, como os impressos e os digitais, que, por sua vez, influenciam a forma como se compreende e interage com os textos. Deste modo, e de acordo com os desafios promovidos pelo *Plano Nacional de Leitura 2027*, hoje requer-se um novo sujeito leitor, que usufrua de processos de ensino e de aprendizagem centrados na aquisição e no desenvolvimento das competências do século XXI, de maneira a que se revele capaz de dominar as literacias múltiplas próprias dos ambientes informacionais e mediáticos que o rodeiam. É neste âmbito das competências do século XXI que o professor de Português assume especial ênfase, já que a leitura (e a escrita) se afiguram como uma “componente chave transversal” para o desenvolvimento das competências suprarreferidas (Plano Nacional de Leitura, 2017, p. 22). Inclusivamente, segundo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira Martins et al., 2017), pretende-se que os alunos adquiram as múltiplas literacias que lhes permitam analisar e questionar a realidade com espírito crítico, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no quotidiano.

Tendo em consideração o exposto, é fundamental que os professores de Português, bem como os restantes, em resposta aos desafios complexos deste século, repensem as suas práticas e as adequem à realidade e ao contexto atual. Por conseguinte, torna-se essencial que procurem desenvolver práticas educativas em que ofereçam aos alunos uma visão unificada do conhecimento que, por seu turno, possibilite uma recuperação mais célere da informação, uma motivação crescente ao longo da aprendizagem e um processo de aprendizagem significativo, pois é atribuído sentido a uma realidade contextualizada (Pombo, 2005; Leite, 2012), o que se encontra consagrado no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro e no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*; assim como integrem as TIC como meios didáticos, dado que estas últimas se afiguram como uma estratégia pedagógica para motivar e desenvolver as diferentes componentes envolvidas na compreensão dos textos (Viana et al., 2010), mas também como um contributo para o ensino da própria gramática (Mateus et al., 2003).

2. Ler é compreender: componentes de compreensão na leitura e estratégias de ensino explícito

Descrever uma aula de Português implica, indubitavelmente, a referência ao texto e à sua leitura como a etapa “fundamental e fundamentante” da mesma, correspondendo a um momento privilegiado de ensino e de aprendizagem (Sousa, 1993, p. 14). Com efeito, o texto corresponde a um elemento central, uma vez que este constitui o núcleo de toda a aula (Bertochi, 2006), sendo a base para a determinação dos possíveis conteúdos a abordar, e jamais um pretexto (Duarte, 2008). Acresce referir que o seu estudo potencia o desenvolvimento da competência comunicativa (Fonseca, 1994), dado que tem como objetivo desencadear no aluno a consciência dos vários recursos da língua e conduzi-lo à exploração desses recursos para a “obtenção de uma melhor adequação às circunstâncias que determinam a especificidade tipológica dos discursos” (p. 108). Por isso, a presença diversificada de textos/discursos, sejam orais, escritos, literários ou não literários, é fundamental na aula de língua (Fonseca, 1992).

Neste âmbito, importa clarificar em que consiste a leitura. Em consonância com Sousa (1993), esta corresponde ao processo cognitivo de construir sentido ou sentidos a partir do texto, ou seja, de compreender. Por conseguinte, torna-se exequível afirmar que ler é ser capaz de compreender o conteúdo de uma mensagem escrita, de julgar e apreciar o seu valor estético (Mialaret, 1966, citado por Viana & Teixeira, 2002; Sim-Sim, 2007) e de ser crítico relativamente ao conteúdo informativo e à forma como é apresentado. Ademais, a leitura consiste em ser capaz de “extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhes dar alma” (Bonboir, 1970, citado por Viana & Teixeira, 2002, p. 13). Face ao exposto, ensinar a ler consiste, mormente, em ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, isto é, fornecer ferramentas de que os alunos precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos e compreenderem o que neles está escrito (Sim-Sim, 2007).

Portanto, se se assume que “ler é compreender” (Viana et al., 2010, p. 10), o complexo ato de ler necessita de um trabalho de gestão da compreensão que passa pela adoção de estratégias e processos para motivar e desenvolver as diferentes componentes envolvidas na compreensão. Neste sentido, realcem-se os subseqüentes tipos de compreensão (Viana et al., 2010; Giasson, 1993):

- compreensão literal, que consiste no reconhecimento, por parte do leitor, de ideias, informações ou acontecimentos expressos no texto;
- reorganização, que diz respeito à sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias por meio da informação que obtém, de maneira a conseguir uma síntese compreensiva;
- compreensão inferencial, que corresponde à ativação do conhecimento prévio do leitor e à formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto através dos indícios que proporciona a leitura;
- compreensão crítica, que consiste na formulação de juízos próprios acerca do conteúdo do texto e da forma como se encontra expresso.

Tendo em consideração estes pressupostos, apresentar-se-ão, de seguida, exemplos de estratégias pedagógicas (Lopes, 2018), passíveis de adoção pelos docentes, com a finalidade de motivar e desenvolver as diferentes componentes envolvidas na compreensão dos textos, assim como para auxiliar o aluno na monitorização da sua própria compreensão:

- sublinhar expressões relevantes de um texto com diferentes cores, o que permite comprovar que o texto é compreendido na sua informação literal, além de promover a representação do esquema semântico do texto e o trabalho da coerência textual;

- preencher esquemas de compreensão, em alguns casos indo buscar a informação ao texto, desenvolvendo-se a compreensão literal, e noutros casos através da informação que os alunos vão obtendo do texto, incidindo-se no desenvolvimento da compreensão ao nível da reorganização;
- montar *puzzles* acerca do texto, através da ordenação sequencial dos acontecimentos narrados e obtendo uma síntese compreensiva, no sentido de desenvolver a componente cognitiva de reorganização;
- explorar o título do texto e/ou breves passagens do texto, usando-os como pista para os alunos efetuarem suposições sobre o conteúdo do mesmo, evidenciando a compreensão da sua informação inferencial;
- explorar as ilustrações e utilizá-las de modo a levar os alunos a efetuarem inferências sobre o conteúdo do texto, realçando a atenção, a memória e a capacidade de manipular informação que suportam os processos de inferência;
- recontar o texto lido, ordenando sequencialmente os acontecimentos narrados e refletindo a compreensão do texto ao nível da componente de reorganização.

Urge ainda sublinhar que o conhecimento que os alunos vão construindo acerca da própria língua assume-se também como fundamental para a compreensão na leitura, entre outros domínios, uma vez que esta corresponde a um fenómeno complexo, que envolve diferentes processos linguísticos, desde o nível do som, da palavra ao nível do texto; e cognitivos, nomeadamente a intervenção do sistema de memória, de processos de codificação e de operações inferenciais baseadas no conhecimento prévio e em fatores situacionais (Ribeiro et al., 2010; Lencastre, 2003; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005; Cain & Oakhill, 2009). Inclusivamente, existem estudos, como o de Leal e Roazzi (1999), que, em termos sintáticos e semânticos, apontam para o facto de a consciência linguística desempenhar um papel crucial na leitura, concretamente na compreensão. Tal pressuposto será, subsequentemente, confirmado por meio da evidência de que a articulação entre a semântica e a sintaxe, em torno do verbo, é promotora do desenvolvimento da compreensão na leitura.

3. Das situações verbais à compreensão na Leitura

Numa primeira instância, assume especial pertinência esclarecer que a classe de palavras verbo corresponde a uma classe aberta, variável, com significado lexical e nuclear na semântica e na sintaxe da frase, sendo o elemento nuclear do grupo ou sintagma verbal, que desempenha a função sintática de predicado. Assim, o verbo cria, concomitantemente, “uma *predicação semântica* e uma *predicação sintática* acerca de uma entidade - o *sujeito*” (Choupina, 2015, p. 356); bem como se individualiza pela função que desempenha no predicado e pelas propriedades de seleção semântica e sintática (Duarte, 2003b).

Já no que concerne à estrutura argumental dos verbos, que corresponde a uma noção semântico-lexical, dos diferentes aspetos a ter em consideração, segundo Duarte e Brito (2003), salienta-se o papel temático ou função semântica que tem cada argumento exigido pelo verbo, ou seja, a relação semântica que associa o argumento à palavra predicativa que o seleciona, cuja lista mínima inclui os papéis de Agente, Fonte, Experienciador, Locativo, Alvo, Tema, Beneficiário, Paciente e Causa (Duarte & Brito, 2003; Gonçalves & Raposo, 2013). Subsequentemente, serão elencados excertos recolhidos de obras literárias como *Meninos de todas as cores* de Luísa Ducla Soares (2010) e *A Minha Primeira República* de José Jorge Letria (2009); que exemplificarão alguns dos papéis temáticos suprarreferidos:

- i) “Era uma vez um menino branco, chamado Miguel, que vivia numa terra de meninos brancos (...).” (Ducla Soares, 2010, p. 2);
- ii) “O menino partiu numa grande viagem (...).” (Ducla Soares, 2010, p. 3);
- iii) “O menino branco foi correndo mundo (...).” (Ducla Soares, 2010, p. 5);
- iv) “Os boatos são como os cogumelos.” (Letria, 2009, p. 23);
- v) “Paiva Couceiro e as suas tropas foram travados no cimo do Parque Eduardo VII (...).” (Letria, 2009, p. 26);

Partindo dos exemplos destacados, sublinhe-se que os sujeitos presentes em i) e iv) desempenham o papel temático de Tema, uma vez que, em ambos, é designada uma entidade não controladora nem experienciadora de uma situação não dinâmica (Duarte & Brito, 2003).

Por seu turno, em ii) e iii) ocorrem sujeitos Experienciadores, na medida em que se designam entidades que constituem a base psicológica ou física de uma certa situação, ou seja, entidades que se alteram por meio de uma determinada experiência/vivência (Melo, 2017). No entanto, note-se que o verbo *partir*, que consta em ii), pode assumir diferentes sentidos mediante o contexto frásico em que se encontra inserido. Por exemplo, se, em vez de “O menino partiu numa grande viagem”, a frase fosse “O menino partiu o pé”, indubitavelmente deixar-se-ia de estar perante um sujeito Experienciador, passando este a sujeito Paciente, isto é, um sujeito que remete para uma entidade afetada por uma determinada situação que é descrita ou sofre os resultados de um processo (Melo, 2017).

Já no que concerne ao exemplo v), é notória a presença de um sujeito Paciente, bem como de um complemento Locativo (“no cimo do Parque Eduardo VII”), visto que é fornecida a localização espacial de uma determinada entidade (Duarte & Brito, 2003). No que respeita a este último exemplo, importa ressaltar o facto de a frase se encontrar na forma passiva, possuindo um sujeito Paciente, o que não se verificaria se a frase estivesse na forma ativa, já que o sujeito passaria a desempenhar o papel temático de Agente, por se tratar de uma entidade controladora de uma situação (Cunha, 2004). Por conseguinte, o caso enunciado evidencia a relevância dos papéis temáticos para a compreensão de frases passivas e para a distinção entre frases ativas e passivas (Lopes, 2018).

Perante o que foi referido, compreende-se que o número e a natureza dos argumentos de um determinado verbo se encontrem intimamente relacionados com a sua natureza aspetual, sendo que esta depende do tipo de situação que o verbo e os seus argumentos podem expressar. Existem, portanto, verbos que ocorrem em situações que exprimem estados, ou seja, situações não dinâmicas, em que as entidades não sofrem alterações no período de tempo de ocorrência da situação, e outros que expressam situações dinâmicas, isto é, situações em que alguma entidade sofre alterações (Duarte & Brito, 2003; Cunha, 2004). Abaixo, encontram-se excertos retirados do conto “O mercador de coisa nenhuma” de António Torrado (1994) para melhor exemplificar a tipologia de situações verbais.

Verbos que ocorrem em predicados não dinâmicas/ estativas

- i) “Abdul-ben-Fari tinha um filho, Racib (...).” (p. 3);
- ii) “Era respeitado como um dos homens mais ricos da cidade e um dos mais felizes.” (p. 3);
- iii) “Eu tenho nestas caixas grãos azuis, pretos, amarelos, brancos e transparentes.” (p. 6).

Verbos que ocorrem em predicados dinâmicas/ não estativas

- i) “No dia seguinte encheu dois almudes de água pura (...).” (p. 5);
- ii) “Carregou duas grandes caixas de areia fina para as portas de uma cidade e começou a apregoar.” (p. 6);

iii) “Racib contou um sonho lindo (...)” (p. 7).

Relativamente aos verbos que podem ocorrer em predicados estativos/não dinâmicos, refira-se que, neste grupo, exprimindo estados (Vendler, 1967, citado por Rothstein, 2008), se incluem os verbos existenciais (como *haver*, *existir* e *ser*), os verbos locativos (como *mora* e *reside*), os verbos de posse (como *tem* e *pertence*), os verbos epistémicos (como *saber*), os verbos perceptivos (como *ver*), os verbos psicológicos não causativos (como *gostar*) e os verbos copulativos (como *ser*, *estar*, *ficar*, *permanecer*, etc.). Já no âmbito das situações não estativas/dinâmicas, de acordo com os autores citados, é possível distinguir os verbos que exprimem processos, também designados por atividades, de acordo com Vendler (1967), citado por Rothstein (2008), (situações com uma duração apresentada sem delimitação, como *chorar*); os processos culminados ou, segundo Vendler (1967), citado por Rothstein (2008), *accomplishments* (situações com duração moderadamente longa, que conduzem à mudança de estado, de lugar ou de posse, como *comprar*); as culminações (situações com duração breve ou mesmo nenhuma duração, que têm um estado consequente, como *murchar*) e os pontos (situações com pouca ou nenhuma duração, que não têm um estado consequente, como *espirrar*), os quais são designados por Vendler (1967), citado por Rothstein (2008), por *achievements* (cf. Tabela 1).

Grelha temática	Verbos que ocorrem em		Grelha temática
	predicados estativos/não dinâmicos	predicados não estativos/dinâmicos	
Tema	- <i>ser</i> , <i>estar</i> , <i>ficar</i> e <i>permanecer</i> (verbos copulativos) - <i>haver</i> (verbo impessoal) - <i>haver</i> , <i>existir</i> e <i>ser</i> (verbos existenciais)	- <i>nevar</i> e <i>chover</i> (verbos meteorológicos) - <i>espirrar</i> , <i>suspirar</i> , <i>chorar</i> (verbos de reação corporal) - <i>correr</i> , <i>saltar</i> e <i>nadar</i> (verbos de movimento e de modo de movimento)	Experienciador Agente
Tema [Locativo]	- <i>morar</i> e <i>residir</i> (verbos locativos) - <i>tem</i> e <i>pertence</i> (verbos de posse) - <i>saber</i> e <i>conhecer</i> (verbos epistémicos)	- <i>dançar</i> e <i>cantar</i> (verbos de atividade física) - <i>partir</i> , <i>derreter</i> , <i>descobrir</i> , <i>destruir</i> , <i>pedir</i> e <i>comprar</i> (verbos de tipo causativo ou agentivo)	Agente/Paciente/ Fonte/Causa [Tema + Alvo/ Beneficiário] Agente [Tema + Beneficiário/Alvo] Agente [Tema + Alvo]
Experienciador [Tema]	- <i>ver</i> , <i>ouvir</i> , <i>cheirar</i> (verbos perceptivos) - <i>gostar</i> e <i>amar</i> (verbos psicológicos não causativos) - <i>querer</i> e <i>desejar</i> (verbos volitivos)	- <i>dar</i> , <i>entregar</i> , <i>oferecer</i> e <i>receber</i> (verbos de transferência de posse) - <i>falar</i> , <i>dizer</i> , <i>perguntar</i> e <i>comunicar</i> (verbos de atividade verbal/ilocução ¹) - <i>pensar</i> , <i>refletir</i> e <i>aprender</i> (verbos de atividade cognitiva)	Agente [Tema]
Tema	- <i>dormir</i> , <i>brilhar</i> e <i>esperar</i> (verbos de postura/estado)	- <i>apaixonar(-se)</i> , <i>adormecer</i> e <i>acordar</i> (verbos de mudança de estado) - <i>pôr</i> (verbo locativo)	Experienciador [Tema] Tema [Locativo]

Tabela 1 - Tipologia das situações verbais e grelha temática (Lopes, 2018, pp. 98-99).

Em concordância com o exposto, torna-se exequível afirmar que nem todos os verbos expressam uma ação (Oliveira, 2003; Choupina, 2015) e que nos verbos considerados pelas gramáticas tradicionais como transitivos nem sempre há a “passagem de uma “ação” e, por vezes, aquilo a que indistintamente se chama “ação” incide no sujeito, como é o caso dos verbos *temer*, *recrear*, *aproveitar* e *amar* (verbos psicológicos, numa classificação semântica, mas que não expressam semanticamente uma ação, como se disse anteriormente)” (Choupina, 2015, p. 363).

¹ O ato ilocutório corresponde à ação que um locutor realiza ao proferir um enunciado, ou seja, é um ato locutório que revela a intenção comunicativa do locutor (por exemplo pedir, ordenar e prometer), através da utilização de diferentes verbos, como os declarativos, e de diferentes tipos de frase (Faria, 2003).

4. Aplicação ao ensino do Português nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Considerando os pressupostos teóricos explicitados precedentemente, neste ponto proceder-se-á à apresentação e à discussão de práticas educativas desenvolvidas nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, nomeadamente nos 3.º e 6.º anos de escolaridade, de um Agrupamento de Escolas do distrito do Porto.

Nas referidas práticas pretendeu-se aliar as TIC ao ensino do Português, recorrendo-se à utilização de ferramentas, tais como *StoryJumper*, *Kahoot!* e *Mentimeter*, visando o contributo desta articulação, por um lado, para a reflexão e compreensão linguísticas em torno das situações verbais, e, por outro lado, para o desenvolvimento das componentes implicadas na compreensão da leitura.

4.1. Para uma reflexão e compreensão linguísticas em torno das situações verbais

Numa primeira instância, importa realçar que o estudo da tipologia das situações verbais se iniciou, quer no 3.º ano, quer no 6.º ano de escolaridade, em torno do conto “O mercador de coisa nenhuma” de António Torrado (1994) com o principal intuito de promover a compreensão na leitura, já que as situações verbais, a par, por exemplo, dos adjetivos, possibilitam a caracterização de personagens e uma efetiva compreensão da evolução das mesmas no decurso da narrativa.

Deste modo, pretendeu-se que os alunos procedessem à identificação de verbos associados à personagem Abdul-ben-Fari, na primeira parte do conto, e à personagem Racib, na primeira e na segunda partes, de forma a proceder-se à caracterização de ambos em diferentes partes da narrativa. Após o registo de grande parte dos verbos, foi realizada uma interpretação das situações por eles expressas, a partir do contexto linguístico em que se encontravam. Posteriormente, os alunos tiveram de indicar se se tratavam de situações dinâmicas ou não dinâmicas e, em última instância, interpretar e tentar descrever as atitudes e os comportamentos, os pensamentos e o estado de espírito das duas personagens. Desta forma, tornar-se-ia possível comprovar, pelos verbos selecionados e associados a cada personagem, que a personagem Racib sofreu uma evolução ao longo do conto.

Nesta atividade, apesar de a instrução ter correspondido à identificação de verbos que permitissem caracterizar as duas personagens, os alunos de ambos os anos de escolaridade começaram por indicar adjetivos presentes no conto, revelando-se alguma dificuldade inicial na distinção entre estas duas classes de palavras para a caracterização de personagens e na própria identificação de verbos, uma vez que os alunos aprendem a caracterizar personagens maioritariamente com base em adjetivos. Contudo, após a identificação dos verbos e o respetivo registo (cf. Figura 1), os alunos demonstraram grande facilidade em distinguir a diferença entre as situações verbais características da primeira parte do conto e as situações verbais predominantes na segunda parte; por isso, quando foram questionados sobre a qual das partes se associavam as situações verbais dinâmicas e as situações verbais não dinâmicas, os alunos, de imediato, responderam primeira parte e segunda parte, respetivamente. Ou seja, no caso de Racib assiste-se a uma evolução, passando, por isso, as situações verbais de não dinâmicas a dinâmicas. Note-se ainda que, por meio dos verbos destacados, os alunos se revelaram capazes de caracterizar devidamente as personagens, referindo que, na primeira parte do conto, Racib e Abdul-ben-Fari se encontravam tristes, angustiados, desmotivados, pouco animados e muito passivos, enquanto na segunda parte, Racib, personagem que sofreu evolução com o desenrolar da ação, estava mais motivado, alegre, animado e ativo.

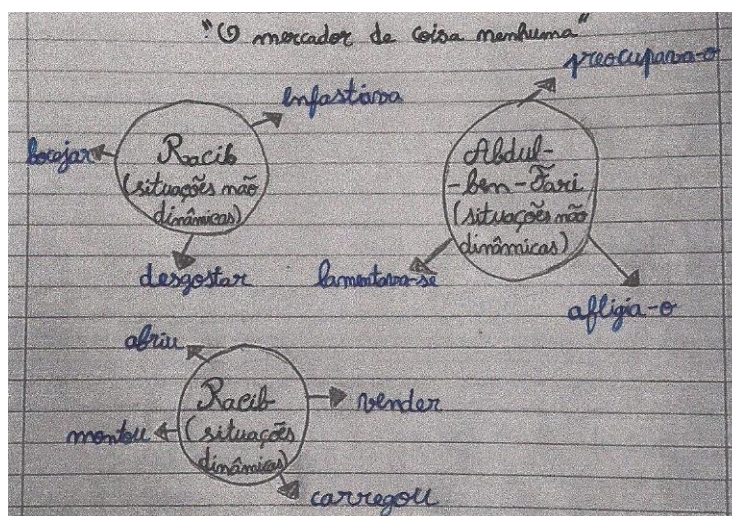


Figura 1. Registo dos verbos associados às personagens principais do conto “O mercador de coisa nenhuma” realizado por um aluno, no caderno diário (Lopes, 2018, p. 270).

Face ao exposto, é perceptível que a reflexão (meta)linguística em torno das situações verbais contribui para a compreensão na leitura, uma vez que estas, ao longo dos textos, se encontram associadas às personagens, concorrendo, a par, por exemplo, dos adjetivos (classe de palavras privilegiada, no ensino, ao nível da caracterização de personagens), para a caracterização das mesmas e para uma efetiva compreensão da sua evolução no decurso da narrativa, assim como para a interpretação das fases da narrativa. Logo, parece confirmar-se que o conhecimento linguístico, neste caso em torno do verbo e do seu valor semântico e sintático, desempenha um papel crucial na leitura, nomeadamente na compreensão inferencial dos textos (Leal & Roazzi, 1999). Neste domínio, destaca-se a componente inferencial da compreensão na leitura, dado que os verbos identificados pelos alunos constituíram pistas para que deduzissem as características das personagens em questão (Viana et al., 2010; Baptista, 2015). Porém, conforme referido anteriormente, no ensino do Português, nas atividades de caracterização de personagens é nítido o recurso maioritariamente a adjetivos, ignorando-se a informação veiculada pelos verbos. Por isso, facilmente se compreende o porquê de, tanto os alunos do 3.º ano como os alunos do 6.º ano, quando confrontados com a atividade de caracterização das personagens do conto “O mercador de coisa nenhuma”, terem indicado, sem qualquer hesitação, adjetivos, ignorando, desta forma, a instrução dada.

4.2. As TIC como recurso didático

Conforme se encontra consagrado no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, dos professores esperam-se, para além de outras, competências no campo das TIC, ou seja, pretende-se que os docentes sejam capazes de integrá-las nos processos de ensino e de aprendizagem das diferentes áreas curriculares (Ponte, 2002; Piedade & Pedro, 2012). Portanto, em consonância com o referido, apresentar-se-ão, de seguida, atividades desenvolvidas nos 3.º e 6.º anos de escolaridade, em que o ensino da Língua beneficiou do recurso às TIC como recurso didático.

Primeiramente, sublinhe-se, no 3.º ano de escolaridade, o desenvolvimento de uma sequência didática, intitulada *Animais Misturados, Classificados e Fracionados*, em que os animais constituíram o fio condutor de todas as aulas. Sucintamente, na sequência didática suprarreferida, procedeu-se a uma atividade de mistura de poemas de animais, em Português, e

ao desenho dos animais daí resultantes, em Expressão Plástica (*Animais Misturados*); ao estudo das classificações dos animais como vertebrados ou invertebrados, assim como das classificações destes quanto à alimentação, à reprodução, ao *habitat* e ao meio em que se deslocam, em Estudo do Meio (*Animais Classificados*); e à realização, em Matemática, de tarefas centradas no conteúdo das frações e nas classificações dos animais, aprendidas em Estudo do Meio (*Animais Fracionados*). Contudo, neste trabalho, será somente enfatizada a intervenção educativa desenvolvida no âmbito da área do saber de Português, aliada às TIC.

Assim sendo, sublinhe-se a atividade de escrita criativa, que partiu de poemas de obras como *Fala Bicho* de Violeta Figueiredo (1999), *O Alfabeto dos Animais* de José Jorge Letria (2005), *Bichos Diversos em Versos* de António Manuel Couto Viana (2008) e *Aquela nuvem e outras* de Eugénio de Andrade (1999). Esta atividade consistiu na mistura de textos, nomeadamente de dois poemas sobre animais diferentes, a fim de, assim, os alunos criarem um novo texto e, conseqüentemente, um animal imaginário (cf. Figura 2). Portanto, a atividade motivou a criação de neologismos para os designar, tais como *giramiga*, *burrolvo*, *tubaraco*, *camedo*, *fonhoca*, *jacapardo*, *pembra* e *dorinha*, criados pelos processos irregulares de truncção e amálgama.

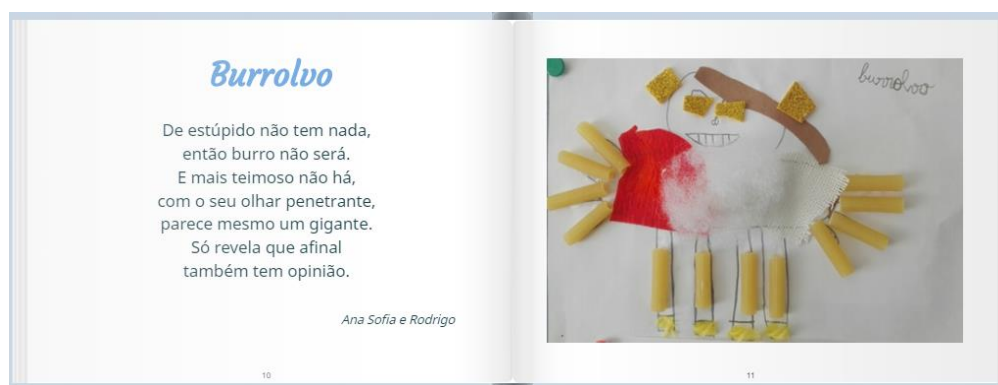


Figura 2. Poema e ilustração referentes ao neologismo *burrolvo* (disponível em <https://www.storyjumper.com/book/index/50722776/AnaSofiaLopes#>).

Já com o novo texto, cada grupo procedeu ao levantamento das características dos animais imaginários, com especial relevo para os verbos, que especificavam as situações, associados aos animais, no sentido de compreender o perfil destes referentes únicos recentemente criados. Todo este trabalho deu origem a um livro digital², criado na ferramenta *StoryJumper*, cuja primeira parte é composta pelos novos textos elaborados através da mistura de poemas, pela leitura dos mesmos pelos alunos e pela ilustração de cada animal realizada em Expressão Plástica; enquanto a segunda corresponde a um guião de compreensão e reflexão linguística, onde constam os verbos que os alunos destacaram dos novos textos e a classificação que fizeram das situações por eles criadas, agrupados, assim, em situações dinâmicas ou situações não dinâmicas.

Nesta atividade, os alunos revelaram um conhecimento mais sólido na identificação dos verbos, comparativamente à atividade apresentada no ponto 4.1.. Todavia, evidenciaram algumas dificuldades na identificação do tipo de situação, em verbos que não expressam propriamente uma atividade, como sejam *gostar*, *lamentar*, *preferir*, *adormecer*, entre outros. Os verbos suprarreferidos correspondem a verbos psicológicos, enquadrando-se, de acordo com Vendler (1967), citado por Rothstein (2008), no tipo de situações não dinâmicas e a confusão gerada neste tipo de verbos pensa-se que se deve ao facto de se tratarem de verbos que integram no seu

² O livro digital encontra-se disponível em <https://www.storyjumper.com/book/index/50722776/AnaSofiaLopes#>

significado um estado mental, de mais difícil compreensão para os alunos deste nível de ensino, por exigirem um pensamento mais abstrato e uma maior reflexão para a sua classificação. Ademais, nas tarefas realizadas em torno do verbo, parecem ser privilegiadas, ainda, as situações verbais dinâmicas, em todos os anos de escolaridade, tal como evidenciam dados recolhidos em manuais escolares desta área do saber (Lopes, 2018).

Por conseguinte, na atividade anteriormente apresentada assistiu-se, nitidamente, à integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem (Ponte, 2002), o que é imprescindível na sociedade em que nos encontramos inseridos. Efetivamente, a sua integração constituiu não só um fator motivacional, favorecendo um maior envolvimento e compreensão na aprendizagem, mas também criou uma nova possibilidade para os alunos vivenciarem um processo criativo. Ademais, verificou-se que a atividade contribuiu para a harmonização entre as componentes de compreensão literal e inferencial, pois, por meio da construção do livro digital, especialmente pela elaboração do guião de compreensão e reflexão linguística em que se procedeu ao levantamento dos verbos, os alunos conseguiram reconhecer e inferir algumas das características dos animais que criaram.

Por sua vez, no que concerne ao 6.º ano de escolaridade, salienta-se a realização de uma sequência didática, intitulada *Laboratório das Palavras*, em que todas as atividades desenvolvidas tiveram como matéria-prima primordial as palavras. Esta sequência didática teve por base a metodologia de oficina, com o intuito de os alunos assumirem o papel de agentes do seu próprio conhecimento, por meio da realização de atividades diversificadas e intelectualmente desafiadoras (Barca, 2004), bem como pretendeu promover uma maior e mais significativa interação grupal, através da construção coletiva de saberes. De entre todas as atividades realizadas, seguidamente, serão elencadas somente duas, por melhor retratarem a articulação entre o ensino da Língua e as TIC, assim como pelo facto de ilustrarem, de forma mais nítida, o contributo das tecnologias para o desenvolvimento das diferentes componentes de compreensão na leitura. Note-se ainda que ambas as atividades se desenvolveram em torno da obra *A máquina de fazer palavras* de José Vaz (2007).

Assim sendo, uma das atividades ocorreu antes da leitura da obra suprarreferida e consistiu na exploração da ilustração da capa, a fim de os alunos efetuarem previsões acerca do texto. Pretendia-se também que os alunos, a partir desta pista, apresentassem hipóteses quanto ao título da obra, que se encontrava incompleto, e, conseqüentemente, desenvolvessem a compreensão inferencial (Giasson, 1993; Baptista, 2015; Viana et al., 2010). Todas as hipóteses apresentadas pelos alunos foram registadas pelos mesmos na aplicação *Mentimeter*, com o intuito de serem recuperadas após a leitura da obra. Portanto, o momento subsequente correspondeu à leitura, pela professora, de um excerto inicial da obra *A máquina de fazer palavras*, acompanhada pela projeção das ilustrações, que continham pistas para motivar a compreensão na leitura, sobretudo ao nível da componente de compreensão inferencial (Giasson, 1993). Finda a leitura, foram recuperados os títulos criados pelos alunos e foi promovido o diálogo acerca da coincidência entre as hipóteses de título colocadas antes da leitura e a sua concretização no texto lido, com possibilidade de os alunos alterarem as hipóteses iniciais por outras mais adequadas. Logo, a colocação de hipóteses sobre o título do texto literário em questão, com base nas inferências realizadas em relação à ilustração da sua capa, tal como o confronto das previsões efetuadas e/ou a alteração das suposições com base na informação obtida no texto lido, contribuiu, sobretudo, para o desenvolvimento da compreensão do texto em termos críticos, já que os alunos expressaram as suas opiniões e interpretações pessoais fundamentadas (Viana et al., 2010).

Após o confronto das hipóteses de títulos dos alunos com a informação contida no texto lido e com o próprio título da obra, com o propósito de favorecer a compreensão da obra, para além

de terem sido colocadas algumas perguntas que promoveram a compreensão literal e inferencial, centradas na identificação de ideias principais e de características de personagens que apareciam, de modo explícito, no texto, mas também de outras que necessitavam de ser inferidas (Viana et al., 2010), foi solicitada a criação de um *Kahoot!*, por parte dos alunos. Deste modo, os alunos, organizados em grupos, criaram uma questão de compreensão da obra e quatro hipóteses de resposta, o que possibilitou uma visão global do excerto em análise e promoveu a compreensão nas suas várias componentes (literal, inferencial, reorganização e crítica). Posto isto, todos os grupos tiveram a oportunidade de responder ao questionário por eles construído, utilizando um telemóvel por grupo. Desta forma, as TIC constituíram, indubitavelmente, uma excelente ferramenta de apoio na área do saber de Português, com implicações positivas nos processos de ensino e de aprendizagem (Tavares & Barbeiro, 2011), uma vez que promoveram um significativo envolvimento dos alunos e a colaboração entre os mesmos.

Acresce referir que, em ambas as atividades expostas, foi notório um envolvimento que privilegia o recurso às TIC, com uma utilização ativa por parte dos alunos, e fomenta a construção do saber numa vertente socioconstrutivista, colocando a ênfase em “aprender sobre as TIC” e “aprender com as TIC” (Campos, 2016, p. 16). Ademais, manusear as ferramentas tecnológicas afigura-se como imprescindível na atual sociedade da informação. Por conseguinte, as TIC para além de um fator motivacional, constituem-se como oportunidades de aprendizagens ativas e centradas nos alunos (Flores & Ramos, 2016).

5. Conclusão e implicações para os processos de ensino e de aprendizagem

Tendo em consideração o percurso apresentado, torna-se crucial referir, neste ponto, que os dados recolhidos, a partir da observação direta e dos produtos finais – livro digital, questionário e títulos – comprovaram que as diferentes ferramentas utilizadas contribuíram para o desenvolvimento da compreensão na leitura, já que os alunos conseguiram alcançar uma visão global dos textos, formulando antecipações ou suposições com relativa facilidade, e foram capazes de expressar as suas opiniões e interpretações pessoais de forma fundamentada. Ademais, os dados confirmaram que o recurso às TIC constituiu um fator motivacional nos processos de ensino e de aprendizagem.

A par do referido, as atividades desenvolvidas com os alunos participantes dos 3.º e 6.º anos de escolaridade proporcionaram-lhes um crescimento no âmbito dos conhecimentos sobre a própria língua e promoveram-lhes o desenvolvimento de outras capacidades e competências (meta)linguísticas, como sejam as desenvolvidas ao nível da compreensão na leitura. Neste contexto, importa ainda ressaltar que, por meio das intervenções educativas, os alunos participantes beneficiaram, pois, de uma prática de ensino atualizada, por se encontrar alicerçada na investigação ao nível da descrição linguística e das teorias recentes da Linguística Educacional, que contribuiu para o desenvolvimento da compreensão na leitura a partir do estudo de uma classe de palavras e do seu funcionamento semântico e sintático – o verbo. Classe que permite recriar linguisticamente múltiplas situações e que até então era desvalorizada pelos alunos, por exemplo, na caracterização de personagens e na compreensão da evolução da ação da narrativa.

Saliente-se também que o recurso às TIC, nas atividades expostas, estimulou a participação dos alunos, melhorando, por isso, o desempenho dos mesmos em sala de aula. Melhor dizendo, as tecnologias constituem uma estratégia pedagógica que incentiva os alunos a quererem aprender, promovendo, inclusivamente, a satisfação nos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, o investimento das TIC na criação de conteúdos digitais de aprendizagem (Leite &

Ribeiro, 2012), efetivamente, desperta a motivação das crianças para a aprendizagem e cria espaços de interação e de partilha, apoiando a aprendizagem e tornando o próprio professor como inovador tecnológico.

Em sùmula, é exequível afirmar que o conhecimento linguístico dos alunos é imprescindível para a reflexão (meta)linguística e para a compreensão na leitura, exigindo, por sua vez, um consistente conhecimento linguístico por parte dos professores no desenho e na orientação das atividades a promover; bem como que é fundamental que os alunos beneficiem de processos de ensino e de aprendizagem focados na aquisição e no desenvolvimento das competências do século XXI, em que as TIC, como estratégia pedagógica, e a articulação de saberes devem ser constantes.

Referências consultadas

- Andrade, Eugénio (1999). *Aquela nuvem e outras*. Porto: Campo das Letras.
- Baptista, Adriana (2015). “Imagens e promoção da compreensão no ensino da língua no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. In *Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigações e práticas*, Número Temático, pp. 129-150.
- Barca, Isabel (2004). “Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação”. In Isabel Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: Universidade do Minho, pp. 131-144.
- Bertochi, Daniela (2006). “O trabalho com o texto literário no ensino obrigatório”. In Carlos Lomas (Aut.), *O Valor das Palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Edições ASA, pp. 89-112.
- Campos, Fernando (2016). *As tecnologias de informação e comunicação (TIC) como ferramentas cognitivas*. Porto: Escola Superior de Educação.
- Cain, Kate e Oakhill, Jane (2009). “Reading Comprehension Development from 8 to 14 years. The contribution of component skills and processes”. In Richard Wagner, Christopher Schatschneider e Caroline Phythian-Sence (Eds.), *Beyond Decoding. The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension*. New York: The Guildford Press, pp. 143-176.
- Choupina, Celda (2015). “Particularidades da sintaxe dos predicados verbais e do ensino da transitividade no 2.º Ciclo EB”. In *Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas*, Número Temático, pp. 353-382.
- Choupina, Celda, Adriana Baptista, e António Costa (2014). “A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE”. In *Anais do IV SIEL - Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*, Uberlândia, 8-10. Out., 2014.
- ____ (2017). “A implicação da metalinguagem linguística na difusão de conteúdos gramaticais e na construção do conhecimento em alunos e agentes educativos”. In *Actas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, Lecce, 8-11 Out., 2015, pp. 2627-2648.
- Cunha, Luís (2004). *Semântica das Predicações Estativas para uma Caraterização Aspectual dos Estados*. Porto: Faculdade de Letras.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República* n.º 15 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Reorganização curricular do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Duarte, Inês (2001). “A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna”. In Inês Sim-Sim (Org.), *A Formação para o*

- Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, pp. 27-34.
- Duarte, Inês (2003). “Aspectos linguísticos da organização textual”. In Maria H. Mateus *et al.* (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 85-126.
- Duarte, Isabel M. (2008). “Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários”. In *Língua Portuguesa, Educação e Mudança*, pp. 210-232.
- Duarte, Inês e Brito, Ana M. (2003). “Predição e classes de predicadores verbais”. In Maria H. Mateus *et al.* (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 179-203.
- Ducla Soares, Luísa (2010). *Meninos de todas as cores*. Lisboa: Edições Nova Gaia.
- Faria, Isabel H. (2003). “O uso da linguagem”. In Maria H. Mateus *et al.* (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 57-84.
- Figueiredo, Violeta (1999). *Fala Bicho*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Fonseca, Joaquim (1992). *Linguística e Texto / Discurso - Teoria, descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fonseca, Fernanda I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Flores, Paula, Escola, Joaquim e Peres, Américo (2009). “A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico”. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges*. Braga: Universidade do Minho, pp. 715-726.
- Flores, Paula e Altina Ramos (2016). “Práticas com TIC potenciadoras de mudança”. In *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, pp. 195-203.
- Giasson, Jocelyne (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gonçalves, Ana e Raposo, Eduardo (2013). “Verbo e Sintagma Verbal”. In Eduardo Raposo, Maria F. Nascimento, Maria A. Mota, Luísa Seguro e Amália Mendes (Orgs.), *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, vol. 2, pp. 1155-1218.
- Leal, Telma F. e António Roazzi (1999). “Uso de pistas linguísticas na leitura: análise do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão de textos”. In *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (2), pp. 77-104.
- Leite, Carlinda (2012). “A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares”. In *Educação Unisinos*, 16 (1), pp. 87-92.
- Leite, Werlayne e Ribeiro, Carlos (2012). “A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios”. In *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (Online), 5 (10), pp. 173-187. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896010.pdf>.
- Lencastre, Leonor (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Letria, José J. (2005). *O Alfabeto dos Bichos*. Alfragide: Oficina do Livro.
- Letria, José J. (2009). *A Minha Primeira República*. Lisboa: Dom Quixote.
- Lopes, Ana S. (2018). *Diálogos entre conhecimentos científicos e científico-pedagógicos na formação do professor de português nos 1.º e 2.º CEB. Relatório de Estágio*. Porto: Escola Superior de Educação. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12095>.
- Mateus, Maria H. *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 5.ª edição.
- Melo, Pedro (2017). “Propriedades Sintáticas e Papéis Semânticos do Sujeito em Orações Escritas”. In *Revista Científica Trama*, 13 (30), pp. 191-211.

- Oliveira, Fátima (2003). “Tempo e aspecto”. In Maria H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa: Editorial Caminho, pp. 127-178).
- Oliveira Martins, Guilherme et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Perfetti, Charles, Landi, Nicole e Oakhill, Jane (2005). “The Acquisition of Reading Comprehension Skill”. In Margaret J. Snowling e Charles Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Oxford: Backwell, pp. 227-247.
- Piedade, João e Neuza Pedro, (2012). “Formação, autoeficácia e uso das TIC pelos professores: estudo comparativo dos efeitos das iniciativas formais e informais de formação nas práticas com TIC”. In João Sousa, Manuel Meirinhos, Ana G. Valcárcel e Luis Roderó (Eds.), *Atas da 2ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC*. Bragança: Escola Superior de Educação, pp. 109-122.
- Plano Nacional de Leitura (2017). *Quadro Estratégico. Plano Nacional de Leitura 2027*. Lisboa: PNL.
- Pombo, Olga (2005). “Interdisciplinaridade e integração dos saberes”. In *Liinc em Revista*, 1 (1), pp. 3-15.
- Ponte, João P. (2002). “As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores”. In João P. Ponte (Org.), *A formação par a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora, pp. 19-26.
- Ribeiro, Iolanda et al. (2010). *Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Coimbra: Almedina.
- Rothstein, Susan (2008). “Telicity, Atomicity and the Vendler Classification of Verbs”. In Susan Rothstein (Ed.), *Theoretical and Crosslinguistics Approaches to the Semantics of Aspect*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 43-78.
- Sim-Sim, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Sousa, Maria L. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Tavares, Clara e Luís Barbeiro (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Torrado, António (1994). *O mercador de coisa nenhuma*. Porto: Civilização.
- Vaz, José (2007). *A máquina de fazer palavras*. Porto: Porto Editora.
- Viana, António M. (2008). *Bichos Diversos em Versos*. Alfragide: Texto Editores.
- Viana, Fernanda L. et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, Fernanda L. e Teixeira, Maria M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

