



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# O Contributo dos Trava-Línguas e das Lengalengas no Desenvolvimento de Competências Linguísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Departamento de Formação de Educadores e Professores

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

2025, Sara Helena Rodrigues da Quadra





**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Sara Helena Rodrigues da Quadra

**O Contributo dos Trava-Línguas e das Lengalengas no Desenvolvimento de Competências  
Linguísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório Final do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Natália de Jesus Albino Pires e da Professora Doutora Sofia de Lurdes Rosas da Silva

Novembro, 2025

## **Agradecimentos**

A realização deste Relatório Final representa o culminar de um percurso de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional que não teria sido possível sem o apoio e a presença de pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para este processo.

Agradeço, em primeiro lugar, às minhas orientadoras, Professora Natália Pires e Professora Sofia Silva, pela orientação científica, pela disponibilidade constante e pelas sugestões valiosas ao longo de todo o processo. A sua exigência e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço à professora cooperante e à escola onde realizei o estágio pela forma acolhedora como me receberam, pela disponibilidade e por todas as aprendizagens que me proporcionaram. Um agradecimento muito especial a todas as crianças que participaram nas atividades desenvolvidas no âmbito deste estudo. Nada teria sido possível sem a sua participação, curiosidade e entusiasmo.

À minha família, agradeço o apoio incondicional, a paciência e compreensão em todos os momentos e por terem acreditado sempre nas minhas capacidades.

Agradeço a todos os que me acompanharam no decorrer de todo este percurso, em especial, à Laura, ao Tomás e à Margarida pelo apoio inabalável, pela compreensão e pela presença constante. Tornaram este caminho mais leve e ajudaram-me a manter a motivação e a confiança, mesmo nos momentos mais exigentes.

A todos os que, de forma direta ou indireta, fizeram parte do meu percurso académico, deixo o meu sincero agradecimento.

## **O Contributo dos Trava-Línguas e das Lengalengas no Desenvolvimento de Competências Linguísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Resumo: O presente Relatório Final procura compreender de que forma os textos da literatura tradicional (particularmente os trava-línguas e as lengalengas) podem potenciar o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças, essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A investigação, seguindo a metodologia de investigação-ação, de natureza qualitativa, foi conduzida numa turma de 1.º ano, composta por vinte alunos, ao longo de três sessões de noventa minutos. As atividades centraram-se na exploração de trava-línguas e lengalengas, envolvendo também a participação das famílias.

Através da implementação da sequência didática demonstrou-se o potencial destes textos tradicionais como ferramentas pedagógicas de elevada eficácia. A análise das produções orais e escritas dos alunos revelou progressos significativos nas dimensões da consciência linguística, nomeadamente ao nível da consciência fonológica (articulação e manipulação de sons), lexical (expansão de vocabulário) e sintática (estruturação de frases), favorecendo ainda a articulação verbal, a criatividade e a valorização da cultura popular. O carácter lúdico fomentou a motivação e o envolvimento dos alunos, facilitando a automatização de processos fundamentais para a leitura e escrita.

Os resultados confirmam o potencial pedagógico dos textos de literatura tradicional e reforçam a importância da oralidade como via para a aprendizagem da língua portuguesa e para a formação integral dos alunos.

**Palavras-chave:** Competências Linguísticas, Consciência Linguística, Literatura Tradicional, Trava-línguas e lengalengas, 1.º CEB

## **The Contribution of Tongue Twisters and Nursery Rhymes to the Development of Linguistic Competences in Primary Education**

**Abstract:** This final report seeks to understand how traditional literary texts (particularly tongue twisters and nursery rhymes) can enhance the development of children's linguistic competences, which are essential for learning to read and write.

The research, conducted through a qualitative action-research methodology, was implemented in a first-grade class of twenty students over three ninety-minute sessions. The activities focused on the exploration of tongue twisters and nursery rhymes and also involved family participation.

The implementation of the didactic sequence demonstrated the potential of these traditional texts as highly effective pedagogical tools. The analysis of the students' oral and written productions revealed significant progress in the dimensions of linguistic awareness, particularly phonological (sound articulation and manipulation), lexical (vocabulary expansion), and syntactic (sentence structuring). Moreover, the activities promoted verbal articulation, creativity, and the appreciation of popular culture. The playful nature of the texts fostered student motivation and engagement, facilitating the automatization of essential reading and writing processes.

The results confirm the pedagogical potential of traditional literature and reinforce the importance of orality as a pathway for learning the Portuguese language and for the holistic development of students.

**Keywords:** Linguistic Competences, Linguistic Awareness, Traditional Literature, Tongue Twisters and Nursery Rhymes, Primary Education

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	16
1. Aquisição da Linguagem e Desenvolvimento de Competências.....	17
1.1. Da aquisição ao desenvolvimento da linguagem.....	17
1.2. Competências Linguísticas .....	19
1.3. Consciência Linguística.....	21
1.3.1. Consciência fonológica.....	23
1.3.2. Consciência Morfológica .....	24
1.3.3. Consciência Lexical.....	25
1.3.4. Consciência sintática .....	28
1.3.5. Consciência textual .....	29
1.3.6. Consciência discursiva/pragmática.....	29
2. Formação de leitores e escritores eficientes e fluentes .....	30
2.1. Formação de leitores eficientes e fluentes.....	31
2.2. Formação de escritores eficientes .....	35
3. Literatura Tradicional: Lengalengas e Trava-Línguas.....	37
3.1. Literatura Tradicional.....	37
3.2. Lengalengas.....	39
3.3. Trava-línguas .....	39
3.4. Potencial pedagógico das Lengalengas e Trava-línguas .....	39
CAPÍTULO II: METODOLOGIA .....	45
1. Metodologia.....	46
1.1. Metodologia de investigação.....	46
1.2. Objetivos da investigação .....	47
1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	48
2. Contexto da intervenção.....	50
2.1. Instituição.....	50
2.2. Participantes .....	50
3. Sequência Didática.....	51
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	55

1. Apresentação e discussão dos dados.....	56
1.1. Sessão 1.....	56
1.2. Sessão 2.....	67
1.3. Sessão 3.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	92
APÊNDICES .....	106
Apêndice 1- Planificações da sequência didática .....	107

### **Lista de abreviaturas**

1. NEE: Necessidade Educativas Específicas
2. CEB: Ciclo do Ensino Básico
3. PEA: Perturbação Espectro do Autismo
4. RTP: Relatório Técnico-Pedagógico

## Lista de figuras

FIGURA 1- JOGO DO TELEFONE ESTRAGADO.....	59
FIGURA 2- TRAVA-LÍNGUAS RESULTANTE DO TELEFONE ESTRAGADO.....	59
FIGURA 3- TRAVA-LÍNGUAS ORIGINAL E TRAVA-LÍNGUAS RESULTANTE DO JOGO DO TELEFONE ESTRAGADO.....	59
FIGURA 4- RESOLUÇÃO DA TAREFA 1.....	61
FIGURA 5- JOGO DA BATATA QUENTE.....	62
FIGURA 6- TRAVA-LÍNGUAS PRODUZIDO PELO ALUNO P.....	62
FIGURA 7- TRAVA-LÍNGUAS PRODUZIDO PELO ALUNO C.....	62
FIGURA 8- TRAVA-LÍNGUAS PRODUZIDO PELO ALUNO T.....	63
FIGURA 9- TRAVA-LÍNGUAS PRODUZIDO PELO ALUNO N.....	63
FIGURA 10- TRAVA-LÍNGUAS PRODUZIDO PELO ALUNO L.....	63
FIGURA 11- DESAFIO INICIAL.....	67
FIGURA 12- ALUNOS A PARTICIPAR NO DESAFIO INICIAL.....	67
FIGURA 13- ELEMENTOS DA LENGALENGA.....	69
FIGURA 14- ALUNOS A ESCUTAR A LENGALENGA.....	70
FIGURA 15- ALUNAS A E K A RESOLVER A TAREFA EM PARES.....	70
FIGURA 16- TAREFA RESOLVIDA PELOS ALUNOS I E F.....	72
FIGURA 17- TAREFA RESOLVIDA PELOS ALUNOS O E S.....	72
FIGURA 18- TAREFA RESOLVIDA PELOS ALUNOS P E Q.....	73
FIGURA 19- TAREFA RESOLVIDA PELOS ALUNOS C E L.....	73
FIGURA 20- EXERCÍCIO DE ESCRITA EM GRANDE ESCALA AFIXADO NO QUADRO.....	74
FIGURA 21- CORREÇÃO FINAL DO EXERCÍCIO DE ESCRITA.....	74
FIGURA 22- ALUNO T A REPRESENTAR O ELEMENTO "MORTE".....	75
FIGURA 23- MATERIAIS DISPONÍVEIS.....	75
FIGURA 24- REPRESENTAÇÃO DO ELEMENTO "BOI" PELO ALUNO S.....	76
FIGURA 25- REPRESENTAÇÃO DO ELEMENTO "CUCO" PELA ALUNA D.....	76
FIGURA 26- REPRESENTAÇÃO DO ELEMENTO "FOGO" PELA ALUNA J.....	76
FIGURA 27- REPRESENTAÇÃO DO ELEMENTO "MORTE" PELO ALUNO F.....	76
FIGURA 28- PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM AULA.....	80
FIGURA 29- LIVRO COLETIVO DA TURMA.....	81
FIGURA 30- CONSTRUÇÃO DO LIVRO COLETIVO.....	81
FIGURA 31- TEXTO ESCRITO PELA ALUNA N.....	82
FIGURA 32- TEXTO ESCRITO PELA ALUNA A.....	82
FIGURA 33- TEXTO ESCRITO PELA ALUNA J.....	82
FIGURA 34- TEXTO ESCRITO PELO ALUNO C.....	84
FIGURA 35- TEXTO ESCRITO PELA ALUNA O.....	84
FIGURA 36- TEXTO ESCRITO PELO ALUNO R.....	84
FIGURA 37- TEXTO ESCRITO PELO ALUNO B.....	84
FIGURA 38- PRODUÇÃO DA ALUNA J.....	85
FIGURA 39- PRODUÇÃO DA ALUNA A.....	85
FIGURA 40- PRODUÇÃO DA ALUNA K.....	85
FIGURA 41- PRODUÇÃO DA ALUNA L.....	85

## **Lista de Tabelas**

TABELA 1- DESCRIÇÃO DAS SESSÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA IMPLEMENTADA .....	51
TABELA 2- TABELA SÍNTESE DO DESEMPENHO DOS ALUNOS NA PRIMEIRA TAREFA.....	79

## **INTRODUÇÃO**

## **Introdução**

A aquisição e o domínio da linguagem constituem um pilar fundamental no desenvolvimento integral da criança, servindo não apenas como veículo de comunicação, mas também como instrumento essencial para a estruturação do pensamento e para o sucesso académico. No 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), este processo adquire uma dimensão particularmente crítica, uma vez que é nesta fase que se aprende a ler e a escrever e se consolidam a fluência de leitura e da escrita, que estarão na base de todas as aprendizagens futuras. No entanto, a transição de um conhecimento implícito da língua, adquirido naturalmente através da interação social (Bohn & Ávila, 2020), para um conhecimento explícito e refletido, necessário para o domínio da escrita e da leitura compreensiva, representa um desafio complexo para muitas crianças. É neste contexto que o desenvolvimento da consciência linguística, ou seja, a capacidade de refletir e manipular conscientemente as estruturas da língua (Sim-Sim, 1998), se assume como um fator determinante, permitindo transformar o saber intuitivo num saber explícito (Duarte, 2008).

A consciência linguística, enquanto conceito abrangente, integra um conjunto de subcompetências interdependentes, entre as quais se destacam a consciência fonológica, a consciência lexical e a consciência sintática, apesar de também se incluírem a consciência morfológica, textual e discursiva (Freitas et al., 2010). A consciência fonológica, definida como a habilidade para identificar e manipular as unidades sonoras da língua (sílabas e fonemas) (Miranda & Veloso, 2017), é amplamente reconhecida como um preditor robusto do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Freitas et al., 2007). Sem a capacidade de segmentar a cadeia sonora da fala, a criança não consegue estabelecer de forma eficaz a correspondência grafema-fonema, comprometendo a descodificação leitora e a codificação escrita. Paralelamente, a consciência lexical, que se refere ao conhecimento do vocabulário e à capacidade de segmentar o discurso oral em palavras (Barrera & Maluf, 2003), e a consciência sintática, que implica a reflexão sobre a estrutura gramatical das frases (Bublitz, 2010), são igualmente cruciais. Estas competências permitem que a criança não apenas compreenda o significado de unidades lexicais individuais, mas também interprete e produza enunciados com correção gramatical e coerência semântica (Capovilla et al., 2004), aspetos fundamentais para a

compreensão leitora e a produção textual. De igual modo, a consciência morfológica, entendida como a capacidade de refletir e manipular morfemas -as menores unidades de sentido da língua- (Guimarães et al., 2014), revela-se fundamental para a compreensão leitora e para a ortografia, atuando como um 'agente de ligação' entre a fonologia, a ortografia e a semântica (Kirby & Bowers, 2017).

Perante a importância destas competências, impõe-se a questão de como as desenvolver de forma eficaz e motivadora em contexto de sala de aula. Muitas vezes, o ensino destes conteúdos tende a ser abordado de forma mecânica e descontextualizada, através de exercícios repetitivos que pouco contribuem para o gosto pela língua. É aqui que a literatura tradicional, enquanto património cultural e linguístico, pode desempenhar um papel transformador. Entre os seus diversos géneros, as lengalengas e os trava-línguas destacam-se pelo seu forte carácter lúdico, rítmico e pela forma como colocam a própria língua no centro da brincadeira (Leal, 2009; Pires, 2009). Estes textos de transmissão oral, curtos e de fácil memorização, mais do que entretenimento, são importantes exercícios de metalinguística e de articulação.

As lengalengas, com a sua estrutura repetitiva e ritmada, facilitam a interiorização de padrões sonoros e sintáticos, promovendo a memória auditiva e a fluência verbal (Leal, 2009). Os trava-línguas, ao desafiarem a articulação rápida e precisa de sequências fónicas complexas e de aliterações, exigem um controlo consciente sobre o aparelho fonador e a perceção dos fonemas (Angelotti, 2017; Bastos, 2005). Ao recitá-los, a criança é levada a refletir sobre os sons que produz, a ordem das palavras e o seu significado, desenvolvendo, de forma natural e prazerosa, as suas competências de consciência linguística (Wolff, 2015).

Partindo deste pressuposto, o presente Relatório Final, seguindo a metodologia de investigação-ação procura explorar as potencialidades pedagógicas das lengalengas e trava-línguas para o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos do 1.º ano do 1.º CEB. A opção por este tema decorre da convicção de que é possível articular o valor cultural e lúdico da literatura tradicional com as exigências curriculares do 1.º CEB, criando uma ponte entre o saber popular e o saber escolar. A utilização destes textos como recurso pedagógico não só valoriza a identidade cultural dos alunos, aproximando a escola da sua comunidade (Pimenta, 2023), como também responde à necessidade de

encontrar metodologias que, sendo eficazes no desenvolvimento de competências académicas específicas, sejam simultaneamente capazes de fomentar o gosto pela língua e pela aprendizagem.

Através deste estudo, espera-se comprovar a eficácia da literatura tradicional, nomeadamente lengalengas e trava-línguas, no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

Neste sentido, o estudo aqui apresentado foi delineado com base nos seguintes objetivos específicos: Estimular a consciência fonológica através de atividades de recitação, repetição e manipulação de sons presentes em lengalengas e trava-línguas; Desenvolver a consciência lexical, morfológica e sintática, promovendo a segmentação da linguagem oral em palavras e a reflexão sobre a estrutura frásica; Explorar o potencial lúdico da literatura tradicional como recurso motivador para a aprendizagem da leitura e da escrita; Avaliar as mudanças nas produções orais e escritas das crianças decorrentes da implementação de atividades baseadas em lengalengas e trava-línguas.

O estudo foi desenvolvido numa turma do 1.º ano, composta por vinte alunos, através da implementação de três sessões de noventa minutos. A primeira centrou-se na exploração dos trava-línguas e a segunda nas lengalengas, procurando estimular diferentes dimensões da consciência linguística. A terceira e última sessão, de carácter integrador, articulou ambos os tipos de textos, promovendo também uma ligação entre a escola e a família.

Ao longo da implementação foram recolhidos diversos dados, nomeadamente registos fotográficos, de vídeo e áudio, bem como as produções realizadas pelos alunos durante as atividades. Esta recolha permitiu documentar o processo e avaliar os efeitos das estratégias aplicadas, à luz dos objetivos definidos para o estudo.

O presente estudo estrutura-se em três capítulos. O primeiro deles refere-se à fundamentação teórica, apresentando e desenvolvendo todos os conceitos-chave, abordando a aquisição e desenvolvimento da linguagem, o conceito de competências linguísticas, a consciência linguística nas suas várias dimensões e a literatura tradicional, com especial enfoque nas lengalengas e trava-línguas e no seu potencial pedagógico. No segundo capítulo, será detalhada a metodologia de investigação, incluindo a

apresentação das atividades implementadas. Por fim, no último capítulo será apresentada a análise e discussão dos resultados obtidos, em função da problemática e dos objetivos definidos, culminando nas conclusões finais que sintetizam as principais aprendizagens e implicações práticas do estudo, bem como as suas limitações.

## **CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## **1. Aquisição da Linguagem e Desenvolvimento de Competências**

### **1.1. Da aquisição ao desenvolvimento da linguagem**

A linguagem tem como objetivo fundamental permitir a comunicação. Assim, não pode ser vista apenas como uma invenção cultural ou um mero instrumento social, mas sim como uma capacidade inerente ao ser humano, profundamente ligada à sua herança genética (Sim-Sim, 1998).

De acordo com a perspetiva comportamentalista, a linguagem é entendida como um conjunto de hábitos verbais adquiridos através de interações sociais do tipo estímulo-resposta. Assim, o desenvolvimento linguístico resulta essencialmente da imitação daquilo que a criança ouve no seu meio envolvente. Em oposição a esta visão, Chomsky (as cited in Costa & Santos, 2003) defende que a criança não se limita a reproduzir o que ouve, uma vez que possui uma faculdade inata para a linguagem que se desenvolve em função do ambiente envolvente. Segundo o autor, a linguagem constitui um “órgão” biológico, com componentes físicas e cognitivas. Embora inata, essa capacidade necessita de estímulos ambientais para que o seu desenvolvimento decorra de forma plena e equilibrada ao longo do tempo (Costa & Santos, 2003)

O desenvolvimento da linguagem refere-se às alterações que ocorrem relativamente ao conhecimento da língua durante o período de aquisição da linguagem (Sim-Sim, 1998). Processa-se holisticamente, na medida em que as diferentes componentes da linguagem -função, forma e significado- são adquiridas em simultâneo (Sim-Sim et al., 2008).

Desde o nascimento, as crianças iniciam o processo de aquisição da linguagem, apropriando-se das regras (fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas) da língua da comunidade em que estão inseridas e, a partir delas, constroem o seu próprio conhecimento linguístico (Sim-Sim et al., 2008).

O percurso da aquisição linguística é longo e pode ser dividido em dois estádios principais: pré-linguístico e linguístico (Dantas & Sousa, 2010).

No estádio pré-linguístico, a criança começa por recorrer apenas a sons, como o choro, para se comunicar. Mais tarde, a partir dos dois meses, começa a fase do palreio onde são produzidas cadeias de sons vocálicos, de modo a treinar o aparelho fonador.

Posteriormente, aos seis meses, a criança começa a emitir sons organizados em sequências de consoante e vogal, entrando na fase de lalação (Gonçalves et al., 2011; Oliveira et al., 2008).

A entrada no estágio linguístico, por volta dos dois anos, é o momento em que a criança começa a ganhar consciência da linguagem enquanto meio de comunicação e diz as primeiras palavras, uma vez que o aparelho fonador já se encontra desenvolvido. Numa fase inicial, as crianças recorrem a holófrases, ou seja, palavras que adquirem o sentido de frase (Oliveira et al., 2008). A partir deste momento, verifica-se um aumento significativo do vocabulário, e começam a surgir frases rudimentares que incluem pronomes. A criança passa a referir-se a si própria na primeira pessoa, abandonando a terceira pessoa. Desenvolve-se também a compreensão de substantivos, adjetivos e termos espaciais. A estrutura das frases e a maioria dos fonemas já se encontram estabilizadas. Progressivamente, as frases tornam-se mais complexas, dando origem a orações negativas e interrogativas (Dantas & Sousa, 2010).

A partir dos três anos, as crianças começam a manipular os sons da língua, iniciando-se o desenvolvimento da consciência fonológica (Sim-Sim, 1998). A criança tem acesso a um vocabulário de mil palavras e faz jogos de palavras com elas. Domina regras linguísticas básicas, combina palavras em frases simples e compreende frases afirmativas, negativas e interrogativas, iniciando orações complexas com a conjunção “e” e subordinadas simples. Entre os três anos e meio e os quatro anos e meio, amplia o uso de pronomes, verbos auxiliares e conectores temporais e causais, reduzindo erros sintáticos e morfológicos. Aos 4 e 5 anos, aprimora a compreensão de relações temporais e de causalidade, passa a usar a voz passiva, flexões verbais e advérbios de tempo, de forma mais correta, consolidando progressivamente as suas competências linguísticas (Dantas & Sousa, 2010). Neste período surgem fenómenos típicos, como a sobregeneralização, em que a criança aplica as mesmas regras gramaticais a todos os casos, ignorando qualquer exceção (Gonçalves et al., 2011; Oliveira et al., 2008).

Ao atingir os cinco /seis anos de idade, as crianças já produzem frases longas e corretas ao nível gramatical (Oliveira et al., 2008). Além disso, começam a tomar consciência da fonologia, estabilizando-se a consciência fonológica, o que lhes permite compreender a estrutura fonológica das palavras, como as sílabas, e os fonemas que as compõem. Esta

competência torna-se essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita (Dantas & Sousa, 2010). É também nesta altura que o desenvolvimento fonológico é concluído. Desde o momento em que a criança nasce e produz sons através do choro dá-se início ao desenvolvimento fonológico. Este é um processo gradual de aquisição dos sons da fala que permite ter a capacidade de discriminar e articular todos os sons da língua. Esta capacidade desenvolve-se até aos cinco/seis anos, por isso, à entrada no 1.º CEB, o sistema fonológico encontra-se, em regra, estabilizado (Sim-Sim et al., 2008). No entanto, quando tal não acontece, podem surgir dificuldades que comprometem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sendo este um sinal de alerta para os professores (Gonçalves et al., 2011).

À medida que a criança cresce, as estruturas linguísticas tornam-se mais complexas. Este desenvolvimento é gerado tanto por fatores inerentes à criança (ligados ao desenvolvimento cerebral) como a fatores externos, relacionados com o meio em que a criança se insere (Bessa & Xavier, 2009).

É importante que os professores estejam atentos à maturidade linguística dos seus alunos para evitar casos de insucesso escolar causados pela desadequação entre o sistema linguístico das crianças e os conteúdos lecionados (Gonçalves et al., 2011).

### **1.2. Competências Linguísticas**

A aquisição da língua materna ocorre de forma natural, no convívio social, sem necessidade de instrução formal. Nesse processo, todos os falantes adquirem a gramática da sua língua e desenvolvem a mesma competência linguística. Os seres humanos nascem dotados de competências linguísticas inatas e, ao longo da aquisição da linguagem, as crianças são expostas ao *input* linguístico, isto é, às manifestações da língua em uso. A competência linguística traduz-se, assim, na capacidade de um falante identificar se uma frase pertence ou não à sua língua materna, mesmo sem ter estudado explicitamente as suas regras. Isto significa que, embora o falante não tenha consciência dos conhecimentos internalizados, é linguisticamente competente para classificar, de forma intuitiva, as construções que lhe são apresentadas como gramaticais ou agramaticais (Bohn & Ávila, 2020).

De acordo com o Conselho da Europa (2001), as competências linguísticas traduzem-se no “(...) conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (p. 157). Significa isto que as competências linguísticas consistem na capacidade que o falante tem de conhecer as regras da língua que fala e de as aplicar ao falar ou escrever, permitindo que o faça de forma clara, coerente e sem erros. Na mesma linha, Antunes et al. (2024) definem as competências linguísticas como a capacidade de compreender e utilizar a língua de forma eficaz, englobando a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita. Assim, um indivíduo com competência linguística desenvolvida consegue interpretar textos complexos, comunicar-se de modo claro e preciso e aplicar corretamente as normas gramaticais e o vocabulário da língua.

O conhecimento linguístico implícito constitui um sistema altamente complexo, integrando diferentes componentes. Envolve, por um lado, o domínio das unidades lexicais e das suas propriedades (conhecimento lexical) e da estrutura sonora da língua (conhecimento fonológico). Abrange ainda a compreensão dos processos de formação de palavras (conhecimento morfológico), bem como dos mecanismos que permitem combinar palavras livremente para produzir e compreender frases (conhecimento sintático). Por fim, inclui o conhecimento do significado das frases e das relações semânticas que se estabelecem entre elas (conhecimento semântico) (Costa et al., 2017).

Nos seus trabalhos, Viana (e.g. 2002, 2019, 2022a, 2022b) aborda a importância da linguagem para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A autora destaca que a aprendizagem da leitura depende de bases linguísticas sólidas, que incluem conhecimento lexical, compreensão semântica, domínio gramatical e consciência da estrutura da língua. O desenvolvimento dessas competências requer uso ativo da linguagem, sendo essencial falar com a criança, escutá-la e incentivá-la a refletir sobre a língua. Até aos três anos, a fonologia, a semântica e a sintaxe desenvolvem-se de forma espontânea, mas, posteriormente, o interesse pela linguagem pode variar. Quando o interesse surge naturalmente, a criança adquire competências que facilitam a leitura; na ausência desse interesse, cabe ao professor e à família criar condições para estimular o desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, o caminho para a leitura. Neste contexto, a família desempenha um papel decisivo no desenvolvimento das competências

linguísticas e, conseqüentemente, na aquisição da leitura e da escrita (Salvador & Martins, 2017). Viana (2002) sublinha ainda que as dificuldades de leitura estão frequentemente associadas a lacunas linguísticas, sobretudo no vocabulário e na organização sintática. A leitura eficaz vai além da descodificação, exigindo exploração de vocabulário, sintaxe e textos motivadores.

Se a leitura depende de uma sólida base linguística, o mesmo se aplica à escrita. A escrita constitui a mais complexa das atividades de linguagem, resultando da articulação entre processos sociais e cognitivos. Enquanto competência, exige a mobilização de outras, em particular das competências linguísticas. Escrever implica, em essência, a capacidade de transpor a linguagem falada para a forma escrita, o que requer não apenas domínio linguístico, mas também conhecimentos de ortografia e competências de caligrafia (Canato, 2022).

Ao atingir os seis/sete anos, a criança possui um conhecimento implícito suficientemente consolidado para produzir e compreender um vasto conjunto de enunciados. Nessa fase, começa igualmente a desenvolver a capacidade de refletir sobre as estruturas da sua língua materna, identificando unidades linguísticas e manipulando, de forma intencional, as regras gramaticais, ou seja, atinge a consciência linguística (Costa et al., 2017).

### **1.3. Consciência Linguística**

Tal como se verificou na secção anterior, ao ingressarem no 1.º ano de escolaridade, as crianças já possuem a capacidade de compreender e produzir discursos orais na sua língua materna. Isto significa que, de forma intuitiva, dominam a sua estrutura gramatical e conseguem utilizá-la em contextos informais. Contudo, esse conhecimento implícito não é suficiente para responder às exigências escolares, tornando-se necessário desenvolver a consciência linguística, que permite transformar o saber intuitivo num conhecimento explícito e sistematizado (Duarte, 2008). Segundo a autora, a consciência linguística constitui estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo e o conhecimento explícito, caracterizado pela capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização sobre o funcionamento da língua.

A consciência linguística pode ser entendida como a capacidade de manipular conscientemente a língua fora do contexto comunicativo, isto é, a aptidão para refletir e

controlar o conhecimento que se tem sobre ela (Sim-Sim, 1998). Maluf & Barrera (2003), especificam ainda mais este conceito trazendo a abordagem de que a consciência linguística abrange várias habilidades, entre as quais, segmentar e manipular a fala nas suas unidades (palavra, sílabas e fonemas), separar as palavras dos seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados. Desta forma, a consciência linguística implica o desenvolvimento de outras competências subjacentes, sendo elas: a consciência fonológica, morfológica, lexical, sintática, textual e discursiva -apesar de que esta última tem uma reduzida importância no 1.º CEB (Freitas et al., 2010).

A aprendizagem da leitura e da escrita encontram-se estritamente dependentes do desenvolvimento das competências linguísticas (Giustina & Rossi, 2008). De acordo com Wolff (2015), o conhecimento lexical é fundamental no desempenho da leitura. Após adquirir noções básicas sobre a leitura enquanto atividade, são mobilizadas a consciência lexical, semântica, fonológica e sintática. Quando essas habilidades básicas se tornam automatizadas, há um aumento da velocidade de descodificação. Mas este aumento de velocidade não é suficiente para garantir a compreensão de um texto escrito, por isso, posteriormente, são ativadas as consciências textual e pragmática. Estas últimas não só são essenciais para o desenvolvimento e melhoria da leitura, como também possibilitam níveis superiores de escrita. Assim, a consciência linguística tem uma relação direta com o sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita, sendo essencial que estas habilidades metalinguísticas sejam trabalhadas desde o pré-escolar pelos educadores, assim como nos primeiros anos de escolaridade.

Por sua vez, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita potencia também a reflexão consciente sobre a linguagem oral, numa relação de influência recíproca (Miranda & Veloso, 2017).

Neste quadro, a escola desempenha um papel determinante na ampliação do conhecimento intuitivo da língua e no desenvolvimento da consciência linguística. Esta preocupação encontra-se refletida nas Aprendizagens Essenciais (2023) de Português do 1.º ano, que preconizam “um adequado desenvolvimento da consciência linguística e um conhecimento explícito da estrutura, das regras e dos usos da língua portuguesa” (p. 2).

No caso particular do 1.º ano do 1.º CEB, salienta-se a necessidade de os alunos “desenvolverem a sua consciência linguística, consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de domínio das regras que estruturam a língua e que regem o seu uso” (p. 3).

### **1.3.1. Consciência fonológica**

A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística definida como a capacidade de identificar, refletir e manipular as unidades sonoras da língua, nomeadamente as sílabas, os seus constituintes e os fonemas. O conhecimento metalinguístico implica intenção, controlo e consciência. Assim, o desenvolvimento da consciência fonológica traduz-se na possibilidade de refletir sobre a língua e as suas estruturas (Miranda & Veloso, 2017).

A consciência fonológica engloba três níveis: a consciência silábica, intrassilábica e fonémica/ segmental. A consciência silábica refere-se à capacidade de isolar sílabas. É, geralmente, a primeira a emergir no desenvolvimento infantil, podendo ocorrer de forma espontânea, antes mesmo de a criança ter noção explícita do conceito de sílaba. A consciência intrassilábica corresponde à capacidade de identificar e manipular sons dentro de uma determinada sílaba. Por fim, a consciência fonémica/segmental consiste na capacidade de reconhecer e manipular os fonemas, ou seja, as unidades sonoras mais pequenas da língua (Gonçalves et al., 2011).

O domínio destes níveis constitui a base necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita, que, ao contrário da linguagem oral, não se desenvolve de forma espontânea. Por isso, um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita é a reflexão sobre a oralidade e o treino da segmentação da cadeia da fala: segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas últimas nos sons que as compõem. Para aprender a ler e a escrever num sistema de base alfabética, é indispensável compreender que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas (os sons da fala ou segmentos) e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades (Freitas et al., 2007).

A consciência fonológica desempenha um papel fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que promove a consciência sobre a estrutura sonora da língua. A relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita é bidirecional,

ou seja, se, por um lado, o conhecimento fonológico sustenta o desenvolvimento destas competências, por outro, a aprendizagem da leitura e da escrita também contribui para o reforço e reestruturação do conhecimento fonológico (Miranda & Veloso, 2017).

Para prevenir e ultrapassar dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, é essencial implementar atividades que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica. Tais exercícios, orientados para o estímulo da oralidade e da consciência fonológica das crianças, devem ser realizados de forma sistemática e consistente, uma vez que apenas assim se alcança a automatização do processo, traduzida no funcionamento explícito dessa consciência (Freitas et al., 2007).

### **1.3.2. Consciência Morfológica**

A consciência morfológica refere-se à capacidade de a criança refletir sobre as menores unidades de sentido da língua, denominadas de morfemas, e de utilizá-las de forma intencional na estruturação e reconhecimento de palavras. Os morfemas podem ser classificados como raízes (morfemas lexicais ou lexemas) ou afixos (que podem ser prefixos ou sufixos), dependendo da sua posição na palavra. Os lexemas constituem o núcleo comum das palavras de um grupo lexical e são portadores do significado básico, enquanto os afixos não têm autonomia morfossintática e servem para modificar ou complementar o significado da raiz (Guimarães et al., 2014).

A consciência morfológica desempenha um papel relevante no desenvolvimento da competência leitora, uma vez que contribui para a compreensão do que se lê (Duarte, 2008). Ao adquirir regras morfológicas, a criança passa a aplicá-las, aumentando a regularidade e a previsibilidade das palavras. Assim, o conhecimento morfológico reforça o conhecimento lexical nas suas dimensões semântica, ortográfica e fonológica. Além disso, permite à criança inferir o significado de palavras novas, nunca antes lidas ou escritas, aplicando regras morfológicas a toda a família de palavras relacionadas. Crianças com boa consciência morfológica apresentam melhores capacidades de leitura, cometem menos erros ortográficos e compreendem com maior profundidade os textos que leem (Alves, 2020).

No domínio da escrita, é fundamental que a consciência morfológica esteja devidamente desenvolvida, pois para escrever as crianças necessitam de um bom domínio ortográfico,

capacidade esta que está dependente da capacidade de refletir sobre a estrutura das palavras, as suas possibilidades de decomposição e a sua utilização adequada no enunciado (Wolff, 2015).

Habitualmente, os leitores utilizam o conhecimento morfológico de forma implícita, contudo, o seu conhecimento explícito permite o posterior desenvolvimento da literacia (vocabulário, ler e escrever) (Kirby & Bowers, 2017).

Kirby & Bowers (2017, p. 5) propõem que o conhecimento morfológico atua como um "agente de ligação" (*binding agent*), que integra e reforça as conexões entre a fonologia, a ortografia e a semântica de uma palavra, ou seja, os aspetos fundamentais do conhecimento de uma palavra. A morfologia facilita a integração das representações mentais de uma palavra, pois inclui pistas sobre a ortografia (como escrever) e a fonologia (como dizer). Além disso, contribui também para a sintaxe ao ajudar a especificar o papel das palavras numa frase.

Segundo os autores, a instrução morfológica ensina explicitamente sobre as características lexicais das palavras, com o objetivo de generalizá-las para palavras não ensinadas. A instrução morfológica contribui para o conhecimento e aprendizagem do léxico, além de melhorar a leitura de palavras, ortografia e compreensão da leitura. Assim, o conhecimento morfológico tem demonstrado benefícios significativos, especialmente para alunos mais dificuldades.

O desenvolvimento da consciência morfológica deve começar desde o início da introdução à leitura e prosseguir pelo menos até ao início da adolescência (Lopes, s.d.). Ao contrário da consciência fonológica, que já se encontra bem consolidada no final do 1.º CEB, a consciência morfológica torna-se significativa apenas nessa altura (Alves, 2020).

### **1.3.3. Consciência Lexical**

O léxico corresponde ao conjunto de palavras utilizadas na comunicação oral e escrita. Constitui o núcleo da aprendizagem de uma língua, pois é através dele que o sujeito processa a informação, atribui significados e articula as funções de representação e de comunicação. É também por meio do léxico que o indivíduo organiza o conhecimento e acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem. O conhecimento inicial e

intuitivo que os alunos possuem acerca do léxico pode evoluir para um saber explícito e consciente (Ney, 2021).

O léxico pode ser distinguido em ativo e passivo: o primeiro corresponde às palavras efetivamente usadas pelos falantes, enquanto o segundo integra as palavras conhecidas, mas não utilizadas na comunicação. Naturalmente, o léxico passivo é sempre mais amplo do que o ativo, já que se conhecem mais palavras do que aquelas que se empregam (Viana & Ribeiro, 2020).

Contudo, segundo a Hipótese da Qualidade Lexical (Perfetti & Hart, 2002), não basta conhecer muitas palavras (quantidade); é crucial que as representações mentais dessas palavras sejam de alta qualidade. Uma representação lexical de alta qualidade é bem representada ortograficamente e redundante quando representada fonologicamente, integrando de forma coerente e estável os seus constituintes: a forma ortográfica, a forma fonológica e o significado. Quando estas representações são de baixa qualidade (instáveis, mal especificadas ou com ligações fracas entre os constituintes), a recuperação da palavra durante a leitura é mais lenta e menos fiável, o que compromete diretamente a compreensão leitora (Perfetti, 2007).

A consciência lexical refere-se à capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras. Esta competência envolve tanto a identificação de palavras com valor semântico independente (substantivos, adjetivos e verbos), como daquelas cuja função é sobretudo sintático-relacional, isto é, que adquirem significado apenas no interior das frases (artigos, preposições e conjunções). A aquisição de critérios de segmentação da linguagem tende a consolidar-se em torno dos sete anos de idade, momento em que as crianças passam de um conhecimento implícito e inconsciente sobre as palavras para uma consciência explícita e refletida acerca do funcionamento da linguagem (Barrera & Maluf, 2003).

O desenvolvimento lexical é o ramo do desenvolvimento da linguagem mais influenciado pelo contexto social em que a criança se insere. Este processo inicia-se antes da produção das primeiras palavras e prolonga-se ao longo da vida, com impacto direto nas interações sociais e no percurso escolar, em particular na compreensão da leitura (Sim-Sim, 1998).

Neste âmbito, o capital lexical, isto é, o conjunto de palavras que o sujeito conhece e utiliza, assume um papel determinante na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento

da escrita (Duarte, 2008). Quanto mais limitado é o capital lexical, mais difícil se torna para as crianças compreender o que leem, tornando a leitura um processo extremamente desmotivador. Ao sentir estas dificuldades, a tendência das crianças é ler ainda menos, o que por sua vez irá dificultar ainda mais o aumento do capital lexical e fazer com que se tornem piores leitores. Pelo contrário, a leitura frequente promove a expansão do capital lexical, potenciando o desenvolvimento de leitores mais competentes (Duarte, 2011).

O desenvolvimento do léxico das crianças torna-se fundamental para colmatar as dificuldades de leitura das crianças. Se uma criança ler palavras que não fazem parte do seu léxico, terá mais dificuldades na pronúncia e de compreensão. Quando o leitor desconhece o significado de cerca de 15 % das palavras num texto, então a sua compreensão global ficará comprometida. Portanto, o ensino explícito do vocabulário melhora o desempenho dos alunos na leitura (tanto da descodificação como na compreensão), assim como na oralidade e produção textual. Um campo lexical reduzido irá condicionar as aprendizagens ao longo de toda a escolaridade (Viana & Ribeiro, 2020).

A capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras é fundamental para o domínio da escrita, pois permite separar adequadamente as unidades lexicais através do uso do espaço em branco. Quando essa competência ainda não está consolidada, podem ocorrer segmentações não convencionais, ou seja, uso indevido do espaço em branco, entre fronteiras vocabulares, de maneira não adequada ou prevista pelas convenções gramaticais (Campos et al., 2012). Assim, podem surgir as hipossegmentações (ausência de espaço entre palavras, por exemplo, *porisso*) e as hipersegmentações (inserção indevida de espaço no interior das palavras, como *ca ju* ao invés de *caju*) (Alcântara, 2016, p. 58). À medida que as crianças progredem na aprendizagem da escrita, a frequência destas ocorrências tende a diminuir, refletindo um maior conhecimento da estrutura e do funcionamento linguagem escrita (Campos et al., 2012).

No domínio da escrita, o capital lexical também se revela crucial, dado que um repertório mais alargado permite selecionar vocabulário de forma mais precisa e adequada, o que se traduz em textos de melhor qualidade. Do mesmo modo, produções escritas de maior qualidade favorecem uma melhor compreensão leitora, evidenciando a interdependência entre leitura e escrita (Duarte, 2011).

Assim, torna-se essencial estimular a ampliação do capital lexical e o desenvolvimento da consciência lexical. Como defende Duarte (2011), é importante incentivar as crianças a ler regularmente, incluindo tanto textos simples, que garantem a fluência, como textos mais complexos, que constituem um desafio. Na fase inicial da aprendizagem, a exposição a leituras orais de textos com complexidade sintática e vocabulário variado é igualmente relevante. Paralelamente, atividades lúdicas, tais como, jogos de palavras, trava-línguas ou exercícios que exploram a forma fónica, ortográfica e semântica das palavras, contribuem para despertar a curiosidade e desenvolver estratégias de aquisição de novas palavras.

#### **1.3.4. Consciência sintática**

A consciência sintática corresponde à capacidade de refletir e manipular conscientemente a estrutura gramatical das frases (Bublitz, 2010). O conhecimento sintático, por sua vez, baseia-se em regras e princípios que permitem aos falantes produzir e compreender um número ilimitado de enunciados, a partir da combinação de palavras que se organizam segundo os padrões característicos da língua. Esse conhecimento é adquirido de forma espontânea ao longo do processo de aquisição da língua, resultando da interação entre a faculdade inata da linguagem e a exposição aos dados linguísticos disponibilizados pela comunidade (Costa et al., 2017).

A consciência sintática desenvolve-se de forma mais acentuada até ao segundo ano de escolaridade, registando apenas pequenos incrementos após essa fase (Barrera & Maluf, 2003). Esta competência desempenha um papel fundamental na aquisição da linguagem escrita, pois permite ao leitor recorrer às pistas sintáticas presentes no texto para atribuir sentido a palavras que, isoladamente, não conseguiria decodificar (Capovilla et al., 2004; Rego, 1993). Além disso, a reflexão sobre a sintaxe é essencial para a compreensão de textos, já que o seu significado não depende somente da soma dos significados dos elementos lexicais individuais, mas também da forma como se articulam (Capovilla et al., 2004).

A par da leitura, a consciência sintática revela-se determinante para o desenvolvimento da escrita. Durante a leitura, os alunos refletem sobre os princípios ortográficos que estruturam a língua e transferem esse conhecimento para a produção escrita, o que se traduz em desempenhos mais eficazes (Santos, 2014).

A avaliação da consciência sintática é habitualmente realizada através de tarefas orais, que envolvem, por exemplo, julgar e corrigir frases com erros morfológicos ou de ordenação, completar frases, replicar incorreções ou categorizar palavras (Bublitz, 2010).

#### **1.3.5. Consciência textual**

A consciência textual manifesta-se quando o indivíduo passa a considerar o texto como objeto de atenção, reflexão e análise (Rosa, 2016). Esse tipo de consciência implica a capacidade de observar a organização interna do texto, nomeadamente a sua estrutura, coerência e coesão (Pereira, 2013). Embora se desenvolva de forma mais efetiva entre os oito e os nove anos, a partir dos cinco anos as crianças já demonstram alguma sensibilidade para distinguir diferentes géneros textuais e avaliar, de forma global, a completude de um texto, mesmo sem se deterem na sua estrutura (Spinillo & Simões, 2003).

Para que a consciência textual se desenvolva plenamente, é necessário que o aluno seja levado a refletir sobre os processos de compreensão que utiliza ao ler. Nesse sentido, o professor desempenha um papel essencial, ao propor atividades que favoreçam a observação de marcas linguísticas do texto e a explicitação das estratégias de leitura. Além disso, a articulação entre leitura e escrita é fundamental: ao ler e analisar textos de determinado género, os alunos devem ser incentivados a produzir textos nesse mesmo género, reforçando a ligação entre compreensão e produção escrita (Pereira, 2013).

#### **1.3.6. Consciência discursiva/pragmática**

A consciência discursiva ou pragmática resulta da utilização da linguagem em contextos de interação social e traduz-se na capacidade de refletir sobre o uso adequado da língua em diferentes situações comunicativas (Giustina & Rossi, 2008). Esta competência permite ao falante ajustar o seu discurso ao interlocutor e ao contexto, respeitar a vez de falar, formular e responder a perguntas de forma coerente e completar informações de modo relevante (Valle-Zevallos et al., 2023).

No domínio da produção escrita, a consciência discursiva/pragmática assume um papel essencial, uma vez que implica a capacidade de estruturar elementos linguísticos, organizar o pensamento e adequar o discurso às exigências do contexto. Desenvolve-se

progressivamente ao longo do processo de ensino, contudo, apoiando os alunos no seu processo de aprendizagem da escrita (Giustina & Rossi, 2008).

As atividades lúdicas que envolvem elementos linguísticos e narrativos, como jogos de linguagem, favorecem o desenvolvimento da consciência discursiva, ao proporcionar experiências de comunicação significativas e diversificadas. Estas práticas fornecem ferramentas, fortalecem as competências comunicativas e estimulam o uso funcional e criativo da linguagem (Peralta et al., 2024).

## **2. Formação de leitores e escritores eficientes e fluentes**

No mundo atual, torna-se imperativo que os indivíduos dominem competências de leitura e escrita. O 1.º e 2.º anos do 1.º CEB, segundo as Aprendizagem Essenciais (2023), “funcionam como um *continuum* no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão e da expressão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita, o que implica uma estreita articulação com a oralidade (p.3)”. Contudo, as crianças começam a construir o seu conhecimento sobre leitura e escrita antes de o começarem a aprender formalmente. Ou seja, a leitura e a escrita começam a ser adquiridos como qualquer outra competência cultural. Assim, ao chegar ao 1.º ano do 1.º CEB, cabe aos professores identificarem os conhecimentos que os alunos já detêm, fruto de experiências e vivências, e adequar o processo de ensino-aprendizagem (Baptista, 2011).

Segundo Wolff (2015), de um modo geral, para que a leitura e a escrita sejam bem-sucedidas, é fundamental que o leitor possua competências linguísticas sólidas, nomeadamente níveis bem desenvolvidos de consciência linguística, como a consciência fonológica, lexical e textual. A rima, presente em textos da literatura tradicional, como os trava-línguas e as lengalengas, está diretamente associada ao desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que potencia a consciência linguística, em particular a consciência fonológica. Além disso, por serem concebidos para ser falados e terem características lúdicas (devido ao jogo de sons), captam a escuta e possibilitam uma integração entre a estrutura escrita e a expressão oral.

### **2.1. Formação de leitores eficientes e fluentes**

A leitura constitui a base de todas as aprendizagens escolares e, por isso, é uma preocupação constante da escola, dos governos e da sociedade em geral. Não se trata de uma competência naturalmente adquirida, exigindo ensino formal e sistemático. Desta forma, compete aos professores não apenas ensinar a ler, mas também promover o gosto e a autonomia pela leitura (Viana & Borges, 2016). Esta preocupação reflete-se nas *Aprendizagens Essenciais* (2023), que estabelecem como meta para os alunos do 1.º ano “adquirirem competência na leitura de textos escritos, tornando-se leitores fluentes” (p. 3).

A leitura constitui uma habilidade cognitiva complexa, na qual diferentes tipos de informação são ativados e interagem de forma dinâmica. Para compreender um texto, o leitor necessita não apenas de conhecer as regras que regem a ortografia da sua língua, mas também de mobilizar informações de natureza linguística, sintático-semântica e pragmática (Rego, 1993).

A leitura, em si, é uma habilidade metalinguística que implica estabelecer a correspondência entre grafemas e fonemas e analisar os sons das palavras, ou seja, é necessário mobilizar a consciência fonológica (Cavalheiro et al., 2010). Além disso, ao ler para compreender, é necessário que o leitor tenha capacidade de reconhecimento lexical (consciência lexical), interpretação das frases e dos textos (consciência textual), memória do que está a ler e capacidade de reflexão crítica (Balula, 2010). Olímpio (2008) reforça esta ideia ao defender que a leitura implica que o indivíduo, além de interpretar símbolos gráficos e códigos, seja capaz de interpretar o que está a ler com base no conhecimento que tem sobre o mundo, adotando uma postura ativa durante a leitura. Assim, a compreensão é essencial para que a informação não seja esquecida ou fique armazenada sem uso.

Neste contexto, a fluência leitora assume um papel central. Segundo o National Reading Panel (2000), corresponde à capacidade de ler com rapidez, precisão e expressividade. Esta competência pressupõe que o indivíduo consiga reconhecer automaticamente as palavras, atribuindo-lhes significado sem ter de mobilizar atenção consciente para o processo de decodificação. Durante muito tempo, considerou-se que a fluência era

apenas uma consequência do reconhecimento eficiente de palavras. Contudo, esta é competência essencial para a promoção da compreensão leitora, pois, a automatização da leitura liberta recursos cognitivos, permitindo que o leitor concentre a sua atenção na compreensão do texto (Kocaarslan, 2017). No estudo de Cadima et al. (2024), comprova-se que a fluência leitora tem uma influência direta na compreensão leitora. Quando uma criança é capaz de ler fluentemente palavras isoladas, então, também a leitura de textos se torna mais fluente. Inclusivamente, as crianças com baixa fluência leitora tendem a apresentar maiores dificuldades na compreensão e interpretação, uma vez que o esforço excessivo na descodificação, que envolve energia e atenção, compromete a capacidade de interpretar o texto (Álvarez-Cañizo, et al., 2015). A fluência leitora pode ser comprometida por diversos fatores, como limitações na capacidade de descodificação, reduzido campo lexical, dificuldade em interpretar palavras desconhecidas e em reconhecer múltiplos significados associados a uma mesma palavra (Kocaarslan, 2017).

Para Psyridou et al. (2022) a fluência leitora é uma estrutura complexa, composta por competências de reconhecimento de palavras e de compreensão textual. Para os autores, após a aquisição das regras básicas de descodificação, é essencial que as crianças se tornem leitores fluentes, de modo a que a leitura funcione como uma ferramenta eficaz de aprendizagem. A relação entre a fluência e a compreensão leitora é bidirecional, ou seja, assim como a fluência facilita a compreensão, a compreensão contribui para a promoção da fluência.

Nos trabalhos de Perfetti (e.g. 2007, 2014, 2022), discute-se o papel da compreensão na leitura. Segundo o autor, a leitura é uma atividade cognitiva que envolve a identificação de palavras, sendo a compreensão dependente da capacidade de leitura de palavras. Diferenças na compreensão podem, portanto, refletir diferenças na capacidade de leitura de palavras. Estas observações são defendidas na teoria da eficiência verbal, onde se defende que a identificação rápida de palavras, associada à recuperação imediata da fonologia e do significado, é crucial para a compreensão.

Segundo Perfetti & Hart (2002), as competências lexicais levam à compreensão, a compreensão leva à prática na leitura, a prática na leitura reforça as competências lexicais e o ciclo repete-se.

A Hipótese da Qualidade Lexical (Perfetti & Hart, 2002) parte também do mesmo princípio da Teoria da eficiência verbal de que os problemas de compreensão derivam do ineficiente reconhecimento de palavras. Porém, os autores consideram esta teoria correta, mas incompleta. Assim, a Hipótese da Qualidade Lexical vai além da noção de velocidade (eficiência verbal) e enfatiza que a qualidade do conhecimento da palavra é um fator crítico. Leitores fluentes não são apenas rápidos a descodificar, possuem representações mentais das palavras que são precisas, flexíveis e resilientes a interferências (como homófonos: “gate” -portão- e “gaite” -marcha-). Isto permite-lhes recuperar significados de forma rápida e fiável, libertando recursos cognitivos para processos de compreensão de nível superior (Perfetti & Hart, 2002).

Perfetti (2007) completa esta teoria ao defender que a compreensão envolve processos de nível superior que exigem recursos cognitivos, como integração, inferências e reparações sintáticas. Por sua vez, a identificação de palavras é considerada um processo automático e de baixo custo e, por isso, uma identificação eficiente preserva recursos para os processos de compreensão mais complexos. Crianças com boa eficiência verbal tendem a alcançar altos níveis de compreensão, enquanto crianças com processos de identificação mais lentos enfrentam maiores dificuldades. Embora melhorar a velocidade de leitura de palavras possa aumentar a fluência e, em alguns casos, a compreensão, a simples aceleração da descodificação não garante necessariamente melhor compreensão. Conclui-se assim que a eficiência não é sinónimo de velocidade e que se torna muito mais importante a criança ter capacidade de compreender o significado das palavras nos contextos do que a velocidade de leitura. Esta capacidade é potenciada pelo conhecimento que o leitor tem sobre as palavras, ou seja, a sua forma (classe gramatical, grafias e pronúncias) e significado. Desta forma, o conhecimento lexical e a compreensão estão estritamente ligados.

Meggiato et al. (2025) confirma esta teoria referindo que, embora a fluência leitora seja frequentemente descrita como a facilidade no reconhecimento de palavras, resultante de uma descodificação eficiente, atualmente reconhece-se que esta competência envolve outras dimensões. Entre elas, destaca-se a automaticidade da leitura, que implica autonomia, ausência de esforço e de atenção consciente ao processo de leitura e a prosódia, entendida como a musicalidade da linguagem oral, que inclui aspetos como a

entoação, a ênfase, a intensidade, a duração e as pausas. Importa ainda salientar que a fluência leitora se manifesta tanto na leitura oral como na silenciosa.

Benevides et al. (2024) defendem que a leitura é uma capacidade fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento integral dos indivíduos, promovendo enriquecimento lexical, compreensão, pensamento crítico, criativo e reflexivo. Assim, a formação de leitores fluentes e eficientes torna-se particularmente relevante, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos, permitindo-lhes aprender mais e compreender diversas perspetivas.

Segundo Frith (1986), durante a aprendizagem da leitura, a criança passa, progressivamente, por diferentes estágios, sendo estes, o logográfico, alfabético e ortográfico. No estágio logográfico, a criança lê a palavra como se fosse uma imagem, ou seja, vê a sua forma, mas não é capaz de a descodificar. No nível alfabético, a criança começa a ser capaz de fazer a correspondência grafema-fonema, primeiro sem entender o significado do que lê e, numa fase posterior, dando significado à palavra. Por fim, entra no estágio ortográfico onde a leitura começa a ser mais eficiente e automatizada, há de imediato descodificação da palavra e é feita a sua memorização lexical.

O primeiro ano de escolaridade é um período crucial, no qual as crianças adquirem competências básicas de leitura que irão influenciar de forma significativa o seu sucesso leitor ao longo da vida escolar (Kocaarslan, 2017). O desenvolvimento da leitura é o resultado da interação entre fatores biológicos e culturais e onde a escola tem um papel determinante (Frith, 1986). Assim, este é um processo longo e contínuo (Balula, 2010).

Benevides et al. (2024), sublinham a importância de um ambiente escolar envolvente e acolhedor, rico em recursos onde os alunos contactem com vários tipos de textos (de dimensão lúdica, criativa, social e estética) e autores, bem como, do estímulo à leitura autónoma e participação das famílias para fomentar o gosto e a eficiência leitora. Além de ler, é necessário criar oportunidades de debate e reflexão sobre os textos, através da realização de questões sobre o enredo, as personagens, os temas, entre outros e estratégias de valorização e reconhecimento dos progressos, assegurando, assim, a motivação e o entusiasmo pelo ato de ler.

Finalmente, é crucial que a formação de leitores fluentes contemple não apenas a precisão e a autonomização da leitura, mas também o desenvolvimento da prosódia e da compreensão leitora, dada a forte correlação entre ambos os domínios. Nesse sentido, devem ser criados momentos de leitura oral e silenciosa e atividades ajustadas à idade dos alunos (Meggiato, 2025).

Neste contexto, os principais pilares da formação de leitores fluentes são a família e a escola. Se a família não promove práticas de leitura nem estimula a criança nesse sentido, cabe à escola assumir esse papel. O professor, através de metodologias diversificadas e recursos adequados, pode demonstrar ao aluno os benefícios e o prazer inerentes ao ato de ler, fomentando a sua valorização. À medida que a criança compreende o que lê e percebe que é capaz de superar gradualmente os desafios associados à leitura, aumenta a sua motivação para dar continuidade à prática leitora (Nunes & Bolfe, 2012).

## **2.2. Formação de escritores eficientes**

A escrita é considerada a mais complexa das atividades de linguagem, uma vez que envolve simultaneamente processos cognitivos, linguísticos, motores, sociais e afetivos (Sousa, 2015).

Escritores eficientes ou fluentes caracterizam-se pela capacidade de produzir textos com precisão, rapidez e facilidade, o que pressupõe automaticidade no processamento da informação. A fluência escrita refere-se à eficiência e automaticidade na produção textual. Enquanto a eficiência está associada à precisão e velocidade de execução de uma tarefa, a automaticidade corresponde à realização rápida e sem esforço consciente, ainda que nem sempre com total precisão (Kim et al., 2019). A fluência escrita deve ser trabalhada na escola, já que se trata de uma competência transversal necessária em todas as disciplinas (López-Escribano et al., 2022).

Apesar do avanço das ferramentas digitais, a escrita manual mantém-se essencial. Escrever implica a integração simultânea de processos linguísticos, cognitivos e motores, sendo, portanto, uma competência multifacetada (López-Escribano et al., 2022). Para aprender a escrever, a criança precisa dominar o sistema notacional (letras, sinais gráficos, ocupação do espaço da página), bem como técnicas de textualização (com base no tópico, audiência, finalidade, ...) e conhecimento dos diferentes contextos de escrita

(Sousa, 2015). No caso de línguas alfabéticas, como o português, a escrita tenta fazer uma representação dos sons da fala, contudo, é necessário conhecer os códigos de sinais que as constituem, pois de outra forma são impossíveis de interpretar (Baptista et al., 2011). Assim, a aprendizagem da escrita depende da consciência fonológica, isto é, da perceção de que a linguagem oral pode ser segmentada em palavras, sílabas e fonemas, e da compreensão da correspondência fonema-grafema (Sousa, 2015). Apesar da importância de uma consciência fonológica bem desenvolvida, é necessário ter em consideração que há diferenças significativas entre a escrita e a oralidade, já que a escrita não é capaz de transcrever fielmente a oralidade (Baptista et al., 2011).

Segundo os trabalhos de Lichtsteiner et al. (2018) e Kim et al. (2019), escrever implica a combinação de processos de alto e baixo nível. Os processos de baixo nível dizem respeito à transcrição, que envolve a ortografia e a caligrafia, ou seja, a coordenação motora fina necessária à grafia. Quanto mais automatizada estiver esta competência, menos recursos cognitivos exigirá. Os processos de alto nível, relacionados com a geração de texto, incluem a seleção lexical e a construção sintática. Quando a caligrafia não se encontra automatizada, as crianças tendem a ter mais dificuldades na produção textual, pois necessitam de investir maior esforço cognitivo na execução motora da escrita. No caso da ortografia, a leitura e a escrita tornam-se ferramentas essenciais na aquisição desta competência, pois quanto mais contacto o aluno tem com as palavras, mais aprende (Olímpio, 2008).

Quando a escrita já está bem consolidada, os processos de alto nível processam-se antes dos de nível inferior, apesar de, em alguns casos, poderem acontecer simultaneamente como, por exemplo, quando durante a transcrição de uma palavra já se está a idealizar o que se irá transcrever a seguir (Lichtsteiner et al., 2018).

O modelo de Hayes e Flower (1980) descreve a escrita como um processo composto por três processos cognitivos: o planeamento (planning), a textualização (translating) e a revisão (reviewing). O planeamento envolve subprocessos como a geração de ideias, a sua organização e a definição de objetivos. Nesta fase, o escritor mobiliza conhecimentos da memória de longo prazo e informações do ambiente da tarefa para estabelecer objetivos e estruturar um plano que orienta a produção do texto. A textualização corresponde à transformação do plano em linguagem escrita, articulando palavras, frases

e parágrafos de acordo com os objetivos previamente definidos. A revisão, por sua vez, integra os subprocessos de leitura e edição, garantindo a clareza, correção e adequação do texto aos objetivos estabelecidos. Estes processos não se organizam de forma linear, mas antes de forma dinâmica e interativa, permitindo ao escritor alternar entre planejar, escrever e rever ao longo da produção textual.

Para além destes aspetos, é essencial o desenvolvimento da autorregulação, uma vez que escrever implica gerir objetivos, monitorizar o progresso e ajustar estratégias durante o processo (Torrance, 2020). A aquisição de uma escrita proficiente, no entanto, é longa e complexa, podendo prolongar-se por até duas décadas (Sousa, 2015).

A leitura e a escrita estão interligadas, pois, para aprender a ler necessita-se da ortografia e para aprender a escrever necessita-se da leitura e da ortografia (Olímpio, 2008).

A fluência na escrita pode ser avaliada através do número de palavras produzidas por minuto (ppm) numa determinada tarefa. No entanto, este indicador é influenciado por diversos fatores, como o género textual, a experiência linguística e a complexidade cognitiva da atividade em causa. Assim, a interpretação desta medida deve ser sempre contextualizada e relativa, considerando o tipo de texto, a escolaridade da criança e o desempenho médio de outras crianças da mesma idade em tarefas equivalentes. Para além desta métrica, é possível recorrer a indicadores mais detalhados, como a duração dos períodos de execução e a quantidade e duração das pausas realizadas durante a escrita (Alves, 2020).

### **3. Literatura Tradicional: Lengalengas e Trava-Línguas**

#### **3.1. Literatura Tradicional**

A literatura tradicional é um termo ambíguo, sem consenso quanto à sua denominação. Vários autores referem-na como literatura oral, popular, popular tradicional de expressão e transmissão oral ou literatura oral tradicional (Pontes, 2009). Neste trabalho, opta-se pela designação literatura tradicional.

Segundo Guerreiro & Mesquita (2013), a literatura tradicional compreende práticas linguístico-discursivas, orais ou escritas, acompanhadas de elementos metalinguísticos de natureza icónica, gestual ou musical. Do ponto de vista da sua estrutura literária, alguns

textos da literatura tradicional caracterizam-se por ter um ritmo marcado, resultante da utilização frequente de paralelismos, refrões, absurdos e diversos procedimentos repetitivos. Empregam ainda convenções retóricas como metáforas, comparações, hipérboles, personificações ou jogos de palavras. A sua organização interna é igualmente singular, fazendo uso acentuado de fórmulas que se repetem para iniciar ou concluir a cantilena, e de estruturas baseadas na repetição de elementos, seja por enumeração ou por encadeamento (Cerrillo, 2013).

Estes textos dividem-se em literatura oral e escrita tradicional, sendo a oral maioritária (Pires, 2009). Trata-se de textos de autoria desconhecida, produzidos e difundidos pelo povo, transmitidos de geração em geração e, por isso, sujeitos a variações e alterações (Pedrosa, 2015). Estes textos funcionam como um elo cultural e geracional, ultrapassando barreiras linguísticas e culturais (Pimenta, 2023).

A literatura oral tradicional cumpre, através dos seus transmissores ou narradores, funções de transmissão cultural, comunicação de valores, sentimentos e experiências (Nunes, 2016). Estes textos, assim como outras tradições, entre as quais, as festas, jogos populares, crenças e receitas gastronómicas, tornam-se parte da identidade cultural de um povo, bem como do seu imaginário coletivo (Guerreiro & Mesquita, 2013).

Historicamente, os textos da literatura tradicional foram também um meio educativo, sendo atualmente explorada tanto no contexto formal da escola quanto em contextos informais, como família ou atividades de grupo (Guerreiro & Mesquita, 2013; Pontes, 2009). O professor, ao valorizar o património literário oral da comunidade, especialmente os textos usados pelos alunos, reconhece os seus códigos linguísticos, sociais e culturais. Assim, promove a inclusão e o respeito pela diversidade dentro da sala de aula, tornando a escola um espaço de partilha e valorização cultural. É pelo facto de a literatura aproximar pessoas e culturas que a UNESCO reconhece a literatura oral, tradicional e popular como património universal da Humanidade (Nogueira, 2012).

Entre as várias tipologias textuais da literatura tradicional, tais como, provérbios, anedotas, fábulas e contos, o presente estudo centra-se nas lengalengas e nos trava-línguas, textos estes que apresentam um forte carácter lúdico e permitem às crianças brincar com a língua enquanto desenvolvem competências linguísticas (Leal, 2009; Pires,

2009). Além disso, fomentam o interesse das crianças na literatura e a vontade de ampliar a sua escrita e as suas experiências de leitura (Bastos, 2005).

### **3.2. Lengalengas**

As lengalengas são cantilenas, rimas ou textos curtos, onde se repetem determinadas palavras ou expressões, facilitando a memorização e promovendo a exploração lúdica da linguagem oral (Equipa do Luso Livros, s.d.; Castro, 2014). Possuem ritmo, musicalidade e vocabulário caricato, podendo ser curtas, longas, pedagógicas ou sem sentido (Leal, 2009). Transmitidas de geração em geração, associam-se a brincadeiras, com funções recreativas, pedagógicas e, por vezes, moralizadoras (Leal, 2009; Pimenta, 2023). A sua natureza lúdica e repetitiva é bem ilustrada nos seguintes exemplos:

---

“Nove vezes nove / Oitenta e um / Sete macacos / E tu és um / Fora eu / Que não sou  
nenhum” (Soares, 2005, p. 3)

---

“Tão balalão/ Cabeça de cão / Cozida e assada/ No caldeirão” (Soares, 2005, p. 3)

---

### **3.3. Trava-línguas**

Os trava-línguas constituem jogos de pronúncia de palavras. São textos de pronúncia complexa, com aliterações e rimas que desafiam a articulação rápida de palavras (Angelotti, 2017; Bastos, 2005). O carácter lúdico advém da dificuldade de recitação, promovendo dicção, articulação, ritmo e memória auditiva (Angelotti, 2017; Leal, 2009). A complexidade articulatória, resultante sobretudo de processos de aliteração e da repetição de fonemas, fica evidente nos seguintes exemplos:

---

“Padre Pedro pinta pregos, Padre Pedro prega pregos” (Soares, 2006, p. 4)

---

“Esta burra torta trota, trota, trota a burra torta, trinca a murta, a murta brota, brota  
a murta ao pé da porta” (Soares, 2006, p. 8)

---

### **3.4. Potencial pedagógico das Lengalengas e Trava-línguas**

As lengalengas e os trava-línguas, enquanto expressões da literatura tradicional, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento linguístico das crianças (Leal,

2009; Silva, s.d.). As suas rimas e repetições proporcionam um estímulo multissensorial que envolve diferentes dimensões da linguagem (enunciativa, sintática, léxico-semântica, fónica, rítmico-melódica e gráfica) favorecendo o processo de alfabetização, ao mesmo tempo que possibilita uma exploração lúdica da língua (Wolff, 2015).

Segundo Wolff (2015), o jogo com as palavras contribui para o desenvolvimento dos vários níveis da consciência linguística, ampliando as possibilidades de compreensão e uso do sistema escrito. A perceção da rima leva as crianças a refletirem sobre a forma das palavras e os seus segmentos, promovendo a descoberta da relação grafema-fonema, essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita. Simultaneamente, o contacto com novos vocábulos estimula a consciência lexical, permitindo-lhes aprender novas palavras e compreender a multiplicidade de sentidos que as palavras podem ter consoante o contexto. A consciência morfológica é igualmente desenvolvida quando as crianças exploram a estrutura e os constituintes das palavras, enquanto a criação de rimas próprias potencia a consciência sintática e textual.

A exploração destes textos implica compreender e interpretar oralmente, bem como manipular as estruturas mínimas da linguagem oral e escrita. A sua natureza lúdica e liberdade expressiva estimulam a criatividade e a imaginação, permitindo às crianças criar palavras, descobrir novos vocábulos e brincar com os sons (Pimenta, 2023).

Os trava-línguas, integrados no universo infantil pelo seu carácter lúdico, contribuem de modo significativo para o desenvolvimento da consciência fonológica. A reflexão sobre os elementos linguísticos que estes textos suscitam durante o processo de alfabetização repercute-se posteriormente na escrita (Neidermayer et al., 2019). Além disso, a utilização de trava-línguas desafia a dicção e a velocidade de articulação, estimulando a precisão fonológica e a consciência ortográfica (Ferreira, 2018). Através dos trava-línguas é possível também introduzir de forma mais natural e eficaz novos sons da língua, novo vocabulário e estruturas fráscas que podem ser transferidas para contextos comunicativos do quotidiano (Ferreirinha, 2014).

As lengalengas, por sua vez, através da repetição, ritmo e musicalidade que as caracterizam, desenvolvem a memória auditiva e articulação verbal, competências

essenciais à fluência linguística (Leal, 2009). A memorização destes textos poderá fomentar a aprendizagem de regras e conceitos, além de proporcionar o enriquecimento lexical e de promover a dicção apropriada de diversos fonemas (através da sua repetição) (Pimenta, 2023).

Segundo Sim-Sim et al. (2008), mesmo antes da entrada na escolaridade obrigatória, é fundamental promover competências comunicativas que sustentem o sucesso escolar futuro. Através de atividades lúdicas, procura-se desenvolver a comunicação verbal, nomeadamente ao nível da compreensão e a expressão oral das crianças. Uma das ferramentas para atingir esta objetivo é estimular o gosto por ouvir poesia, canções, trava-línguas e lengalengas. O Ministério da Educação (2023) recomenda a inclusão diária destes textos, com ou sem apoio gestual, de modo a favorecer a exploração lúdica da estrutura sonora das palavras, estimulando precocemente a consciência linguística.

No contexto escolar, a integração destas práticas em atividades didáticas contribui para a formação integral dos alunos, promovendo não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a criatividade, imaginação e expressão corporal (Guerreiro & Mesquita, 2013). A abordagem de lengalengas e trava-línguas em sala de aula, alinhada às Aprendizagens Essenciais do 1.º CEB que estabelecem como meta “Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.” (Ministério da Educação, 2023, p.10), favorece a construção de um conhecimento explícito da língua portuguesa, essencial para a aquisição de competências linguísticas sólidas.

Neste sentido, Pelegrín (2008) enfatiza que os textos da literatura tradicional revelam um forte potencial pedagógico, ao articularem a expressão oral, gestual e escrita de forma integrada. Estas manifestações permitem desenvolver a memória imediata e imitativa, a coordenação motora, a compreensão linguística e a iniciação literária, através da repetição, do ritmo, da descodificação das estruturas básicas e da estruturação espaço-temporal do movimento. Tais elementos funcionam como técnicas de memorização que facilitam a interiorização e a compreensão dos jogos transmitidos oralmente. A segurança de dominar palavras inseridas numa estrutura rítmica e rimada permite às crianças recriar e reinventar temas, explorando a linguagem de modo criativo. Paralelamente, a descrição

e análise desses textos conduzem à prática da escrita em prosa, promovendo a precisão e a síntese, numa perspetiva de que a literatura é vivida como um corpo dinâmico, que se lê, comenta e transforma. Assim, através da exploração de textos de autores, constroem-se novas estruturas textuais próprias, inspiradas no jogo e na tradição oral.

Portanto, a utilização pedagógica das lengalengas e dos trava-línguas não só enriquece o repertório linguístico das crianças, como também fortalece a sua identidade cultural, promovendo a continuidade das tradições orais e a valorização do património cultural (Pimenta, 2023). Pelegrín (2008) acrescenta que compete à escola e aos professores ampliar os horizontes dos seus alunos e de valorizar a cultura da comunidade local, sendo que o folclore infantil constitui um importante legado cultural que o professor deve saber explorar, através de estratégias de recolha, classificação e investigação, que permitam a sua preservação e compreensão. A escola, enquanto espaço de conhecimento, é também lugar de pesquisa e de transmissão cultural. Estes são processos que, sem anular a dimensão lúdica, promovem a reflexão e abrem caminhos para novas formas de recriação.

De acordo com Nogueira (2012), a aplicação e valorização destes textos em sala de aula implica, antes de mais, uma revisão científica sustentada nas teorias e metodologias mais recentes. Neste sentido, o professor pode seguir uma linha de trabalho que envolva a seleção de textos, quer através da recolha junto dos alunos, quer recorrendo a fontes clássicas, o estudo das suas condições de produção, transmissão e receção, a análise das formas e conteúdos, a relação entre oralidade e escrita e, ainda, a construção de uma bibliografia atualizada. Posteriormente, torna-se essencial desenvolver estratégias pedagógico-didáticas que articulem as competências de leitura, escrita, escuta e expressão oral com atividades que aproximem a escola da comunidade, promovendo o respeito pela diversidade cultural e social. A recolha de textos orais pelos alunos, façam eles parte do seu repertório pessoal ou que circulem nos seus contextos de socialização, constitui uma prática pedagógica significativa, pois contribui para a preservação e recriação da tradição.

No sentido de garantir que o trabalho com a literatura tradicional seja significativo, o aluno deve ser entendido pelo professor como um agente social e promotor de cultura. Assim, ao trazer textos da literatura tradicional para a sala de aula, o professor está a

permitir que os alunos recebam essa herança cultural ao mesmo tempo que podem contribuir com a inserção de elementos trazidos do seu convívio comunitário e familiar. Estas práticas sociais ligadas à tradição oral contribuem para a ampliação de códigos e universos linguísticos dos alunos (Gomes & Moraes, 2013).



## **CAPÍTULO II: METODOLOGIA**

## 1. Metodologia

### 1.1. Metodologia de investigação

A investigação é um processo sistemático de recolha e análise de dados que visa compreender melhor um fenómeno ou problema. Para tal, parte-se da formulação de uma questão e faz-se uma recolha de dados para lhe dar resposta (Creswell, 2012).

De acordo com Creswell e Creswell (2018), as metodologias de investigação constituem planos e procedimentos que orientam a recolha, análise e interpretação dos dados, podendo assumir três abordagens principais: quantitativa, qualitativa e mista. A investigação quantitativa centra-se na testagem de teorias, analisando relações entre variáveis através de dados numéricos tratados estatisticamente. Baseia-se numa lógica dedutiva e segue uma estrutura fixa que inclui introdução, enquadramento teórico, métodos, resultados e discussão.

Os mesmos autores defendem que a investigação qualitativa procura compreender os significados atribuídos pelos sujeitos a fenómenos sociais ou humanos. É marcada pela formulação de questões emergentes, recolha de dados nos contextos naturais dos participantes e análise de forma indutiva, do particular para o geral. O relatório assume uma estrutura flexível, refletindo a complexidade das situações e valorizando a perspetiva dos participantes. Neste sentido, Silverman (2017) destaca a capacidade da investigação qualitativa para captar a complexidade do discurso e das práticas sociais.

Finalmente, os métodos mistos integram características de ambas as abordagens, permitindo tirar partido das suas potencialidades (Creswell & Creswell, 2018).

O presente estudo insere-se no paradigma da investigação qualitativa, adotando a tipologia da investigação-ação. A investigação-ação pode ser caracterizada como uma família de metodologias de investigação que incluem a ação (a mudança) e a investigação (compreensão), simultaneamente (Coutinho et al., 2009). Esta metodologia de investigação utiliza um processo cíclico que inclui a identificação de problemas, recolha sistemática de dados, reflexão e análise, implementação de ações e redefinição dos problemas em função dos resultados obtidos (Amado, 2017).

Para Freire e Macedo (2022), a especificidade da investigação-ação reside no facto de não se limitar a observar e descrever a realidade, mas procurar transformá-la através da

participação ativa dos sujeitos envolvidos. Aplicada ao contexto educativo, este tipo de investigação visa melhorar práticas pedagógicas e potenciar a capacitação dos alunos, professores e comunidades escolares (Creswell, 2012). Deste modo, esta tipologia revela-se particularmente adequada ao contexto escolar, pois possibilita ao professor-investigador analisar criticamente a sua prática, introduzir mudanças intencionais e avaliar os seus efeitos (Coutinho et al., 2009).

## **1.2. Objetivos da investigação**

Partindo da revisão da literatura, assume-se como pressuposto de partida que a utilização de textos da literatura tradicional, nomeadamente lengalengas e trava-línguas, potencia o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças do 1.º CEB, em particular ao nível da consciência linguística. Assim, foram formuladas algumas questões de partida às quais se pretende responder com a investigação:

- De que forma a utilização de lengalengas e trava-línguas contribui para o desenvolvimento da consciência linguística, nomeadamente a consciência fonológica, dos alunos do 1.º ano do 1.º CEB?
- De que modo o carácter lúdico da literatura tradicional pode motivar as crianças para a leitura e a escrita?
- Que mudanças são observadas nas produções orais e escritas dos alunos com a implementação das atividades baseadas em lengalengas e trava-línguas?

Alinhando-se com as questões de partida, o presente estudo tem como objetivo geral explorar as potencialidades pedagógicas das lengalengas e dos trava-línguas para o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos do 1.º ano do 1.º CEB.

No âmbito da investigação foram também definidos objetivos específicos, sendo estes:

- a) Estimular a consciência fonológica através de atividades de recitação, repetição e manipulação de sons presentes em lengalengas e trava-línguas.
- b) Desenvolver a consciência lexical, morfológica e sintática, promovendo a segmentação da linguagem oral em palavras e a reflexão sobre a estrutura frásica.
- c) Explorar o potencial lúdico da literatura tradicional como recurso motivador para a aprendizagem da leitura e da escrita.

- d) Avaliar as mudanças nas produções orais e escritas das crianças decorrentes da implementação de atividades baseadas em lengalengas e trava-línguas.

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

No âmbito da investigação-ação, é fundamental refletir sobre as formas de recolha de informação, uma vez que o professor-investigador deve analisar a sua própria prática para compreender os seus efeitos (Coutinho, 2009). De acordo com Latorre (2003, as cited in Coutinho, 2009), as técnicas de recolha de dados podem organizar-se em três categorias: observação, conversação e análise de documentos.

Segundo Castro (2012), as técnicas baseadas na observação participante consistem na observação direta enquanto o investigador está envolvido nas atividades, permitindo-lhe acompanhar diretamente o fenómeno em estudo. Associam-se-lhe instrumentos como as notas de campo, que registam acontecimentos de forma flexível, e o diário do investigador, no qual se sistematizam observações e reflexões críticas. Também os memorandos analíticos contribuem para a análise contínua dos dados recolhidos, enquanto as escalas de medida possibilitam avaliar dimensões não cognitivas, como cooperação ou entusiasmo.

De acordo com Traqueia et al. (2021), as técnicas baseadas na conversação constituem, igualmente, recursos relevantes na investigação-ação, uma vez que, através do diálogo e da interação, permitem aceder a informações que não seriam visíveis apenas pela observação. Entre estas técnicas centradas na perspetiva dos participantes destacam-se o questionário (composto por um conjunto de perguntas básicas escritas, sobre um tema ou problema em estudo, cujas respostas permitem recolher informação essencial ou avaliar o impacto de uma intervenção), a entrevista, que permite aceder a dimensões mais subjetivas, e os *focus groups* (Grupo de Discussão Focalizada), que promovem interação e confronto de perspetivas entre os participantes.

A análise de documentos possibilita o acesso a fontes diversificadas de informação, incluindo documentos oficiais (planificações, registos de avaliação, manuais ou fichas de trabalho), documentos pessoais (produções dos alunos, diários) e meios audiovisuais

(fotografia, vídeo e gravação áudio), que permitem uma análise retrospectiva e detalhada das práticas pedagógicas (Castro, 2012).

Coutinho (2009) agrupa ainda estes instrumentos em técnicas de recolha de dados (testes, escalas, questionários, grelhas de observação sistemática), estratégias (entrevista, observação participante, análise documental) e meios audiovisuais (vídeo, fotografia, gravação áudio).

No presente estudo, privilegiaram-se as técnicas baseadas na observação direta e a análise de documentos, uma vez que o objetivo consistiu em acompanhar o processo de desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos através da observação das práticas e da análise das suas produções orais e escritas. Especificamente, a recolha de dados foi realizada por meio da observação direta, onde se verificou a resolução das tarefas, bem como a participação e empenho dos alunos. Além disso, a recolha de dados foi feita a partir das produções dos alunos, incluindo registos fotográficos, gravações áudio e vídeo, bem como os trabalhos elaborados no decorrer das sessões. Os registos audiovisuais das sessões (vídeos e áudios) permitiram a realização de uma análise posterior dos resultados, garantindo um maior distanciamento em relação à observação direta.

A recolha e o tratamento da informação respeitaram integralmente os princípios éticos da investigação, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos participantes. Para esse efeito, foram definidos procedimentos específicos, nomeadamente a obtenção do consentimento informado junto dos encarregados de educação, que formalizaram a autorização para a participação dos alunos no estudo. Adicionalmente, nas transcrições dos dados, os alunos foram identificados através de letras do alfabeto, de modo a preservar a sua identidade, em conformidade com as orientações éticas estabelecidas pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014).

## **2. Contexto da intervenção**

### **2.1. Instituição**

A presente investigação foi desenvolvida no decorrer do ano letivo 2023/2024, numa escola pública localizada na zona centro. A escola tinha quatro turmas, uma para cada ano de escolaridade, tendo no total oitenta e quatro alunos. O nível socioeconómico das famílias dos alunos que frequentavam a escola era médio/alto.

A instituição era considerada uma escola inclusiva e, por isso, acolhia diversos alunos com necessidades educativas específicas (NEE).

A nível das estruturas físicas e de recursos materiais, a instituição era composta por dois pisos onde existiam: quatro salas de aula; uma unidade de ensino estruturado do autismo; centro de recursos para a inclusão (onde existiam dois gabinetes de terapia onde os alunos com NEE iam uma vez por semana para realizar terapia ocupacional/ da fala/psicologia/fisioterapia); um campo de futebol; um pavilhão polivalente; um refeitório; cozinha; gabinete para reuniões; um elevador e três casas de banho. A escola não dispunha de uma biblioteca, no entanto, os alunos deslocavam-se até à Bibliomóvel uma vez por mês. Além disso, nas salas, existiam diversos livros que os alunos podiam ler. Cada sala estava equipada com um computador portátil, um computador fixo, um projetor e uma tela de projeção. Existia também algum material didático, porém, era bastante escasso para a quantidade de alunos que havia em cada sala.

### **2.2. Participantes**

A investigação foi implementada numa turma do 1.º ano composta por 20 alunos com idades compreendidas entre os seis e sete anos. Na turma, existiam onze crianças do sexo feminino e nove do sexo masculino. Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa.

A turma era bastante heterogénea, no sentido em que existiam alunos com ritmos de aprendizagem muito diversos, o que implicava o desenvolvimento de trabalho específico e individual em alguns casos. Além de se verificarem dificuldades de aprendizagem, existiam também quatro alunos com NEE com perfis distintos, incluindo perturbações do espectro do autismo e perturbações da comunicação. Estes alunos tinham um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e usufruíam de apoio educativo individualizado, bem como

outras medidas de apoio. Devido aos casos de NEE existentes na turma, na sala de aula estava sempre presente um(a) professor(a) de NEE e/ou uma auxiliar de ação educativa para prestar apoio aos alunos. O processo educativo destes alunos é também acompanhado pela psicóloga escolar e por terapeutas.

Apesar das dificuldades de aprendizagem de alguns alunos e da diferença de ritmos de aprendizagem, foram implementadas diversas medidas que acabaram por fazer com que a turma fosse capaz de atingir um nível muito bom de aproveitamento e rendimento escolar.

Além dos alunos que participaram diretamente na sequência didática implementada no âmbito da investigação, houve também a participação da professora cooperante, de duas professoras estagiárias e de uma professora de NEE. As professoras estiveram presentes em todas as sessões e contribuíram para a concretização das experiências didáticas propostas, prestando todo o apoio necessário.

### 3. Sequência Didática

Com vista ao cumprimento dos objetivos previamente definidos, foi planificada uma sequência didática composta por três sessões.

Na Tabela 1, descrevem-se as sessões realizadas, indica-se o número de sessões, a data, a duração de cada uma e apresenta-se uma breve descrição de cada atividade.

*Tabela 1- Descrição das sessões da sequência didática implementada*

Sessão	Data	Duração	Descrição
Sessão 1	16 de abril de 2024	90 minutos	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Leitura e exploração de trava-línguas projetados em <i>PowerPoint</i>.</li><li>2. Diálogo sobre as características dos trava-línguas.</li><li>3. Jogo do "telefone estragado" com frases do trava-línguas.</li><li>4. Exercícios de leitura em voz alta.</li><li>5. Cópia do trava-línguas e identificação de sons iguais.</li></ol>

			<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Jogo da “batata quente” com palavras que repetem sons.</li> <li>7. Criação de um trava-línguas original, substituindo palavras.</li> <li>8. Competição em grupos para memorização e recitação de trava-línguas.</li> </ol>
Sessão 2	23 de abril de 2024	90 minutos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desafio inicial para descobrir lengalengas: Leitura de lengalengas em voz alta pelos alunos e debate sobre o género literário.</li> <li>2. Leitura da lengalenga “Era uma vez um cuco...”.</li> <li>3. Diálogo sobre a estrutura e o conteúdo da lengalenga.</li> <li>4. Visualização do vídeo da lengalenga cantada.</li> <li>5. Atividades de leitura e escrita baseadas na lengalenga.</li> <li>6. Recitação da lengalenga, em turma.</li> <li>7. Decoração de moldes das personagens da lengalenga.</li> </ol>
Sessão 3	29 de abril de 2024	90 minutos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sorteio para selecionar alunos a recitar os textos.</li> <li>2. Partilha e recitação das lengalengas e trava-línguas memorizados em casa.</li> <li>3. Identificação e classificação dos textos (lengalenga ou trava-línguas).</li> <li>4. Construção coletiva de um “livro da turma” com os textos memorizados, acompanhados de ilustração e autoria.</li> </ol>

As três sessões, com a duração de 90 minutos cada, decorreram em abril de 2024. Todas as intervenções foram planificadas em detalhe (apêndice 1) e desenvolvidas em sala de aula, durante as aulas de Português, integrando-se nas Aprendizagens Essenciais nos domínios da Leitura-Escrita e Educação Literária. No domínio da Leitura-Escrita pretendiam-se atingir os seguintes objetivos:

- Leitura:
  - “Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.”;
  - “Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.”.
- Escrita:
  - “Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema.”;
  - “Identificar especificidades gráficas do texto escrito (direcionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas, espaçamentos – e fronteira de palavra).”;
  - “Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação.”.

No domínio da Educação Literária pretendia-se incidir nos seguintes objetivos de aprendizagem:

- “Reconhecer rimas e outras repetições de sons em poemas, trava-línguas e em outros textos ouvidos.”;
- “Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.”.



### **CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

## 1. Apresentação e discussão dos dados

A apresentação e discussão dos dados que se segue resulta da implementação da sequência didática planificada, composta por três sessões centradas em atividades com lengalengas e trava-línguas. O objetivo desta secção é descrever de forma sistemática as experiências desenvolvidas em sala de aula, apresentar as produções orais e escritas dos alunos ao longo do processo, bem como, analisar e discutir os resultados obtidos à luz da literatura disponível. Para tal, apresentam-se excertos representativos das interações e trabalhos desenvolvidos, os quais permitem ilustrar os progressos alcançados, as dificuldades detetadas e os contributos destas práticas para o desenvolvimento das competências linguísticas.

### 1.1. Sessão 1

Na primeira sessão, onde ocorreu um primeiro contacto com trava-línguas, os alunos começaram por ler em voz alta vários trava-línguas projetados em *PowerPoint*. Desde o início demonstraram grande motivação e entusiasmo em participar, revelando interesse pelo desafio colocado.

Durante a leitura foram observadas dificuldades de articulação e de fluência. Embora alguns alunos tenham conseguido pronunciar corretamente as palavras, verificaram-se pausas frequentes entre os segmentos, bem como omissões, repetições e substituições de sons em vários casos. As transcrições seguintes ilustram algumas destas ocorrências:

---

**Trava-línguas original: O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia (Soares, 2006, p. 11)**

*O rato roe roeu a a rolha do re da garrafa do rei da Rússia. (Aluno F)*

---

**Trava-línguas original: O tempo perguntou ao tempo/ quanto tempo o tempo tem./ o tempo respondeu ao tempo/ que o tempo tem o tempo/ quanto o tempo tempo tem (Soares, 2006, p. 25)**

*O tempo per guntou ao tempo quanto... quanto tempo o tempo tem o tempo tem o perguntou ao tempo o tempo tempo tem. (Aluno R)*

---

---

**Trava-línguas original: Um limão,/ Dois Limões/ Meio limão (Soares, 2006, p. 4)**

*Um li limão, dois limãos, meio me limão. (Aluno F)*

---

**Trava-línguas original: A aranha arranha a rã. A rã arranha a aranha. Nem a aranha  
arranha a rã. Nem a rã arranha a aranha (Ferreira, s.d.)**

*A aranha arranha a rã a rã arranha a aranha a aranha arranha a rã a rã arranha a  
aranha. (Aluno C)*

---

As dificuldades de pronúncia observadas revelam que as crianças ainda não dominam plenamente a correspondência grafema-fonema, o que indica que a sua consciência fonológica não se encontra totalmente desenvolvida. De acordo com Freitas et al. (2007), a consciência fonológica constitui a base da aprendizagem da leitura e da escrita, sendo, por isso, essencial que seja estimulada de forma sistemática e intencional. As dificuldades na correspondência grafema-fonema implicam que os alunos necessitem de prestar uma atenção consciente aos sons da fala e de realizar uma articulação complexa dos mesmos.

Essas dificuldades evidenciam igualmente uma baixa fluência leitora, uma vez que, segundo o National Reading Panel (2000), a fluência corresponde à capacidade de ler com rapidez, precisão e expressividade. Para Meggiato et al. (2025), a fluência não se limita à decodificação eficiente, exige também autonomia, ausência de esforço e de atenção consciente ao processo de leitura, bem como a prosódia, que é entendida como a musicalidade da linguagem oral, que inclui a entoação, a ênfase, a intensidade, a duração e as pausas. Assim, uma baixa fluência leitora torna-se problemática, pois o esforço excessivo despendido na decodificação, que requer energia e atenção, compromete a capacidade de compreender e interpretar o texto (Álvarez-Cañizo et al., 2015).

Apesar das dificuldades de pronúncia, durante a leitura do segundo trava-línguas, a aluna A observou (espontaneamente) a repetição lexical presente no texto que, de acordo com Cerrillo (2013), é uma das características dos textos da literatura tradicional:

---

*Eu posso só dizer uma coisa? Isto quase sempre fala sobre tempo tempo tempo tempo tempo (continua a repetir), não é? (Aluno A)*

---

Seguiu-se um diálogo, em grande grupo, sobre as características dos trava-línguas. Todos os alunos reconheceram a dificuldade de articular as palavras devido à repetição de sons, características estas referidas por Leal (2009) e Ferreira (2018), embora apenas um tenha identificado corretamente que se tratava de um trava-línguas. Quando questionados sobre a designação desta tipologia textual, uma aluna referiu a importância dos trava-línguas para o fomento da fluência leitora, como se pode constatar no diálogo abaixo:

---

Professora Estagiária: Porque é que será que estes textos se chamam trava-línguas?

Aluna K: Porque têm de se ler muito depressa, para eles... para os alunos se habituarem a ler depressa.

---

O facto de os alunos compreenderem as expectativas e os objetivos de aprendizagem torna-os mais motivados e orientados para o processo educativo (Júnior et al., 2023). Assim, o facto de a aluna ter percebido que um dos objetivos da implementação dos trava-línguas é o desenvolvimento da fluência leitora contribui, muito provavelmente, para o aumento da sua motivação e empenho, potenciando a aquisição de aprendizagens mais significativas ao longo das atividades subsequentes.

O trava-línguas selecionado para exploração mais aprofundada durante a sessão foi o seguinte: *Se o banco tem três pés é uma tripeça, não tropeça nos pés a tripeça de três pés?* (Soares, 2006, p. 16), uma vez que se pretendia trabalhar o ataque composto -tr-. Para introduzir a atividade inicial, realizou-se o tradicional jogo do telefone estragado (Figura 1). A professora estagiária sussurrou o trava-línguas ao primeiro aluno do círculo e a mensagem foi transmitida oralmente até ao último aluno. O último a receber a mensagem revelou-a em voz alta e a professora estagiária escreveu-a no quadro (Figura 2).



Figura 1- Jogo do telefone estragado

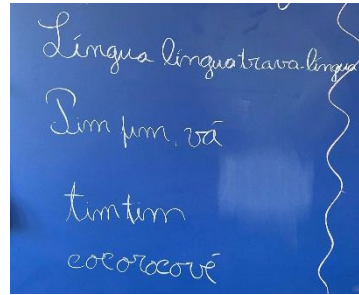


Figura 2- Trava-línguas resultante do telefone estragado

De seguida, procedeu-se à comparação entre o trava-línguas inicial e a mensagem que chegou ao último aluno do círculo (Figura 3). Como era expectável, o texto final apresentou-se totalmente adulterado, no entanto, este momento da aula revelou-se dinâmico e envolvente para os alunos, assegurando a sua participação nas atividades seguintes. Esta situação corrobora a perspetiva de diversos autores (Angelotti, 2017; Bastos, 2005; Leal, 2009), ao evidenciar que as dificuldades de recitação se transformaram num momento lúdico e prazeroso, sublinhando o carácter divertido e motivador destes textos para a aprendizagem infantil.

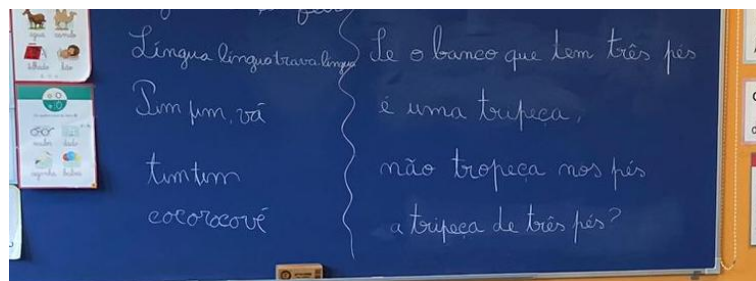


Figura 3- Trava-línguas original e trava-línguas resultante do jogo do telefone estragado

Posteriormente, o trava-línguas original foi lido em voz alta pelos alunos e debatido entre todos, garantindo a sua compreensão. Nesta fase, surgiram dúvidas quanto ao vocabulário, em particular a palavra *tripeça*, que foi explorada coletivamente. A partir do radical *tri-*, os alunos concluíram o significado do termo, relacionando-o com *trio* e *triângulo*. Como se pode observar no diálogo abaixo:

---

PE: Há aqui alguma palavra que vocês não conheçam?

Turma: Não!

Aluno C: Tripeça.

---

---

PE: O que é que vocês acham que significa tripeça?

(Pausa de silêncio)

PE: O que é que costuma significar o “tri”, por exemplo em “trio”, “triângulo” ... é de quê?

Aluno A: Três.

PE: Muito bem. “Tri” significa “três”, então, tripeça é neste caso um banco com três pernas.

---

Este momento de exploração do vocabulário revelou-se particularmente relevante, na medida em que contribuiu para o alargamento do campo lexical dos alunos. Tornar o capital lexical o mais amplo possível é crucial, pois quanto mais limitado é o vocabulário da criança, mais difícil se torna a compreensão dos textos que lê (Duarte, 2011). A aquisição de um repertório lexical diversificado é igualmente essencial para a escrita: um maior conhecimento da estrutura e do funcionamento da linguagem escrita permite reduzir erros ortográficos (Campos et al., 2012) e possibilita a seleção de vocabulário de forma mais precisa e adequada, resultando em textos de melhor qualidade (Duarte, 2011).

O debate sobre o significado das palavras favoreceu também o desenvolvimento da consciência morfológica, uma vez que a aquisição de regras morfológicas permite à criança inferir o significado de palavras novas, nunca antes lidas ou escritas, aplicando essas regras a toda a família lexical relacionada. Ao dominar estratégias de inferência a partir de elementos morfológicos, a criança reforça o seu conhecimento lexical nas dimensões semântica, ortográfica e fonológica (Alves, 2020). Uma consciência morfológica bem desenvolvida contribui, portanto, para uma compreensão leitora mais profunda e eficaz, facilitando a interpretação dos textos (Duarte, 2008). Assim, os alunos passaram a compreender melhor o significado do trava-línguas apresentado após a reflexão sobre o significado da palavra “tripeça”.

De seguida, os alunos copiaram o trava-línguas e assinalaram as palavras que continham o mesmo som (Figura 4). Esta atividade permitiu trabalhar a caligrafia, a atenção e a consciência fonológica. O treino da caligrafia, considerado um processo de baixo nível, torna-se essencial para a sua automatização da escrita. Quanto mais automatizada estiver

esta competência, menos recursos cognitivos são necessários, permitindo que esses recursos sejam mobilizados para processos de nível mais elevado, como a geração de texto, que envolve a seleção lexical e a construção sintática (Lichtsteiner et al., 2018; Kim et al., 2019).

Na escrita de línguas alfabéticas, procura-se representar os sons da fala no texto escrito (Baptista et al., 2011). Por este motivo, a consciência fonológica constitui um fator determinante para a escrita, uma vez que pressupõe a perceção de que a linguagem oral pode ser segmentada em palavras, sílabas e fonemas, bem como a compreensão da correspondência fonema-grafema (Sousa, 2015). O exemplo de trabalho apresentado na Figura 4 ilustra que os alunos foram capazes de cumprir a tarefa com sucesso, refletindo o desenvolvimento destas competências básicas, fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

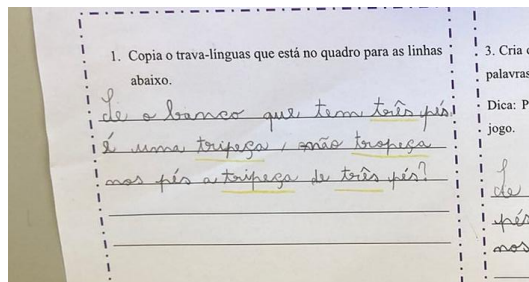


Figura 4- Resolução da tarefa 1

No momento seguinte, os alunos foram desafiados a recitar o trava-línguas de memória. Os trava-línguas possuem um elevado potencial pedagógico, uma vez que promovem o desenvolvimento da memória imediata e imitativa (Pelegrín, 2008). Contudo, durante a recitação, persistiram dificuldades de articulação e de fluência, bem como fragilidades na memorização, aspetos que se tornaram evidentes e que revelam a necessidade de continuar a trabalhar estas competências de forma sistemática.

O desafio final consistiu na criação de um trava-línguas original, sendo a única regra a utilização de palavras com o mesmo som (-tr-). Para preparar a escrita, foi dinamizado o jogo da batata quente (Figura 5) no qual os alunos tinham de dizer palavras com o som -tr-. A maioria referiu corretamente exemplos de palavras, tais como “tropeça” (Aluno A), “tropa” (Aluno C), “tranquilo” (Aluno L), “quatro” (Aluno O), entre outras. Este desempenho evidencia um bom domínio da consciência fonológica, particularmente ao nível da identificação e discriminação de sons (Miranda & Veloso, 2017). Outros

confundiram o som pretendido, produzindo palavras como, por exemplo, “Teresa” (Aluno I) e “Pedra” (Aluno Q). Assim, torna-se relevante continuar a praticar exercícios de treino e desenvolvimento da consciência fonológica.



Figura 5- Jogo da batata quente

Verificou-se ainda que alguns alunos referiram palavras inventadas, tais como, “trimpe” (Aluno P), “tropeia” (Aluno O), “tribela” (Aluno T) e “trua” (Aluno R). Apesar de as palavras não existirem, os alunos respeitaram a regra estabelecida, o que demonstra capacidade de reflexão e manipulação dos fonemas da língua, ou seja, demonstraram uma consciência fonológica bem desenvolvida. Com este jogo, as crianças também enriqueceram o seu campo lexical, ficando a conhecer mais palavras para construir os seus trava-línguas.

Na fase de escrita, os alunos produziram os seus próprios trava-línguas, com apoio das professoras na correção de eventuais erros ortográficos. Seguem-se alguns exemplos de textos construídos (Figuras 6, 7, 8, 9 e 10). Atendendo à tipologia de texto em causa, nem todos apresentam sentido lógico. Contudo, todos revelam aspetos relevantes ao nível da ortografia, caligrafia, consciência sintática e consciência lexical.

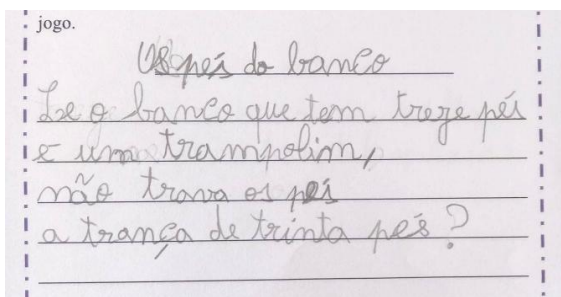


Figura 6- Trava-línguas produzido pelo Aluno P

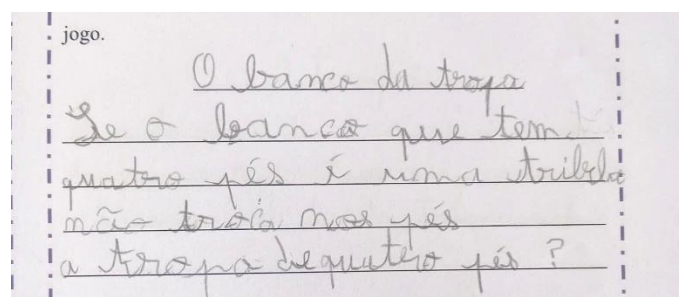


Figura 7- Trava-línguas produzido pelo Aluno C

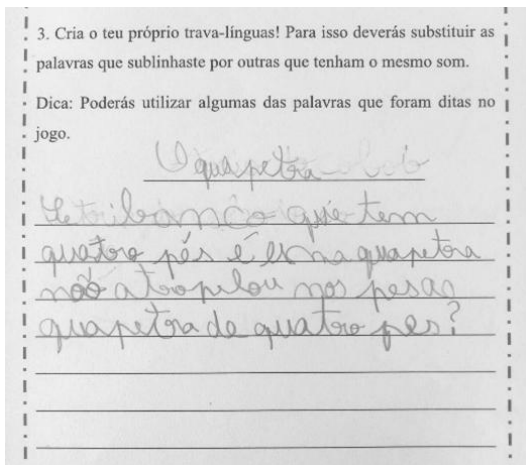


Figura 8- Trava-línguas produzido pelo Aluno T

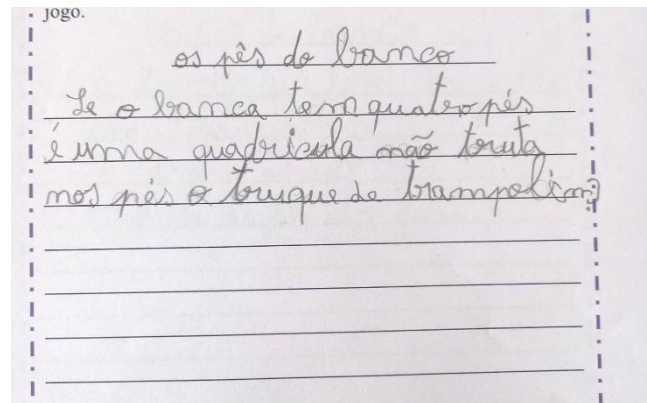


Figura 9- Trava-línguas produzido pelo Aluno N

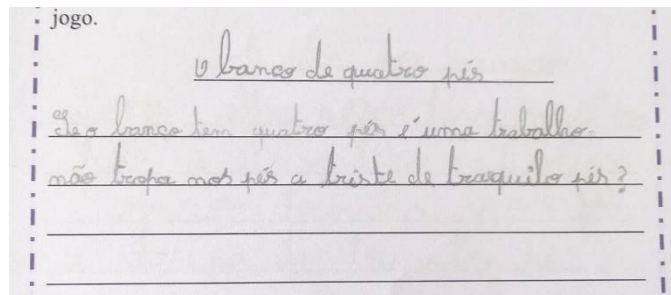


Figura 10- Trava-línguas produzido pelo Aluno L

A construção destes textos permitiu trabalhar, de forma integrada, o domínio da escrita, contribuindo para a sua automatização e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma escrita eficiente. De acordo com Kim et al. (2019), a escrita eficiente pressupõe que o aluno seja capaz de escrever com precisão, rapidez e facilidade, o que requer a automatização da escrita. Durante a atividade, os alunos envolveram-se simultaneamente em processos de baixo nível, como a caligrafia e a ortografia, e em processos de alto nível, como a geração de texto, que implicou a mobilização da consciência lexical, através da seleção do vocabulário, e da consciência sintática, através da formulação de frases estruturadas (Lichtsteiner et al., 2018; Kim et al., 2019).

Neste processo, observou-se que os alunos percorreram as etapas do modelo de Hayes e Flower (1980): o planeamento (*planning*), quando geraram ideias e definiram os objetivos do texto; a textualização (*translating*), durante a escrita propriamente dita; e a revisão

(*reviewing*), ao relerem e corrigirem as suas produções. Esta última fase foi estimulada pela mediação das professoras estagiárias, que circularam pela sala, orientando os alunos para a necessidade de reverem os seus textos. Além disso, a consciência fonológica foi novamente estimulada, uma vez que os alunos tinham obrigatoriamente de incluir palavras com o som -tr- nas suas produções, o que reforçou a reflexão sobre a língua e sua atenção à correspondência fonema-grafema.

Ao nível da ortografia, verificou-se que alguns alunos ainda não aplicam de forma consistente as convenções gráficas, como o uso de maiúscula no início dos títulos, por exemplo, na Figura 9, onde o aluno escreveu “os pés do banco”. Tal como refere Sousa (2015), a automatização dos aspetos gráficos da escrita é um processo longo e gradual, que exige treino sistemático. Estes dados reforçam a importância de continuar a promover atividades que consolidem o domínio ortográfico e a aplicação das convenções da escrita. Relativamente à caligrafia, observaram-se progressos na legibilidade, embora seja necessário continuar a aplicar estratégias que reforcem a melhoria da caligrafia e a gestão do espaço gráfico, em consonância com o que defendem Kim et al. (2019), ao salientarem que a automatização motora da escrita liberta recursos cognitivos para processos de elaboração textual mais complexos.

A atividade desenvolveu ainda a consciência sintática, ao levar os alunos a refletir e a manipular conscientemente a estrutura gramatical das frases, em consonância com o que defende Bublitz (2010). Durante a tarefa, os alunos produziram enunciados através da combinação de palavras que se organizam segundo os padrões característicos da língua (Costa et al., 2017), o que favoreceu a consolidação das estruturas sintáticas básicas e o desenvolvimento de noções fundamentais de concordância. Contudo, observaram-se algumas dificuldades, nomeadamente na concordância em género, como exemplifica a Figura 10, onde o aluno escreveu “é uma trabalho”. Tais fragilidades revelam que, embora os alunos já dominem a estrutura mínima da frase, continuam a necessitar de apoio e de mais oportunidades para aplicar as regras de concordância de forma consistente e automatizada.

Por fim, a atividade contribuiu significativamente para o desenvolvimento da consciência lexical, uma vez que os alunos tiveram de mobilizar o vocabulário previamente explorado e, em alguns casos, criar palavras novas que respeitassem a regra proposta, o que

implicou igualmente a ativação da consciência fonológica, nomeadamente na identificação e manipulação de sons (Miranda & Veloso, 2017). Como refere Duarte (2011), a ampliação do capital lexical ganha importância, pois permite fazer uma seleção mais precisa e adequada do vocabulário, refletindo-se na produção de textos de maior qualidade e complexidade linguística.

A manipulação do léxico observada, mesmo quando resultou na criação de palavras inventadas, como “tribela” (Figura 7) e “quapetra” (Figura 9), constitui um exercício de criatividade linguística, que demonstra sensibilidade às regularidades fonológicas e morfológicas da língua. Assim, enquanto escreviam os textos, comprovou-se que os alunos descobriram/criaram novos vocábulos e exploraram os sons da língua de forma lúdica, estimulando a criatividade e a imaginação, indo este resultado ao encontro do que defende Pimenta (2023).

Estes momentos de experimentação linguística validam a ideia de que o jogo verbal pode ser um espaço privilegiado para a construção ativa do conhecimento linguístico, estimulando a reflexão e a autonomia dos alunos. No final, os alunos partilharam os seus textos com os colegas, o que resultou num momento de socialização onde se promoveu a comunicação, o reconhecimento e a valorização das produções individuais no contexto do grupo.

Para concluir a sessão, foi realizada uma competição de recitação de trava-línguas, atividade que envolveu e motivou os alunos de forma significativa. A turma foi dividida em dois grupos, cada aluno recebeu um trava-línguas para memorizar. A repetição e o ritmo característicos dos textos facilitaram a sua interiorização e compreensão (Pelegrín, 2008). De seguida, os grupos competiram entre si qual a equipa capaz de recitar corretamente mais trava-línguas sem cometer erros. A partir da atividade desenvolveu-se a memória auditiva e a articulação linguística, ambas capacidades essenciais à fluência linguística (Leal, 2009). Assim, tornou-se evidente que a capacidade de memorização verbal foi reforçada, uma vez que apenas três dos dezasseis alunos não conseguiram decorar o seu trava-línguas. O treino da articulação e pronúncia revelou-se eficaz, com vários alunos a recitar corretamente os trava-línguas, embora ainda com algumas pausas, evidenciando também o desenvolvimento da fluência oral e da prosódica, através da atenção ao ritmo, entoação e pausas adequadas. Contudo, alguns alunos ainda

enfrentaram dificuldades em pronunciar determinados trava-línguas, especialmente os que tinham palavras com ataque (oclusiva e líquida vibrante) composto, como se observa no diálogo abaixo:

---

**Trava-línguas original: Padre Pedro pinta pregos. /Padre Pedro prega pregos**

**(Soares, 2006, p. 4)**

*Padre prego... Padre Pedro p... pinta... prego. Pradre pre Pedro pega pregos (Aluno O).*

*Padre Pedro pinta pregos. Pra... Padre Predro pega... prega pregos (Aluno I).*

---

Por fim, a competição incentivou a autocorreção e monitorização da fala, ao permitir que cada aluno identificasse e corrigisse os próprios erros. No final, ambas as equipas receberam prémios (medalhas autocolantes), com a equipa vencedora a receber a medalha de ouro e a equipa em segundo lugar a receber a medalha de prata, reforçando a motivação e o espírito de participação.

Em síntese, a primeira sessão permitiu aos alunos desenvolver competências de consciência fonológica, lexical e sintática, melhorar a fluência oral e a memória verbal, e explorar a criatividade linguística, enquanto o carácter lúdico dos trava-línguas manteve elevada a motivação e a participação ativa.

## 1.2. Sessão 2

A segunda sessão iniciou-se com uma atividade de sensibilização, em que os alunos retiraram lengalengas de um saco surpresa e as leram em voz alta (Figura 11). O carácter inesperado da tarefa despertou curiosidade e motivação, favorecendo a participação ativa dos alunos (Figura 12).



Figura 11- Desafio inicial



Figura 12- Alunos a participar no desafio inicial

Devido à repetição de sons, musicalidade, ao vocabulário caricato e à falta de sentido (Equipa do Luso Livros, s.d.; Castro, 2014; Leal, 2009), nas primeiras leituras observaram-se dificuldades de fluência e de atribuição de musicalidade ao texto, como no caso da Aluna K. Além disso, a Aluna A também recorreu à segmentação silábica para facilitar a leitura.

---

**Lengalenga original: Rei, capitão/ Soldado, ladrão./ Menina bonita/ Do meu coração**

**(Soares, 2005, p. 19)**

*Rei... capitão (pausa de 2 segundos). Rei capitão, soldado... ladrão... menina bonita*

*(pausa de 2 segundos) do meu... coração (Aluna K).*

---

---

**Lengalenga original: Um-dó-li-tá/ Cara de amendoá/ Um soleto coloreto/ Quem**

**está livre, livre está (Soares, 2005, p. 18)**

*Dó, Li, Tá... Um dó li tá, cara de amendo... á, um se- le-to colo colo coloreto quem esta*

*livre livre está (Aluna A).*

---

As recitações de lengalengas, devido às suas características específicas, desenvolvem a memória auditiva, a articulação verbal e a dicção, competências essenciais à fluência linguística (Leal, 2009; Pimenta, 2023). Portanto, é necessário continuar a implementar atividades de recitação como estas, para colmatar as dificuldades dos alunos.

Apesar das dificuldades, quando surgiram lengalengas já conhecidas, como “Mão morta, mão morta vai bater àquela porta” e a “A criada lá de cima é feita papelão quando vai fazer a cama diz assim para o patrão sete e sete são catorze e mais sete vinte, tenho sete namorados e não gosto de nenhum”, a recitação ocorreu de forma mais expressiva e até em coro, revelando progressos ao nível da consciência fonológica (ritmo e rima) e da fluência oral. Estes progressos vão ao encontro do que defende Wolff (2015), que a percepção da rima leva as crianças a refletirem sobre a forma das palavras e os seus segmentos, promovendo a descoberta da relação grafema-fonema. Esta relação, conforme já se verificou anteriormente, é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Seguiu-se um breve diálogo coletivo sobre o género literário, permitindo à turma identificar características das lengalengas, ou seja, pretendia-se que os alunos explicassem as lengalengas como textos orais curtos ou longos (cantilenas), frequentemente rimados, marcados pela repetição, ritmo e musicalidade o que favorece a memorização (Equipa do Luso Livros, s.d.; Castro, 2014; Leal, 2009). Contudo, ao serem questionados sobre o género textual a que pertenciam estes textos os alunos responderam de imediato “trava-línguas” (Aluno F), só depois é que o Aluno C respondeu corretamente dizendo “lengalengas”. Surgiram algumas dificuldades em definir o conceito de lengalenga, como se pode observar nas respostas dos alunos ao serem questionados sobre as características deste tipo textual: “É tipo... tens uma palavra... não, não sei, já não me lembro” (Aluno F); “É uma palavra que tem piada” (Aluna N), apesar de que a Aluna N, ainda que sem ter consciência, referiu o carácter lúdico dos textos. Só após uma exploração em diálogo do conceito de lengalenga é que os alunos compreenderam as suas principais características.

Numa segunda fase, foi apresentada a lengalenga “Era uma vez um cuco que não gostava de couves”, inicialmente lida em voz alta pela professora, com apoio de imagens fixadas no quadro para acompanhar a sequência da narrativa. Os alunos mostraram logo

familiaridade com o texto, participando ativamente e antecipando versos, o que facilitou a compreensão. À medida que iam sendo lidos os versos da lengalenga iam sendo feitas pequenas interrupções para questionar os alunos sobre os elementos do texto. Os alunos foram sempre capazes de identificar os elementos que iam sendo adicionados. Durante a leitura os alunos foram decorando a lengalenga, terminando muitas vezes as frases lidas pela professora, o que demonstra o desenvolvimento da memória auditiva (Leal, 2009), imediata e imitativa (Pelegrín, 2008). O facto de irem sendo coladas imagens dos elementos enunciados (Figura 13) no texto ajudou os alunos a compreender a sequência da narrativa e a decorá-la mais facilmente.



Figura 13- Elementos da lengalenga

Posteriormente, a turma dialogou sobre o conteúdo e a estrutura do texto, identificando personagens, acontecimentos e desfecho. Esta estratégia, segundo Benevides et al. (2024), fomenta a reflexão sobre os textos, garantindo a motivação e entusiasmo pela leitura. Ao serem questionados sobre a história do texto os alunos foram capazes de identificar os seus momentos principais, demonstrando compreensão leitora:

---

PE: O que é que aconteceu no decorrer da lengalenga?

Aluna N: O cuco não quis comer a couve, nem o pau queria bater no cuco, nem o fogo, nem... nem o fogo queria queimar o pau, nem a água queria apagar o fogo, nem o boi queria beber a água, nem o homem queria... ralar com o boi, nem o polícia queria prender o homem...

PE: E depois? O que é que aconteceu no fim da lengalenga?

Aluna N: E a morte... queria, queria matar todos.

---

De seguida, os alunos ouviram a versão cantada da lengalenga (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0n9PiHYq3fo>) (Figura 14), o que reforçou a sua dimensão rítmica e melódica. A musicalidade permitiu também reforçar a memorização. A dado momento, os alunos começaram a acompanhar a lengalenga, cantando-a, demonstrando que estavam a começar a memorizá-la, especialmente o refrão. Este exercício favoreceu a memória auditiva. Quando terminou, os alunos insistiram bastante para voltar a ouvi-la, mostrando motivação na atividade.



*Figura 14- Alunos a escutar a lengalenga*

Em trabalho a pares, os alunos preencheram os espaços em branco de uma ficha com palavras retiradas do texto (Figura 15), tarefa que foi depois corrigida coletivamente com recurso a imagens e à audição da música.



*Figura 15- Alunas A e K a resolver a tarefa em pares*

No decorrer do trabalho autónomo dos alunos em pares, as professoras estagiárias e cooperante circularam pelos grupos de trabalho prestando apoio e esclarecendo dúvidas sempre que necessário.

No preenchimento dos espaços em branco da letra da lengalenga, todos os alunos foram capazes de identificar corretamente as palavras em falta, demonstrando uma boa capacidade de atenção e memorização. O sucesso na identificação das palavras em falta, comprova o desenvolvimento da consciência sintática. Como refere Bublitz (2010), atividades que exigem completar frases com palavras em falta promovem reflexão e a manipulação da estrutura gramatical das frases.

Apesar do sucesso na resolução da tarefa, permaneceram algumas dificuldades de escrita. Ainda que a caligrafia dos alunos se apresente muito mais cuidada e legível (como se observa na Figura 16), o que se torna essencial para a automatização da escrita e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de escrita fluente (Kim et al., 2019; Lichtsteiner et al. (2018)), verificamos algumas dificuldades de marcação gráfica da sílaba tónica (Figura 17): os alunos de dois grupos escreveram “pólicia” ao invés de “polícia” e outro dos grupos nem sequer acentuou a palavra (Figura 18). Importa ter em consideração, no entanto, que o estudo sistemático da marcação gráfica das sílabas tónicas (acentuação das palavras) só está previsto, nas AE, para o segundo ano.

É também possível observar na Figura 17 que os alunos têm algumas dificuldades na escrita de ditongos, uma vez que escreveram “paou” onde deveriam ter escrito “pau”. Outra evidência do processo de aprendizagem do código de escrita por parte dos alunos é o facto de dois grupos terem escrito a palavra “couves” sem conseguir grafar o ditongo corretamente. Assim, um dos grupos escreveu “coves” (Figura 19) e o outro escreveu “coaves” (Figura 18). Estes dados vão ao encontro do que descreve Baptista et al. (2011) quando refere que a escrita não é uma transcrição fiel da oralidade, sendo necessário a criança aprender os códigos específicos que a regem. Apesar disso, o próprio esforço de transposição do oral para o escrito, tal como aconteceu nesta tarefa, consolida a consciência fonológica ao exigir uma análise consciente da estrutura sonora das palavras para as representar, consolidando a correspondência fonema-grafema, tal como é defendido por Freitas et al. (2007) e proporcionou dados importantes para diagnosticar áreas a trabalhar.

Era uma vez um Cuco que não gostava de couves

Era uma vez um Cuco  
Que não gostava de Couves.  
Mandou-se chamar o pau  
Para vir bater no cuco  
O pau não quis bater no cuco  
O cuco não quis comer as couves  
Ele ia sempre a dizer: "Couves não hei-de comer!"

Mandou-se chamar o fogo  
Para vir queimar o pau  
O fogo não quis queimar o pau  
O pau não quis bater no cuco  
O cuco não quis comer as Couves  
Ele ia sempre a dizer: "Couves não hei-de comer!"

Mandou-se chamar a água  
Para vir apagar o fogo  
A água não quis apagar o fogo  
O fogo não quis queimar o pau  
O pau não quis bater no cuco  
O Cuco não quis comer as Couves

Ele ia sempre a dizer: "Couves não hei-de comer!"

Mandou-se chamar o boi  
Para vir beber a água  
O boi não quis beber a água  
A água não quis apagar o fogo  
O fogo não quis queimar o pau  
O pau não quis bater no cuco  
O cuco não quis comer as couves  
Ele ia sempre a dizer: "Couves não hei-de comer!"

Mandou-se chamar o homem  
Para vir ralhar com o boi  
O homem não quis ralhar com o boi  
O boi não quis beber a água  
A água não quis apagar o fogo  
O fogo não quis queimar o pau  
O pau não quis bater no cuco  
O cuco não quis comer as couves  
Ele ia sempre a dizer: "Couves não hei-de comer!"

Mandou-se chamar o polícia  
Para vir prender o homem  
O polícia não quis prender o homem  
O homem não quis ralhar com o boi  
O boi não quis beber a água  
A água não quis apagar o fogo  
O fogo não quis queimar o pau  
O pau não quis bater no cuco  
O cuco não quis comer as couves  
Ele ia sempre a dizer: "Couves não hei-de comer!"

Mandou-se chamar a marote  
Para vir matar o polícia  
A marote quis matar o polícia  
O polícia já quis prender o homem  
O homem já quis ralhar com o boi  
O boi já quis beber a água  
A água já quis apagar o fogo  
O fogo já quis queimar o pau  
O pau já quis bater no cuco  
O cuco já quis comer as Couves  
Era uma vez um Cuco  
Que já gostava de Couves !

Figura 16- Tarefa resolvida pelos alunos I e F

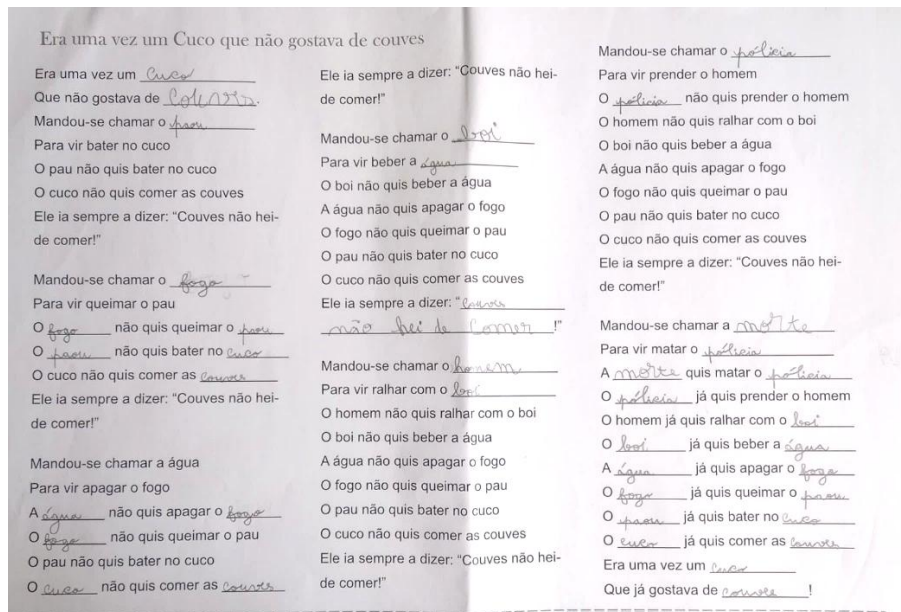


Figura 17- Tarefa resolvida pelos alunos O e S



Após o momento de trabalho autónomo, foi afixada no quadro a lengalenga com os espaços em branco, tal como os alunos a tinham recebido (Figura 20).

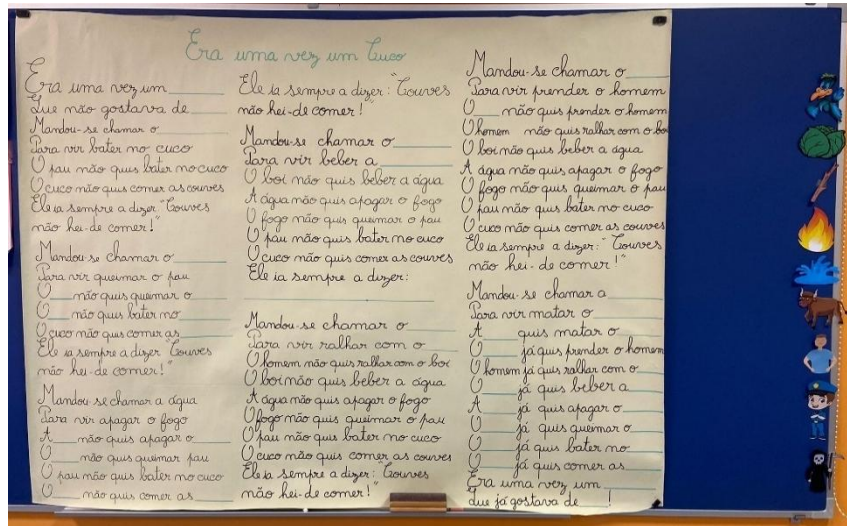


Figura 20- Exercício de escrita em grande escala afixado no quadro

No decorrer da correção em grande grupo, foram preenchidos os espaços em branco com as respetivas imagens (Figura 21). Os alunos mostraram-se extremamente participativos e motivados nesta fase da aula, enfatizando (novamente) o carácter lúdico das lengalengas, além disso, referiram corretamente os elementos em falta nos espaços em branco.

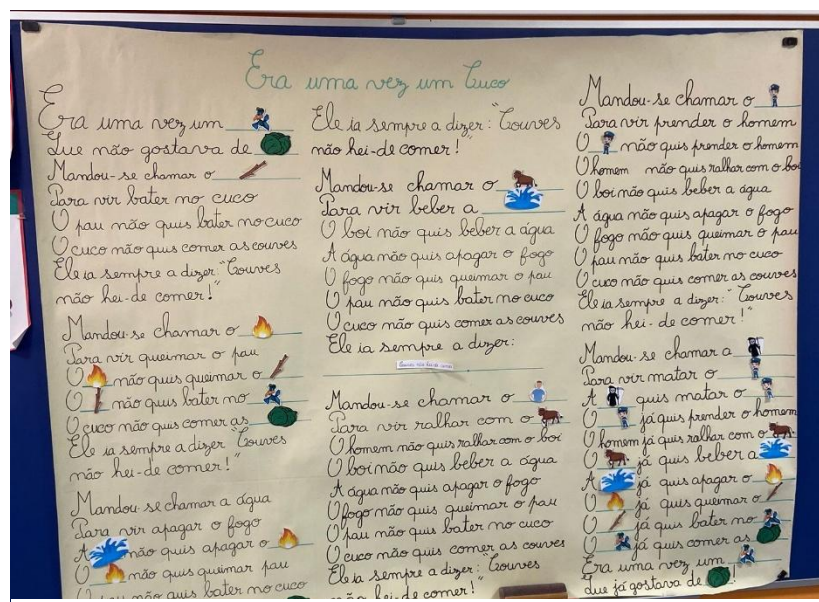
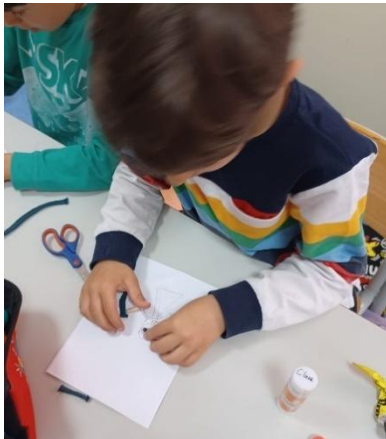


Figura 21- Correção final do exercício de escrita

Na fase seguinte, foi reproduzido um vídeo da lengalenga (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0n9PiHYq3fo>) e os alunos acompanharam-na, primeiro com o apoio de imagens e, de seguida, de memória o que valorizou a recitação coletiva e expressiva. A letra afixada no quadro e ilustrada com imagens ajudou os alunos a acompanhar a lengalenga. A primeira vez que o vídeo foi reproduzido, os alunos tiveram algumas dificuldades em acompanhar o ritmo, o que é consistente com a fase de desenvolvimento da fluência leitora descrita por Kocaarslan (2017), na qual a decodificação ainda não é totalmente automática. Contudo, a repetição da atividade favoreceu melhorias na articulação e no ritmo, confirmando progressos na fluência oral e na prosódica, competência absolutamente essencial para a fluência leitora segundo Meggiato et al. (2025).

Para concluir a sessão, cada aluno recebeu um molde de uma das personagens da lengalenga e decorou-o com diferentes materiais (Figuras 22 e 23). Esta atividade permitiu consolidar a compreensão do texto de forma lúdica e criativa e promover a expressão plástica e criativa.



*Figura 22- Aluno T a representar o elemento "morte"*



*Figura 23- Materiais disponíveis*

Observe-se nas Figuras 24, 25, 26 e 27 algumas das criações dos alunos onde, respetivamente, é possível observar uma representação do boi, do cuco, do fogo e da morte, todos eles elementos da lengalenga trabalhada no decorrer da aula.



Figura 24- Representação do elemento "boi" pelo Aluno S



Figura 25- Representação do elemento "cuco" pela Aluna D



Figura 26- Representação do elemento "fogo" pela aluna J



Figura 27- Representação do elemento "morte" pelo Aluno F

A segunda sessão evidenciou avanços em várias dimensões das competências linguísticas. Os alunos desenvolveram a consciência fonológica (rima, ritmo, repetição), a consciência lexical (novos vocábulos), a consciência sintática (preenchimento de palavras) e competências de leitura e escrita eficientes (prosódica, ortografia e caligrafia). Para além disso, a motivação foi elevada em todas as fases, com destaque para a recitação em coro e para o entusiasmo em repetir a lengalenga, o que contribuiu para uma aprendizagem significativa e lúdica.

### 1.3. Sessão 3

A terceira sessão iniciou-se com a partilha dos textos que os alunos tinham memorizado em casa. De acordo com Nogueira (2012), a recolha de textos orais pelos alunos (façam eles parte do seu repertório pessoal ou que circulam nos seus contextos de socialização) é uma estratégia positiva a adotar, pois contribui para a preservação e recriação da tradição. Assim, no decorrer da aula, o aluno foi também visto como um agente social e promotor de cultura, indo ao encontro do que defendem Gomes & Moraes (2013).

Dos dezasseis alunos presentes na aula, praticamente todos tinham textos memorizados e estavam entusiasmados por apresentá-los à turma. Apenas o aluno E não trouxe o texto memorizado e a aluna K afirmou que tinha decorado em casa, mas que, entretanto, já se tinha esquecido (“Eu trouxe, mas eu esqueci-me porque... mas eu vou decorar!” (Aluna K). Para garantir a participação de todos, foi-lhes atribuído um texto curto, já trabalhado em sessões anteriores, facilitando, assim, a sua memorização e permitindo que se integrassem nas atividades seguintes.

Seguiu-se a recitação dos textos, organizada através de um sorteio *online*, que acrescentou dinamismo e entusiasmo à atividade. Os dados recolhidos revelam progressos significativos na fluência oral e na articulação relativamente às sessões anteriores. A maioria dos alunos recitou os textos sem dificuldades de pronúncia, apresentando apenas hesitações pontuais ligadas à memorização. Deste modo, confirmam-se as teorias de diversos autores que defendem os textos da literatura tradicional como motores da fluência verbal (Ferreira, 2018; Leal, 2009; Pimenta, 2013). Como podemos ver na transcrição abaixo, o Aluno R teve algumas dificuldades em lembrar-se da sua lengalenga no início, mas, de imediato, foi capaz de a dizer sem pausas e sem erros de articulação.

---

Aluno R: A...

PE: Então?

Aluno R: Pera! (pausa de 8 segundos) Era uma vez um gato maltês/ tocava piano falava francês/ a dona da casa chamava-se Inês/ o número da porta era o trinta e três.

---

Alunos que inicialmente demonstravam maiores dificuldades, como o Aluno F, evidenciaram melhorias notórias, conseguindo articular corretamente trava-línguas anteriormente problemáticos.

---

*O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia. (Aluno F)*

---

Alguns alunos mantiveram dificuldades em sons mais complexos, como a Aluna A:

---

Texto original: Três tristes tigres.

*Três tristes trigres.*

---

A Aluna A voltou a tentar, desta vez mais concentrada, e foi capaz de recitar corretamente o trava-línguas:

---

*Três tristes tigres.*

---

Outros alunos apresentaram omissões ou alterações que comprometiam a sequência do texto, tal como aconteceu com o Aluno E, que recitou o seu texto, acabado de memorizar, embora que lentamente, com várias pausas e algumas incorreções:

---

Texto original: Nove vezes nove, oitenta e um/ Sete macacos e tu és um./ Fora eu que não sou nenhum!

*Nove vezes nove ...oitenta e um.../ sete... macacos és tu/ fora eu ...não sou nenhum.*

---

Os restantes alunos não demonstraram dificuldades de articulação, sendo capazes de articular rapidamente e sem erros mesmo os trava-línguas mais complexos, tais como:

---

Quando digo digo digo digo não Diogo/ quando digo Diogo não digo digo. (Aluno C)

---

---

*Patinho patolas era um pato pequenino/ pequenino pato/ pato pequenino. (Aluna I)*

---

Os alunos foram capazes de memorizar as lengalengas mais longas, mantendo, ao contrário do que aconteceu na segunda sessão, a sua musicalidade, o que demonstra a

evolução da fluência oral e o desenvolvimento da memória auditiva e imitativa, tal como defendem Pelegrín (2008) e Leal (2008).

---

Varre varre vassourinha/varre bem esta cozinha/ se varreres bem eu dou-te um vintém/ se varrerem mal eu dou-te um arraial/ pico pico serapico/ salta a pulga para o penico/o penico para a balança./ Diz o rei que foi a França/ Três cavalos a correr e duas meninas a aprender/ qual será a mais bonita que se irá recolher? (Aluna P)

---

Paralelamente, a recitação permitiu trabalhar a consciência lexical, já que surgiram palavras pouco frequentes, tais como, *maltês*, *arraial* e *serapico*. Este alargamento do vocabulário é crucial, uma vez que, segundo Viana & Ribeiro (2020), um léxico rico e diversificado é um pilar fundamental para a compreensão leitora e para uma decodificação eficiente.

A Tabela 2 permite sintetizar os dados: dos dezasseis alunos, catorze trouxeram textos memorizados, dois evidenciaram dificuldades de articulação e todos foram capazes de recitar as suas lengalengas, ainda que com diferentes níveis de fluência e expressividade.

*Tabela 2- Tabela síntese do desempenho dos alunos na primeira tarefa*

Alunos presentes	Alunos que trouxeram os textos memorizados	Alunos com dificuldades de articulação	Alunos incapazes de recitar textos
16	14	2	0

Durante as apresentações, os alunos foram também convidados a identificar o género textual de cada texto recitado, promovendo uma reflexão coletiva sobre as características das lengalengas e dos trava-línguas. Todos conseguiram distinguir corretamente lengalengas de trava-línguas, demonstrando uma compreensão clara das características de cada género textual.

Um dado relevante desta sessão foi o forte envolvimento das famílias, já que muitos textos tinham sido aprendidos em casa com pais, avós ou até a partir de experiências escolares anteriores. Ao serem questionados sobre quem lhes tinha ensinado os textos, os alunos mostraram-se extremamente motivados para partilhar com quem tinham

aprendido (Figura 28) e as suas respostas evidenciam a criação de vínculo entre a escola e a família. Algumas das respostas foram: “o meu pai (Aluno F)”, “a mãe (Aluna N)”, “a minha avó (Aluno T)”, “pai (Aluna A)”, “o próprio livro (Aluno C)”, “a avó (Aluna K)”, “a minha professora da minha escola antiga... nós cantávamos isto (Aluna I)”, “o *Google* (Aluno C)”.



*Figura 28- Participação dos alunos em aula*

O momento da sessão dedicado à recitação dos textos evidenciou progressos na articulação, fluência oral e memorização, bem como na compreensão dos géneros textuais. A motivação revelou-se elevada, em grande parte devido à ligação entre escola e família, aspeto que contribuiu para o envolvimento e empenho dos alunos.

Como culminar da sequência didática, foi proposta a construção de um livro coletivo, em turma, de lengalengas e trava-línguas (Figura 29). Neste livro, cada aluno registou o texto memorizado, produziu uma ilustração, identificou o género literário e indicou quem lhe ensinou o texto (Figura 30). A atividade permitiu um ambiente de trabalho colaborativo e criativo, que envolveu todos os alunos na construção de um produto final.



Figura 29- Livro coletivo da turma



Figura 30- Construção do livro coletivo da turma

Todos os alunos foram capazes de escrever os textos que tinham trazido memorizados. Esta atividade fomentou, mais uma vez, a competência da escrita (ao nível da ortografia e da caligrafia), a compreensão textual, a criatividade e a imaginação. Ao nível da consciência sintática, a necessidade de respeitar a ordem e a estrutura das frases do texto original potenciou a reflexão sobre a organização gramatical, tal como defende Bublitz (2010). A ocorrência de inconsistências na aplicação de regras de concordância é reveladora de um processo de construção ativa do conhecimento gramatical, característico desta fase de desenvolvimento (Costa et al., 2017).

Simultaneamente, a atividade fortaleceu a consciência textual, uma vez que os alunos tiveram de considerar o texto como um objeto completo e coerente para o reproduzir (Rosa, 2016). O facto de o fazerem no contexto de um produto final (o livro coletivo) atribuiu um propósito autêntico e motivador à escrita, promovendo não só a precisão ortográfica e caligráfica, mas também a criatividade e o sentido de autoria.

No decorrer da atividade, ao nível da escrita, os alunos aplicaram as regras da ortografia e da caligrafia, com diferentes níveis de correção e legibilidade. Tal como se observa nas Figuras 31, 32 e 33, alguns alunos apresentaram produções corretas e legíveis, demonstrando que os processos de baixo nível descritos por Lichtsteiner et al. (2018) e Kim et al. (2019) estão cada vez mais desenvolvidos, reservando cada vez mais recursos cognitivos para os processos de alto nível relacionados à geração de texto, contribuindo para uma escrita eficiente.

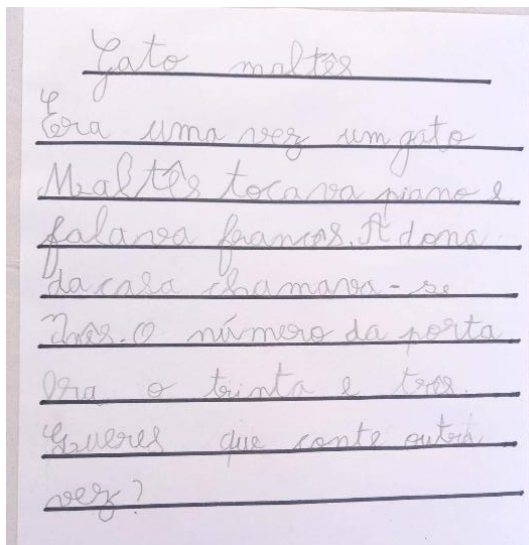


Figura 31- Texto escrito pela Aluna N

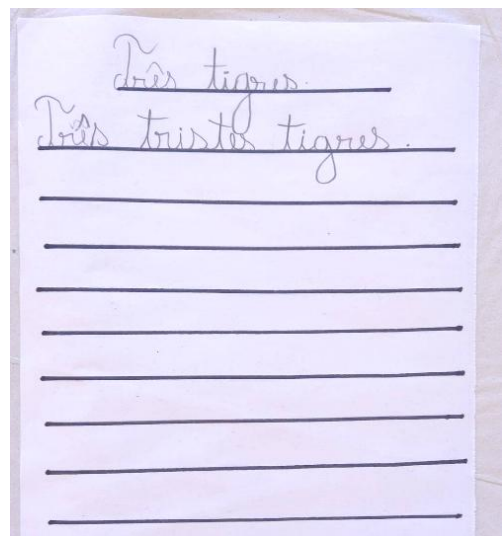


Figura 32- Texto escrito pela Aluna A

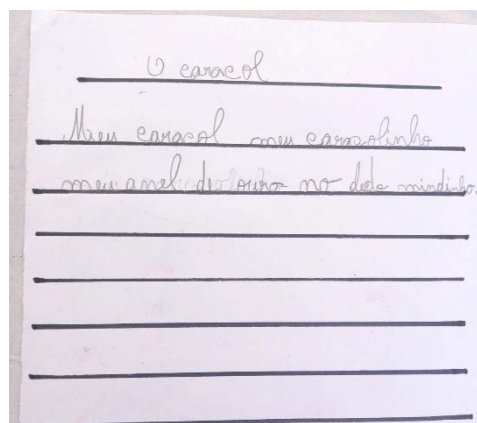


Figura 33- Texto escrito pela Aluna J

Em contrapartida, alguns alunos revelaram ainda algumas dificuldades de escrita. Nas figuras abaixo, é possível observar que a caligrafia dos alunos é bastante descuidada e há muitos erros ortográficos, demonstrando que é necessário continuar a desenvolver a caligrafia e a ortografia, de modo a que os alunos atinjam um nível de escrita fluente. Os desafios inerentes à coordenação motora fina exigida pela escrita manual, um processo de baixo nível que, quando não está automatizado, faz com que se utilizem recursos cognitivos necessários para outros aspetos da composição (Lichtsteiner et al., 2018). Na Figura 34, a caligrafia do aluno é praticamente ilegível. Na figura 35, a caligrafia torna-se um pouco mais legível, contudo, as letras não estão totalmente em cima das linhas. O aluno R começou a escrever o texto na linha do título, faltam acentos e pontuação. Na Figura 36, é possível observar diversos exemplos de paragoge de vogal depois de coda líquida lateral em fim de palavra, tal como “caracole”, “anele” ou apócope, como em “our”. Estas formas gráficas têm origem fonética e revelam que a aluna O escreveu as palavras exatamente como as pronuncia. Estes dados corroboram a perspetiva de Baptista et al. (2011), que salienta que há diferenças significativas entre a escrita e oralidade, apesar de a escrita tentar fazer uma representação dos sons da fala. É, ainda, possível observar que a aluna O escreveu “caracolin” e “mindiho”, o que pode evidenciar instabilidade no processo de aprendizagem do dígrafo <-nh->, considerado caso de leitura nos manuais escolares do 1º CEB. Da mesma forma, na Figura 37 é possível observar que o aluno não começa a frase com letra maiúscula, ainda revela pouco domínio da fronteira de palavras (“sio” para “se o”) e não domina as regras de acentuação e pontuação. Estas

produções indicam ao professor que áreas se tornam pertinentes trabalhar com cada um dos alunos individualmente.

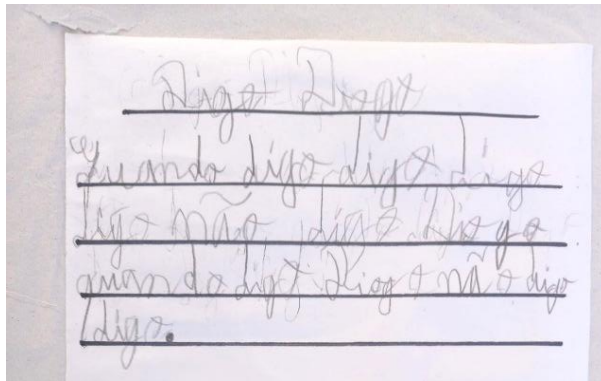


Figura 34- Texto escrito pelo Aluno C

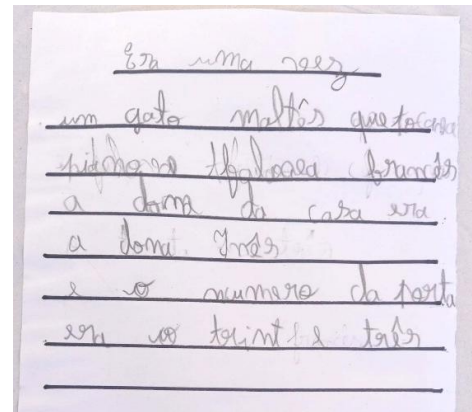


Figura 35- Texto escrito pela Aluna O

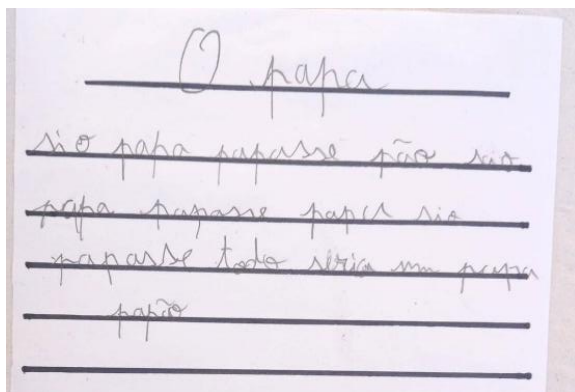


Figura 36- Texto escrito pelo Aluno R

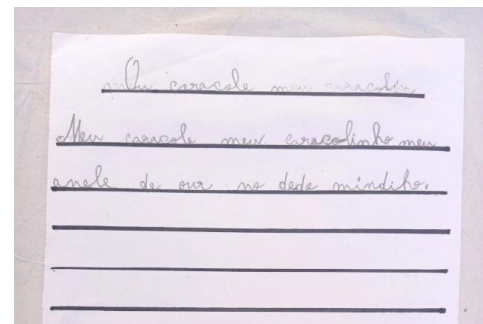


Figura 37- Texto escrito pelo Aluno B

Além das competências de escrita e da consciência linguística, a ilustração dos textos contribuiu para o desenvolvimento da compreensão textual, já que os alunos tiveram de representar graficamente os seus textos. Também a consciência lexical foi trabalhada, na medida em que os alunos mobilizaram o vocabulário aprendido e o representaram nas ilustrações, associando as palavras às imagens. Assim, além destas competências desenvolveu-se também a criatividade e imaginação dos alunos. Observem-se abaixo algumas das produções dos alunos nas Figuras 38 e 39.

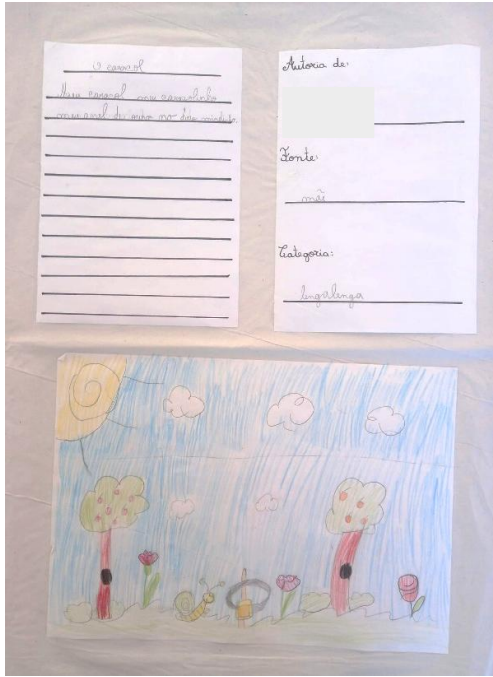


Figura 38- Produção da aluna J

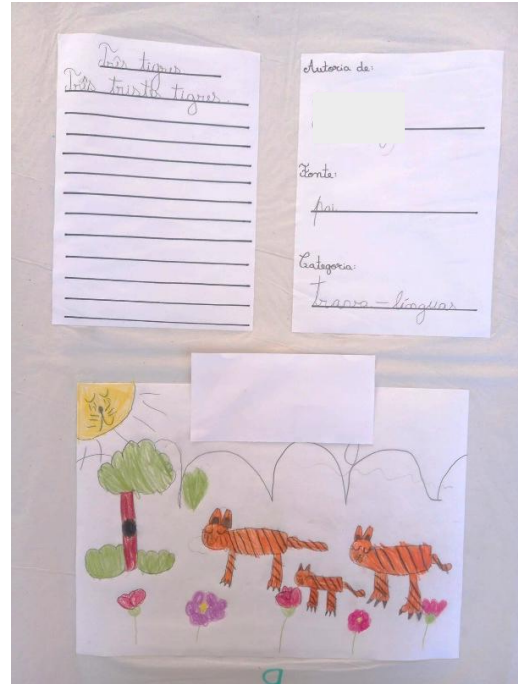


Figura 39- Produção da aluna A

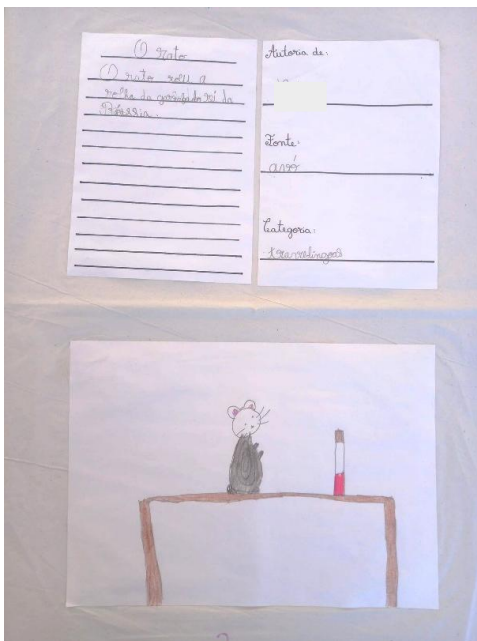


Figura 40- Produção da aluna K

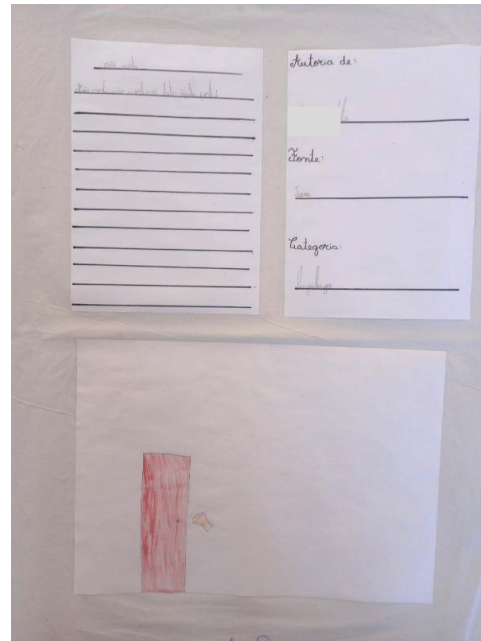


Figura 41- Produção da aluna L

Em suma, esta (última) sessão destacou-se pela consolidação das competências de oralidade (fluência, articulação, memorização), pela apropriação das convenções da escrita (ortografia e caligrafia) e pelo desenvolvimento da consciência sintática e lexical na produção dos textos. O envolvimento das famílias constituiu um fator adicional de enriquecimento, reforçando a ligação entre contextos escolar e familiar.

De forma global, as três sessões revelaram progressos evidentes no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, sobretudo ao nível da oralidade (com melhorias na articulação, na fluência e na memória verbal) e da leitura e escrita (através do trabalho da consciência lexical, sintática e da caligrafia e ortografia). As atividades promoveram aprendizagens significativas e a consolidação de regras básicas da língua. A exploração lúdica de trava-línguas e lengalengas revelou-se altamente motivadora, favorecendo o envolvimento da turma e criando pontes entre a escola e o contexto familiar, fatores que contribuíram para uma aprendizagem mais rica e significativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **Considerações finais**

O presente estudo teve como objetivo analisar o contributo dos trava-línguas e das lengalengas, ou seja, textos da literatura tradicional no desenvolvimento das competências linguísticas das crianças do 1.º CEB. Partindo da premissa de que o domínio da linguagem é um importante alicerce da aprendizagem, procurou-se compreender de que modo estes textos orais, de natureza lúdica e cultural, podem ser integrados na prática pedagógica como instrumentos que desenvolvem competências linguísticas que, por sua vez, são promotoras da aprendizagem da leitura e da escrita.

No âmbito da alargada pesquisa de trabalhos de diversos autores, foi possível constatar que o desenvolvimento linguístico constitui um pilar essencial para o sucesso escolar, em particular no processo de aquisição da leitura e da escrita. A literatura tradicional, sobretudo os trava-línguas e as lengalengas, revelou-se um recurso pedagógico de elevado potencial, por combinar a diversão do jogo verbal com o desenvolvimento das várias dimensões da consciência linguística (fonológica, lexical, morfológica, textual e pragmática). A rima, o ritmo, a repetição e a musicalidade presentes nestes textos estimulam a memória auditiva, a articulação verbal, a fluência expressiva e o gosto pela língua, permitindo que as crianças aprendam de forma natural, envolvente e significativa. A análise realizada permitiu também compreender que a utilização de textos de tradição oral em contexto educativo favorece uma aprendizagem mais dinâmica, participativa e inclusiva. O professor assume um papel mediador e criador, capaz de transformar o património cultural em matéria viva de ensino, promovendo a aproximação entre a escola e a comunidade. Assim, a literatura tradicional torna-se um instrumento de formação integral (linguística, cultural e emocional) e uma ponte entre gerações.

Com base na implementação da sequência didática com lengalengas e trava-línguas, é possível afirmar que este estudo permitiu comprovar, de forma prática e observável, o valor da literatura tradicional no desenvolvimento das competências linguísticas no 1.º CEB. A análise dos dados recolhidos ao longo das três sessões evidencia progressos concretos nos alunos, que se alinham com os objetivos inicialmente traçados e com a fundamentação teórica que suportou esta investigação.

Os dados recolhidos evidenciaram progressos no domínio da consciência fonológica: a superação de dificuldades de articulação iniciais e a capacidade de manipulação fonémica

demonstrada pelos alunos refletem a tomada de consciência da estrutura sonora da língua descrita por Sim-Sim (1998). Paralelamente, verificou-se um desenvolvimento integrado da consciência lexical e morfológica. A inferência de significados a partir de radicais ilustra o papel da morfologia como "agente de ligação" entre a fonologia, a ortografia e a semântica, tal como proposto por Kirby & Bowers (2017). A ampliação do capital lexical e a estruturação sintática emergente confirmam que estas ferramentas potenciam uma reflexão ativa sobre o funcionamento da língua, da palavra à frase, tal como defendem Barrera & Maluf (2003) e Bublitz (2010). O potencial lúdico, amplamente destacado por autores como Leal (2009) e Pimenta (2023), confirmou-se como o motor da motivação e do envolvimento, transformando a aprendizagem de aspetos formais da língua numa experiência prazerosa e significativa.

É importante reconhecer, no entanto, algumas limitações neste estudo. O (pouco) tempo disponível e a ausência de uma componente empírica mais alargada impediram a recolha de dados mais diversificados e a observação prolongada dos efeitos da aplicação de trava-línguas e lengalengas em contextos reais de sala de aula. Uma maior amostra de participantes e a integração de instrumentos de observação e análise linguística mais detalhados teriam enriquecido as conclusões e permitido uma abordagem mais robusta.

Apesar dessas limitações, os resultados obtidos são encorajadores e sugerem várias linhas de investigação futura. Seria pertinente realizar um estudo longitudinal para aferir a consolidação a longo prazo das competências e o impacto destas práticas no desenvolvimento da leitura e da escrita. A replicação desta experiência em contextos diversos permitiria analisar o impacto da metodologia face a diferentes realidades sociais e educativas. Seria igualmente relevante explorar de forma mais sistemática a consciência morfológica. Finalmente, a aplicação desta metodologia como intervenção específica para alunos com dificuldades de aprendizagem merece particular atenção, dado o seu potencial comprovado para o treino intensivo da consciência fonológica de forma prazerosa.

A partir desta experiência, gostaria de continuar a explorar a relação entre a literatura tradicional e a didática da língua portuguesa, desenvolvendo projetos educativos que integrem oralidade, movimento e ritmo como formas de potenciar a aprendizagem linguística.

Ao longo do percurso formativo, com práticas letivas no 1º CEB e no 2º CEB, foi-me possível desenvolver uma compreensão mais profunda sobre a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre o papel do professor como mediador das aprendizagens e promotor da motivação dos alunos. A observação e a prática direta em contexto escolar permitiram-me articular os conhecimentos teóricos adquiridos na formação com a realidade concreta da sala de aula, reconhecendo a importância da planificação, da diferenciação pedagógica e da avaliação formativa no sucesso educativo dos alunos. Estas experiências contribuíram também para o fortalecimento da minha capacidade de reflexão crítica e de tomada de decisões fundamentadas.

Por seu turno, a elaboração do Relatório Final permitiu-me crescer tanto a nível académico como pessoal e profissional. A pesquisa e a reflexão aprofundada sobre o tema reforçaram a minha consciência da importância de desenvolver a oralidade e a consciência linguística desde os primeiros anos de escolaridade. Aprendi a olhar para os textos da tradição oral não apenas como recursos lúdicos, mas como instrumentos pedagógicos poderosos, capazes de promover aprendizagens significativas e o gosto pela língua.

Concluo, assim, que os trava-línguas e as lengalengas, mais do que simples jogos de palavras, são manifestações culturais e pedagógicas de enorme valor. Devido à sua natureza lúdica e estrutura repetitiva, constituem ferramentas de excelência para desenvolver a consciência linguística. Através da sua utilização sistemática e planeada, torna-se possível formar alunos linguisticamente mais competentes e, simultaneamente, cidadãos culturalmente mais conscientes e ligados às suas raízes, estabelecendo uma ponte efetiva entre o saber popular e o saber escolar que revelou ser benéfico para o processo de ensino-aprendizagem. No meu futuro enquanto professora, pretendo continuar a valorizar estas formas de expressão, integrando-as na prática letiva como meios de ensinar, motivar e aproximar as crianças da riqueza do português.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alcântara, R. C. A. (2016). Hipo e hipersegmentação: Indicativos de um teste de sondagem noli segmento da eja. *Revista Ciência*, 1(3). <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/cienciaincenabahia/articloe/view/660/589>
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810>
- Alves, R. (2020). *A consciência morfológica é importante para o desenvolvimento da leitura e escrita*. LER. <https://projetoler.pt/texto/consciencia-morfologica-e-importante-para-o-desenvolvimento-da-leitura-e-escrita>
- Alves, R. (2020). *Escrever fluentemente é indispensável à capacidade de comunicação através da escrita*. LER. <https://projetoler.pt/texto/fluencia-na-escrita-recomendacoes>
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Angelotti, C. (2017). *Quadrinhas, parlendas, trava-línguas e adivinhas*. Para Educar.
- Antunes, C. C., Gonçalves, S. R. O. D., & Felício, R. M. (2024). Competência linguística e comunicativa. *Revista DELOS*, 17(60), 1-15. <https://doi.org/10.55905/rdelosv17.n60-087>
- Ávila, M. V. S. & Bohn, G. P. (2020). A competência linguística: Desmistificando o mito do não-saber. *LEOPOLDIANUM*, 45(126). <https://doi.org/10.58422/releo2019.e906>
- Balula, J. P. R. (2010). *Formar leitores na Sociedade do Conhecimento*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_escrita\\_net.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf)

Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalingüística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(3), 491-502. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300008>

Bastos, G. (2005). O poder da palavra: Dizer e fazer na literatura para crianças. In D. Carvalho, D. Vila Maior & R. Teixeira (Coords.), *Des(a)fiando discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques* (pp.61-67). Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/14919>

Benevides, S. R., Côgo, L. dos A., Penera, S. J. C., Rodrigues, C. A. D., Silva, G. A. da, Cotrim, M. S. P. de O., Santos, W. B. dos, Araújo, C. S. de, Nobre, L. P. R., Martins, R. S., Santos, L. de J. V. dos, & Souza, A. C. de. (2024). Construindo competências literárias: estratégias para formar leitores proficientes na escola. *Revista Foco*, 17(5). <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n5-002>

Bessa, C. M., & Xavier, M. R. L. (2009). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: um estudo de caso com crianças dos 2 anos e meio aos 6 anos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (8), 47-60. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2009.3308>

Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.

Bublitz, G. K. (2010). A consciência sintática de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental. *Letras de hoje*, 45(3), 92-97. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/8127>

Canato, M. (2022). *A competência de escrita de palavras em alunos de 1.º e 2.º CEB*. [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada- Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/2614820f-0de4-425d-bf77-f63b1728866b>

- Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C., & Soares, J. V. T. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, 9(1), 39-47. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712004000100006>
- Castro, C. (2012). Características e finalidades da investigação-ação. *Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha*. <https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Castro, V. D. F. (2014). *Lengalengas e consciência fonológica na educação pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3267>
- Cavalheiro, L., Santos, M., & Martinez, P. (2010). Influência da consciência fonológica na aquisição da leitura. *CEFAC*, 12(6), 1009-1015. <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/LZx5XjkFXtRNYZrzYy7mJpv/?format=pdf&lang=pt>
- Cerrillo, P. (2013). Presencia del Cancionero Popular Infantil en la literatura española de la edad de oro. *Revista de literatura*, 75(150), 395-416. <https://10.3989/revliteratura.2013.02.015>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. ASA
- Corbari, C. C., Niedermayer, L. P., & Baumgartner, C. T. (2019). Desenvolvimento da consciência fonológica: uma proposta de trabalho com o gênero trava-língua. *Letras*, (58), 207–228. <https://doi.org/10.5902/2176148534667>
- Costa, A. L., Costa, A., & Gonçalves, A. (2017). Consciência linguística: aspetos sintáticos. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Coord.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 409–438). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.889465>

Costa, J. & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés*. Caminho.

Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 9(2), 455-479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>

Creswell, J. W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research. planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

Dantas, L. A. & Sousa, Ó. C. (2010). *Minha filha aprende a falar: percurso de aquisição da linguagem de uma criança brasileira nos tempos atuais*. Universidade Lusófona | Instituto de Ciências da Educação. <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/8a7bd394-18fe-4379-b85e-4bec8623548f/content>

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação. [https://area.dge.mec.pt/gramatica/O conhecimento da lingua desenv consciencia linguistica.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/O%20conhecimento%20da%20lingua%20desenv%20consciencia%20linguistica.pdf)

Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des consc lexical.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des%20consc%20lexical.pdf)

Equipa do Luso Livros. (s.d). *Lengalengas e rimas do arco-da-velha*. Luso Livros. [https://aeaveiro.pt/biblioteca/view/381/Lengalengas%20e%20Rimas%20do%20Arco-da-%20-%20Luso%20Livros%20\(ed.\)](https://aeaveiro.pt/biblioteca/view/381/Lengalengas%20e%20Rimas%20do%20Arco-da-%20-%20Luso%20Livros%20(ed.))

Ferreira, A. J. (s.d.) *A aranha arranha*. Lenga Lenga.

- Ferreira, V. S. (2018). *Trava-línguas e desenvolvimento da consciência fonológica: um estudo no 1º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. <https://core.ac.uk/download/pdf/231953398.pdf>
- Ferreirinha, S. C. (2014). *Nursery Rhymes: Contributos para o Desenvolvimento da Literacia e Aquisição de uma Segunda Língua (Inglês) na Educação Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade NOVA de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/12174/1/Tese%20mestrado%20S%C3%B3nia%20F.%20-%20Nursery%20Rhymes.pdf>
- Freire, I. P. & Macedo, S. M. F. (2022). A investigação qualitativa em educação- Aspectos epistemológicos e éticos. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 10(24), 276-296.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação. [https://area.dge.mec.pt/gramatica/o\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_conscie\\_ncia\\_fonologica.pdf.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/o_conhecimento_da_lingua_desenv_conscie_ncia_fonologica.pdf.pdf)
- Freitas, M. J., Gonçalves, A. Duarte, I. (2010). *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintácticos do Português*. Edições Colibri.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for development dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81. Frith, <https://doi.org/10.1007/BF02648022>
- Giustina, F. P. D., & Rossi, T. M. F. (2008). A consciência metalingüística pragmática e sua relação com a produção escrita. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(2), 29-51. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000200003>
- Gomes, A. M. G., Pinheiro, L. R., & Guimarães, S. R. K. (2012). A consciência fonológica, a consciência lexical e o padrão de leitura de alunos com dislexia do desenvolvimento. *Revista Psicopedagogia*, 29(89), 194-207. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862012000200003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000200003&lng=pt&tlng=pt).

- Gomes, L., & Moraes, F. (2013). *Alfabetizar letrando com a tradição oral*. Cortez Editora.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/conhec\\_lingua.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/conhec_lingua.pdf)
- Guerreiro, C & Mesquita, A. (2013). Bendito e Louvado, meu conto acabado: A literatura tradicional como património cultural da Humanidade. *Revista de Letras*, 10(2). <http://hdl.handle.net/10198/8096>
- Guimarães, S. R. K., Paula, F. V., Mota, M. M. P., & Barbosa, V. R. (2014) Consciência morfológica: Que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura?. *Psicologia USP*, 25(2), 201-212. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564A20133713>
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing processes. *Routledge*, 153–180. <https://doi.org/10.4324/9781003580126-15>
- Cadime, I., Freitas, T., Martín-Aragoneses, M. T., & Ribeiro, I. (2024). Does reading fluency mediate the relationship between cognitive-linguistic skills and reading comprehension? A study in European Portuguese. *Cognitive Development*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2024.101490>
- Júnior, J. F. C., Moraes, L. S., Souza, M. M. N., Lopes, L. C. L., Meneses, A. R., Pinto, A. R. A. P., Santos, L. S. R. & Zocolotto, A. (2023). A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. *REBENA Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 6, 324-341. <https://reben.emnuvens.com.br/revista/index>
- Kim, Y. S. G., Gatlin, B., Al Otaiba, S., & Wanzek, J. (2018). Theorization and an empirical investigation of the component-based and developmental text writing fluency construct. *Journal Of Learning Disabilities*, 51(4), 320-335. <https://doi.org/10.1177/0022219417712016>

- Kirby, J. R. & Bowers, P. N. (2017). Morphological instruction and literacy: Binding phonological, orthographic, and semantic features of words. In R. Parrila, K. Cain, & D. Compton (Eds.) *Theories of reading development* (pp. 437-462). <https://doi.org/10.1075/swll.15.24kir>
- Kocaarslan, M. (2017). A research about oral reading fluency of first grade students: Text type and gender factor. *Journal of Education and practice*, 8(23), 40-51. <https://www.researchgate.net/publication/319880860>
- Leal, S. M. (2009). UM-DÓ-LI-TÁ. A Linguagem das Brincadeiras e as Brincadeiras Com a Linguagem. In I. Condessa (Coords.), *(Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade* (pp. 115-128). Universidade dos Açores.
- Lichtsteiner, S. H., Wicki, W., & Falmann, P. (2018). Impact of handwriting training on fluency, spelling and text quality among third graders. *Reading and writing*, 31(6), 1295-1318. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9825-x>
- Lopes, S. (s.d.) *O efeito da consciência morfológica na compreensão da leitura mudará em função da idade e da capacidade de compreensão dos alunos?*. Programa AaZ Textos de Apoio.
- López-Escribano, C., Martín-Babarro, J., & Pérez-Lopez, R. (2022). Promoting handwriting fluency for preschool and elementary-age students: Meta-analysis and meta-synthesis of research from 2000 to 2020. *Frontiers in Psychology*, 13, 841573. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.841573>
- Meggiato, A. O., Corso, H. V., & Corso, L. V. (2025). Reading fluency and its relationship with comprehension: A systematic literature review. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 35, e3510. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/FxTrFprkwWv733Ld6rhMGqK/?format=pdf&lang=en>
- Ministério da Educação. (2023). *Aprendizagens essenciais: 1.º ano/1.º Ciclo do Ensino Básico* *Português.*

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_1.o\\_ano\\_1o\\_ciclo\\_eb\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf)

Miranda, A. R. M. & Veloso, J. (2017). Consciência linguística: Aspetos fonológicos. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 439–458). Language Science Press. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.889467>

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.

[https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/document\\_s/report.pdf](https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/document_s/report.pdf)

Neves, P, A., & Borges, C. B. (2018). A consciência textual no gênero fábula: proposta e análise de um instrumento de verificação da coerência com alunos do Ensino Fundamental. *Signo*, 43(77), 62-73. <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v43i77.11509>

Ney, V. Z. (2021). Diálogos entre a consciência linguística, o léxico e a consciência lexical. *Humanidades & Inovação*, 8(66), 59-69.

Nogueira, C. (2012). A literatura oral e tradicional na Escola. *Educação, Cultura e Comunicação*, 3(06), 23-31. <https://novaresearch.unl.pt/en/publications/1c3c3456-d5e5-4f97-a3e1-46c5795ae686>

Nunes, N. (2016). Um conto popular e dois romances tradicionais nas memórias de uma contadora de estórias da Ponta Delgada, ilha da Madeira (Portugal). *Revista de Estudos Lusófonos*. Universidade da Madeira/CIERL. <http://hdl.handle.net/10451/33177>

Olímpio, L. C. C. (2008). Como formar leitores e escritores competentes. *Soletras*, (15). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/4994>

- Oliveira, J. S., Rocha, M. L., & Elane, C. (2008). As fases do desenvolvimento da linguagem escrita. *Soletras*, (15). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/download/4884/3609>
- Pedrosa, J. M. (2015). *Literatura oral, literatura popular, literatura tradicional*. Portal de Humanidades.
- Pelegrín, A. (2008). *Cada cual atiende su juego: de tradición oral y literatura*. Cincel.
- Peralta, E. N. C., Correa, S. A. B., Saraguro, D. A. A., & Gavilanes, B. D. T. (2024). Los campos semánticos y su impacto en el fortalecimiento de la conciencia discursiva. *RECIMUNDO*, 8.
- Pereira, V. W. (2013). Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais. *Signo*, 38, 29-43. <https://pdfs.semanticscholar.org/1016/e4ec52e74aa572ea38abba7db4826a25e017.pdf>
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Perfetti, C. A. & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Elbro & P Reitsma (Eds.), *Precursors of Functional Literacy* (pp. 189-213). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/swll.11.14per>
- Perfetti, C., & Helder, A. (2022). Progress in reading science: Word identification, comprehension, and universal perspectives. *The science of reading: A handbook*, 5-35.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- Pimenta, A. L. E. F. M. (2023). *As potencialidades das lengalengas para o desenvolvimento da linguagem em contexto de educação pré-escolar* [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF.

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3267/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Ana%20Lu%C3%ADsa%20Pimenta%20-%20Vers%C3%A3oEntrega%201-.pdf>

Pires, M. N. (2009). Literatura Tradicional. In C. Ceia (Eds.), *E-Dicionários de Termos Literários (EDTL)*. <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/literatura-tradicional>

Pontes, P. J. M. (2009). *Literatura oral tradicional e literatura infanto-juvenil: Contributo da literatura oral tradicional transmontana* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <http://hdl.handle.net/10348/2556>

Psyridou, M., Tolvanen, A., Niemi, P., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Torppa, M. (2022). Development of silent reading fluency and reading comprehension across grades 1 to 9: Unidirectional or bidirectional effects between the two skills?. *Reading and Writing*, 36(8), 1969-1996. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10371-6>

Rego, L. L. B. (1993). O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas em Psicologia*, 1, 79- 87.

Rosa, G. P. S. (2016). Atenção, compreensão da leitura, consciência textual e aprendizagem. *Anais do IX Colóquio de Linguística, Literatura e Escrita Criativa [Des]limiares da linguagem*, 270-284. EDIPUCRS.

Salvador, L., & Martins, M. A. (2017). Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade. *Análise Psicológica* (1), 1-12. <https://doi.org/10.14417/ap.1172>

Santos, T. V. (2014). Consciência sintática e desempenho em leitura e escrita. In *XVII Congreso internacional asociación de lingüística y filología de américa latina*. <https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0799-2.pdf>

Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research*. Sage

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem\\_comunicacao\\_jardim\\_infancia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf)
- Soares, L. D. (2005). *Lenga lengas*. Livros Horizonte.
- Soares, L. D. (2006). *Destrava línguas*. Livros Horizonte.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética*. <https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Sousa, O. C. (2015). *textos e contextos: Leitura escrita e cultura letrada*. Media XXI – Publishing, Research and Consulting. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6083/1/textos\\_contextos\\_sousa\\_otilia.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6083/1/textos_contextos_sousa_otilia.pdf)
- Spinillo, A. G., & Simões, P. U. (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: Questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 537-546. <https://www.scielo.br/j/prc/a/fkpfDt9s6LyCJ8GgRHNXJNf/?format=pdf&lang=pt>
- Torrance, M., Arrimada, M., & Gardner, S. (2020). Child-level factors affecting rate of learning to write in first grade. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 714-734. <https://doi.org/10.1111/bjep.12390>
- Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-ação. In A. Moreira, P. Sá & A. P. Costa (Eds.), *Reflexões em torno de metodologias de Investigação: Métodos (Vol. 1)* (pp. 33–50). UA Editora. <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>
- Valle-Zevallos, M. J., Mendez-Vergaray, J., & Flores, E. (2024). La conciencia fonológica y su relación con la lectura: Revisión sistemática. *Horizontes Revista de*

*Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 1004-1021.  
<https://revistahorizontes.org/>

Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2020). *Desenvolver a linguagem: Vocabulário. LER*.  
<https://www.projetoler.pt/texto/conhecimento-lexical>

Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler: Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Universidade do Minho.

Viana, F. L., & Borges, M. (2016). Promover a fluência em leitura: Um estudo com alunos do 2º ano de escolaridade. *Educar em Revista*, 62, 33-51.  
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.48023>

Pereira, V. W., Viana, F. L., & Morais, J. (2019). Processamento da leitura: decodificação e compreensão. *Letras de Hoje*, 54(2), 108-111. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.34946>

Monteiro, C., & Viana, F. L. (2022a). Falar bem para ler bem: investir no desenvolvimento da linguagem para prevenir o insucesso escolar e a exclusão social. In V. W. Pereira, A. P. R. Scherer, R. Gabriel, & R. Guaresi (Orgs.), *Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita: Contribuições interdisciplinares* (p. 133-161). Editora Fonema e Grafema. <https://hdl.handle.net/1822/80386>

Monteiro, C., & Viana, F. L. (2022b). Promoção da competência comunicativa oral no Ensino Básico. *Palavras*, (58-59), 63-79. <https://doi.org/10.61248/palavras.vi58-59.148>

Wolff, C. L. (2015). *Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização*. [Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul].  
<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7165/1/000467064-Texto+Completo-0.pdf>



## APÊNDICES

## Apêndice 1- Planificações da sequência didática

## Relatório Final

## Planificação da 1.ª sessão

Ano de escolaridade	Área curricular	Duração
1º ano	Português	90 minutos

Domínio	Aprendizagens essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes	Tempo (em minutos)	Estratégias/Atividades	Recursos	Instrumentos de avaliação	Descritores do Perfil dos Alunos
Oralidade	<b>Compreensão:</b> Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões).	10  5	1. Projeção de trava-línguas e leitura pelos alunos em voz alta; 2. Diálogo com os alunos sobre trava-línguas e as suas características;	PowerPoint com trava-línguas (apêndice 1); Computador; Tela de projeção; Projedor; Quadro; Giz;	Avaliação por observação direta com registo em grelha.	A – Linguagens e Textos B – Informação e comunicação D – Pensamento crítico e criativo

<p>Leitura- Escrita</p>	<p><b>Expressão:</b> Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos.</p> <p><b>Leitura:</b> Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.</p> <p>Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.</p> <p><b>Escrita:</b> Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e</p>	<p>15</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>15</p>	<p>3. Jogo do telefone estragado com as frases do trava-línguas;</p> <p>4. Leitura do trava-línguas pelos alunos em voz alta;</p> <p>5. Diálogo com os alunos para analisar o trava-línguas;</p> <p>6. Cópia do trava-línguas e sublinhar os sons repetidos;</p> <p>7. Jogo de palavras com palavras com o mesmo som;</p> <p>8. Recriação do trava-línguas e leitura do mesmo a um colega;</p>	<p>Tiras de papel;</p> <p>Ficha de trabalho sobre o trava-línguas (apêndice 2);</p> <p>Material de escrita;</p> <p>Bola;</p> <p>Papeis com trava-línguas (apêndice 3);</p> <p>Medalhas autocolantes (apêndice 4);</p>		<p>E – Relacionamento interpessoal</p>
-----------------------------	--	---	--	---	--	--

<p>Educação Literária</p>	<p>extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema.</p> <p>Identificar especificidades gráficas do texto escrito (direcionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas, espaçamentos – e fronteira de palavra).</p> <p>Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação.</p> <p>Reconhecer rimas e outras repetições de sons em poemas,</p>	<p>15</p>	<p>9. Desafio com trava-línguas.</p>			
---------------------------	---	-----------	--------------------------------------	--	--	--

	<p>trava-línguas e em outros textos ouvidos.</p> <p>Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.</p>					
--	---	--	--	--	--	--

## Roteiro:

Antes de iniciar a aula, a professora estagiária irá organizar as mesas da sala de aula de maneira a formar um quadrado, para facilitar a realização das tarefas propostas.

Para introduzir os trava-línguas a professora estagiária começará por projetar vários trava-línguas (apêndice 1) e pedirá aos alunos para os tentarem ler. Os trava-línguas apresentados aos alunos serão:

- O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia.
- O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem, o tempo respondeu ao tempo que o tempo tem o tempo que o tempo tem.
- Um limão,  
Dois Limões  
Meio limão.
- A aranha arranha a rã. A rã arranha a aranha. Nem a aranha arranha a rã. Nem a rã arranha a aranha.

Posto isto, irá questionar os alunos se conhecem o género literário em que se enquadram os textos e sobre as suas características principais. Depois de abordar os trava-línguas, a professora irá desafiar os alunos a dizer outros trava-línguas que conheçam.

Numa segunda fase da aula, a professora estagiária irá trabalhar um trava-línguas: “Se o banco tem três pés é uma tripeça, não tropeça nos pés a tripeça de três pés?”. Para introduzir o trava-línguas a professora estagiária irá propor a realização do jogo do telefone estragado. Assim, a professora estagiária irá sussurrar uma parte do trava-línguas a um aluno. O objetivo é que os alunos sussurrem ao ouvido do colega do lado, até que todos ouçam a mensagem. O último aluno a receber a mensagem deverá dizer em voz alta a mensagem que lhe chegou. Neste momento, a professora estagiária irá dividir o quadro ao meio. Numa das metades do quadro, irá constar o trava-línguas completo, porém com os versos cobertos com tiras de papel. Na outra metade do quadro, a professora estagiária irá escrever os versos ditos pelo último aluno que ouve a mensagem. Quando o trava-línguas estiver completo, a professora irá pedir a colaboração dos alunos para fazer

a comparação entre o trava-línguas original e o trava-línguas que resultou do jogo do telefone estragado. Deste modo, a professora irá selecionar alunos para ler o verso resultante do jogo do telefone estragado. De seguida, irá destapar o verso do trava-línguas original e desafiar outro aluno a lê-lo, fazendo assim a comparação entre ambos. Quando o trava-línguas estiver descoberto, a professora estagiária irá selecionar alunos para lerem o trava-línguas na íntegra. Posto isto, irá abrir um pequeno momento de análise do mesmo, assim, fará algumas questões aos alunos, como por exemplo: “De que tipo é o texto que acabámos de ler?”; “Sobre o que fala o trava-línguas?”; “Quantos pés tem o banco?”; “O que significa o termo tripeça?”, entre outras.

Posteriormente, a professora estagiária irá distribuir uma folha onde os alunos deverão copiar o trava-línguas e sublinhar palavras que tenham o mesmo som (apêndice 2). Posto isto, a professora irá desafiar os alunos a recitarem o trava-línguas, uma vez que já trabalharam bastante com ele. De seguida, a professora estagiária irá propor um jogo de palavras, idêntico ao tradicional jogo da batata quente. Deste modo, a professora irá desafiar os alunos a dizer várias palavras com o mesmo som das palavras de sublinharam. Para que o jogo decorra, a professora começará por explicar as regras do mesmo e entregar uma bola pequena e macia a um aluno. Depois da preparação do jogo, a professora irá questionar os alunos sobre o som predominante no trava-línguas. Quando os alunos responderem à questão, o jogo começará. Assim, o jogo consiste em que cada aluno diga uma palavra com o som proposto. Depois de dizer a palavra, deve atirar a bola a um colega à sua escolha e este também deverá dizer uma palavra. É importante reforçar que não se podem repetir palavras e os alunos têm apenas 5 segundos para dizer uma palavra. No fim dos 5 segundos a professora estagiária irá bater uma palma e se o aluno não disser uma palavra perde a rodada. Este jogo serve de preparação para a tarefa seguinte, que irá consistir em que os alunos substituam no trava-línguas as palavras que sublinharam por outra com o mesmo som, criando assim um trava-línguas da sua autoria. Depois de concretizada esta tarefa, cada aluno deverá ler o seu texto ao colega do lado.

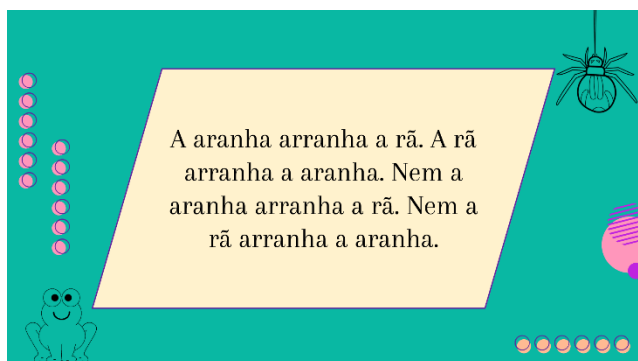
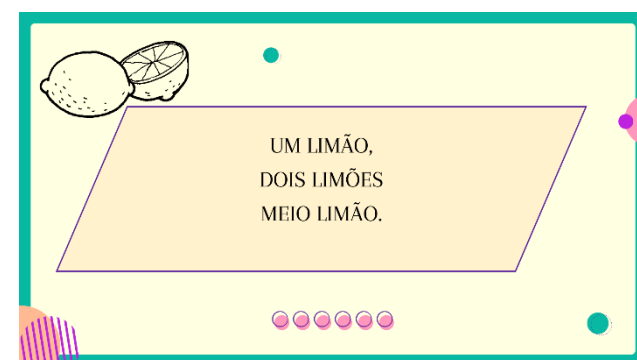
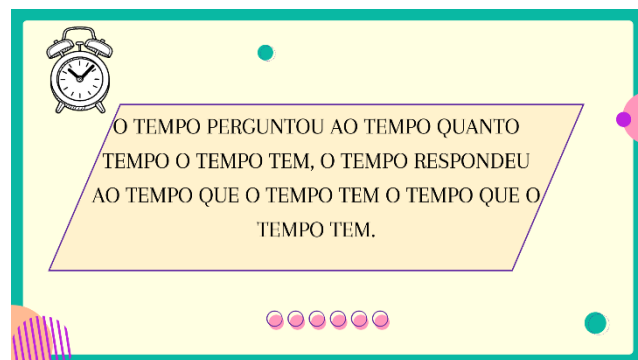
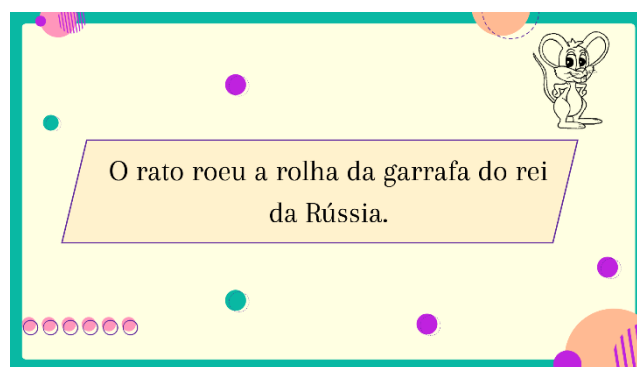
Para terminar a aula, será feita uma última tarefa que irá consistir num desafio de competição entre grupos. Assim, a professora estagiária irá dividir a turma em dois grupos de nove alunos cada. De seguida, irá fornecer a cada aluno um trava-línguas (apêndice 3). A cada grupo serão disponibilizados os mesmos trava-línguas, contudo, dentro de cada grupo os alunos terão sempre trava-línguas distintos. O objetivo é que todos os alunos decorem o texto que lhes foi atribuído (no máximo em 10 minutos) e, de seguida, compitam entre si. Irá ganhar o grupo que for capaz de dizer mais trava-línguas sem cometer erros. O grupo que ganhar o jogo irá receber um autocolante onde constará uma medalha de ouro, o grupo que ficar em segundo lugar receberá um autocolante com uma medalha de prata (apêndice 4). Os trava-línguas a utilizar no jogo serão:

- A Graça disse à Graça uma graça e a Graça achou muita graça.
- Padre Pedro pinta pregos.  
Padre Pedro prega pregos.
- A história é uma sucessão sucessiva dos sucessos que sucedem sucessivamente.
- Num prato de trigo tragam três tigres.
- Enquanto a pega  
papa a fava  
porque não papa  
a fava a pega?
- Lé com lé, cré com cré.
- Portas prega Pedro Bravo  
E sermão o padre Prado.
- Se cá nevasse  
fazia-se cá ski.
- Num ninho de nafagafos  
há sete nafagafinhos.  
Quando a nafagafa sai  
Ficam os nafagafos sozinhos.

- Paulino sem Pau é Lino,  
Paulino sem Lino é pau,  
Tirando o pau ao Paulino  
Fica o Paulino sem pau.

## Apêndices

### Apêndice 1- PowerPoint sobre trava-línguas



## Apêndice 2- Tarefa sobre o trava-línguas



Nome: \_\_\_\_\_

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

1. Copia o trava-línguas que está no quadro para as linhas abaixo.

---

---

---

---

---

2. Sublinha as palavras que tenham o mesmo som utilizando uma cor da tua preferência.

3. Cria o teu próprio trava-línguas! Para isso deverás substituir as palavras que sublinhaste por outras que tenham o mesmo som.

Dica: Poderás utilizar algumas das palavras que foram ditas no jogo.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3.1. Não te esqueças de criar um título para o teu trava-línguas!

Bom trabalho! 😊

### Apêndice 3- Trava-línguas para o desafio entre grupos

Decora o seguinte trava-línguas:

A Graça disse à Graça uma graça e a Graça achou muita graça.

Decora o seguinte trava-línguas:

Padre Pedro pinta pregos.

Padre Pedro prega pregos.

Decora o seguinte trava-línguas:

A história é uma sucessão sucessiva dos sucessos que  
sucedem sucessivamente.

Decora o seguinte trava-línguas:

Num prato de trigo tragam três tigres.

Decora o seguinte trava-línguas:

Enquanto a pega

papa a fava

porque não papa

a fava a pega?

Decora o seguinte trava-línguas:

Lé com lé, cré com cré.

Decora o seguinte trava-linguas:

Portas prega Pedro Bravo  
E sermão o padre Prado.

Decora o seguinte trava-linguas:

Se cá nevasse  
fazia-se cá ski.

Decora o seguinte trava-linguas:

Num ninho de nafagafos  
há sete nafagafinhos.  
Quando a nafagafa sai  
Ficam os nafagafos sozinhos.

Decora o seguinte trava-linguas:

Paulino sem Pau é Lino,  
Paulino sem Lino é pau,  
Tirando o pau ao Paulino  
Fica o Paulino sem pau.

Apêndice 4- Autocolantes da medalha de ouro e de prata



## Relatório Final

### Planificação da 2.ª sessão

Ano de escolaridade	Área curricular	Duração
1.º ano	Português	90 minutos

Domínio	Aprendizagens essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes	Tempo (em minutos)	Estratégias/Atividades	Recursos	Instrumentos de avaliação	Descritores do Perfil dos Alunos
Oralidade	<b>Compreensão:</b> Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões).	5	1. Desafio para descobrir lengalengas;	Papéis com lengalengas	Avaliação por observação	A – Linguagens e Textos
		10	2. Leitura da lengalenga “Era uma vez um cuco que não gostava de couves” (disponível em <a href="https://www.lapismagico.com/lengalengas/era-uma-vez-um-cuco/">https://www.lapismagico.com/lengalengas/era-uma-vez-um-cuco/</a> );	(apêndice 5); Computador; Tela de projeção; Projetor; Lengalenga “Era uma vez	direta com registo em grelha.	B – Informação e comunicação D – Pensamento crítico e criativo F- Desenvolvimento

Leitura- Escrita	<p><b>Leitura:</b> Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.</p> <p>Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas).</p> <p><b>Escrita:</b> Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos</p>	5	3. Diálogo com os alunos sobre a lengalenga;	um cuco que não gostava de couves”;		pessoal e autonomia; H- Sensibilidade estética e artística
		5	4. Audição da lengalenga cantada <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0n9PiHYq3fo">https://www.youtube.com/watch?v=0n9PiHYq3fo</a> );	Vídeo da lengalenga cantada		
		15	5. Preenchimento que espaços em branco da lengalenga, em pares;	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=0n9PiHYq3fo">https://www.youtube.com/watch?v=0n9PiHYq3fo</a> );		
		15	6. Correção do preenchimento de espaços em branco da lengalenga;	Ficha sobre a lengalenga (apêndice 6);		
		10	7. Aprendizagem da lengalenga cantada;	Material de escrita;		
		5	8. Acompanhamento da música;	Lengalenga escrita em papel de cenário;		
		20	9. Decoração dos moldes dos elementos da lengalenga;			

<p>Educação Literária</p>	<p>fonemas ou dos grafemas na palavra. Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema.  Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.</p>			<p>Imagens dos elementos do texto (anexo 1); Moldes dos elementos do texto (anexo 2); Elementos para decorar (lápiz de cor, olhos, lã, entre outros).</p>		
---------------------------	--	--	--	---	--	--

## Roteiro:

Para introduzir as lengalengas, a professora estagiária começará por circular pela sala de aula com um saco. Dentro do saco, estarão papéis com diversas lengalengas (apêndice 5) e a professora desafiará os alunos a tirarem um papel e lerem o texto em voz alta. Posto isto, irá questionar os alunos se conhecem o género literário em que se enquadram os textos e sobre as suas características principais. Depois de abordar as lengalengas, a professora irá desafiar os alunos a dizer outras lengalengas que conheçam.

Numa segunda fase da aula, a professora estagiária irá explorar com a turma a lengalenga “Era uma vez um cuco que não gostava de couves”. Para introduzir a lengalenga, a professora estagiária irá ler a lengalenga em voz alta. À medida que lê a lengalenga, a professora colará imagens dos diversos elementos que nela são mencionados, pela respetiva ordem, no quadro. De seguida, irá criar um momento de diálogo aberto com os alunos onde os questionará sobre a lengalenga lida. Deste modo, serão realizadas questões do tipo: “Sobre o que fala a lengalenga?”; “Quais são elementos falados na lengalenga?”; “O que aconteceu no fim da história? Porquê?”. Depois de falar sobre a lengalenga, a professora estagiária irá explicar aos alunos que há lengalengas que podem ser cantadas e irá reproduzir a lengalenga “Era uma vez um cuco que não gostava de couves” cantada (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1kslmHRQFSE>).

Depois de os alunos estarem familiarizados com a lengalenga, a professora estagiária irá distribuir uma folha A3 (apêndice 6) aos alunos onde constará a lengalenga com espaços em branco. O objetivo é que os alunos, em pares, escrevam as palavras em falta. De seguida, para realizar a correção da tarefa, a professora irá colar no quadro a lengalenga escrita em papel de cenário. Esta lengalenga terá os mesmos espaços em branco que a lengalenga entregue previamente aos alunos. O objetivo é que a turma, em conjunto, diga as palavras em falta. À medida que os alunos dizem as palavras, a professora deverá colar as imagens (anexo 1) que representam essas palavras no sítio indicado. De modo a verificar se as palavras foram bem colocadas, a professora reproduzirá novamente a música e pedirá aos alunos que verifiquem se os diversos elementos estão na ordem correta.

Depois de os alunos desenvolverem trabalho sobre a lengalenga, a professora estagiária irá desafiá-los a tentar acompanhar a música, seguindo a letra tendo como suporte as imagens. Numa última fase, a professora pedirá aos alunos que cantem a música memorizada, sem recorrer à letra.

Para terminar a aula, a professora irá disponibilizar aos alunos um molde de um elemento da lengalenga (anexo 2). Os alunos deverão decorar os moldes com os materiais disponibilizados (lápiz de cor, lãs, olhos, entre outros). As criações dos alunos serão colocadas ao redor da lengalenga preenchida em turma, que deverá ficar afixada na sala de aula.

Antes de dispensar os alunos, a professora estagiária irá solicitar aos alunos que tragam uma lengalenga ou um trava-línguas decorado de casa para a próxima aula.

## Apêndices

### Apêndice 5- Lengalengas para colocar no saco



#### Nove vezes nove?

Nove vezes nove, oitenta e  
um.

Sete macacos e tu és um,

Fora eu, que não sou nenhum!



#### Rei, Capitão

Rei, capitão

Soldado, ladrão.

Menina bonita

Do meu coração.



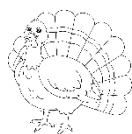
#### Pim-Pam-Pum

Pim – Pam – Pum

Cada bola mata um

Para a galinha, para o peru

Quem se livra és mesmo tu.



#### Mão morta

Mão morta, mão morta,

Vai bater àquela porta!



Um, dó, li, tá

Um-dó-li-tá

Cara de amendoá

Um solete coloreto

Quem está livre, livre está.



### As refeições

Que é o almoço?

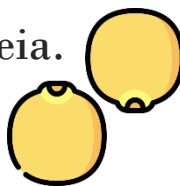
Cascas de tremoço.

Que é o jantar?

Bordas de alguidar.

Que é a ceia?

Morrões de candeia.



## Era uma vez um gato maltês...

33

Era uma vez

um gato maltês.

Tocava piano

e falava francês.

A dona da casa



chamava-se Inês

e o número da porta

era o trinta e três.

Era muito bonito

e não era mau

também cantava

miau, miau, miau.

Que cheira sempre a chulé.





### A criada lá de cima

A criada lá de cima  
É feita de papelão,  
Quando vai fazer a cama  
Diz assim para o patrão:  
Sete e sete são catorze,  
Com mais sete são vinte e um,  
Tenho sete namorados  
E não gosto de nenhum.

7

### Acabou-se a papa doce

Acabou-se a papa doce  
Quem comeu arregalou-se.

## Senhor condutor

Senhor condutor  
Ponha o pé  
No acelerador,  
Se chocar  
Não faz mal  
Vamos todos  
Para o Hospital,  
Hospital de Santa Maria  
Que é uma grande porcaria,  
Hospital de São José  
Que cheira sempre a chulé.



## Sola, sapato

Sola sapato  
rei rainha  
foi ao mar  
buscar sardinha  
para o príncipe Luís  
que tem um grande nariz  
salta a pulga  
na balança  
que vai ter  
até à França,  
os cavalos  
a correr as meninas  
a aprender  
qual será  
a mais bonita  
que se vai esconder?

## Apêndice 6- Ficha sobre lengalenga

### Era uma vez um Cuco que não gostava de couves

Era uma vez um \_\_\_\_\_

Que não gostava de \_\_\_\_\_.

Mandou-se chamar o \_\_\_\_\_

Para vir bater no cuco

O pau não quis bater no cuco

O cuco não quis comer as couves

Ele ia sempre a dizer: "Couves não hei-  
de comer!"

Mandou-se chamar o \_\_\_\_\_

Para vir queimar o pau

O \_\_\_\_\_ não quis queimar o \_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ não quis bater no \_\_\_\_\_

O cuco não quis comer as \_\_\_\_\_

Ele ia sempre a dizer: "Couves não hei-  
de comer!"

Mandou-se chamar a água

Para vir apagar o fogo

A \_\_\_\_\_ não quis apagar o \_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ não quis queimar o pau

O pau não quis bater no cuco

O \_\_\_\_\_ não quis comer as \_\_\_\_\_

Ele ia sempre a dizer: "Couves não hei-  
de comer!"

Mandou-se chamar o \_\_\_\_\_

Para vir beber a \_\_\_\_\_

O boi não quis beber a água

A água não quis apagar o fogo

O fogo não quis queimar o pau

O pau não quis bater no cuco

O cuco não quis comer as couves

Ele ia sempre a dizer: " \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_!"

Mandou-se chamar o \_\_\_\_\_

Para vir ralhar com o \_\_\_\_\_

O homem não quis ralhar com o boi

O boi não quis beber a água

A água não quis apagar o fogo

O fogo não quis queimar o pau

O pau não quis bater no cuco

O cuco não quis comer as couves

Ele ia sempre a dizer: "Couves não hei-  
de comer!"

Mandou-se chamar o \_\_\_\_\_

Para vir prender o homem

O \_\_\_\_\_ não quis prender o homem

O homem não quis ralhar com o boi

O boi não quis beber a água

A água não quis apagar o fogo

O fogo não quis queimar o pau

O pau não quis bater no cuco

O cuco não quis comer as couves

Ele ia sempre a dizer: "Couves não hei-  
de comer!"

Mandou-se chamar a \_\_\_\_\_

Para vir matar o \_\_\_\_\_

A \_\_\_\_\_ quis matar o \_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ já quis prender o homem

O homem já quis ralhar com o \_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ já quis beber a \_\_\_\_\_

A \_\_\_\_\_ já quis apagar o \_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ já quis queimar o \_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ já quis bater no \_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ já quis comer as \_\_\_\_\_

Era uma vez um \_\_\_\_\_

Que já gostava de \_\_\_\_\_!

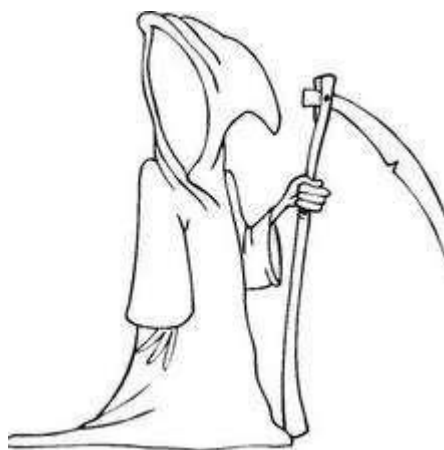
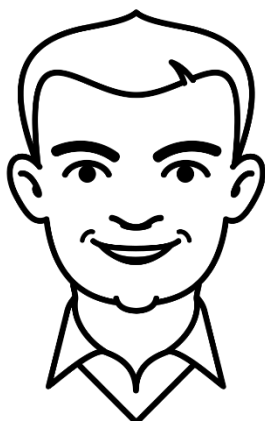
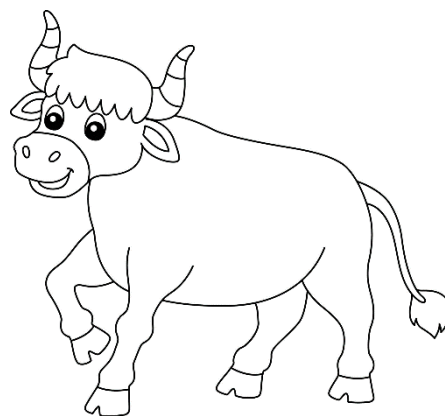
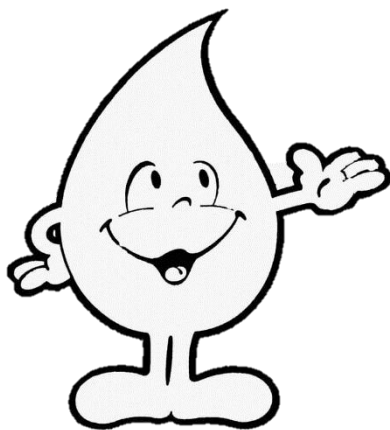
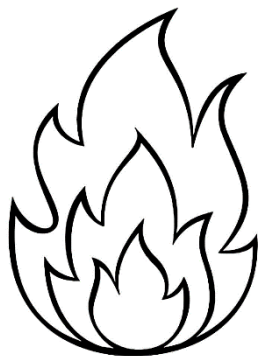
Nomes: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Anexos

### Anexo 1- Imagens dos elementos da lengalenga



Anexo 2- Moldes das personagens da lengalenga



## Relatório Final

### Planificação da 3.ª sessão

Ano de escolaridade	Área curricular	Duração
1.º ano	Português	90 minutos

Domínio	Aprendizagens essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes	Tempo (em minutos)	Estratégias/Atividades	Recursos	Instrumentos de avaliação	Descritores do Perfil dos Alunos
Oralidade	<b>Compreensão:</b> Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões).	5	1. Diálogo com os alunos sobre as lengalengas e trava-línguas que trouxeram memorizados;	Computador; Tela de projeção; Projetor; Lengalengas e trava-línguas (apêndice 7)	Avaliação por observação direta com registo em grelha.	A – Linguagens e Textos B – Informação e comunicação D – Pensamento crítico e criativo
Leitura- Escrita	<b>Escrita:</b>	25	2. Recitação dos textos memorizados pelos alunos;	Livro por preencher (apêndice 8); Lápis de carvão;		E- Relacionamento interpessoal

	<p>Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.</p> <p>Identificar especificidades gráficas do texto escrito (direcionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas, espaçamentos – e fronteira de palavra).</p> <p>Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva e através de digitação num dispositivo eletrónico, utilizando adequadamente os</p>	60	<p>3. Construção de um livro em turma com as lengalengas e trava-línguas memorizados pelos alunos;</p>	<p>Borracha; Lápis de cor; Marcadores.</p>		<p>F- Desenvolvimento pessoal e autonomia; H- Sensibilidade estética e artística I- Saber científico, técnico e tecnológico</p>
--	---	----	--	--	--	---

Educação Literária	<p>seguintes sinais de pontuação: ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação.</p> <p>Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.</p>					
--------------------	---	--	--	--	--	--

## Roteiro:

A professora estagiária começará por questionar os alunos sobre os textos que memorizaram. Deste modo, irá fazer questões como por exemplo:

- ✓ “Todos conseguiram memorizar um texto?”;
- ✓ “O que memorizaram? Lengalengas ou trava-línguas?”;
- ✓ “A quem pediram para vos ensinar?”;
- ✓ Entre outras.

Se algum aluno não tiver trazido nenhum texto memorizado, a professora estagiária irá atribuir um texto (curto), à sua escolha, para que o aluno memorize no momento e possa participar nas atividades seguintes. Os textos escolhidos (apêndice 7) serão os mesmos que já foram trabalhados nas sessões anteriores, uma vez que os alunos já se encontram familiarizados com os mesmos e terão mais facilidade em memorizá-los. Assim, os textos propostos serão:

- ✓ Lengalengas:
  - Nove vezes nove, oitenta e um. Sete macacos e tu és um. Fora eu, que não sou nenhum!
  - Rei, capitão./ Soldado, ladrão./ Menina bonita do meu coração.
  - Mão morta, mão morta,/ vai bater àquela porta!
  - A criada lá de cima/ É feita de papelão, / Quando vai fazer a cama /Diz assim para o patrão: /Sete e sete são catorze, / Com mais sete são vinte e um, / Tenho sete namorados/ E não gosto de nenhum.
  - Acabou-se a papa doce/ Quem comeu arregalou-se.
- ✓ Trava-línguas:
  - A Graça disse à Graça uma graça e a Graça achou muita graça.
  - A história é uma sucessão sucessiva dos sucessos que sucedem sucessivamente.
  - Padre Pedro pinta pregos. Padre Pedro prega pregos.
  - Num prato de trigo tragam três tigres.
  - Enquanto a pega papa a fava porque não papa a fava a pega?

Numa fase seguinte, a professora irá pedir aos alunos que recitem à turma os textos que memorizaram em casa. Para tal, irá colocar todos os nomes dos alunos

num sorteio online (<https://sorteio.com/sorteio-de-nomes>) e sorteará os alunos para recitarem o seu texto. A professora estagiária irá sortear o primeiro aluno, depois, os alunos que recitarem o texto deverão sortear o aluno seguinte. À medida que os alunos vão recitando, a professora irá questionar o próprio aluno, bem como a restante turma, sobre o género literário em que se enquadra o texto.

Depois de todos os alunos recitarem os seus textos, a professora estagiária irá explicar a tarefa seguinte, que irá consistir na construção de um livro gigante de trava-línguas e lengalengas, em turma. Assim, a professora irá disponibilizar o livro com os respetivos moldes (apêndice 8) em que os alunos terão de escrever o texto que trouxeram memorizado e fazer uma ilustração que o represente. Ainda, os alunos terão um local para escrever o seu nome, o género literário em que se enquadra o texto e quem lhe ensinou o mesmo. No decorrer da realização da tarefa, a professora estagiária irá circular pela sala de aula prestando apoio aos alunos na escrita dos seus textos.

## Apêndices

### Apêndice 7- Lengalengas e trava-línguas

A Graça disse à Graça uma graça e a Graça achou muita graça.

A história é uma sucessão sucessiva dos sucessos que sucedem sucessivamente.

Padre Pedro pinta pregos. Padre Pedro prega pregos.

Num prato de trigo tragam três tigres.

Enquanto a pega papa a fava porque não papa a fava a pega?

Nove vezes nove, oitenta e um  
Sete macacos e tu és um.  
Fora eu, que não sou nenhum!

Rei, capitão  
Soldado, ladrão.  
Menina bonita  
do meu coração.

A criada lá de cima  
É feita de papelão,  
Quando vai fazer a cama  
Diz assim para o patrão:  
Sete e sete são catorze,  
Com mais sete são vinte e um,  
Tenho sete namorados  
E não gosto de nenhum.

Mão morta, mão morta, vai bater  
àquela porta!

Acabou-se a papa doce  
Quem comeu arregalou-se.

## Apêndice 8- Molde do livro

