



SARA INÊS GUERREIRO DOS SANTOS **A EDUCAÇÃO LITERÁRIA
COMO INDUTORA PARA A
ELABORAÇÃO DE TEXTOS
NARRATIVOS**

Relatório de projeto de investigação do
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADOR

Professora Doutora Ana Cristina Crespo Pires
Sequeira

Dezembro, 2018

Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

Sara Inês Guerreiro dos Santos

Projeto de Investigação

A Educação Literária como Indutora para a Elaboração de
Textos Narrativos

“ (...) os textos que não foram criados com uma intenção didática (assumindo o conceito na sua aceção mais comum) podem ser usados para fins mais específicos, (...) nomeadamente na relação que estabelecem com o desenvolvimento da linguagem oral em etapas iniciais da escolaridade e com a iniciação à leitura e à escrita.”

(Pinto, 2017, p. 4)

Agradecimentos

Agradeço à minha mãe e ao Pedro Luís pelas oportunidades que me proporcionaram, nomeadamente a de realizar um curso superior numa área escolhida por mim. Agradeço-lhes também por terem acreditado sempre em mim e por me terem dado motivação para realizar os meus sonhos.

Agradeço aos meus avós por todo o apoio que me deram em todos os momentos da minha vida.

Agradeço a toda a minha família por ter estado sempre presente e predisposta a ajudar-me.

Agradeço aos meus irmãos por terem compreendido a falta de tempo e paciência que, algumas vezes, os fiz sentir.

Agradeço ao meu namorado por todas as palavras de apoio e motivação e por não me deixar desistir dos meus sonhos, vivendo-os a par e passo comigo.

Agradeço a todos os meus amigos porque, mesmo sem saberem, fizeram os meus dias melhores, dando-me motivação para continuar a trabalhar para concretizar os meus objetivos.

Agradeço às minhas colegas de curso, principalmente à Anabela Ornelas e à Catarina Lopes, que foram um apoio incondicional ao longo de todo o curso, por terem contribuído para a minha formação pessoal e profissional.

Agradeço aos meus professores por me terem transmitido ensinamentos tão importantes, que recorro e aplico na minha prática pedagógica.

Agradeço à Professora orientadora Ana Sequeira, por toda a ajuda que me deu e por me ter transmitido sempre a calma que precisei para saber que ia conseguir.

Agradeço à professora Cooperante Filomena Melo e a todos os alunos da turma onde estagiei na Escola nº 3 da Quinta do Conde, do Agrupamento de Escolas Michael Giacometti, por me terem acolhido e por me terem permitido desenvolver, com eles, o meu projeto.

Resumo

Este relatório centra-se na descrição, discussão e fundamentação do trabalho realizado no projeto “A Educação Literária como indutora para a elaboração de textos narrativos”. O projeto teve como principal objetivo abordar aspetos da Educação Literária com alunos de uma turma de 3.º ano, a partir de obras de literatura para a infância, no sentido de contribuir para a elaboração de textos narrativos. Como tal, o projeto tem como questão/problema “A Educação Literária contribuí para a melhoria da conceção de textos narrativos?”.

A metodologia utilizada na execução do projeto foi a Investigação sobre a Prática, recorrendo a uma abordagem qualitativa de investigação. Para a conceção do projeto foi desenvolvida uma prática que seguiu as seguintes fases: a aplicação de um questionário e elaboração de uma produção textual como diagnóstico; a apresentação e exploração de obras de literatura infantil, otimizando aspetos da Educação Literária; a realização de textos narrativos pelos alunos, cumprindo com determinados objetivos conforme os conteúdos abordados; e a avaliação.

Após a implementação do projeto e a respetiva análise dos resultados, verificou-se uma evolução por parte dos alunos, nomeadamente: (i) na utilização de diferentes expressões para iniciar um texto; (ii) na utilização de diversos conectores textuais; (iii) no cumprimento da estrutura de um texto narrativo; (iv) na pontuação correta do diálogo.

Abstract

This report focuses on description, discussion and justification of the work done in the project “The Literary Education as for inducing narrative texts”. The project had as main objective to address aspects of Literary Education with students of a 3rd year class, from works of children’s literature, in order to contribute to the development of narrative texts. As such, the project has the problem/question “Literary Education contributed to the better design of narrative texts?”

The methodology used in the execution of the project was to research into practice, using a qualitative research approach. For the design of the project was

developed a practice that followed the following stages: the application of a questionnaire and preparation of a text production as a diagnosis; the presentation and exploration of works of children's literature, optimizing aspects of Literary Education; the realization of narrative texts by students, complying with certain goals as the content; and evaluation.

After the implementation of the project and the respective analysis of the results, there was a trend on the part of the students, in particular: (i) the use of different expressions to start a text; (ii) the use of various textual connectors; (iii) in compliance with the structure of a narrative text; (iv) the correct dialogue punctuation.

Índice

Introdução.....	10
Apresentação do trabalho.....	12
1. Enquadramento teórico.....	13
1.1. Educação Literária.....	13
1.2. Estatuto e funções da Educação Literária nos documentos oficiais.....	15
1.3. Propostas de operacionalização.....	17
1.4. O texto narrativo.....	19
1.5. As histórias como potencializadoras de aprendizagem.....	21
1.6. O papel do professor.....	23
2. Metodologia.....	27
2.1. Descrição sucinta do contexto.....	27
2.2. Investigação sobre a prática.....	28
2.3. Procedimentos de recolha de dados.....	30
2.4. Procedimentos de tratamento de informação.....	32
2.5. Procedimentos de intervenção.....	33
3. Apresentação, interpretação e avaliação da intervenção.....	37
3.1. Os interesses dos alunos.....	37
3.2. A primeira produção textual.....	38
3.3. Exploração das histórias.....	40
3.4. Avaliação da intervenção.....	45
4. Considerações globais.....	61
Referências Bibliográficas.....	67
Apêndices.....	69
Apêndice 1: Inquérito por questionário.....	69
Apêndice 2: Guião de auto-avaliação das produções textuais.....	70

Apêndice 3: Quadro de verificação/avaliação do texto.....	71
Apêndice 4: Lista de conectores textuais	72
Apêndice 5: Lista de formas de introduzir a história	73
Apêndice 6: Análise das últimas produções textuais (avaliação)	74
Apêndice 7: Análise comparativa das produções textuais do Saul	76
Apêndice 8: Análise comparativa das produções textuais do Ricardo.....	77
Apêndice 9: Análise comparativa das produções textuais da Carlota.....	78
Apêndice 10: Análise comparativa das produções textuais do Amílcar	79
Apêndice 11: Análise comparativa das produções textuais da Mónica	80
Apêndice 12: Análise comparativa das produções textuais da Isabel	81
Anexos.....	82
Anexo 1: Texto realizado como diagnóstico do Saul.....	82
Anexo 2: Texto realizado como diagnóstico do Ricardo	82
Anexo 3: Continuação do texto realizado como diagnóstico do Ricardo	83
Anexo 4: Texto realizado como diagnóstico da Carlota	84
Anexo 5: Texto realizado como diagnóstico do Amílcar.....	85
Anexo 6: Continuação do texto realizado como diagnóstico do Amílcar.....	85
Anexo 7: Texto realizado como diagnóstico da Mónica.....	86
Anexo 8: Continuação do texto realizado como diagnóstico da Mónica.....	87
Anexo 9: Texto realizado como diagnóstico da Isabel	88
Anexo 10: Texto do grupo Saul, Carlota e Mónica (1. ^a intervenção)	89
Anexo 11: Texto do grupo Ricardo, Amílcar e Isabel (1. ^a intervenção).....	89
Anexo 12: Produção textual final do Amílcar.....	90
Anexo 13: Produção textual final do Saul.....	90
Anexo 14: Produção textual final do Ricardo	91
Anexo 15: Produção textual final da Carlota	91
Anexo 16: Produção textual final da Mónica.....	92

Anexo 17: Produção textual final da Isabel	93
--	----

Índice de tabelas

Quadro 1: Síntese das fases do projeto	34
Quadro 2: Análise dos textos realizados como diagnóstico	49
Quadro 3: Análise das produções textuais da 1. ^a intervenção	51
Quadro 4: Análise das produções textuais da 2. ^a intervenção	53
Quadro 5: Análise das produções textuais da 3. ^a intervenção	55
Quadro 6: Análise das produções textuais da 4. ^a intervenção	56
Quadro 7: Modelo utilizado para a análise comparativa dos textos dos alunos	57

Índice de figuras

1. Gráfico de análise da 1. ^a questão do inquérito.....	37
2. Guião do texto narrativo	42

Introdução

O presente relatório tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido num projeto de investigação que decorreu ao longo da Unidade Curricular Estágio IV, pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta Unidade Curricular prevê uma investigação referente a um problema emergente da prática pedagógica, sendo que no presente trabalho o enfoque é na forma como a Educação Literária pode ser utilizada de modo a contribuir para o desenvolvimento das produções textuais dos alunos, tendo sido desenvolvido numa turma de 3.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Desde cedo que tenho um especial gosto em ler histórias infantis às crianças e em trabalhar, com elas, conteúdos da Educação Literária. Assim, de entre algumas problemáticas que tive oportunidade de analisar, a dinamização de histórias infantis na sala de aula foi a que captou mais a minha atenção.

Segundo as minhas observações em diversos estágios, a forma como as histórias eram trabalhadas não contemplava o que considero ser um trabalho em torno da Educação Literária, e, ainda, tendo por base o proposto nos documentos oficiais para a Educação Literária. Frequentemente eram utilizadas histórias infantis para se ensinar uma letra nova, uma palavra nova, assim como os números e a geometria, por exemplo. No entanto, depois de os professores recorrerem à obra para um destes fins, esqueciam-na, não se apropriando dela para trabalhar verdadeiramente aspetos da Educação Literária. Por outro lado, quando o objetivo era trabalhá-la, os textos apresentados às crianças eram maioritariamente descontextualizados e pouco promotores de aprendizagens. Textos curtos, compostos por frases sem sentido, dissociadas umas das outras e com um vocabulário muito reduzido. Um exemplo desses textos é apresentado no excerto que se segue.

“O pato perto da porta,
o pato perto da pia,
o pato longe da pata,
o pato pia que pia.”

(autor desconhecido)

Este texto foi um dos que tive oportunidade de observar a sua exploração na sala de aula, num estágio realizado no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e surgiu com o objetivo de ensinar às crianças a letra “p” através da palavra “pato”. Como referi anteriormente, é possível verificar, neste exemplo, a falta de sentido entre as frases, assim como a inexistência de coesão entre elas; o reduzido vocabulário e ainda a utilização de palavras que não fazem qualquer sentido para as crianças, nomeadamente a palavra “pia” que no primeiro momento se refere a “lavatório”.

Além disso, estes mesmos textos eram impostos pelos professores às crianças e eram analisados exclusivamente através de questões colocadas aos alunos, acerca de informações explícitas no texto, sobre as personagens e acontecimentos, sem ter como objetivo a compreensão efetiva do mesmo. Tal como Silva (s.d.) nos alerta,

na medida em que as leituras são impostas, objetivando o cumprimento de tarefas puramente escolarizadas, o ato de ler passa a ser compreendido pelos alunos como uma obrigação e as escolhas pessoais dos leitores não são privilegiadas. Essa concepção autoritária da leitura promove um apagamento da voz do aluno enquanto leitor e produtor de textos.

(p. 516)

Assim, tentei desenvolver uma prática em que utilizei as histórias infantis para otimizar aspetos da Educação Literária com os alunos, com o principal objetivo de estes evoluírem na elaboração das suas produções textuais, ou seja, tentei que não se concretizasse o apagamento da sua voz como nos refere Silva (s.d.). Além disso, sempre que possível, tentei relacionar as obras escolhidas com os conteúdos das outras áreas disciplinares.

Devido à reduzida durabilidade do estágio, não seria possível trabalhar todas as componentes da Educação Literária de forma a obter resultados significativos. Como tal, decidi focar-me na produção textual como aspeto a ser desenvolvido ao longo das sessões, tendo como ponto de partida a apresentação, leitura e análise de obras literárias para a infância, o que deu origem à questão-problema “A Educação Literária contribui para a melhoria da conceção de textos narrativos?”.

Considerando esta questão, o principal objetivo foi abordar aspectos da Educação Literária com os alunos, partindo sempre de obras de literatura para a infância, verificando se esta prática contribui ou não para a elaboração de produções textuais, sob a forma de texto narrativo.

Apresentação do trabalho

Este relatório inicia-se com o enquadramento teórico alusivo ao tema, onde são apresentados alguns dos pressupostos que norteiam a Educação Literária, nomeadamente a sua definição, estatuto e funções nos documentos oficiais; propostas de operacionalização; o texto narrativo; as histórias como potencializadoras de aprendizagens e o papel do professor. Seguidamente é apresentada a opção metodológica adotada, que inclui a descrição sucinta do contexto em que o projeto foi desenvolvido; a investigação sobre a prática, bem como, os procedimentos de recolha de dados; os procedimentos de tratamento da informação; assim como os procedimentos de intervenção. Posteriormente segue-se a apresentação, interpretação e avaliação da intervenção. Por fim, são apresentadas as considerações globais, as referências bibliográficas, seguindo-se os apêndices e os anexos.

1. Enquadramento teórico

1.1. Educação Literária

Segundo Ceballos Viro (2016, citado por Pinto, 2017) entende-se por Educação Literária,

a capacidade de construir sentidos para um texto a partir de recursos linguísticos textuais e da experiência literária vivenciada pelo indivíduo. Ter educação literária é ter a capacidade de experimentar um texto nas suas dimensões formal, artística, linguística, e sensorial. Significa proceder a um refinamento do texto, de modo a torná-lo único, pessoal. Esta apropriação do texto deve ser resultado de uma ação educativa intencional, realizada durante o percurso escolar do aluno.

(p. 7)

De modo a definir o que entendo por Educação Literária, irei focar-me principalmente num aspeto referido no excerto acima apresentado: “*Ter educação literária é ter a capacidade de experimentar um texto nas suas dimensões formal, artística, linguística, e sensorial.*”. Na minha opinião, esta frase define em poucas palavras todas as dimensões envolvidas na Educação Literária, pelo que passo a explicar cada uma delas, inspirada no que Pinto (2017) preconiza. E, ainda, apoiada nas componentes de compreensão leitora definidas por Catalá, nomeadamente a componente literal, a componente de reorganização, a componente inferencial e a componente crítica.

Primeiramente, entendo a dimensão formal como sendo a que corresponde à leitura do texto escrito, isto é, a utilização de um livro na sua aceção mais clara e óbvia, a de ler o texto nele escrito, entendendo a informação explícita no mesmo. A esta dimensão pode associar-se a componente de compreensão leitora de Catalá, denominada por componente literal que se baseia no reconhecimento da informação explícita no texto.

No entanto, ao analisarmos uma obra, existe outro tipo de texto que não é o escrito, mas que transmite igualmente muita informação ao leitor, nomeadamente as

ilustrações, a forma como o texto é apresentado visualmente, assim como, por exemplo, o tipo de letra utilizada ou a pontuação. Muitas vezes, quando se pretende dar ênfase a uma determinada parte de um texto, as letras são representadas num tamanho maior ou com uma tipologia diferente, assim como pode acontecer quando se pretende indicar diferentes entoações das falas das personagens de uma história, podem utilizar-se letras maiores para falar mais alto ou letras menores para falar mais baixo. Estas características, apesar de observáveis, transmitem informação ao leitor que não está explícita no texto, exigindo uma leitura implícita por parte do leitor, que deve ser treinada. A esta dimensão que é a dimensão artística, podem ainda associar-se possibilidades artísticas que uma obra proporciona aos leitores, como por exemplo a dramatização da história, a elaboração de ilustrações ou de bandas-desenhadas. Considerando as componentes de compreensão leitora de Catalá, a componente de reorganização é a que se refere à reorganização da informação contida no texto, que pode resultar em sínteses, esquemas ou resumos.

À dimensão linguística associo as competências da linguagem oral e escrita que podem ser trabalhadas através de uma obra literária, quer através da análise de determinadas características do texto, quer da análise oral das ilustrações, nomeadamente discutir o que se observa e o que é que as imagens transmitem antes e depois de ler o texto escrito. Através de um texto é possível abordar com os alunos diversos conteúdos de língua portuguesa, nomeadamente os adjetivos, a extensão e redução de frases, os tipos de texto existentes, entre outros. Além disso, algumas obras permitem uma articulação de conhecimentos com outras áreas curriculares, a partir do conteúdo da história. A esta dimensão pode associar-se a componente inferencial definida por Catalá como sendo a que se aplica quando são feitas previsões ou antecipações sobre um texto.

Por fim, a dimensão sensorial, como o nome indica, está relacionada com sensações que uma obra pode transmitir, sendo que estas podem estar associadas não só ao texto ouvido (sensações auditivas) e às ilustrações (sensações visuais), mas também aos sentimentos que são despoletados no leitor através da conjugação de todas estas sensações. A esta pode associar-se a componente crítica que corresponde à formulação de juízos próprios e manifestação de opiniões relativamente a um texto lido/ouvido.

Silva (s.d.), sobre a Educação Literária, diz que na leitura literária estão envolvidas estratégias que são determinantes na interação do leitor com o texto, nomeadamente cognitivas, linguísticas, metalinguísticas, entre outras. Desta forma, acrescenta que a “(...) teoria literária deve estar presente na escola, subsidiando a prática do professor, no sentido de ampliar concepções críticas sobre o fazer literário e a recriação do texto pelo leitor.” (p. 515)

1.2. Estatuto e funções da Educação Literária nos documentos oficiais

No Programa de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico são apresentados, entre outros, a importância e objetivos da Educação Literária nos primeiros anos de escolaridade. Nos objetivos gerais do programa, existem alguns que estão diretamente relacionados com a leitura, compreensão e produção de textos, nomeadamente “produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos”; “produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão”; “monitorizar, de formas variadas e regulares, a compreensão e a produção de textos orais e escritos”; “interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas”; e “apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores” (p. 5).

De um modo geral, no programa, a Educação Literária assenta na leitura e compreensão de textos, a leitura pelo prazer de ler, o desenvolvimento da criatividade, o desenvolvimento de novos conhecimentos do funcionamento da língua, e a escrita de textos. Buesco H., Morais J., Rocha M. & Magalhães V. (2015) afirmam que a Educação Literária é um elemento importante para o ensino da língua, dando-lhe consistência e sentido. A leitura e a audição de textos literários infantis conduz à compreensão de textos, contribuindo também para o desenvolvimento da apreciação estética. Além disso, “o contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação.” (p. 8)

No 1.º e 2.º anos do Ensino Básico, o domínio denominado “Iniciação à Educação Literária” apresenta como conteúdos a “audição e leitura”, a “compreensão de

texto”, a “memorização e recitação” e por fim a “produção expressiva”. No 3.º e 4.º anos de escolaridade, o domínio passa a denominar-se “Educação Literária” e tem como conteúdos a “audição e leitura”, a “compreensão de texto”, a “apresentação de textos e de livros” e a “produção expressiva (oral e escrita)”.

Sobre a variedade dos textos, Riscado & Veloso (2012) referem que “é claramente preconizada nos Novos Programas, o que implica que, dando continuidade ao que se fez, ou deveria ter sido feito, no Pré-escolar a leitura de textos informativos e funcionais irá conviver com os textos literários, sejam eles líricos, narrativos ou dramáticos”. (p. 308)

Como o presente projeto foi desenvolvido numa turma de 3.º ano, irei especificar cada um dos conteúdos de Educação Literária apresentados para esse ano de escolaridade. Assim, no conteúdo “audição e leitura” pretende-se ler (silenciosamente, em voz alta e em coro) e ouvir ler textos de literatura para a infância de vários géneros que podem ser selecionados pelo aluno tendo em consideração as sugestões do Plano Nacional de Leitura. Na “compreensão de texto” prevê-se a antecipação de conteúdos e concretização de inferências de textos lidos; a expressão de sentimentos ideias e pontos de vista do leitor e das personagens da história; o reconto incluindo a alteração de elementos da história; a verificação de regularidades versificatórias como a rima e as sonoridades por exemplo, bem como a interpretação de sentidos da linguagem figurada. A “apresentação de textos e de livros” consiste, como o nome indica, na apresentação por parte dos alunos de leituras efetuadas, assim como de obras exploradas por eles, numa perspetiva de leitura em termos pessoais, no sentido de apreciação de textos literários. A “produção expressiva (oral e escrita)” está relacionada com a declamação de poemas memorizados, com entoação e clareza; a dramatização de textos; e a escrita de pequenos textos em termos pessoais e criativos (propostos pelo professor ou por iniciativa própria).

Apesar de o programa ter detalhado cada domínio com os respetivos conteúdos a trabalhar, faz parte do trabalho do professor abordar esses conteúdos de uma forma produtiva para os alunos, tendo em consideração as características da turma e também conhecimentos sobre a forma como os alunos aprendem e desenvolvem a sua linguagem oral e escrita. Relativamente a isto,

os Novos Programas estão a deixar muito claro que tem de haver leitura hedonista, puro recreio, despojada de trabalhos avaliativos de qualquer natureza, a par de uma leitura de textos variados, que é uma leitura de trabalho, onde as tarefas de compreensão e interpretação têm de ser feitas em função das crianças reais que temos na turma, alimentando nelas a leitura, cujos primórdios se localizaram no pré-escolar.

(Riscado & Veloso, 2012, p. 308)

1.3. Propostas de operacionalização

Segundo o que Pinto (2017) defende, a literatura para a infância tem como principais funções a formação, o entretenimento e divertimento do leitor, a colaboração na construção da personalidade do leitor e na forma de organização/compreensão da realidade e do mundo, a possibilidade do contacto com o “maravilhoso”, assim como o desenvolvimento de competências sociais, linguísticas, narrativas e literárias. No âmbito destas funções e a partir das obras de literatura para a infância, podem ser realizadas inúmeras atividades como são exemplo a narração de contos, teatro infantil, criação narrativa, dramatização, desenho de contos, concursos, entre outros.

A mesma autora apresenta ainda variados exemplos de livros de literatura para a infância, nomeadamente “álbuns, B.D., recolhas de contos, novelas, romances, adaptações de histórias populares ou de clássicos de literatura, poesia, textos dramáticos, e-books, livro brinquedo, livros de imagens e livros de documentário” (p. 10)

Através das histórias é possível abordar diversos temas com as crianças, sendo que esses temas podem servir de “alavanca” à escolha de um livro e ao desenvolvimento de uma determinada atividade, mas também podem surgir e ser trabalhados a partir da leitura/audição de uma história. Alguns exemplos de temas que podem ser explorados são os afetos, a diferença, a família, a história, o medo, o multiculturalismo, a natureza, a sexualidade, entre outros.

Pinto (2017) apresenta algumas propostas de dinamização de atividades no âmbito da leitura literária, mais especificamente a partir de obras de literatura para a infância.

Destas propostas destaco a utilização do álbum infantil narrativo, a dinamização de um círculo de leitura e a discussão sobre os textos.

Rodrigues (2009 e 2013, citado por Pinto, 2017) define álbum como sendo um livro de maiores dimensões e que “relativamente ao conteúdo, o álbum infantil caracteriza-se, ou por uma completa ausência de texto, ou, no caso da presença de texto, por uma reduzida extensão de palavras (...)” (p. 39) Através de um álbum é possível estabelecer conexão entre as ilustrações e o texto, sendo que são maioritariamente as ilustrações que transmitem informação ao leitor. Como tal, os álbuns permitem também ao leitor, treinar a leitura de imagens.

Um círculo de leitura, segundo Pinto (2017) “consiste na leitura do mesmo texto (um livro diferente para cada grupo) por todos os elementos de um determinado grupo. Cada elemento, contudo, deverá assumir um determinado papel que o obriga a realizar uma tarefa diferente (...)” (p. 84) Os papéis que cada elemento deve desempenhar são:

o apresentador apresenta o livro; o animador coloca questões sobre o livro aos colegas de grupo que leram o mesmo livro; o detetive escolhe uma ou mais personagens e descobre coisas sobre elas; o investigador estabelece relações, ligações, faz evocações entre a obra e as suas experiências, o descobridor deve descobrir palavras que ache interessantes; o ilustrador reage graficamente ao texto, ilustrando uma cena

(p. 84)

A discussão sobre os textos é uma dinâmica fundamental, pois dar a oportunidade aos alunos de partilhar opiniões sobre temas e obras ouvidas desenvolve a criatividade e o pensamento crítico. Estas discussões devem ser dirigidas pelo professor que tem a função de ouvir as respostas dos alunos; estabelecer relações entre as ideias dos alunos e incentivá-los a participar; e é um modelo, no sentido em que a forma como exprime uma opinião pessoal serve de exemplo aos alunos.

Para a realização das discussões sobre os textos deve ter-se em consideração as componentes de compreensão leitora defendidas por Catalá, referidas anteriormente, nomeadamente a componente literal, componente de reorganização, componente inferencial e a componente crítica.

1.4. O texto narrativo

O texto narrativo pode definir-se como um tipo de texto, cuja ação decorre num determinado tempo e espaço, isto é, onde se desenrolam as ações das personagens e são relatados acontecimentos. O género narrativo é habitualmente escrito em prosa e pode ser dividido em três grandes partes que, segundo Junior (2003) “poderíamos classificar como movimentos próprios ao género, a saber: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão.” (p. 33)

Na introdução é onde o autor deve apresentar as personagens principais, o espaço e o tempo onde a ação se desenrola. Posteriormente, no desenvolvimento devem ser apresentadas as ações das personagens, as complicações, assim como a resolução das mesmas. Nesta parte podem também surgir personagens secundárias. Por fim, a conclusão corresponde ao desfecho da história, onde é apresentado o final não só da história mas também do que aconteceu às personagens.

Junior (2003) refere que “a especificidade da narrativa parece ser o tratamento conferido ao conflito dramático que lhe é intrínseco. Sem conflito dramático, não há narrativa, mas ele não é um dado exclusivo da narrativa.” (p. 34) Existem, pois, outros elementos constitutivos da narrativa, nomeadamente o narrador, as personagens, o tempo e o espaço.

Segundo o mesmo autor, “a personagem é um dos principais elementos constitutivos da narrativa. É sobre ela que recai, normalmente, a maior atenção dispensada pelo leitor, dada a ilusão de semelhança que tal elemento cria com a noção de pessoa”, sendo que uma personagem é “um ser construído por meio de signos verbais, no caso do texto narrativo escrito” (p. 38). As personagens podem ser classificadas pela sua importância no conflito dramático ou segundo o seu grau de densidade psicológica e as suas ações. Considerando o trabalho desenvolvido com os alunos neste projeto, irei apenas especificar o primeiro tipo de classificação, pois o segundo tipo de classificação é mais complexo e iria exigir um maior conhecimento textual por parte dos alunos, portanto, não seria adequado ao nível de conhecimento dos alunos em questão nem ao tipo de trabalho que foi realizado com os mesmos, que foi focado em aspetos primários e essenciais para a produção de textos narrativos. Assim,

pela sua importância no conflito dramático, as personagens podem ser classificadas como principais ou secundárias. Junior (2003) refere que

A personagem é classificada como principal quando suas ações são fundamentais para a constituição e o desenvolvimento do conflito dramático. Geralmente, desempenha a função de herói na narrativa, reivindicando para si a atenção e o interesse do leitor. Não é incomum que um mesmo texto apresente mais de uma personagem principal.

(p. 39)

Por outro lado, “a personagem é classificada como secundária quando suas ações não são fundamentais para a constituição e o desenvolvimento do conflito dramático. Geralmente, desempenha uma função subalterna, atraindo menos a atenção e o interesse do leitor” (p. 39). No entanto a personagem secundária pode revelar-se fundamental para o desenvolvimento da história, por meio de alguma alteração nos acontecimentos.

Relativamente ao narrador, Junior (2003) indica que “a distinção entre autor e narrador é fundamental para o desenvolvimento do estudo do texto narrativo (...) Autor é aquele que cria o texto e narrador é uma personagem que se caracteriza pela função de, num plano interno à própria narrativa, contar a história presente num texto narrativo.” (p. 40) Existem várias formas de classificar o narrador, no entanto “é comum que o narrador seja classificado a partir da pessoa do discurso que utiliza para narrar e, também, segundo o seu grau de participação na história narrada. Segundo estes critérios, é possível classificar o narrador estabelecendo “uma relação entre a pessoa do discurso utilizada para narrar e o grau de participação do narrador da história que narra. Assim, o narrador que utiliza a 1.^a pessoa do discurso (Eu/Nós) seria classificado como narrador participante” e “o narrador que utiliza a 3.^a pessoa do discurso (Ele/Eles) seria classificado como narrador observador” (p. 40).

No texto narrativo pode existir discurso direto e indireto. O discurso direto caracteriza-se pela fala das próprias personagens e, portanto é narrado na 1.^a pessoa. As falas das personagens são marcadas com um parágrafo e um travessão no início da linha. Normalmente indica-se qual é a personagem que está a falar, antes ou depois da fala em questão. O exemplo seguinte demonstra um momento de discurso direto.

“- Se calhar, o problema é estarmos a escavar sempre para baixo.- disse o João.

- Sim, pode ser esse o problema.- disse o Manel.”

(Barnett, 2015, p. 13)

O discurso indireto caracteriza-se por uma narração na 3.^a pessoa, em que é o narrador que por outras palavras refere o que é que a personagem diz, como por exemplo: “ Há que ter paciência disse ele a um pássaro. Mas o pássaro não disse nem piou.”

(Voltz, 2004, p. 19)

Além dos tipos de discurso apresentados, um texto narrativo pode ser composto de várias sequências, nomeadamente narrativas, descritivas, dialogais, entre outras.

1.5. As histórias como potencializadoras de aprendizagem

É de conhecimento comum que a maioria das crianças gosta de histórias. As histórias permitem-lhes viajar num mundo de fantasia, estimulando a sua imaginação, são divertidas e podem promover experiências sociais interessantes. Apesar das crianças não ouvirem histórias com a intencionalidade de aprender, as histórias são uma ferramenta que lhes possibilita a aquisição de inúmeras aprendizagens.

Ouvir histórias regularmente pode estimular as capacidades cognitivas das crianças em diversas áreas, permitindo-lhes adquirir novos conhecimentos. Roldão (1995) indica que as histórias funcionam como organizadoras de conhecimento, possibilitando a atribuição de sentido ao real. Pinheiro (2013), inspirada em Egan (1994), refere que “a história permite organizar a complexidade do real, em formas inicialmente simplificadoras (oposição simples de categorias bom/mau, belo/feio, justo/injusto) que evoluem, por mediações sucessivas, para categorizações mais finas e de maior complexidade.” (p. 11)

As histórias podem ser elementos bastante relevantes no processo de ensino aprendizagem, no sentido em que além de atrativas e prazerosas, as histórias permitem a contextualização de aprendizagens. Isto é, segundo Pinheiro (2013), “a utilização das histórias como estratégia de ensino irá permitir o desenvolvimento das aprendizagens necessárias para a criança, partindo da sua imaginação, fazendo com que esta estabeleça

um paralelismo entre aquilo que é a ficção de uma história e aquilo que são os conceitos reais” (p. 11)

Alguns autores debruçaram-se sobre as vantagens da utilização das histórias como estratégia pedagógica. Pinheiro (2013) mencionou algumas dessas vantagens no seu estudo sobre este tema, nomeadamente relativamente às aprendizagens associadas à leitura e escrita, às atitudes e valores e aos conceitos científicos.

Em relação à leitura e escrita, as histórias proporcionam o enriquecimento do vocabulário, aquisição de novos conceitos, alargam o conhecimento do mundo, são um incentivo à leitura, estimulam o desenvolvimento da criatividade e da expressão oral e escrita, permitem a distinção entre língua escrita e língua falada, apelam à comunicação, desenvolvem a capacidade de interpretação e a memória auditiva.

No que diz respeito ao desenvolvimento de atitudes e valores, por vezes as histórias demonstram situações que simbolizam algumas regras de convivência com os outros. Essas situações podem ser facilmente comparadas com eventos que acontecem na vida real e, por isso, as histórias “são uma ótima oportunidade para a criança se organizar e aprender a lidar com os medos, obstáculos e frustrações com que se irá confrontar ao longo da vida.” (p. 15)

Tendo em conta que uma educação para as atitudes e valores deve partir das experiências de cada criança e do que lhes faz sentido, com as histórias as crianças conseguem identificar-se e colocar-se na posição das personagens, pelo que a autora, acima citada, refere que,

de cada história , cada criança retirará aquilo que lhe fizer mais sentido em função das suas vivências e do seu desenvolvimento moral. E aqui está-se a entrar no campo da hierarquização de valores, pois o que as histórias fazem é fornecer às crianças situações concretas que ilustram determinados valores. Todavia, a forma como as crianças vão classificar esses valores é pessoal e única.

(Pinheiro, 2013, p. 14)

No que se refere à aquisição de saberes, já foram apresentados os que pertencem à área da leitura e escrita, no entanto, além desses, é possível abordar com os alunos outro tipo de conhecimentos científicos relativos a outras áreas disciplinares,

nomeadamente na área da Matemática. Isto é, a utilização de histórias para abordar conteúdos matemáticos permite “relacionar as ideias matemáticas com a realidade”, “relacionar as ideias matemáticas com as demais disciplinas ou temas de outras disciplinas”, “reconhecer a relação entre diferentes tópicos da matemática”, “explorar problemas e descrever resultados, usando modelos ou representações gráficas, numéricas, físicas e verbais.” (p. 19)

1.6. O papel do professor

Como foi anteriormente referido, existem muitas vantagens na leitura e exploração de obras literárias infantis com as crianças, como tal, é muito importante que as crianças sejam incentivadas a realizar esse exercício e que lhes sejam proporcionados momentos dedicados a essa exploração. Silva (2013) refere que

atendendo a que os hábitos e o prazer pela leitura podem ser desenvolvidos desde muito cedo, que estes hábitos, quando desenvolvidos precocemente, têm impacto em fases posteriores e ainda que os hábitos de leitura e a motivação estão significativamente associados aos resultados na aprendizagem, devemos pois, desde cedo, contribuir para a promoção de práticas de leitura de histórias, frequentes e participadas, que promovam o prazer e o valor da leitura.

(p. 318)

Desta forma, não só as famílias, mas essencialmente os professores e educadores devem criar dinâmicas de leitura com as crianças, estimulando o desenvolvimento e aquisição de novas aprendizagens. De acordo com o mesmo autor

ainda que existam outros espaços determinantes no contacto com a Leitura, como a Biblioteca ou a família, um dos trilhos para alcançar o sucesso educativo que toda a educação deverá alcançar, e sem o qual não poderemos esperar a realização pessoal e social dos cidadãos, passa, necessariamente, pela Escola, terreno privilegiado de intervenção no domínio da promoção e melhoria da competência leitora.

(p. 317)

Assim, segundo o autor, quanto mais oportunidades e quanto mais ricas forem essas oportunidades no âmbito da leitura e exploração de livros, maior será o desenvolvimento quer ao nível da leitura e escrita, quer ao nível do conhecimento do mundo, por parte das crianças. O autor alerta, ainda para que os leitores que dinamizam as sessões de leitura, nomeadamente os professores, devem ter algum conhecimento sobre como devem mediar essas sessões, acrescentando que “importa pois, renovar as tradicionais práticas pedagógicas em torno da Leitura oferecidas pela escola, conduzindo assim a uma mudança de paradigma no ensino e na aprendizagem da Leitura” (p. 318). Tal conduz, nomeadamente ao modo ou modos de organização das sessões. Vejamos o que Taquelim (s.d.) propõe como modelo de organização de sessões de animação à leitura:

Para a organização destas sessões de animação, na maior parte das vezes, não precisamos mais que bons livros, bem estudados, bem trabalhados e um espaço neutro, sossegado e aconchegado para se desenvolverem. Aspetos tão banais como a proteção das costas do mediador por uma parede, o estar afastado de uma zona de ruído, inibir a entrada sistemática de novos participantes, sentar-se numa cadeira baixa de forma a que todas as crianças tenham boa visibilidade do livro, a distribuição do grupo pela sala em meio círculo, são aspetos que podem ser determinantes na eficácia da sessão.

(p. 1)

A autora divide a sessão em quatro momentos, nomeadamente Acolhimento, Reflexão, Leitura em voz alta e Contar. Os momentos não têm uma ordem específica, ficando ao critério do animador/professor conforme o seu fio condutor, que pode ser um livro, uma palavra ou um tema, por exemplo. Em seguida, apresento o que a autora salienta como aspetos a considerar em cada um dos quatro momentos.

O momento de Acolhimento é dedicado ao conhecimento do grupo, à criação de empatia e à perceção de algumas características das pessoas envolvidas, particularmente as tensões e espontaneidade entre as crianças.

O momento de Reflexão baseia-se no levantamento de algumas questões acerca do livro e da leitura, como por exemplo “O que se pode ler? Para que se lê? Como se lê? O que é um escritor, um ilustrador?” (p. 2). Este momento serve também para o animador/professor se aperceber de algumas direções que pode tomar, mediante as

respostas das crianças às suas perguntas. Por exemplo, se “o grupo diz que se pode ler apenas nas páginas escritas, será bom mostrar um livro de imagens, de forma a que, progressivamente, as crianças percebam e construam narrativas a partir de imagens, alargando conceitos.” (p. 2). A autora refere ainda que o trabalho com o livro se inicia logo na análise da capa, na observação e levantamento de características da mesma, das ilustrações e da antecipação de acontecimentos, que depois poderão vir a ser confirmados através da leitura do texto.

A Leitura em voz alta, corresponde à leitura propriamente dita do texto, que deve ser feita “com um bom ritmo, expressiva, mas permitindo, no caso de um álbum ilustrado, a visualização das imagens” (p. 3) A autora menciona que

Trata-se de uma leitura em voz alta com o livro em presença, onde o livro é suportado lateralmente ou em frente do peito do mediador, de forma a permitir que a criança perceba os movimentos do olhar do mediador, que ora se liberta do texto assumindo a voz de um personagem, ora segue as linhas de texto, conduzindo o olhar da criança, de forma que ela perceba as suas palavras nascem da página.

(p. 3)

No momento de Leitura em voz alta, o leitor deve conhecer bem a obra, de forma a não ficar preso ao texto e a conseguir dar expressividade suficiente à história, sendo que o centro da atenção deve ser o livro e não o animador/professor, que é, neste específico momento, quem “dá voz, corpo e expressão às palavras de um autor” (p. 3).

Por último, Contar a história sem recorrer ao livro físico, pode ser uma forma interessante de encerrar a sessão, pois esta estratégia “permite a experiência de um outro tipo de escuta” (p. 4) Este momento permite que o animador/professor se entregue com toda a sua alma à história, pois ao contar de cor não está tão preso ao texto e a sua expressividade aumenta, podendo exagerar nos gestos e cativar mais a atenção das crianças. Ainda assim, a autora acrescenta que

um texto literário fica, de uma forma geral, mais bem servido com uma leitura em voz alta. Um conto de tradição oral de uma forma geral, funciona melhor se for contado recorrendo apenas à voz, ao gesto, ao improviso da linguagem que se reconstrói permanentemente em cada reconto.

(p. 4)

2. Metodologia

2.1. Descrição sucinta do contexto

O presente projeto de investigação foi desenvolvido numa turma de 3.º ano, numa escola pública situada na Quinta do Conde, a qual integra o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, dispondo de um departamento de psicologia e ensino especial. A escola situa-se numa zona rural com algumas atividades económicas, principalmente de comércio local, sendo que o acesso à instituição é dificultado pela reduzida existência de transportes públicos.

Pode considerar-se que o contexto em questão apresenta boas condições relativamente aos espaços e recursos materiais disponíveis, proporcionando aos professores boas possibilidades de adequação das suas práticas e contribuindo para a construção de aprendizagens e experiências dos alunos. Assim, pode destacar-se um amplo espaço exterior com um espaço verde e um campo de futebol/basquetebol; doze salas de 1.º Ciclo e quatro de Pré-Escolar; uma biblioteca; um ginásio convertível em refeitório e ainda uma sala de Atividades de Tempos Livres (ATL). A escola dispõe ainda de variados equipamentos tecnológicos, nomeadamente projetores e computadores em todas as salas. Ao nível da acessibilidade, a escola não possui elevadores, rampas de acesso para pessoas com mobilidade reduzida, nem casas de banho adaptadas.

Cada sala de 1.º Ciclo, à semelhança da sala onde decorreu o meu estágio, é dividida em três espaços distintos, a área onde decorrem as aulas, uma sala de arrumos e uma de expressão plástica. No primeiro espaço estão as cadeiras e as mesas dos alunos, uma secretária do(a) professor(a) com um computador, um quadro branco e um projetor. O segundo espaço tem armários e prateleiras, onde são arrumados alguns materiais dos alunos, nomeadamente manuais, cadernos e fichas de trabalho. A sala de expressão plástica tem uma parede com janelas de vidro com visibilidade para a sala de aula. Esta também tem armários e bancadas onde são guardados os materiais dos alunos correspondentes a esta área, como colas, tesouras, tintas, entre outros, dispondo ainda de uma bancada com um lavatório e uma mesa redonda com cadeiras.

As turmas de 3.º ano tinham um horário das 8h00 às 13h20, com um intervalo entre as 10h00 e as 10h20.

A turma onde este projeto foi desenvolvido é constituída por 23 alunos, sensivelmente metade de cada género, de idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade. Segundo informação transmitida pela professora da turma, trata-se de uma turma de crianças maioritariamente de classe média-alta e, em regra, filhos de professores de 2.º Ciclo. Os alunos eram bastante afetuosos e interessados, não impondo qualquer tipo de dificuldade à minha integração. Além disso, demonstraram, desde o início, que adquirem muitos conhecimentos fora da escola, através de pesquisas e experiências pessoais, por isso, questionavam bastante os conteúdos lecionados de uma forma mais aprofundada, o que se tornou num desafio, pois envolveu uma maior pesquisa da minha parte acerca de cada tema que era abordado com a turma.

O meu papel com a turma foi o de estagiária, no qual me competia planificar e lecionar, em conjunto com a minha colega de estágio, as aulas dos três primeiros dias da semana, ao longo de cerca de três meses, correspondendo à duração do estágio da Unidade Curricular Estágio IV.

2.2. Investigação sobre a prática

No desenvolvimento do meu projeto, recorri maioritariamente a uma abordagem qualitativa de investigação, ou seja um paradigma mais descritivo, interpretativo e compreensivo.

Optei por esta abordagem por considerar que era a mais adequada ao trabalho que foi desenvolvido ao longo da minha prática, pois nela fiz uma avaliação contínua, realizada na sala de aula (contexto natural) e baseada no processo de aquisição de conhecimentos e aprendizagens dos alunos. Além disto, e assim como nos refere Bogdan, R. & Blikien, S. (1994), numa investigação com recurso a uma abordagem qualitativa “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”(p.16)

Segundo os autores citados anteriormente, na investigação qualitativa a informação pode ser recolhida através da observação, de registos escritos (descrição), de registos fotográficos ou de vídeo, assim como da análise documental. Tal não significa que não possa, pontualmente, ser recolhida informação através de instrumentos de carácter quantitativo, de que é exemplo a aplicação de inquéritos por questionário.

Considerando o que refere Stenhouse (1975, citado por Alarcão, 2001) sobre a atitude que os professores devem ter num trabalho de investigação, ou seja, que “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino”, clarificando que uma atitude de investigação é “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (p.4).

Assim, face ao exposto, o meu projeto centrou-se numa investigação sobre a prática na qual o professor é o investigador, o que segundo Alarcão (2001) transporta três implicações, nomeadamente

primeiro, a de que a observação e a compreensão do que vai acontecendo são fundamentais no desenvolvimento dos projectos curriculares. (...) E ainda a de que os professores se encontram, também eles, em processos de aprendizagem para os quais a investigação contribui. (p.3)

A investigação sobre a prática, segundo Ponte (2002) tem como principais objetivos, a compreensão da natureza dos problemas que afetam a prática e a alteração de algum aspeto dessa mesma prática. Segundo o mesmo autor, através desta abordagem investigativa, promove-se a construção de conhecimentos sobre os processos educativos, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos. Este tipo de investigação está associado ao campo da educação, em que o investigador é o próprio profissional no contexto. Aplicada num contexto particular da prática profissional, a investigação sobre a prática tem origem numa prática específica e nela não é necessário existir obrigatoriamente um objetivo de mudança claramente identificado.

Optei por esta abordagem investigativa por considerar a mais adequada ao contexto no qual se desenrola o meu estudo. Isto é, à semelhança dos princípios teóricos associados a esta abordagem, também parti de uma problemática observada na sala de

aula, sobre a qual pretendo refletir e melhorar de alguma forma, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional e pessoal e para o desenvolvimento das crianças. Esta investigação pode também contribuir com algum conhecimento que possa vir a apoiar a prática pedagógica de outros profissionais.

2.3. Procedimentos de recolha de dados

O procedimento a que recorri para a recolha de dados envolveu a observação, a análise documental e o inquérito por questionário.

A observação “é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (...)” (Afonso, 2005, p. 91), Esta técnica é um aspeto que, mesmo sem ser num ato de investigação, deve estar presente na prática pedagógica de qualquer professor e educador no sentido em que através da observação é possível recolher informação sobre o comportamento de cada criança, nomeadamente os seus conhecimentos, dificuldades e angústias, o que contribuí para a operacionalização da planificação e de uma avaliação formativa.

O autor acima citado divide ainda a observação em dois tipos diferentes, a estruturada, que pode ser considerada de sistemática e a não estruturada, de campo. “O dispositivo da observação estruturada inclui geralmente a utilização de fichas ou grelhas, concebidas previamente em função dos objetivos de pesquisa, nas quais se regista informação anteriormente pré-codificada, de teor quantitativo (...)” (Afonso, 2005, p. 92) Por outro lado, Cozby (1989, citado por Afonso, 2005), define a observação não estruturada ou de campo como sendo a que

é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, implicando que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem (...). (p.92)

Tendo em conta o exposto, o tipo de observação que se identifica mais com a investigação realizada é a não estruturada ou de campo, pelo que foi a que utilizei ao longo do processo investigativo.

Os instrumentos que utilizei, relativos a esta técnica de recolha de dados foram notas de campo, o registo de vídeo e de áudio. Tal como nos refere Afonso (2005), “Os produtos da observação tomam geralmente a forma de registos escritos pelo investigador, ou registos em vídeo realizados pelo investigador ou por outrem sob a sua orientação.” (p.92).

Relativamente à análise documental, Máximo-Esteves (2008) diz-nos que “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92). O mesmo autor refere ainda que através do estudo dos documentos individuais dos alunos “os professores podem aprender muito sobre a forma como ensinam e como podem orientar as necessidades dos seus alunos” (p. 92). Este procedimento de recolha de dados baseia-se, então, na recolha de documentos significativos produzidos pelos alunos, que permitem ao investigador observar a evolução ou não evolução dos alunos, assim como refletir sobre formas de os orientar e ajudar a superar as suas dificuldades. Estes documentos podem ser solicitados pelo investigador com um objetivo específico.

Os instrumentos que utilizei nesta técnica foram nomeadamente as produções escritas das crianças e os guiões das atividades. As produções textuais que as crianças realizaram ao longo da minha intervenção foram sugeridas por mim, como forma de analisar os seus progressos e aprendizagens relativamente à construção dos textos narrativos.

Por fim, o inquérito por questionário foi uma técnica utilizada apenas no início da minha intervenção com a turma, sendo que o objetivo com a aplicação de um inquérito por questionário aos alunos, foi perceber quais eram os seus maiores interesses, as suas disciplinas preferidas, o seu gosto por histórias infantis e ainda, tomar conhecimento de quais as histórias que mais gostavam de ler/ouvir. Estas informações ajudaram-me a escolher as obras que apresentei para abordar aspetos da Educação Literária.

O questionário¹ foi composto por uma breve introdução com o objetivo de informar as crianças sobre o que se tratava, seguida de algumas perguntas sobre as suas disciplinas e temas preferidos, assim como acerca do seu gosto por histórias e indicação das prediletas. A pergunta “Qual a tua disciplina preferida?” serviu para perceber sobre quais os temas curriculares que os alunos tinham mais interesse em trabalhar, mas também para complementar a pergunta que se seguia “Qual o tema/assunto que mais gostas de trabalhar?”. Esta, por ser uma pergunta aberta e de carácter abstrato, poderia causar alguma dificuldade de resposta por parte das crianças, caso não tivessem a primeira pergunta para contextualizar o pretendido. Relativamente à questão “Gostas de histórias?” tinha duas opções de resposta (sim e não) e coloquei-a no inquérito no sentido de verificar se, ao desenvolver este projeto com os alunos, iriam ou não ocorrer alterações quanto ao gosto dos alunos por histórias. Por fim, a última questão do questionário foi “Que tipo de histórias mais gostas?”, como forma de os alunos me darem a conhecer os tipos de histórias que lhes despertam mais interesse, contribuindo para as características que deveriam estar incluídas na minha seleção das obras a trabalhar.

2.4. Procedimentos de tratamento de informação

Relativamente aos procedimentos de tratamento das informações obtidas, Quivy (1992) apresenta-nos dois tipos diferentes de procedimento, a análise estatística e a de conteúdo. Como o nome indica, a análise estatística refere-se à recolha de dados de carácter quantitativo e apresenta-se num paradigma mais limitado. Segundo o autor, este método “é adequado, por definição, a todas as investigações orientadas para o estudo das correlações entre fenómenos susceptíveis de serem exprimidos por variantes quantitativas.” (Quivy, 1992, p. 224)

Considerando esta definição e as características do estudo que realizei, só recorri a este procedimento aquando da análise dos inquéritos por questionário. Relativamente ao tratamento da informação recolhida no questionário inicial, recorri à estimativa baseada na contagem das respostas, dando origem a um gráfico.

¹ Cf. nos apêndices. (Ap. 1)

Por outro lado, para tratar a informação recolhida, quer nos textos diagnósticos dos alunos quer nos textos que os alunos realizaram ao longo da minha intervenção, recorri à análise de conteúdo, que sintetizei em quadros de onde constam as componentes a analisar nos textos. Assim, recorri maioritariamente ao procedimento de tratamento da informação denominado por análise de conteúdo. Este, mencionado por Quivy (1992) “incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais (...)” (p. 226)

Finalmente, este tipo de análise é mais abrangente e de carácter qualitativo. Como o principal aspeto que avaliei foi mais especificamente o progresso das crianças na execução das suas produções textuais, este é o tipo de análise mais adequado. Segundo Quivy (1992),

todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do não dito, do implícito (...) Com efeito, não se trata de utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar as dos outros, mas sim de analisá-las a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso, do que sobre o seu conteúdo explícito.

(p.230)

2.5. Procedimentos de intervenção

A forma como desenvolvi o meu projeto pode dividir-se em quatro fases, cada uma com objetivos específicos. A tabela que se segue, apresenta, em forma de síntese, as quatro fases do trabalho desenvolvido, bem como os objetivos associados a cada fase.

Fases	Objetivos
1. Questionário e Texto diagnóstico	Tomar conhecimento dos interesses dos alunos, das suas dificuldades e conhecimentos, para poder planificar o trabalho a desenvolver.
2. Leitura e exploração de obras de literatura infantil	Explorar obras de literatura infantil, proporcionando o desenvolvimento de conhecimentos relativamente à elaboração de textos narrativos.
3. Produção de textos narrativos pelas crianças	Solicitar aos alunos a elaboração de produções textuais, cumprindo determinados objetivos ditados por mim, conforme os conteúdos abordados na sessão.
4. Avaliação	Analisar e comparar as produções textuais realizadas pelos alunos ao longo da minha intervenção e verificar se ocorreram ou não alterações.

Quadro 1: Síntese das fases do projeto

Em seguida, explicito os procedimentos correspondentes a cada uma das quatro fases referidas.

Numa primeira fase, tentei apropriar-me dos interesses das crianças, tomando conhecimento das disciplinas e assuntos sobre os quais tinham mais curiosidade em trabalhar, através da aplicação de um questionário². A par disso, sugeri às crianças a realização de uma produção textual individual, que me serviu de diagnóstico, de forma a aperceber-me dos seus conhecimentos e das dificuldades mais presentes, como por exemplo relativamente à colocação da pontuação, ao cumprimento da estrutura do texto narrativo, à utilização de variados conectores textuais, entre outros. Desta forma, consegui seleccionar os aspetos em que mais me deveria focar, para que os alunos adquirissem os conhecimentos em falta e dessa forma tivessem um desenvolvimento positivo na elaboração das suas produções textuais.

Seguidamente, numa segunda fase, selecionei algumas obras infantis com base nas informações recolhidas no questionário e procedi à leitura e exploração de cada uma delas, em conjunto com a turma ao longo das sessões. Aquando da exploração de cada livro, aproveitei para trabalhar os aspetos textuais e narrativos em que os alunos

² Cf. nos Apêndices. (Ap. 1)

apresentaram mais dificuldades nos textos diagnósticos, para que estes adquirissem e desenvolvessem conhecimentos no referente à elaboração de textos narrativos.

A terceira fase está intimamente ligada à segunda, pois o que se pretendeu foi que ao longo do processo de análise das obras na sala de aula, as crianças fossem desafiadas a escrever textos com finalidades diferentes e indicadas por mim, reduzindo essas indicações ao longo das sessões, permitindo que os alunos se tornassem a pouco e pouco mais autónomos nos seus textos. Os alunos avaliaram as suas produções textuais, através de um guião de auto-avaliação³ previamente construído por mim. Essa avaliação ocorreu logo após a elaboração de cada uma das produções textuais.

O guião de auto-avaliação tinha um espaço para os alunos escreverem o nome e a data, seguido de uma tabela com três colunas, sendo que a primeira apresentava os tópicos a avaliar e as outras duas colunas são indicativas da resposta “sim” e “não”. Este guião foi desenvolvido desta forma para que fosse objetivo e fácil de preencher pelos alunos, funcionando como uma lista de verificação, em que os alunos tinham apenas que colocar uma cruz na coluna que correspondia à sua resposta. A coluna dos tópicos que as crianças tinham que avaliar, foi dividida nas três grandes partes que compõem um texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão), sendo que dentro de cada uma dessas partes existiam sub-tópicos correspondentes às componentes que deviam estar presentes em cada uma dessas grandes partes, no texto narrativo. Na introdução o aluno tinha que indicar se apresentava a personagem principal, se indicava o tempo e o espaço; no desenvolvimento o aluno indicava se tinha apresentado os acontecimentos e a resolução dos mesmos, assim como a existência de personagens secundárias; na conclusão o aluno tinha apenas que indicar se a sua história tinha um final ou não. Ainda no mesmo guião, o aluno era questionado sobre se utilizara conectores ao longo do texto, bem como se utilizara o mesmo tempo verbal e se incluía o diálogo no texto.

No guião de auto-avaliação é ainda apresentado um quadro ao aluno, para que este indique com uma cruz se considera que o seu trabalho está mau, se está bom ou se está muito bom; apresentando ainda uma questão de resposta aberta onde era solicitado ao aluno o que considerava poder ainda melhorar.

³ Cf. nos apêndices. (Ap. 2)

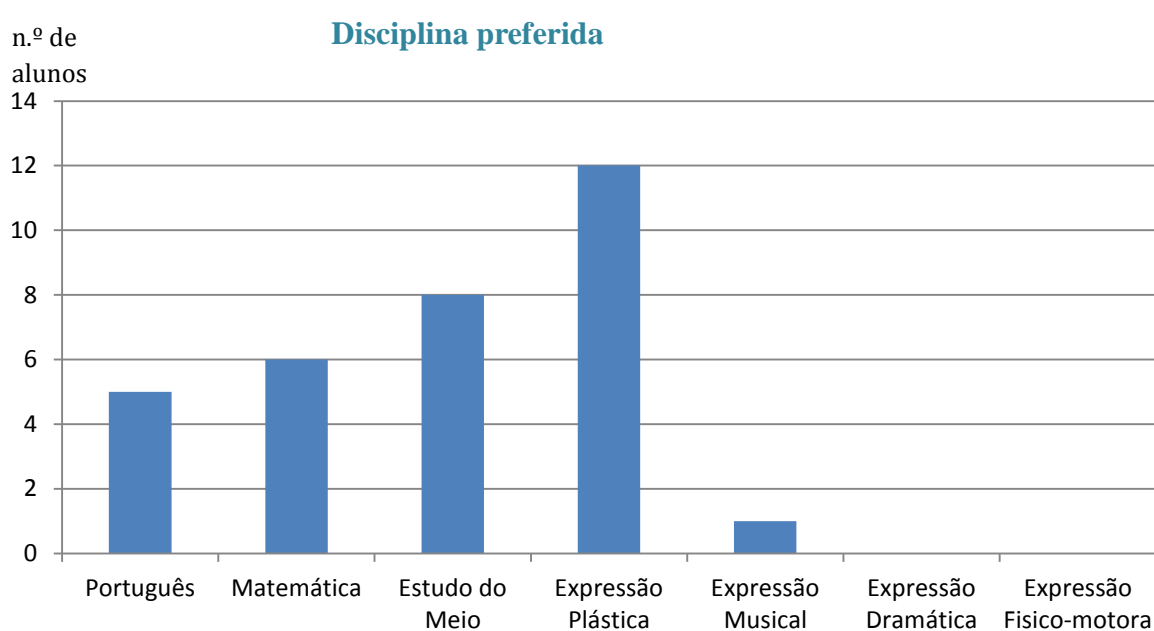
O guião, além de ter a função de auto-avaliação, considero ter sido um apoio para as crianças, pois o seu formato de lista de verificação permitia facilmente que os alunos fizessem uma revisão sobre o que o seu texto deveria conter e que se apercebessem do que é que lhes faltava incluir no mesmo. Além disso, o facto de poderem avaliar se o texto estava insuficiente, bom ou muito bom, dava-lhes uma perceção geral sobre a sua evolução na elaboração de produções textuais, bem como a possibilidade de poderem refletir sobre o que poderiam melhorar.

Por fim, na quarta e última fase do processo, analisei as produções textuais dos alunos que foram realizadas e comparei-as com as que foram efetuadas antes da implementação do projeto, ou seja, as de diagnóstico, verificando se houve alguma alteração ao nível das dificuldades inicialmente identificadas. Esta fase, corresponde à avaliação da minha intervenção e à análise dos progressos dos alunos, não sendo baseada no produto final, mas sim nas aquisições dos alunos ao longo do processo.

3. Apresentação, interpretação e avaliação da intervenção

3.1. Os interesses dos alunos

A minha intervenção iniciou-se, como já foi referido anteriormente, com a aplicação de um inquérito por questionário⁴ aos alunos, que serviu para conhecer os seus maiores interesses sobre algumas temáticas e escolher as obras a apresentar nas sessões de trabalho. Como tal, o questionário foi distribuído aos alunos no final de um dia de aulas, num tempo destinado para esse efeito. Antes de os alunos iniciarem o questionário, este foi lido em voz alta por mim, para toda a turma, e os alunos tiveram oportunidade de tirar as suas dúvidas. O questionário foi realizado individualmente, sendo que após a realização e recolha do mesmo, procedi à sua análise. Para analisar as respostas à primeira pergunta do inquérito, “Qual a tua disciplina preferida?”, fiz as contagens das respostas que os alunos deram, dando origem aos dados que se apresentam no gráfico seguinte (figura 1).



1. Gráfico de análise da 1.ª questão do inquérito

Nesta questão os alunos tiveram a oportunidade de seleccionar várias opções, não sendo obrigados a escolher apenas uma disciplina. Observando o gráfico é possível

⁴ Cf. nos Apêndices (Ap. 1)

perceber que as três disciplinas prediletas dos alunos são Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica, sendo esta última, escolhida por 12 crianças, por isso eleita pela maioria dos alunos. As restantes expressões aparentemente não são do interesse dos alunos, pois não foram selecionadas por nenhum aluno à exceção da Expressão Musical que foi a escolhida por um aluno como sendo a sua disciplina preferida. Além disso, é visível que a disciplina de português não é a mais escolhida, pois de 24 alunos que responderam ao questionário, apenas 5 alunos a consideram preferida.

Relativamente à segunda questão “Qual o tema/assunto que mais gostas de trabalhar?”, analisei todas as respostas uma a uma e selecionei apenas os temas/assuntos que eram comuns a mais do que um aluno. Assim, dos temas escolhidos pelas crianças destacam-se, por ordem de interesse:

- na área de expressão plástica, o desenho e a pintura;
- na área de estudo do meio, os sistemas e os corpo humano;
- na área da matemática, a multiplicação e a divisão;
- na área de português, a escrita de textos.

Apesar de a disciplina de português não ser a considerada com mais interesse pela maioria dos alunos, os alunos que a selecionaram escolheram a escrita de textos como sendo o tema que mais gostariam de trabalhar.

À terceira questão, “Gostas de histórias?”, a resposta foi unânime, onde todos os alunos assinalaram a opção afirmativa. Na quarta e última questão, “Que tipo de histórias mais gostas?”, procedi ao mesmo tipo de análise que utilizei na segunda questão por serem perguntas de resposta aberta, selecionando os temas escolhidos por mais do que um aluno, isto é, os que se repetiram. Desta forma, os temas comuns foram histórias de aventura, histórias sobre o corpo humano e banda desenhada.

3.2. A primeira produção textual

A produção textual realizada pelos alunos como diagnóstico, surgiu a partir de uma história que a professora cooperante solicitou que eu apresentasse e explorasse com a turma. A obra escolhida pela professora foi "João e o pé de feijão" de Ana Oom. Iniciei a sessão com a apresentação da capa do livro, questionando os alunos sobre se já conheciam a obra; onde é que se encontrava o título, o nome do autor e do ilustrador; e

perguntei aos alunos que ainda não conheciam a história, o que é que pensavam que o livro trataria a partir da observação da ilustração da capa e do título.

Seguidamente procedi à leitura da história em voz alta, mostrando à turma as ilustrações de cada página, à medida que ia lendo. No final da leitura, solicitei aos alunos que fizessem o reconto da história oralmente (colocando o dedo no ar para participar); perguntei-lhes quais eram as personagens, o tempo e o espaço onde a história decorria; o que é que sentiam em relação à história, assim como o que é que esta lhes transmitia. A maioria dos alunos responderam à última questão partilhando da mesma opinião dizendo que sentiam que o João (personagem principal da história) tinha sido injusto com o gigante (personagem secundária da história) porque lhe roubou as suas coisas. Partindo desta ideia apresentada pelas crianças, solicitei que realizassem, individualmente, uma produção textual em que recontassem a história alterando os aspetos que não gostaram e colocando outros a seu gosto. Esta produção textual foi a que serviu de diagnóstico, de forma a que me pudesse aperceber dos aspetos mais relevantes a trabalhar com a turma, conforme os conhecimentos e dificuldades que estes apresentassem. Esta análise permitiu-me selecionar quais os aspetos a trabalhar em função dos aspetos que emergiram.

Após recolhidos os textos realizados pelos alunos, procedi à análise dos mesmos, através do levantamento das fragilidades que eram mais visíveis na maioria dos textos. Para avaliar os textos e verificar os conhecimentos, dificuldades e progressos dos alunos, construí um quadro de verificação⁵ composto por colunas com os aspetos que pretendia avaliar e linhas com o nome de cada aluno. Este quadro foi também utilizado nas intervenções que se seguiram ao texto de diagnóstico.

Abaixo apresento a transcrição de um dos textos realizado por um aluno.

Era uma vez um menino chamado João que vivia com a mãe e a mãe disse-lhe vai vender essa vaca estou jeio de fome e o João foi vender a vaca, chegou o pé de um camponês, o camponês disse-lhe, dáme essa vaca que eu do-te estes feijois mágicos! O João vendeu a vaca e foi para casa todo contente, o João meteu na cozinha, a mãe deitou fora os feijois, no dia seguinte o João acordo subiu a planta enorme subiu, roubou muita coisa presiosa, e o João e a mãe ficaram felizes para sempre.

⁵ Cf. nos apêndices. (Ap. 3)

Este texto ilustra as maiores dificuldades dos alunos, pois apesar de este ser apenas um exemplo, os restantes alunos apresentavam as mesmas dificuldades, das quais posso destacar as que se seguem:

- Repetição dos conectores “e” e “depois”;
- Os textos iniciavam-se maioritariamente por “Era uma vez...”;
- O diálogo no meio do texto sem estar devidamente pontuado;
- Inexistência de parágrafos;
- Desorganização das ideias;
- Erros ortográficos.

Após ter feito o levantamento destes aspetos, decidi que tinha que selecionar alguns deles para trabalhar com as crianças, uma vez que o tempo era limitado pela duração do estágio e não iria conseguir que os alunos melhorassem significativamente todos estes aspetos num curto espaço de tempo. Como tal, pensei em abordar com os alunos a estrutura do texto narrativo; dar-lhes a conhecer uma maior variedade de conectores textuais, assim como de expressões diferentes para introduzir uma história; bem como pontuar corretamente um diálogo.

Relativamente aos erros ortográficos e aos parágrafos que não correspondiam a momentos de diálogo, ainda que não os tenha abordado com a turma, efetuei sempre a correção ortográfica dos textos e sinalizei os parágrafos, de modo a que os alunos observassem essas alterações e que isso pudesse, eventualmente, ajudá-los a melhorar esses aspetos. No entanto, o meu trabalho não foi focalizado nestes dois elementos.

3.3. Exploração das histórias

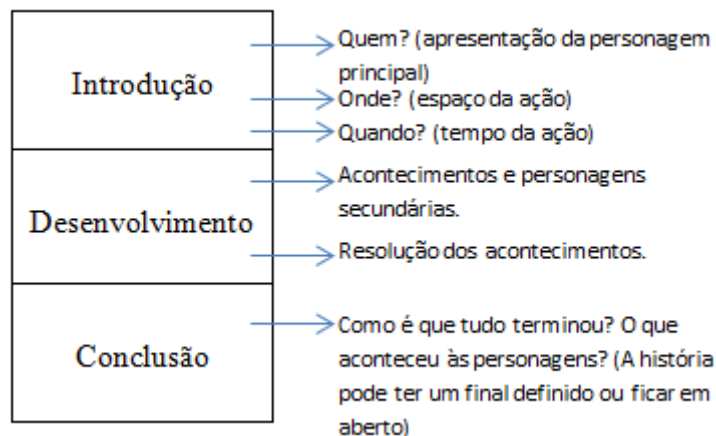
Considerando os interesses revelados pelos alunos na análise efetuada aos dados provenientes do inquérito por questionário, as obras que selecionei para apresentar à turma foram:

- “Uma aventura debaixo da terra” de Mac Barnett;
- “Sem título” de Hervé Tullet;
- “A grande fábrica de palavras” de Agnès de Lestrade;
- “Ainda nada?” de Christian Voltz.

As obras foram exploradas em sessões de cerca de duas horas, que ocorreram uma vez por semana, sendo que cada semana era dedicada à apresentação e exploração de uma obra diferente.

Ainda que em cada sessão tenham sido abordados diferentes aspectos do texto narrativo, todas as intervenções seguiram uma linha comum. Sempre que era apresentada uma obra, começava por colocar algumas questões aos alunos sobre informação contida na capa, nomeadamente “Onde está o nome do autor e do ilustrador?”, “Qual é e onde está o título do livro?”, “O que é que podemos observar na ilustração da capa?” e “Sobre o que é que acham que se trata o livro” ou “Qual é que pode ser a história do livro?”. Após uma análise dos elementos da capa, seguia-se a leitura da história em voz alta efetuada por mim, acompanhada da observação das ilustrações de cada página. Por fim, solicitava aos alunos que fizessem o reconto da história oralmente e que exprimissem as suas ideias e sentimentos relativamente à história ouvida. Além disso, no final da exploração de cada obra, foi pedido aos alunos a realização de uma produção textual, tendo em consideração determinadas indicações fornecidas por mim, sendo que essas indicações variavam de sessão para sessão, conforme os aspectos que eram abordados em cada sessão.

A primeira sessão foi realizada a partir do livro “Uma aventura debaixo da terra” de Mac Barnett, em que, além de ter sido seguida a organização mencionada anteriormente, serviu também para construir um guião de elaboração de um texto narrativo em conjunto. Isto é, a partir da obra e após a exploração da mesma, os alunos foram questionados acerca dos vários momentos da história de forma a que, em conjunto e partindo do que as crianças referiram, fosse construído o guião do texto narrativo no quadro. O guião foi elaborado constando da imagem que se segue.



2. Guião do texto narrativo

Os alunos passaram este guião para os respetivos cadernos, sendo este utilizado como base para a elaboração das produções textuais que foram realizadas daí em diante.

Como o livro “ Uma aventura debaixo da terra” tem uma parte em que não se sabe o que aconteceu às personagens, nesta intervenção foi pedido aos alunos que elaborassem uma produção textual que cumprisse a estrutura do texto narrativo, em que completassem essa parte da história. Esta atividade foi realizada em grupos de cinco alunos, aos quais também foram distribuídas listas de conectores textuais⁶ que os grupos deveriam utilizar de forma a substituir o conector “e” e “depois”.

A segunda sessão partiu do livro "Sem título" de Hervé Tullet, no qual o autor interage muito com o leitor e existe bastante diálogo entre as personagens. Desta forma, esta obra serviu para trabalhar a pontuação do diálogo. Depois de ter sido feita a antecipação de conteúdos, a leitura da história e a expressão de ideias e sentimentos acerca da obra, voltei a mostrar aos alunos as páginas com as ilustrações do livro que tinham escritas as falas das personagens, sendo que essas falas aparecem devidamente sinalizadas com o travessão ao invés de aparecerem em balões como na banda desenhada. Enquanto isso, expliquei-lhes oralmente como é que o diálogo deve ser pontuado num texto narrativo, com o auxílio a alguns exemplos escritos no quadro, baseados nas falas das personagens da história ouvida, dizendo, por exemplo: se quiséssemos incluir a fala “Onde é que ele está?” num texto narrativo, teríamos que fazer paragrafo, colocar um travessão antes da fala e a seguir da fala poderíamos colocar outro travessão para indicar qual foi a personagem que disse a frase.

⁶ Cf. nos apêndices. (Ap. 4)

Seguidamente solicitei aos alunos que realizassem mais uma produção textual em grupo, mas desta vez pedi que tivessem em consideração não só a estrutura do texto narrativo e a utilização dos conectores textuais, mas também que utilizassem diálogo nos seus textos e que o pontuassem corretamente. Além disso, distribuí por todos os alunos uma lista de formas de começar uma história⁷, para que os alunos utilizassem em substituição ao recorrente “Era uma vez...”. Mais uma vez, após realizarem as produções textuais, os alunos responderam à ficha de auto-avaliação do texto, verificando se tinham cumprido todos os requisitos.

A seguinte intervenção iniciou-se a partir da exploração do livro “A grande fábrica de palavras” de Agnès de Lestrade. A exploração da obra seguiu a mesma linha que as intervenções anteriores, mas como o texto continha algumas palavras que os alunos não conheciam, nomeadamente “filodendro” e “ventríloquo”, no final da leitura da história, os alunos foram desafiados a procurar o significado destas palavras no dicionário. Depois de o significado das palavras ter sido partilhado e discutido em turma, foi realizada uma dinâmica diferente do habitual, em que fizemos uma fábrica de palavras na sala. Esta dinâmica funcionou como um jogo em que inicialmente a turma foi dividida em três grupos. Como a disposição da sala tem três filas de lugares, estas filas foram aproveitadas para formar os grupos, sendo que a cada fila correspondeu um grupo. A seguir foram distribuídos papéis pequenos por todos os alunos da turma para que cada um dos alunos de uma das filas escrevesse o nome de personagens; cada um dos alunos de outra fila escrevessem espaços de ação; e os alunos da terceira fila escrevessem tempos da ação. Quando todos os alunos terminaram, recolhi os papéis e distribuí ao acaso três papéis por cada aluno da turma, um com uma personagem, outro com um espaço e outro com um tempo da ação. O passo seguinte foi escreverem um texto narrativo, desta vez individualmente, no qual tinham que utilizar a personagem, o tempo e o espaço que lhes calhou. Além disso, deveriam ainda, mais uma vez, cumprir a estrutura do texto narrativo, a utilização de variados conectores textuais e a correta sinalização de diálogo caso este existisse no texto. No final da realização das produções textuais, os alunos voltaram a avaliar o seu texto individualmente, à semelhança das intervenções anteriores.

⁷ Cf. nos apêndices. (Ap. 5)

Como alguns alunos demonstraram interesse em ler os seus textos à turma, depois de todos terem terminado a tarefa, foram ouvidos os textos de algumas crianças, lidos pelo respetivo autor.

Na quarta intervenção parti do livro “Ainda nada?” de Christian Voltz, através da utilização da mesma abordagem que nas intervenções anteriores. Ao analisar a obra com a turma conversámos sobre uma atitude de uma das personagens, nomeadamente que um pássaro tinha colhido uma flor que estava a crescer. Conversámos que não era uma atitude que se deva ter e, portanto, solicitei às crianças que reescrevessem história, mencionando o que teria acontecido se o pássaro não tivesse roubado a flor. Claro que, ao realizarem a produção textual, os alunos tinham que cumprir todos os requisitos trabalhados anteriormente, presentes na ficha de auto-avaliação do texto.

Finalmente, na minha última intervenção com a turma tivemos um debate em conjunto sobre todas as obras literárias abordadas. Para este debate, levei os livros que tinham sido trabalhados, para que os alunos tivessem a referência visual do que estava a ser falado e um guião por mim pensado e mais ou menos estruturado do que consistia o debate com as crianças. Nesse guião constavam alguns pontos a abordar ao longo do debate, nomeadamente:

- lembrar as obras que foram exploradas em cada sessão;
- lembrar os aspetos do texto narrativo que foram trabalhados (formas de iniciar o texto, estrutura do texto narrativo, conectores textuais e pontuação do diálogo);
- realizar uma produção textual individual livre, inspirada nas histórias que foram exploradas.

Ao longo do debate questionei os alunos sobre o que se recordavam de cada obra, os aspetos que mais e menos gostaram, perguntei se eram capazes de fazer o reconto oral de cada história, assim como o que é que aprenderam através das tarefas que lhes foram propostas. As respostas dos alunos às questões colocadas foram muito positivas, pois os recordavam-se de muitos pormenores de cada livro, foram capazes de recontar todas as histórias ouvidas e revelaram ter adquirido alguns conhecimentos sobre o texto narrativo, bem como da sua estrutura. Esta aquisição de conhecimentos revelou-se no trabalho desenvolvido pelas crianças ao longo das intervenções, assim como em partilhas orais por parte das crianças, nas quais foram capazes de enumerar vários aspetos que foram trabalhados ao longo das sessões, nomeadamente sobre as formas de iniciar o texto, a estrutura do texto narrativo, os conectores textuais e a pontuação do diálogo. Os alunos mencionaram diversas expressões para dar início a um

texto narrativo, demonstraram saber qual a estrutura do texto narrativo, referindo os vários tópicos que dele fazem parte; foram capazes de dizer uma grande variedade de conectores textuais; assim como descreveram oralmente como é que se coloca o diálogo no texto.

No final do diálogo, foi proposta às crianças a realização de uma produção textual livre, que fosse inspirada nas obras abordadas e cumprindo com todos os tópicos presentes na tabela de avaliação do texto (apêndice 2).

3.4. Avaliação da intervenção

Para a avaliação da minha intervenção, analisei o trabalho desenvolvido por seis alunos da turma, que, segundo informação transmitida pela professora cooperante, se encontravam em níveis diferentes relativamente aos seus conhecimentos e dificuldades. Para a apresentação e análise do trabalho desenvolvido por estes alunos, foram-lhes dados nomes fictícios, nomeadamente Saul, Ricardo, Carlota, Amílcar, Mónica e Isabel. Seguidamente irão ser descritas as dificuldades e conhecimentos que cada um dos alunos revelou nos textos diagnósticos⁸ e a sua evolução ao longo do processo de trabalho.

Dos alunos escolhidos para avaliar, o Saul é o aluno que demonstrou mais dificuldades na produção textual realizada como diagnóstico. Repete muitas vezes o conector textual “e” ao longo do texto, não coloca pontuação no texto ou coloca-a incorretamente, as frases são muito longas perdendo o sentido e apresenta muitos erros ortográficos. Além disso, no texto do Saul é possível verificar-se que as ideias são confusas; o aluno não faz parágrafos quando necessário e apesar de ter incluído diálogo no seu texto, não o pontua corretamente. Estas características podem ser observadas no excerto que se segue.

Ele no caminho encontrou feijões e disse “já não preciso vender a vaca” e voltou para casa e disse mãe. mãe olha o que encontrei” e a mãe responde “feijoes amanhã vendes a vaca”. Plantou feijoes á noite e cresceram muito e ele vendeu a vaca ao gigante que estava ensima do pé do feijão e este deu-lhe a galinha dos ovos de ouro e a harpa.

(excerto do texto realizado como diagnóstico pelo Saul)

⁸ Cf. produções textuais diagnósticas originais nos anexos. (Anx. de 1 a 9)

O Ricardo partilha das mesmas dificuldades do Saul no que diz respeito à repetição do conector “e”, à pontuação do texto e à extensão das frases. No entanto, o Ricardo utiliza outros conectores textuais ao longo do seu texto; pontua corretamente o diálogo; faz parágrafos quando necessário e as suas ideias estão bem organizadas, mantendo a coesão temporal e o sentido do texto. Estes aspetos podem observar-se no excerto do seu texto diagnóstico apresentado.

Depois de passar as nuvens viu um castelo e foi bater á porta quando uma velhinha lhe disse:

- Aqui vive um gigante feio e muito forte.

e o João deu a volta ao castelo a pròcura de outra entrada, e encontrou uma galinha dourada que ponha ovos dourados. Quando estava a descer o gigante ouviu a galinha e foi atráz dele e a mãe aflita vendo o filho a ser presseguido cortou o pé de feijão e o gigante caiu num beco sem saída. E a mãe e o João ficaram ricos e felizes.

(excerto do texto realizado como diagnóstico pelo Ricardo)

No texto diagnóstico da Carlota verificou-se que a aluna também repete bastante o conector “e”. No entanto utiliza outros conectores além deste. A Carlota faz muitas repetições ao longo do texto; algumas frases são demasiado longas; não pontua corretamente o texto, nomeadamente nos momentos de diálogo e não faz parágrafos quando necessário. Apesar disso, apresenta uma ótima organização das suas ideias, mantendo a coesão temporal e não dá muitos erros ortográficos. Seguidamente é apresentado um excerto do texto realizado como diagnóstico pela Carlota, que ilustra os aspetos mencionados.

Um dia a mãe do João teve uma ideia e disse ao João:

- João vai vender o leite da vaca e ganhar dinheiro.- O João foi vender o leite da vaca pôs num pacote e quando ia vender o leite um senhor perguntou-lhe. – Rapaz, queres estes feijões mágicos?- E o João respondeu. –Sim.- O João aceitou e quando voltou para casa mostrou a mãe dele e a mãe respondeu.- João eu disse para venderes o leite da vaca e ganhares dinheiro, não para ganhares feijões.- E a mãe atirou os feijões para o chão e o João apanhou os feijões e plantou os feijões.

Já estava de noite então foi dormir.

(excerto do texto realizado como diagnóstico pela Carlota)

O Amílcar, na sua produção textual realizada como diagnóstico, não pontua o texto ou coloca a pontuação incorretamente, no entanto pontua corretamente o diálogo. O seu texto apresenta coesão temporal e ideias bem organizadas. Ainda assim, algumas frases são muito longas, há muitas repetições e erros ortográficos ao longo do texto, como pode observar-se no excerto que se segue.

Quando chegou à aldeia um senhor com um saquinho na mão aproxima-se do João e diz:

- Pode-me vender essa vaca em troca destes feijões mágicos!?

E o João logo pegou nos feijões mágicos e entregou a vaca para o senhor. Quando o João chegou a mãe chatiada com o João e deitou os feijões pela janela a baixo. Quando o João acordou olhou pela janela e viu um pé de feijão gigante mas como o João era curioso sobiu no pé de feijão. Subindo no pé de feijão o João reparou com uma casa gigante nas nuvens, e o João decide entrar na casa.

(excerto do texto realizado como diagnóstico pelo Amílcar)

A Mónica e a Isabel foram as alunas que demonstraram menos dificuldades nos seus textos realizados como diagnóstico, pois ambas utilizaram diversos conectores textuais, apresentaram ideias muito bem organizadas e sinalizaram corretamente o diálogo. Apesar disso, verificou-se falta de pontuação ou pontuação mal colocada e, no caso da Mónica, alguns erros ortográficos. Seguidamente apresento um excerto dos textos de cada uma das alunas, no qual são observáveis estas características.

Era uma vez um menino chamado João que morava com a sua mãe.

Eles eram muito pobres, então a mãe decidiu pedir ao João para vender o seu cão e o João assim fez.

Quando estava acaminho do mercado para vender o seu cão viu ao longe um senhor a chamar por ele.

- *Rapaz, rapaz!*

- *Quem eu?- perguntou o João.*

- *Sim tu, chega aqui!*

(excerto do texto realizado como diagnóstico pela Mónica)

João gostava muito do oinc-oinc mas sabia que o que a sua mãe lhe tinha dito era para seu bem e para bem da sua família. E lá foi João, andou, andou, andou... até que ao andar por a floresta até chegar ao prado encontrou um senhor que lhe perguntou:

- *Troco-te esse teu porquinho por um saco com 5 feijões mágicos.*

(excerto do texto realizado como diagnóstico pela Isabel)

Além das características referidas, todos os alunos escolhidos iniciaram os seus textos da mesma forma, “Era uma vez...”, e nenhum dos alunos cumpriu integralmente a estrutura do texto narrativo.

O quadro 2 refere-se à análise dos dados recolhidos nas produções textuais realizadas como diagnóstico dos seis alunos selecionados. Nela é possível observar os dados de forma mais objetiva e mais facilmente comparar os conhecimentos e dificuldades de cada aluno. As colunas que estão identificadas a vermelho são as que correspondem aos aspetos que irei avaliar ao longo do processo de trabalho com os alunos, as restantes colunas referem-se a aspetos que poderão ser melhorados pelos alunos, ainda que estes não sejam objetivamente trabalhados por mim.

	Forma como inicia o texto?	<u>Repete o conector “e” ou “depois” várias vezes?</u>	Utiliza diferentes conectores?	<u>Pontuação</u> colocada corretamente?	Faz <u>parágrafos</u> quando necessário?	Respeita a <u>estrutura do texto narrativo</u>?	Existe <u>diálogo</u>?	O <u>diálogo</u> está <u>bem sinalizado</u>?	As <u>ideias</u> estão <u>bem organizadas</u>?	Tem muitos <u>erros ortográficos</u>?
Saul	Era uma vez...	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim
Ricardo	Era uma vez...	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Carlota	Era uma vez...	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
Amílcar	Era uma vez...	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Mónica	Era uma vez...	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Isabel	Era uma vez...	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não

Quadro 2: Análise dos textos realizados como diagnóstico

Como foi anteriormente mencionado, após a análise dos textos realizados para diagnóstico, decidi focar-me em determinados aspetos a trabalhar com os alunos, nomeadamente a forma como o texto é iniciado, a utilização de diferentes conectores textuais, a estrutura do texto narrativo e a sinalização do diálogo. Escolhi trabalhar estes aspetos por serem os que os alunos demonstraram ter mais dificuldade, nos textos realizados como diagnóstico. Além disso, de entre todas as dificuldades que os alunos revelaram, os tópicos selecionados para trabalhar são, como já anteriormente referido, os considerados como essenciais para a elaboração de textos narrativos. Como tal, na análise da evolução dos alunos irei refletir sobre estes aspetos, pois foram os que realmente abordei com a turma.

A partir da primeira intervenção, em que foi realizada a estrutura do texto narrativo em conjunto com a turma e foram apresentados diversos conectores textuais aos alunos, nomeadamente de adição, dúvida/certeza, tempo, surpresa, lugar e conclusão, verificaram-se logo algumas alterações nos textos. Nesta intervenção as produções textuais foram realizadas em grupo. Os grupos foram formados aleatoriamente. Um dos grupos foi constituído pelo Saul, a Carlota e a Mónica, e o outro foi constituído pelo Ricardo, o Amílcar e a Isabel.

Nas produções textuais realizadas na primeira intervenção verificou-se uma maior variedade de conectores textuais e um esforço para o cumprimento da estrutura do texto narrativo⁹. O quadro 3 demonstra a análise efetuada aos textos de cada grupo nesta intervenção.

O facto de as produções textuais terem sido realizadas em grupo nas duas primeiras intervenções com a turma, pode ter tido influência na evolução dos alunos nos aspetos melhorados nesta intervenção. Como os alunos se guiaram pela estrutura do texto narrativo e tiveram acesso a conectores textuais nesta intervenção, era de esperar uma evolução destes aspetos nas produções textuais realizadas. No entanto, o trabalho em grupo proporciona aos alunos a partilha de ideias e de conhecimentos, pelo que poderá ter sido um factor a favor não só do desenvolvimento dos aspetos mencionados, mas também de outros, nomeadamente na forma como iniciaram os textos e a pontuação do diálogo, como pode ser observado no quadro apresentado em seguida.

⁹ Cf. textos nos anexos. (Anx. 10 e 11)

	Forma como inicia o texto?	<u>Repete o conector “e” ou “depois” várias vezes?</u>	Utiliza diferentes conectores?	<u>Pontuação</u> colocada corretamente?	Faz parágrafos quando necessário?	Respeita a estrutura do texto narrativo?	Existe diálogo?	O diálogo está bem sinalizado?	As ideias estão bem organizadas?	Tem muitos erros ortográficos?
Saul, Carlota e Mónica	Quando eles caíram ...	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	--	Sim	Não
Ricardo, Amílcar e Isabel	O cão escavou um buraco ...	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Quadro 3: Análise das produções textuais da 1.ª intervenção

Na 2.^a intervenção as produções textuais também foram realizadas pelos mesmos grupos da intervenção anterior. Relembrando que nesta intervenção foi introduzida a temática referente à pontuação de um diálogo, nomeadamente a marcação de paragrafo, travessão e indicação de quem é que disse a fala. Foram, também, demonstradas diversas formas de iniciar um texto narrativo, como por exemplo “Um dia...”, “Há muito tempo...” ou “Numa terra distante...”, ambos os grupos cumpriram corretamente estes aspetos, dando início ao texto de forma diferente das anteriores e pontuando corretamente o diálogo. Ainda assim, outros aspetos que já tinham sido melhorados na intervenção anterior, na 2.^a intervenção foram descurados, porque os alunos não respeitaram a estrutura do texto narrativo e as suas ideias estavam desorganizadas. Isto pode dever-se ao facto de os alunos terem estado mais concentrados em tentar cumprir os requisitos abordados na própria intervenção, esquecendo-se das ideias abordadas na intervenção anterior. A análise das produções textuais dos dois grupos na 2.^a intervenção pode ser observada no quadro 4.

	Forma como inicia o texto?	<u>Repete o conector “e” ou “depois” várias vezes?</u>	Utiliza diferentes conectores?	<u>Pontuação</u> colocada corretamente?	Faz parágrafos quando necessário?	Respeita a estrutura do texto narrativo?	Existe diálogo?	O diálogo está bem sinalizado?	As ideias estão bem organizadas?	Tem muitos erros ortográficos?
Saul, Carlota e Mónica	Certo dia...	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim
Ricardo, Amílcar e Isabel	Num dia de sol...	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim

Quadro 4: Análise das produções textuais da 2.ª intervenção

Na 3.^a e na 4.^a intervenção não foi trabalhado nenhum aspecto em concreto com a turma. Nesta intervenção as produções textuais foram realizadas individualmente, servindo de treino às aprendizagens recentes, nomeadamente formas de dar início ao texto, o cumprimento da estrutura do texto narrativo, a utilização de diferentes conectores textuais e a pontuação do diálogo. De um modo geral, nestas duas intervenções, os seis alunos avaliados demonstraram progresso relativamente aos aspectos a avaliar, nomeadamente na utilização de diferentes expressões para iniciar o texto, assim como na utilização de diferentes conectores textuais ao longo do texto. Relativamente ao cumprimento da estrutura do texto narrativo e à pontuação do diálogo verificou-se alguma evolução da 3.^a para a 4.^a intervenção, no sentido em que na 3.^a intervenção apenas três alunos tinham realizado os textos seguindo a estrutura do texto narrativo e na 4.^a intervenção quatro alunos já seguiram essa estrutura. O mesmo aconteceu com a pontuação do diálogo corretamente, pois na 3.^a intervenção apenas dois alunos pontuaram o diálogo corretamente e na 4.^a intervenção houve três alunos a cumprir este aspeto. Esta análise pode verificar-se nos quadros que se apresentam em seguida, o quadro 5 referente à análise dos textos realizados na 3.^a intervenção e o quadro 6 referente à análise dos textos realizados na 4.^a intervenção.

	Forma como inicia o texto?	Repete o conector “e” ou “depois” várias vezes?	Utiliza diferentes conectores?	Pontuação colocada corretamente?	Faz parágrafos quando necessário?	Respeita a estrutura do texto narrativo?	Existe diálogo?	O diálogo está bem sinalizado?	As ideias estão bem organizadas?	Tem muitos erros ortográficos?
Saul	Ontem de manhã...	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	--	Não	Sim
Ricardo	Ontem de manhã...	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	--	Não	Sim
Carlota	Há muito, muito tempo...	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Amílcar	No tempo da guerra fria...	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	--	Sim	Sim
Mónica	Ontem de manhã...	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Isabel	Há muito, muito tempo...	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não

Quadro 5: Análise das produções textuais da 3.ª intervenção

	Forma como inicia o texto?	Repete o conector “e” ou “depois” várias vezes?	Utiliza diferentes conectores?	Pontuação colocada corretamente?	Faz paragrafos quando necessário?	Respeita a estrutura do texto narrativo?	Existe diálogo?	O diálogo está bem sinalizado?	As ideias estão bem organizadas?	Tem muitos erros ortográficos?
Saul	O senhor Luís cavou...	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
Ricardo	Um dia...	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	--	Sim	Não
Carlota	Num dia de manhã...	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	--	Sim	Não
Amílcar	No dia seguinte ...	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Mónica	-Acabou-se...	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Isabel	No dia seguinte ...	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não

Quadro 6: Análise das produções textuais da 4.ª intervenção

As últimas produções textuais¹⁰ realizadas pelos alunos, na última sessão, foram comparadas com as produções iniciais, de modo a compreender o modo como os alunos se aperceberam dos conteúdos trabalhados.

De modo a perceber-se melhor as progressões dos alunos, foram realizados quadros comparativos¹¹ para cada aluno relativamente à análise das produções textuais diagnósticas e das produções textuais finais. O quadro 7 demonstra o modelo utilizado para essa análise.

	Form a como inicia o texto?	Repet e o conect or “e” ou “depo is” várias vezes?	Utiliz a difere ntes conect or(es) ?	Pontu ação coloca da corret ament e?	Faz parag rafos quan do necess ário?	Respe ita a estrut ura do texto narra tivo?	Existe diálogo o?	O diálogo o está bem sinali zado?	As ideias estão bem organ izadas ?	Tem muito s erros ortogr áficos ?
Aluno (diagn óstico)										
Aluno (final)										

Quadro 7: Modelo utilizado para a análise comparativa dos textos dos alunos

A análise dos últimos textos dos alunos, permite referir que:

- todos os alunos começaram a utilizar diferentes expressões para dar início aos seus textos;
- os alunos deixaram de repetir os conectores textuais “e” e “depois”, utilizando diversos conectores ao longo dos seus textos;
- verificou-se um maior cumprimento da estrutura do texto narrativo;
- os alunos passaram a pontuar o diálogo corretamente.

¹⁰ Cf. nos apêndices. (Ap. 6)

¹¹ Cf. nos apêndices. (Ap. 7 a 12)

Os excertos que se seguem¹² são exemplificativos da evolução dos alunos relativamente aos aspetos mencionados.

No excertos dos textos do Amílcar e do Saul pode observar-se que o texto se inicia de forma diferente de “Era uma vez...”.

No tempo dos escritores famosos, os livros...

(excerto da produção textual final do Amílcar)

De manhã as personagens das histórias...

(excerto da produção textual final do Saul)

Nos excertos das produções textuais do Ricardo e da Carlota é possível observar a utilização de conectores textuais diferentes dos que os alunos utilizavam no início “e” e “depois”.

Por isso foi à procura de uma flor. Quando encontrou-a foi levá-la ao Filipe. Mas uma fada enfeitiçou a flor e o primeiro a cheirá-la conseguia falar sem comprar as palavras.

(excerto da produção textual final do Ricardo)

A polícia anda a investigar, mas ainda nada, então o bando dos quatro desidiu investigar. Primeiro foram à casa...

(excerto da produção textual final da Carlota)

Os excertos dos textos da Mónica e da Isabel demonstram a correta pontuação do diálogo.

- O meu animal é o cão Óscar!- Disse o Filipe.

- O meu é o senhor cobra!- disse o Pedro.

- O meu é o porco! – Disse o João.

(excerto da produção textual final da Mónica)

... disse aos seus habitantes:

¹² Cf. nos anexos as produções textuais originais. (Anx. 12 a 17)

- *Queridos cães, hoje sim vamos conseguir derrotar a cidade dos gatos!!!*

- *Siiiiim!!! – disseram os habitantes.*

(excerto da produção textual final da Isabel)

Como a avaliação não é focada apenas na análise das produções textuais finais, mas sim no processo dos alunos ao longo das intervenções, apesar de alguns alunos não terem atingido o objetivo efetivo de cumprir inteiramente cada um dos aspetos a avaliar, verificou-se progressão de todos os alunos em todos os tópicos constituintes dos quadros apresentados referentes às análises efetuadas às produções textuais. Além de os alunos terem melhorado nos aspetos que foram abordados com a turma, nomeadamente na forma como se inicia o texto, na utilização de diversos conectores textuais, no cumprimento da estrutura do texto narrativo e na pontuação do diálogo, verificou-se também alguma evolução nos outros aspetos que os alunos também tinham demonstrado dificuldades nos textos realizados como diagnóstico. Isto é, os alunos revelaram melhorias também ao nível da pontuação, da execução de parágrafos, da organização das ideias e dos erros ortográficos. Tal facto pode dever-se às correções realizadas nos textos dos alunos e que os próprios tiveram a oportunidade de revêr após a correção.

Além disso, verificou-se também evolução dos alunos no que respeitou às questões relacionadas com as componentes de compreensão leitora da Educação Literária, isto é relativamente ao reconhecimento de informação explícita num texto; à reorganização das ideias contidas num texto, à execussão de previsões acerca de um texto, assim como à formulação de juízos e manifestação de opiniões relativamente a um texto. As intervenções dos alunos passaram a ser mais elaboradas do que as iniciais, como pode observar-se nas notas de campo que se seguem.

As personagens principais são o João, o gigante e a mãe do João.

(nota de campo relativa à 1.^a sessão)

Eu acho que o livro tem um cão porque está um cão desenhado na capa.

A minha opinião do texto é que é muito giro, gostei muito.

(notas de campo relativas à 2.^a sessão)

A personagem principal é o Filipe, as outras são secundárias.

A história deve ser sobre comprar palavras para se falar, porque o título diz que é uma fábrica de palavras.

(notas de campo relativas à 4.^a sessão)

Eu acho que o pássaro foi muito injusto, porque ele não devia ter ido apanhar a flor. Não era dele e além disso não se deve apanhar as flores do chão.

(nota de campo relativa à 5.^a sessão)

4. Considerações globais

Este ponto inclui algumas considerações decorrentes da implementação do projeto “A educação literária como indutora para a elaboração de textos narrativos” numa turma de 3.º ano de escolaridade. Estas considerações irão focar-se no trabalho desenvolvido ao longo do projeto, na reflexão sobre os resultados obtidos, assim como na resposta à questão-problema “A Educação Literária contribui para a melhoria da conceção de textos narrativos?”.

A implementação do projeto iniciou-se com a conceção de um plano de trabalho. O plano de trabalho incluiu a aplicação inicial de um questionário relativamente ao interesse dos alunos por histórias e os seus gostos literários. Seguidamente os alunos elaboraram uma produção textual que serviu de diagnóstico aos seus conhecimentos e dificuldades. Com base na análise dos primeiros textos dos alunos foram identificados os seus conhecimentos e fragilidades para a execução de um texto narrativo, sendo que as que mais se evidenciaram foram:

- Repetição dos conectores “e” e “depois”;
- Os textos iniciavam-se maioritariamente por “Era uma vez...”;
- O diálogo no meio do texto sem estar devidamente pontuado;
- Inexistência de parágrafos;
- Desorganização das ideias;
- Erros ortográficos.

Os tópicos escolhidos para trabalhar com os alunos foram, como já anteriormente referido, a diversificação de conectores textuais, as formas de se iniciar uma história, a pontuação do diálogo, bem como a estrutura do texto narrativo.

As histórias infantis foram o elemento introdutório a cada um dos tópicos a trabalhar, sendo que em cada sessão foi apresentada uma história e abordado um tópico diferente com a turma. Considerando que os tópicos foram trabalhados com os alunos a partir de histórias infantis, Bernardino & Souza (2011) apresentam algumas vantagens associadas à utilização das histórias como estratégia pedagógica e educacional, referindo que

a contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil.

(p. 237)

Assim, em diversas sessões foram apresentadas obras de literatura para a infância aos alunos, que foram exploradas em turma com base nos princípios da Educação Literária, como por exemplo a reflexão sobre as ilustrações da capa e o título do livro, fazer inferências acerca da história e expressar sentimentos sobre uma história ouvida.

Relativamente às vantagens da Educação Literária para a produção de textos, os mesmos autores mencionam que

dentro das histórias encontramos a gramática do conto: as personagens (protagonista e antagonista), apresentação inicial do conto, sucessão de eventos/ações complexas e o final; esta regularidade facilita a compreensão textual e a criação de histórias pela própria criança, assim contribuindo para as habilidades linguísticas em nível oral e escrito (...) as narrativas possibilitarão às crianças um melhor desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão textual.

(p. 238)

Com base nas aprendizagens realizadas em cada sessão, os alunos desenvolveram produções textuais quer em grupo, quer individualmente. Após analisadas as produções textuais de alguns alunos selecionados para o efeito, foi possível verificar que os alunos:

- desenvolveram as suas competências de escrita de textos narrativos, relativamente aos tópicos previamente selecionados e trabalhados;

- não só progrediram no que se refere aos conteúdos trabalhados, mas alguns dos alunos avaliados também progrediram relativamente a algumas dificuldades que inicialmente foram evidenciadas nos primeiros textos, nomeadamente relativamente à/aos: (i) pontuação; (ii) colocação de parágrafos ao longo do texto; (iii) organização das ideias; (iv) erros ortográficos.

Além disso, as questões relacionadas com os conteúdos específicos da Educação Literária que foram trabalhados permitem, relativamente aos textos: (i) o reconhecimento da informação explícita; (ii) a reorganização da informação; (iii) fazer previsões ou antecipações; (iv) formular juízos próprios e manifestar opiniões.

A leitura/audição de histórias pode ter sido um dos factores que influenciou o facto de as crianças terem demonstrado a aquisição de outros saberes além dos que foram abordados, tal como Bernardino e Souza (2011) apresentam

a escuta de histórias, pela criança, favorece a narração e processos de alfabetização e letramento: habilidades metacognitivas, consciência metalingüística e desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e meta-alfabetizados, competências referentes ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acho, imagino, etc.), habilidades de reconhecimento de letras, relação entre fonema e grafema, construção textual, conhecimentos sintáticos, semânticos e ampliação do léxico.

(p. 237)

Além disso, a cada texto que os alunos realizaram, seguiu-se a respetiva correção ortográfica, à qual tiveram acesso e puderam refletir sobre ela. Esta correção foi efetuada manualmente nas produções textuais dos alunos. O facto de as crianças demonstrarem ter adquirido outros saberes além dos conteúdos abordados relativamente à elaboração de textos narrativos, permite considerar também a relevância das correções realizadas aos textos.

Como anteriormente referido, os alunos demonstraram, ainda, uma evolução relativamente às questões das componentes da compreensão leitora da Educação Literária, pois as suas respostas tornaram-se mais elaboradas e completas. Por exemplo, nas primeiras sessões os alunos faziam inferências como “Eu acho que o livro tem um cão porque está um cão desenhado na capa” e nas últimas sessões as suas inferências eram, por exemplo “A história deve ser sobre comprar palavras para se falar, porque o título diz que é uma fábrica de palavras”. As opiniões que transmitiam sobre os textos nas primeiras sessões eram “A minha opinião do texto é que é muito giro, gostei muito” e nas últimas sessões eram algo como “Eu acho que o pássaro foi muito injusto, porque

ele não devia ter ido apanhar a flor. Não era dele e além disso não se deve apanhar as flores do chão”.

Assim, face à questão/problema inicialmente formulada no projeto “A Educação Literária contribui para a melhoria da conceção de textos narrativos?”, pode afirmar-se que, no projeto realizado com os alunos da turma em questão, a Educação Literária, partindo de obras de literatura para a infância, contribuiu para a melhor conceção e produção de textos narrativos.

Bibliografia das obras exploradas

Barnett, M. (2015). *Uma aventura debaixo da terra*. Lisboa: Orfeu Negro.

de Lestrade, A., & Docampo, V. (2012). *A grande fábrica de palavras*. Braga: Paleta de letras.

Oom, A. (2014). *João e o pé de feijão*. Lisboa: Zero a Oito.

Tullet, H. (2013). *Sem Título*. Lisboa: Edicare.

Voltz, C. (2004). *Ainda nada?* Matosinhos: Kalandraka.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2001). Professor Investigador? Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, N.º1*, pp. 21-30.
- Bogdan, R. &. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português*. Ministério da Educação e Ciência.
- Catalá, G. (2008). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- de Souza, L. O., & Bernardino, A. D. (julh./dez. de 2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental, vol.6. *Educere et Educare*, pp. 235-249.
- Egan, K. (1994). *Uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Dom Quixote.
- Junior, A. F. (2003). Operadores de leitura da narrativa. In A. F. Junior, T. Bonnici, & L. O. Zolin, *Teoria da Literatura, abordagens históricas e tendências contemporâneas* (pp. 33-56). Maringá: EdUEM-Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Pinheiro, A. R. (2013). *As histórias como estratégia pedagógica*. Angra do heroísmo: Universidade dos Açores.
- Pinto, M. (2017). *Caderno de didática da língua e da literatura no 1.º Ciclo: Volume1- Educação Literária*.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigação Sobre a Prática*.
- Quivy, R. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Riscado, L., & Veloso, R. M. (22 de junho de 2012). Leitura e literatura infantil. *Leitura, Literatura infantil & Ilustração*, pp. 303-309.
- Roldão, M. (1995). As histórias em educação- Função mediática da narrativa. *Ensinus*, 3, pp. 25-28.
- Silva, I. M. (s.d.). V Melhores Teses e Dissertações- Literatura em Sala de Aula: Da Teoria Literária à Prática Escolar. *Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I*, pp. 514-527.
- Silva, M. C. (2013). Animador de leitura, um novo perfil docente. *Leitura, Literatura Infantil & Ilustração*, pp. 310-323.
- Taquelim, C. (s.d.). Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão. *Gulbenkian Casa da Leitura*, pp. 1-4.

Apêndices

Apêndice 1: Inquérito por questionário

Questionário

Peço que respondas a este questionário, que tem como intenção perceber quais os assuntos que mais gostas para podermos trabalhar a Educação Literária e também me servirá para desenvolver um projeto de trabalho pessoal.

Qual é a tua disciplina preferida?

Português

Matemática

Estudo do Meio

Expressão Plástica

Expressão Musical

Expressão Dramática

Expressão Físico-motora

Qual é o tema/assunto que mais gostas de trabalhar?

Gostas de histórias?

Sim

Não

Que tipo de histórias mais gostas?

Obrigada 

Apêndice 2: Guião de auto-avaliação das produções textuais

Nome: _____ Data: ___/___/___

Aspetos do texto		Sim	Não
Tem uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão?			
Introdução	Apresenta a personagem principal (quem)?		
	Indica o espaço (onde)?		
	Indica o tempo (quando)?		
Desenvolvimento	Apresenta os acontecimentos (complicações)? (O quê?)		
	Apresenta a resolução dos acontecimentos/ complicações? (Como?)		
	Tem personagens secundárias?		
Conclusão	Indica um final para a história? (Como tudo terminou?)		
Utiliza conectores de texto ao longo da narrativa?			
Utiliza sempre o mesmo tempo verbal?			
Utiliza diálogo? (opcional)			

O que penso sobre o meu trabalho?

Está mau ___ Está bom ___ Está muito bom ___

O que posso melhorar?



Apêndice 3: Quadro de verificação/avaliação do texto

	Forma como inicia o texto?	<u>Repete o conector “e” ou “depois” várias vezes?</u>	Utiliza diferentes conectores?	<u>Pontuação</u> o colocada corretamente?	Faz <u>paragrafos</u> quando necessário?	Respeita a <u>estrutura do texto narrativo</u> ?	Existe <u>diálogo</u>?	O <u>diálogo</u> está <u>bem sinalizado</u>?	As <u>ideias</u> estão <u>bem organizadas</u>?	Tem muitos <u>erros ortográficos</u>?
Saul										
Ricardo										
Carlota										
Amílcar										
Mónica										
Isabel										

Apêndice 4: Lista de conectores textuais

Conectores de adição/ continuação:

além disso
como
entretanto
por isso
depois
também

Conectores de dúvida:

talvez
provavelmente
possivelmente
é provável que

Conectores de certeza:

certamente
com certeza que
por certo
de certo
inquestionavelmente

Conectores de tempo:

então
imediatamente
logo/ logo após/ logo que
no momento em que
pouco antes/ pouco depois
em seguida
ao mesmo tempo
às vezes/ por vezes
antes que/ depois que
um dia
nesse preciso momento

Conectores de surpresa:

inesperadamente
de súbito
subitamente
de repente

Conectores de lugar:

perto de/ longe de
próximo/ distante
junto a
além
ali
dentro/ fora
mais adiante

Conectores de conclusão:

portanto
assim
desse modo
logo

Apêndice 5: Lista de formas de introduzir a história

Formas de introduzir a história:

“Um dia...”

“Há muito, muito tempo...”

“Em tempos que já lá vão...”

“Numa terra distante...”

“Num dia de verão”

“Numa noite de inverno”

“Certo dia...”

“Numa manhã calorosa...”

(...)

Apêndice 6: Análise das últimas produções textuais (avaliação)

	Forma como inicia o texto?	Repete o conector “e” ou “depois” várias vezes?	Utiliza diferentes conectores?	Pontuação colocada corretamente?	Faz parágrafos quando necessário?	Respeita a estrutura do texto narrativo?	Existe diálogo?	O diálogo está bem sinalizado?	As ideias estão bem organizadas?	Tem muitos erros ortográficos?
Saul	De manhã...	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
Ricardo	Em dezembro do ano passado ...	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Carlota	Um dia...	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Amílcar	No tempo dos escritores famosos ...	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	--	Sim	Não

Mónica	- Olá!!!	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Isabel	Num certo dia de manhã...	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Apêndice 7: Análise comparativa das produções textuais do Saul

	Forma como inicia o texto?	<u>Repete o conector “e” ou “depois” várias vezes?</u>	Utiliza diferentes conectores?	<u>Pontuação</u> o colocada corretamente?	Faz <u>paragrafos</u> quando necessário?	Respeita a <u>estrutura do texto narrativo</u>?	Existe <u>diálogo</u>?	O <u>diálogo</u> está bem <u>sinalizado</u>?	As <u>ideias</u> estão bem <u>organizadas</u>?	Tem muitos <u>erros ortográficos</u>?
Saul (diagnóstico)	Era uma vez...	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim
Saul (final)	De manhã...	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não

Apêndice 8: Análise comparativa das produções textuais do Ricardo

	Forma como inicia o texto?	<u>Repete o conector “e” ou “depois” várias vezes?</u>	Utiliza diferentes conectores?	<u>Pontuação</u> o colocada corretamente?	Faz <u>parágrafos</u> quando necessário?	Respeita a estrutura do texto narrativo?	Existe diálogo?	O diálogo está bem sinalizado?	As ideias estão bem organizadas?	Tem muitos erros ortográficos?
Ricardo (diagnóstico)	Era uma vez...	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Ricardo (final)	Em dezembro do ano passado ...	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Apêndice 9: Análise comparativa das produções textuais da Carlota

	Forma como inicia o texto?	<u>Repete o conector “e” ou “depois” várias vezes?</u>	Utiliza diferentes conectores?	<u>Pontuação</u> o colocada corretamente?	Faz paragrafos quando necessário?	Respeita a estrutura do texto narrativo?	Existe diálogo?	O diálogo está bem sinalizado?	As ideias estão bem organizadas?	Tem muitos erros ortográficos?
Carlota (diagnóstico)	Era uma vez...	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
Carlota (final)	Um dia...	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Apêndice 10: Análise comparativa das produções textuais do Amílcar

	Forma como inicia o texto?	Repete o conector “e” ou “depois” várias vezes?	Utiliza diferentes conectores?	Pontuação colocada corretamente?	Faz parágrafos quando necessário?	Respeita a estrutura do texto narrativo?	Existe diálogo?	O diálogo está bem sinalizado?	As ideias estão bem organizadas?	Tem muitos erros ortográficos?
Amílcar (diagnóstico)	Era uma vez...	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Amílcar (final)	No tempo dos escritores famosos ...	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	--	Sim	Não

Apêndice 11: Análise comparativa das produções textuais da Mónica

	Forma como inicia o texto?	Repete o conector “e” ou “depois” várias vezes?	Utiliza diferentes conectores?	Pontuação colocada corretamente?	Faz parágrafos quando necessário?	Respeita a estrutura do texto narrativo?	Existe diálogo?	O diálogo está bem sinalizado?	As ideias estão bem organizadas?	Tem muitos erros ortográficos?
Mónica (diagnóstico)	Era uma vez...	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Mónica (final)	- Olá!!!	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Apêndice 12: Análise comparativa das produções textuais da Isabel

	Forma como inicia o texto?	<u>Repete o conector “e” ou “depois” várias vezes?</u>	Utiliza diferentes conectores?	<u>Pontuação</u> o colocada corretamente?	Faz parágrafos quando necessário?	Respeita a estrutura do texto narrativo?	Existe diálogo?	O diálogo está bem sinalizado?	As ideias estão bem organizadas?	Tem muitos erros ortográficos?
Isabel (diagnóstico)	Era uma vez...	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Isabel (final)	Num certo dia de manhã...	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Anexos

Anexo 1: Texto realizado como diagnóstico do Saul

João e o pé de feijão

Era uma vez um menino chamado João e ele e a sua mãe viviam na pobreza. A mãe dele disse para vender a vaca por alguma coisa e se não conseguisse vender o leite, assim ganhou dinheiro que deu à mãe, mas ficou com 10 e comprou feijões que diziam que eram mágicos. Então plantou e espalou enquanto dormia. No dia seguinte o feijão estava enorme e ele curioso subiu o pé de feijão. Depois de passar os muros viu um castelo e foi lá até a porta quando uma velhinha lhe disse:

- Aqui vive um gigante feroz e muito forte.

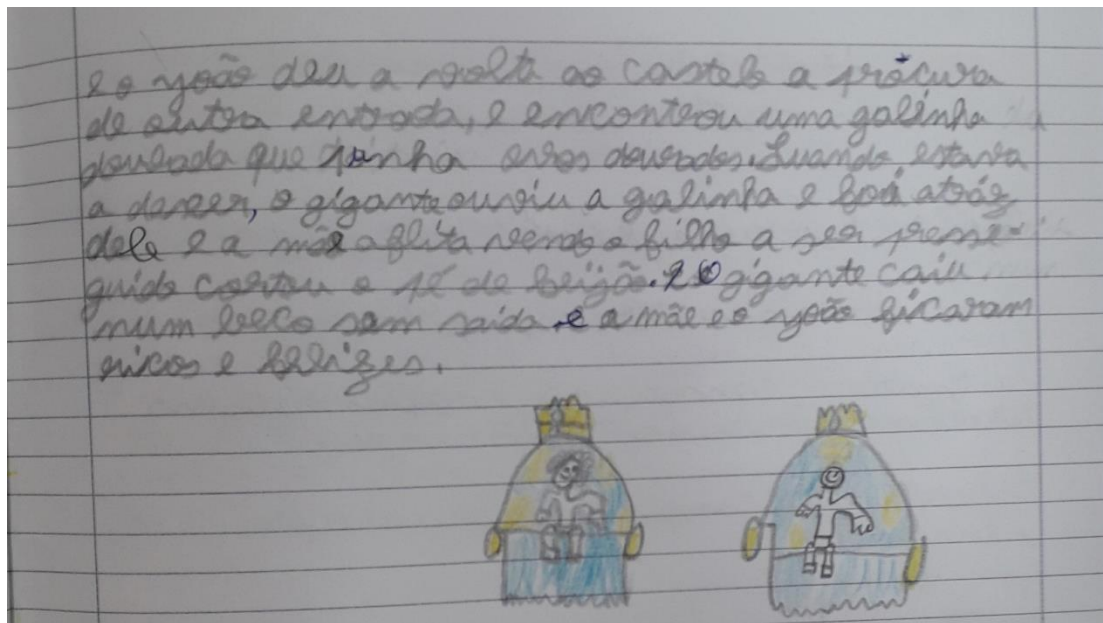
Anexo 2: Texto realizado como diagnóstico do Ricardo

João e o pé de feijão

Era uma vez um menino chamado João e ele e a sua mãe viviam na pobreza. A mãe dele disse para vender a vaca por alguma coisa e se não conseguisse vender o leite, assim ganhou dinheiro que deu à mãe, mas ficou com 10 e comprou feijões que diziam que eram mágicos. Então plantou e espalou enquanto dormia. No dia seguinte o feijão estava enorme e ele curioso subiu o pé de feijão. Depois de passar os muros viu um castelo e foi lá até a porta quando uma velhinha lhe disse:

- Aqui vive um gigante feroz e muito forte.

Anexo 3: Continuação do texto realizado como diagnóstico do Ricardo



Anexo 4: Texto realizado como diagnóstico da Carlota

João e o pé de feijão

Era uma vez um menino chamado João, que vivia numa casa com a sua mãe e viviam muito pobres.

Um dia a mãe do João teve uma ideia e disse ao João: - João vai vender o leite da vaca e ganhar dinheiro. - João foi vender o leite da vaca por um preço e quando ia vender o leite um senhor perguntou: - He - rapaz, queres estes feijões mágicos? - É o João respondeu: - Sim. - O João estava a quando voltou para casa mostrou a mãe dele e a mãe respondeu: - João eu disse para venderes o leite da vaca e ganhares dinheiro, não para ganhares feijões. - É a mãe ali não os feijões para o João e o João apANHOU os feijões e plantou os feijões.

João estava de muito então foi dormir.

Um dia seguinte abriu a janela do seu quarto e olhar para fora, quando viu o feijão e ficou espantado, o feijão estava gigante e o João subiu ao pé de feijão e encontrou um castelo, bateu à porta e quem abriu a porta foi uma velhota e o João perguntou: - He senhora, pode entrar e a velhota respondeu: - Não podes entrar, mora aqui um gigante muito mau e não entra e o gigante disse: - Quem é que está aí? É a velhota respondeu: - Não está aqui ninguém. - É o João com o seu disfarce escondeu-se e viu um galinha com ovos de ouro e levou-os para a sua casa quando encontrou um relógio e também o trouxe para casa, quando o gigante chegou para ele e foi logo a correr para a sua casa e gritou: - Mãe, mãe, veja o pé de feijão. - A sua mãe cortou o pé de feijão e ficou um buraco onde o gigante caiu e ficou lá para sempre perdido.

É a mãe e o João viveram felizes para sempre.

Anexo 5: Texto realizado como diagnóstico do Amílcar

Yorão e o pé de feijão Rafael

Uma vez, um menino chamado Yorão, que era pobre e gostava de comer a sua mãe viviam a fofinho numa casa e com um cão. Num dia a mãe do Yorão morreu - ela viveu longe e voltou lá na aldeia. Então o Yorão foi para a aldeia vender a mãe para a mãe apólcima - se do Yorão e diz:

- Não me vender essa mãe em troca deste feijão mágico!

O Yorão logo pegou os feijões mágicos e entregou a mãe para a mãe. Quando o Yorão chegou a mãe chateada com o Yorão e deu os feijões pela janela a mãe. Quando a mãe abriu a janela pela janela viu um pé de feijão gigante nas costas do Yorão era bonito sobiu no pé de feijão. Então o Yorão reparou com uma casa gigante nas nuvens e o Yorão decidiu entrar na casa. Quando o Yorão entrou logo ouviu uma velhinha a dizer:

- Foi do que mesmo, tu mãe é sem vindo aqui!

Anexo 6: Continuação do texto realizado como diagnóstico do Amílcar

Mas o Yorão não quis saber daquilo que a velhinha estava a dizer, depois viu um gigante a comer numa galinha que deixava ovos de ouro. O gigante lembrou-se que ele era pobre, então ele queria levar a galinha. O gigante logo quando gigante foi embora ele aproximou e pegou a galinha e levou para lá para fora. Mas depois o gigante viu o menino a levar a galinha. Depois o gigante agarrou o Yorão e disse:

- Diga-me que estás a levar a minha galinha!

Depois o Yorão disse:

- Diga-me que estás a levar a minha mãe velha e doente.

Depois o gigante desobedeceu e deixou levar a galinha. Além de o gigante ter dado a galinha ele quis ser amigo dele para ele ajudar.

Anexo 7: Texto realizado como diagnóstico da Mónica

João
Era uma vez um menino chamado João que vivia com a sua mãe.
Eles eram muito pobres, então a mãe de João pediu ao João para vender o seu cão e o João estava feliz. Quando estava a caminho do mercado para vender o seu cão viu ao longe um senhor a chamar por ele.
- Papai, papai!
- Quem é tu? - perguntou o João.
- Sim tu chegas aqui.
- Ok!
O João chegou - e o senhor e o senhor disse:
- Papai para para cá esse cão que eu dou-te estes três peixes mágicos.
O menino disse:
- O senhor não deve de querer peixes mágicos por isso eu dou-te o meu cão e tu dá-me os peixes.
- Ok! - disse o senhor e o João.
O João deu o cão ao senhor e o senhor deu os peixes

Anexo 8: Continuação do texto realizado como diagnóstico da Mónica

ao João. O João foi para casa e deu os três pedregulhos à mãe
quando a mãe ficou muito contente e deu-lhe um abraço e um beijo
e mandou-o ir dormir, assim João e os pais.
Logo quando o João acordou viu um grande pé de feijão
a crescer como se crescesse sozinho.
Quando chegou viu uma grande castela e de cima escutou
a porta:
- Quem é tu?
- É o João, mãe!
- Não te esqueças que o gigante não se gosta de estar a chegar! - disse
uma voz dentro.
- Mas eu não tenho nada de nada por isso deixa-me
entrar!
O João abriu a porta e levantou para um lado
de onde se fez a voz do gigante.
O gigante ficou a brincar com os seus brinquedos
e enquanto o gigante estava a brincar o João tirou
da mesa a água muitas gotas de água levou ao
caminho mas o gigante apareceu e o João correu
muito rápido e começou a descer pelo pé
da mãe e a mãe cortou o pé de feijão e jogou
com as coisas que tinha dentro a sua mãe e o gigante
de cair no chão rapidamente e levantou a for para a
sua castela.

fim

Anexo 9: Texto realizado como diagnóstico da Isabel

João e o pé de feijão do João

Era uma vez um menino que se chamava João. Ele era muito pobre.

Um dia, a sua mãe disse-lhe:

- João, só há uma forma de nós arranjar mais um pouco de dinheiro, é vender o teu porquinho e o cime-cime. João gostava muito do cime-cime mas sabia que o que a sua mãe lhe tinha dito era para seu bem e para bem da sua família. E lá foi João, andou andou, andou até que ao andar pela floresta até chegar ao Prado encontrou um senhor que lhe perguntou:

Troco-te esse teu porquinho por um saco com 5 feijões mágicos.

Custou mais João trocá-lo, sem hesitar plantou-os e foi para casa. A sua mãe perguntou-lhe:

Onde é que tu foste para demoras este tempo todo!?

Eu fui vender o cime-cime por um saco com 5 feijões mágicos.

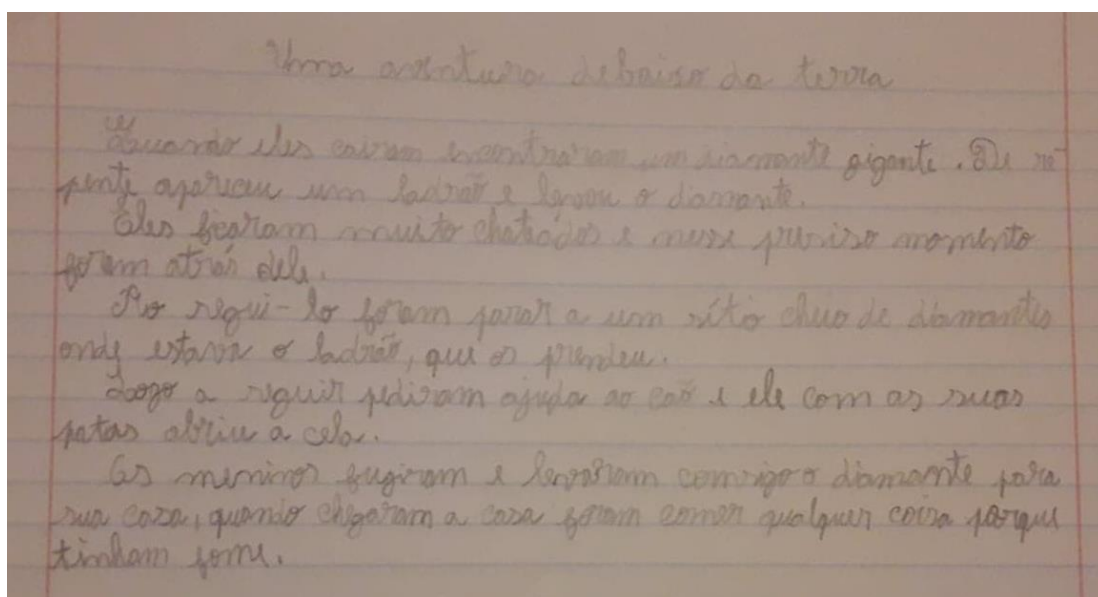
Quê?! - gritou furiosamente a mãe - Ó tu vais apaparar uns grandes raspantes.

João acabou de jantar e foi dormir.

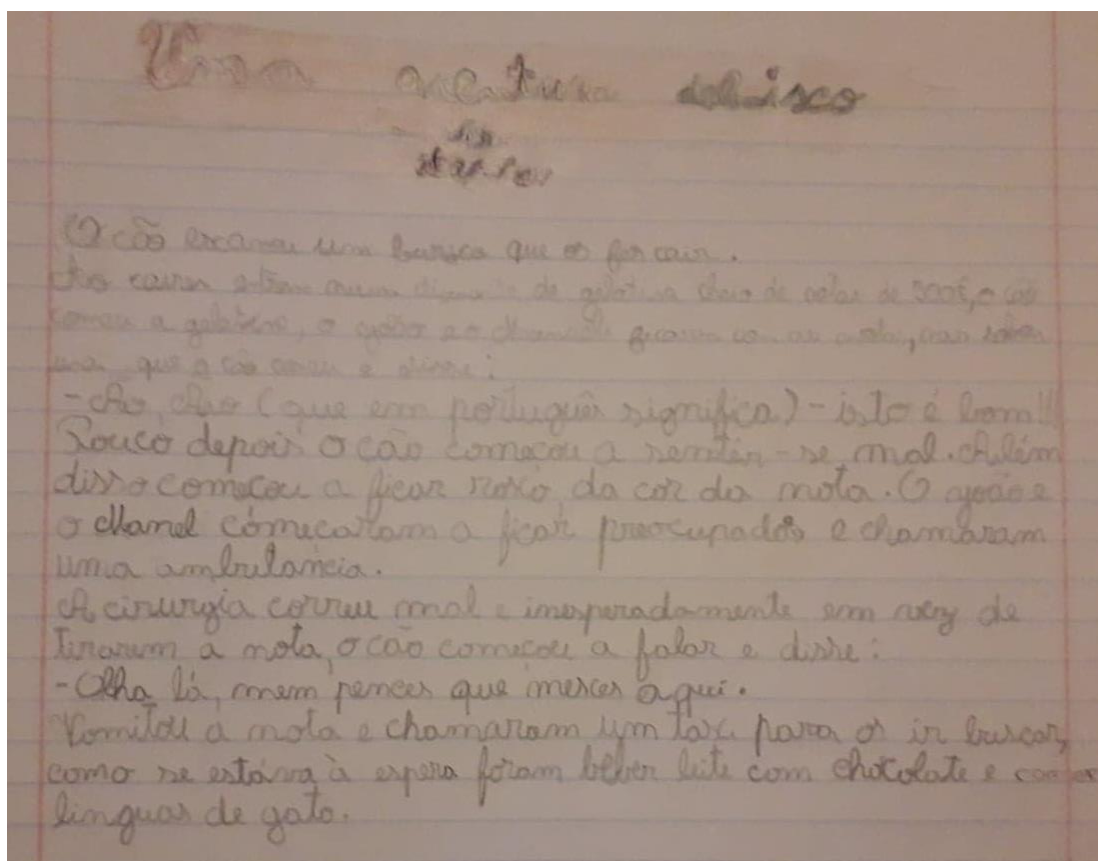
No dia seguinte vai à janela e inesperadamente vê um enorme pé de feijão e começa a subir, bate à porta e ouve:

- Não poder entrar está aqui um gigante muito mau. Como João decide entrar e vai ter com um gigante e faz um negócio de lá este 2 feijões pelo a tua preciosa guloncha. O João fica muito contente o gigante também ao ver de lá João a baboia mãe apaparar o e ficaram

Anexo 10: Texto do grupo Saul, Carlota e Mónica (1.ª intervenção)



Anexo 11: Texto do grupo Ricardo, Amílcar e Isabel (1.ª intervenção)



Anexo 12: Produção textual final do Amílcar

O encontro

No tempo dos escritores espanhóis, os livros "Uma aventura debaixo da terra", "Um título de", "A grande labirinto de palavras" e "No dia nublado" eram os mais vendidos da altura e quase toda a sempre comprava esses 4 livros espanhóis.

Um dia os autores decidiram pôr as suas personagens a falar dos seus livros numa parade. Tentaram organizar o plano, organizando a distribuição das ideias não só sobre os livros e histórias os personagens também a vida dentro dos livros. Na noite em que os livros estavam oficialmente juntos, inesperadamente o João e o Pedro e o cão não tinham ido pôr os livros de lado. Quando eles estavam atrás da luz da estância bilas mais espelante que eles passaram para o outro livro. Foi também as personagens conseguiram meter, eles também viram a luz e as personagens do livro "Um título" acompanharam as personagens do outro livro. Quando eles elaboraram de um dos últimos dois livros inesperadamente os quatro livros juntaram, e se elaboraram e num quando os autores chegaram eles decidiram fazer repulcar e vender.

Além disso as personagens ficaram juntos, e viveram felizes para sempre!

Anexo 13: Produção textual final do Saul

Enfrentar à frente

De manhã as personagens das histórias foram jogadas à bola e a história com a bola na cabeça logo como Cabral e a história até que chegou a hora.

Estupidamente disse: - o que se passa...
- Ele deu-me com a bola na cabeça
durante Pedro de repente pensaram na aquilo que fizeram e pediram desculpa a todos, mas não é que não se deve pôr a frente de
pontos de bola.

Anexo 14: Produção textual final do Ricardo

O cão com boas conexões

Em dezembro do ano passado, um cão latou a caminho e encontrou o Felipe, que era muito, muito, muito pobre. Por isso foi a procura de uma fada. Quando encontrou a fada, pediu ao Felipe, como uma fada, que ajudasse a fada e o príncipe a chegar à casa da fada para sem comprar as palavras. Ele deu a coroa quando a fada fez aparecer uma coroa. O menino agradeceu ao cão só que este viu a fada e os dois foram atrás dela a gritar:

- Mas não te vamos deixar, se quiseremos bailar. Então a fada parou e eles perguntaram se tinha sido tudo ela e ela disse que sim.

Então foi a melhor e a maior amizade de todos.

Anexo 15: Produção textual final da Carlota

Em busca de uma aventura

Era uma cidade muito conhecida, mas um dia houve um mistério e quem a resolveu foi o bando dos quatro. É constituído pelo Léo, o Felipe, a fada e o cão. Todos os que viviam naquela cidade que tinham - os que estavam a roubar muitas coisas, como por ex.: bicicletas, roupa, dinheiro - a polícia anda a investigar, mas ainda nada, então o bando dos quatro decidiu investigar. De imediato foram à casa de quem tinham tido as mais coisas e lá encontraram um bocado de cabelo, levaram à polícia para analisar e disseram que era do Oscar. O bando dos quatro como sabiam onde vivia o Oscar foi falar com ele e ele explicou tudo. Ele foi para uma associação, depois fizeram uma grande festa porque o Oscar já não ia roubar mais.

Anexo 16: Produção textual final da Mônica

É o dia...

- Olá!!! Eu sou o João, de 10 anos, aquele ali é o Felipe, está a minha mãe, a mãe e o pai da minha mãe.
- Vou contar pra vocês a história do João, mas o que vai acontecer com ele é que ele vai se tornar um animal e até todos os dias e depois de completar um ou mais anos.
- O nome animal é o cat bicho - disse Felipe.
- Como é o animal dele? - disse João.
- O nome é o gato bicho - disse João.
- O nome é o gato bicho - disse João.
- Enquanto ele de João os melhores de que hoje tenha a sua a vida de autor de um livro sempre um flor para ele e um sempre como que quando o dia for, e o mundo, a vida, o mundo.
- O João se autor de o mundo da vida!!!
- Hoje a flor que vai ser a minha...
- Não sei eu que ele fez um livro!
- Já está a gente vai sua mãe de primeira classe.
- Quando a flor crescer muito e vai nos fazer ficar felizes sempre que estiverem tristes ou cansados.
- Qual livro? - disse Felipe todo contente.
- Livro de proteção!!!
- É proteção muito... todos juntos como amigos e...

Anexo 17: Produção textual final da Isabel

de guerra

Um certo dia de manhã o presidente da câmara municipal chegou ao seu trabalho e viu a situação da cidade de Gato!!!

Seu nome!!! e disseram os soldados

Seus soldados no que eu vou a fazer, posto a pé, no meio do ataque - disse o presidente - mas os outros soldados

disseram que chegaram ao território de gato, e não com o meu dentes ferozes. Bloomerangos.

Quando destruíram o reino de gato, foram para o seu castelo, fizeram um buraco, lá guardou que encontraram os dentes para um ato.

Quando os gatos chegaram à cidade começaram a caçar o homem, não os guardas e o presidente era explorado. Disse que um dos guardas da câmara municipal decidiu fazer um ato prejudicial... e inesperadamente o presidente gato:

- Detraque de Bloomerangos!!!

O presidente dos gatos mandou os seus soldados a fazer os cães e depois divididos com os seus respigues, e mandou todos de pélo.

Os dentes ficaram destruídos... mas o regredo de presidente mantinha-se escondido... de gato de gato.