



**Carina Ferreira de
Oliveira**

Escrever contos, conhecer o mundo...



**Carina Ferreira de
Oliveira**

Escrever contos, conhecer o mundo...

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Sofia Pinho, Estagiária de Pós-Doutoramento do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Arguente Principal

Professora Doutora Maria Teresa Murcho Alegre
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Orientador

Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho
Estagiária de Pós-Doutoramento do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

O presente trabalho representa o fim de uma longa caminhada e o princípio de uma nova era. O trabalho que aqui apresento e a pessoa que hoje sou deveram-se a contributos de várias pessoas com quem me cruzei ao longo da minha existência. Deste modo, não posso deixar de agradecer esses contributos e essas “mãozinhas” que sempre me apoiaram. Obrigada...

À minha orientadora, Doutora Ana Sofia Pinho, por todo o apoio e paciência prestados ao longo desta etapa.

Aos meus pais, por tudo o que fizeram por mim e por tudo o que me ensinaram.

Ao meu sobrinho, David, por preferir fazer os trabalhos de casa comigo, porque sou professora, pelas suas traquinices e pelos seus mimos que sempre me encorajaram.

À Amélia, minha avó “emprestada”, por tudo o que fez por mim, por acreditar em mim, por me encorajar e, principalmente, por todo o orgulho que tem em mim.

À Sandrina, minha colega de estágio, por todo o apoio e coragem que me deu e por todas as horas que passámos juntas a trabalhar.

Aos meus “alunos”, por tudo o que me ensinaram, partilharam comigo, mas sobretudo por todos os sorrisos e mimos, que alegravam os meus dias e, claro, pela sua colaboração neste estudo.

Aos meus colegas de curso, Andreia, Cindy, Rita e Hélder, por todos os momentos que passámos juntos e por todo o apoio, ajuda e carinho que me deram ao longo destes cinco anos.

Aos meus velhos amigos, Géssica e Fernando, por todos estes anos de amizade, por toda a paciência e companheirismo.

Ao André, pelas horas de companhia *online* enquanto ambos trabalhávamos.

A todos os “meus” meninos e meninas, idosos e idosas da Associação de Solidariedade Social do Silveiro (SOLSIL), onde sou voluntária, por todos os sorrisos e mimos que alegraram os meus dias de trabalho.

À educadora Ana Rocha, por tudo o que partilhou comigo e por tudo o que me ensinou.

agradecimentos

À professora Aida Figueiredo, por tudo o que me ensinou e por me ter acompanhado e apoiado ao longo deste percurso.

Às professoras doutoras Ana Isabel Andrade e Filomena Martins, que por trabalharem o mesmo tema com os seus orientandos, me deram bons conselhos.

A todos aqueles que, de uma forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste estudo e para alegrar os meus dias.

E, por fim, a todos aqueles que não acreditaram em mim, por me terem dado motivos e força para continuar.

A todos um muito obrigado!

palavras-chave

Sensibilização à diversidade cultural, competência de escrita, narrativa, conto, conhecimento do mundo.

resumo

A expressão escrita e a sensibilização à diversidade linguística e cultural são entendidas como áreas transversais, ou seja, áreas que devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ao longo de todo o Ensino Básico.

O presente trabalho, desenvolvido num dos contextos da nossa Prática Pedagógica Supervisionada, propõe que durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico se recorra à redação de contos como um meio para a sensibilização à diversidade cultural e, simultaneamente, para o desenvolvimento da expressão escrita dos alunos.

Com este trabalho pretendemos dar resposta à seguinte questão de investigação: Qual o contributo da abordagem do conto no desenvolvimento da competência de expressão escrita e da consciência da diversidade cultural de alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico?.

Assim, com base nesta questão, delineamos os seguintes objetivos de investigação: compreender o desenvolvimento da competência de expressão escrita e da consciência da diversidade cultural de alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e compreender as potencialidades formativas do projeto didático desenvolvido.

Partimos, neste intuito, de uma experiência da nossa Prática Pedagógica Supervisionada, e que consistiu no desenvolvimento de um projeto com características de investigação-ação, que aqui tratamos mais aprofundadamente.

Os dados provenientes da implementação do projeto, e que serviram de base à nossa reflexão, foram recolhidos através da observação participante, da videogravação e de um inquérito por entrevista e questionário.

Para proceder à sua análise, recorreremos à análise de conteúdo, definindo categorias de análise que nos ajudaram a refletir mais criticamente sobre o projeto desenvolvido.

Os resultados obtidos permitem concluir que a redação de contos, como um meio para a sensibilização à diversidade cultural, tem importantes contributos no desenvolvimento da competência de escrita dos alunos, bem como na promoção de espaços em sala de aula para que as crianças entrem em contacto com a cultura do Outro e, por outro lado, consigam integrar a diversidade cultural nas suas narrativas e escritos.

Contudo, esta experiência mostra-nos que, como educadores, temos ainda muito trabalho a desenvolver nas áreas da expressão escrita e da sensibilização à diversidade cultural, sendo importante perceber como podemos gerir o currículo por forma a proporcionarmos às crianças aprendizagens mais integradas.

keywords

Awareness of cultural diversity, writing competence, narrative, story, knowledge of the world.

abstract

The writing and awareness of linguistic and cultural diversity are seen as cross-cutting, areas that should be part of the process of teaching and student learning throughout the Primary School.

The present study was developed in the contexts of our Supervised Teaching Practice, proposes that during the 1st cycle of basic education is resorted to writing short stories as a means to raise awareness of cultural diversity and simultaneously to the development of students' writing.

With this work we intend to answer the following research question: What is the contribution of the approach of the tale in the development of writing competence and awareness of cultural diversity of students in 2nd year of schooling 1st cycle of basic education.

So based on this issue, we outlined the following objectives of research: understanding the development of consciousness within the competence of writing and awareness of cultural skills of written expression and awareness of cultural diversity of students in 2nd year of schooling 1st cycle of basic education, and understand the potential formation of didactic project developed.

We follow this order, an experience of our Supervised teaching Practice, and that was the development of a research project with action features, here we deal further.

Data from project implementation, and which formed the basis for our analysis were collected through participant observation, video recording and an interview survey and questionnaire.

To perform the analysis, we used the content analysis, defining categories of analysis that helped us to think more critically about the project developed.

The results obtained indicate that the writing of short stories as a means to raise awareness of cultural diversity, has important contributions in developing the writing skills of students as well as promotion of space in the classroom so that children come into contact with the culture of the Other and, moreover, able to integrate cultural diversity into their narratives and writings.

However, this experience shows us that, as educators, we still have much work to be done in the areas of writing and awareness of cultural diversity, it is important to understand how we can manage the curriculum for the children attempt to provide more integrated learning.

palabras clave

Sensibilización a la diversidad cultural, las habilidades de escritura, narrativa, historia, conocimiento del mundo.

resumen

La escritura y la conciencia de la diversidad lingüística y cultural son vistos como áreas transversales, es decir, áreas que deberían formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en toda la escuela primaria.

El presente estudio se desarrolló en el contexto de nuestra práctica docente supervisada, propone que durante el 1º ciclo de educación básica recurre a la escritura de cuentos cortos como un medio para aumentar la conciencia de la diversidad cultural y al mismo tiempo al desarrollo de la expresión escrita estudiantes.

Con este trabajo pretendemos responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la contribución del enfoque de la historia en el desarrollo de la escritura competencia y conciencia de la diversidad cultural de los alumnos de 2º año de la escuela 1º ciclo de la educación básica.

Así que basado en esta cuestión, hemos descrito los siguientes objetivos de investigación: la comprensión del desarrollo de las habilidades de expresión escrita y el conocimiento de la diversidad cultural de los alumnos de 2º año de la escuela 1º ciclo de educación básica, y comprender la formación potencial de proyecto didáctico desarrollado.

Nosotros seguimos este orden, una experiencia de nuestra práctica docente supervisada, y que fue el desarrollo de un proyecto de investigación con características de acción, aquí nos ocupamos más.

Los datos de la ejecución del proyecto, y que sirvió de la base para nuestro análisis fueron recolectados a través de la observación participante y la grabación de vídeo y una encuesta de entrevistas y cuestionarios.

Para realizar el análisis, se utilizó el análisis de contenido, la definición de categorías de análisis que nos ayudaron a pensar más críticamente sobre el desarrollo del proyecto.

Los resultados obtenidos indican que la escritura de cuentos cortos como un medio para aumentar la conciencia de la diversidad cultural, cuenta con importantes contribuciones en el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes así como la promoción del espacio en el aula para que los niños entren en contacto con la cultura del Otro y, además, capaz de integrar la diversidad cultural en sus narraciones y escritos.

Sin embargo, esta experiencia nos muestra que, como educadores, tenemos mucho trabajo para desarrollar las áreas de escritura y el conocimiento de la diversidad cultural, es importante entender cómo se puede gestionar el plan de estudios para los niños tratan de ofrecer un aprendizaje más integral.

Índice

Índice de quadros	3
Índice de figuras	3
Índice de anexos	4
Introdução	6
Capítulo 1 - A diversidade cultural e a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico	9
Introdução	9
1.1. Sensibilização à diversidade linguística e cultural: clarificação.....	10
1.2. Escrita: um processo complexo	16
1.3. A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a sua dimensão criativa	20
Capítulo 2 - A narrativa: uma fonte de aprendizagens.....	23
Introdução	23
2.1. A magia da narrativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	24
2.2. Conto: conceito e características.....	26
2.3. A redação de contos: uma porta para a cultura do Outro.....	30
Capítulo 3 - O professor como investigador da sua prática	33
Introdução	33
3.1. A investigação: um caminho para a mudança.....	34
3.2. O projeto de intervenção - Chocoramérica	36
3.2.1. Público-alvo	37
3.2.2. Enquadramento curricular das atividades do projeto de intervenção.....	37
3.2.3. Organização e descrição das sessões.....	39
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados - Chocoramérica.....	46
3.3.1. Observação e videogravação	47
3.3.2. Entrevista.....	47

3.3.3. Inquérito por questionário	48
Capítulo 4 - Apresentando e analisando os dados de <i>Chocolamérica</i>	51
Introdução	51
4.1. Metodologia e categorias de análise	51
4.2. Análise e interpretação dos dados	53
4.2.1. Competência compositiva	54
4.2.1.1. Grupo 1	59
4.2.1.2. Grupo 2	63
4.2.1.3. Grupo 3	68
4.2.2. Conhecimento do mundo	73
4.2.3. Conclusões-síntese da análise de dados	78
Considerações finais	82
Bibliografia	89
Webgrafia	100
Anexos	101

Índice de quadros

Quadro 1 – Organização das sessões do projecto de intervenção	39
Quadro 2 – Dados recolhidos ao longo das sessões do projecto de intervenção	49
Quadro 3 – Categorias de análise.....	53

Índice de figuras

Figura 1 – Articulação curricular da sensibilização à diversidade.....	13
Figura 2 – Dimensões da competência plurilingue	15
Figura 3 – Modelo representativo do processo de escrita de Flower e Hayes.....	17
Figura 4 – Esquema narrativo.....	26
Figura 5 – Os quatro elementos básicos do conto e as respetivas imagens	41
Figura 6 – Alunos a preencher a folha de registo do vídeo.....	43
Figura 7 – Cartolinas com os relatos das crianças	46
Figura 8 – Mapa do continente americano.....	46

Índice de anexos

Anexo 1 – Instrumento de apoio à planificação do projeto de intervenção	102
Anexo 2 – Prancha de histórias para auxiliar a escrita do conto	108
Anexo 3 – Imagens que ilustram as personagens, a ação e o espaço do conto	109
Anexo 4 – Imagens que ilustram as personagens	110
Anexo 5 – Enunciado da folha de registo do vídeo	111
Anexo 6 – Folhas de registo do vídeo preenchidas pelos alunos.....	112
Anexo 7 – Mapa do continente americano	121
Anexo 8.1. – Relato da criança do Equador	122
Anexo 8.2. – Relato das crianças da República Dominicana.....	123
Anexo 8.3. – Relato da criança do Brasil.....	124
Anexo 9 – Parágrafo introdutório e contextualizador para escrever os contos.....	125
Anexo 10 – Fotografias das crianças.....	126
Anexo 11 – Tabela de votação	127
Anexo 12 – Enunciado da ficha de autoavaliação dos alunos.....	128
Anexo 13 – Fichas de autoavaliação preenchidas pelos alunos	130
Anexo 14 – Entrevista à orientadora cooperante	148
Anexo 15.1. – Contos escritos na sessão I - Grupo 1	151
Anexo 15.2. – Contos escritos na sessão I - Grupo 2	152
Anexo 15.3. – Contos escritos na sessão I - Grupo 3	153
Anexo 16.1. – Frases construídas na sessão II – Grupo 1	154
Anexo 16.2. – Frases construídas na sessão II – Grupo 2	155
Anexo 16.3. – Frases construídas na sessão II – Grupo 3	156

Anexo 17.1. – Contos escritos na sessão IV – Grupo 1.....	157
Anexo 17.2. – Contos escritos na sessão IV – Grupo 2.....	158
Anexo 17.3. – Contos escritos na sessão IV – Grupo 3.....	159
Anexo 18.1. – Tabela com a análise dos contos escritos na sessão I – Grupo 1	160
Anexo 18.2. – Tabela com a análise dos contos escritos na sessão I – Grupo 2	164
Anexo 18.3. – Tabela com a análise dos contos escritos na sessão I – Grupo 3	168
Anexo 19.1. – Tabela com a análise das frases construídas na sessão II – Grupo 1..	172
Anexo 19.2. – Tabela com a análise das frases construídas na sessão II – Grupo 2..	173
Anexo 19.3. – Tabela com a análise das frases construídas na sessão II – Grupo 3..	174
Anexo 20.1. – Tabela com a análise dos contos escritos na sessão IV – Grupo 1.....	175
Anexo 20.2. – Tabela com a análise dos contos escritos na sessão IV – Grupo 2.....	180
Anexo 20.3. – Tabela com a análise dos contos escritos na sessão IV – Grupo 3.....	185

Introdução

“O ser humano é um ser social – por isso é também um ser cultural – e, através do exercício dessa condição, aproveita a cultura comunicada entre indivíduos.”

(Sacristán, 2002: 52)

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no decurso da formação ao nível do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais particularmente no âmbito das unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional (SIE) e Prática Pedagógica Supervisionada (PPS).

Este Relatório de Estágio foi assim elaborado no âmbito da unidade curricular SIE, que se desenvolveu em estreita articulação com a unidade curricular de PPS, tendo esta última o intuito de contribuir para o desenvolvimento, em situação de formação cooperativa, de competências adequadas ao exercício da prática docente responsável e da reflexão crítica sobre a mesma. Nesta componente de formação fomos organizados em díades tendo em vista a resolução partilhada e solidária dos problemas emergentes da prática e o desenvolvimento de competências interpessoais e de práticas colaborativas. Por seu lado, a unidade curricular de SIE visa concorrer para o desenvolvimento de competências no âmbito da investigação educacional que auxiliem o desempenho profissional reflexivo, problematizador e crítico a partir de experiências da prática docente.

Neste contexto, é fundamental referir que, este estudo não dá conta de todo o trabalho realizado na unidade curricular de PPS, mas consiste antes num relato de uma experiência, nomeadamente, a implementação de um projeto de intervenção num dos contextos em que nos inserimos (1.º Ciclo do Ensino Básico), onde desempenhámos o papel de professor-investigador.

O presente estudo tem como base a temática organizadora da unidade curricular Seminário de Investigação Educacional, *Diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão*, a partir da qual poderíamos selecionar temáticas mais específicas e que fossem ao encontro das nossas preocupações e dos nossos interesses no âmbito da PPS, sabendo que o foco seria o trabalho na área da educação em/atraves das línguas.

Assim, este relatório tem como título *Escrever contos, conhecer o mundo....* Nós optámos por este título, pois, atualmente, vivemos numa sociedade cada vez mais globalizada, onde o ser humano se tornou um cidadão do mundo e onde o contato com outras culturas é inevitável. Neste sentido, a sensibilização à diversidade cultural é imprescindível desde os primeiros anos de escolaridade.

O presente estudo tem como base a problemática *Diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão*. No nosso caso, optámos por desenvolver o nosso trabalho em torno da redação de contos, com o intuito de com ele contribuir para o desenvolvimento da competência de expressão escrita e da consciência da diversidade cultural dos alunos, dimensões que vão ao encontro das recomendações para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha do conto para abordar esta temática prende-se com a importância das narrativas e, nomeadamente, dos contos no processo de ensino-aprendizagem, pois a fantasia presente nas narrativas desempenha um papel crucial no desenvolvimento saudável da criança, assim como na formação da sua personalidade.

Com este trabalho pretendemos ainda evidenciar a diversidade cultural do Outro junto dos mais pequenos.

Ao realizar este estudo procurámos dar resposta à seguinte questão de investigação: *Qual o contributo da abordagem do conto no desenvolvimento da competência de expressão escrita e da consciência da diversidade cultural de alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Neste âmbito, considerando esta questão, delineámos os seguintes objetivos de investigação: compreender o desenvolvimento da competência de expressão escrita e da consciência da diversidade cultural de alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e compreender as potencialidades formativas do projeto didático desenvolvido à luz do objetivo anterior.

Relativamente à sua organização, o relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte, constituída por dois capítulos, diz respeito ao enquadramento teórico do estudo e a segunda parte, também constituída por dois capítulos, corresponde ao estudo empírico do estudo.

No que concerne ao enquadramento teórico, no primeiro capítulo é estabelecida uma relação entre a diversidade cultural e a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim

como são focados aspetos como a sensibilização à diversidade linguística e cultural, o processo de escrita e a dimensão criativa da expressão escrita.

O segundo capítulo aborda a importância da narrativa na sensibilização à diversidade linguística e cultural, focando aspetos como as competências que podem ser desenvolvidas através de narrativas e o conceito de conto e as suas características. Sendo este uma narrativa com características muito específicas, procura-se refletir sobre como este pode ser utilizado como um instrumento na sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Relativamente ao estudo empírico, o terceiro capítulo apresenta a metodologia de investigação utilizada na realização deste estudo, o projeto de intervenção implementado, assim como os dados que foram recolhidos durante a sua implementação.

O quarto e último capítulo expõe a metodologia utilizada na análise e interpretação dos dados, as categorias de análise, assim como a análise e interpretação dos dados recolhidos e as suas conclusões.

Por fim, apresentamos as considerações finais, onde refletimos, criticamente, sobre o desenvolvimento do projeto de intervenção, as estratégias utilizadas na sua implementação, sobre a metodologia de análise utilizada no estudo e sobre o nosso papel como professor enquanto investigador da sua prática.

Capítulo 1

A diversidade cultural e a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

“...a criatividade de um indivíduo não é função da sua inteligência, existe, pelo contrário, uma correlação entre a bagagem cultural de uma dada pessoa e a riqueza das suas possibilidades criadoras.”

(Bach, 1991: 64)

Num mundo cada vez mais globalizado em que tanto as crianças como os adultos são, cada vez mais, cidadãos do mundo, a educação para a diversidade linguística e cultural é crucial. Segundo Andrade & Martins (2009: 1), *“A sociedade actual é linguística e culturalmente diversificada pelo que importa, desde cedo, abordar as línguas, integrando a diversidade”* nos primeiros anos de escolaridade.

Atualmente, pretende-se criar uma escola que crie condições para o diálogo intercultural, onde os alunos e os professores contribuam para a construção de uma sociedade mais solidária, onde a diversidade linguística e cultural é uma realidade (Andrade & Martins, 2009: 1).

O diálogo intercultural *“...é uma troca de ideias aberta, respeitadora e baseada na compreensão mútua entre indivíduos e grupos com origens e património étnico, cultural, religioso e linguístico diferentes”* (Conselho da Europa, 2008: 13). Este diálogo dever ser exercido no seio das sociedades, entre sociedades europeias e entre a Europa e o resto do mundo e pode contribuir para a valorização da diversidade e para a preservação da coesão social, bem como pode fomentar a criação de sociedades inclusivas (Conselho da Europa, 2008: 7-12).

Os docentes devem desempenhar um papel ativo na promoção do diálogo intercultural e promover uma educação intercultural, fomentando assim uma educação para uma cidadania democrática e sensibilizando para a diversidade cultural (Conselho da Europa, 2008: 40; Dias *et al*, 2010: 66).

Partindo destes pressupostos, espera-se que as crianças se tornem cidadãos responsáveis, que respeitam a diversidade cultural e que compreendam a sua importância para a sociedade e para os cidadãos, pois a diversidade de culturas promove o conhecimento do mundo e do Outro.

A escrita surge no nosso trabalho como uma atividade formal que, acreditamos, poderá concorrer para a reconstrução/interpretação da realidade e do Outro. Assim sendo, a escrita pode ser um instrumento utilizado na educação para a diversidade linguística e cultural.

Neste capítulo apresentamos uma reflexão em torno do conceito de sensibilização à diversidade linguística e cultural, o processo de escrita e de como este e a sua dimensão criativa podem ser um instrumento na sensibilização à diversidade linguística e cultural.

1.1. Sensibilização à diversidade linguística e cultural: clarificação

Atualmente, a escola é caracterizada pela incerteza e pela mudança, devido à globalização crescente. A mobilidade é, cada vez mais, alargada e facilitada, devido à mundialização da economia, da informação e da cultura e aos movimentos migratórios recentes, o que contribui para contextos sociais mais pautados por uma diversidade linguística e cultural (Andrade, Lourenço & Sá, 2010; Andrade & Martins, 2009: 1; Dias *et al*, 2010: 65; Goulão, 2006: 104).

Neste sentido, é crucial que os docentes realizem abordagens plurais, ou seja, “...abordagens didáticas que usam atividades de ensino e aprendizagem envolvendo mais do que uma língua e/ou cultura...” (Andrade, Lourenço & Sá, 2010). Estas abordagens têm como objetivo sensibilizar as crianças, desde cedo, para a multiculturalidade presente na sociedade (Candelier, 2010: 5).

Assim, a educação em línguas pode contribuir para fomentar o diálogo e o encontro com o Outro, promovendo a «(inter)compreensão», pois remete para a aquisição da língua e para o respeito pelo Outro e pela diversidade cultural. Desta forma, a escola deve constituir “...um espaço de aprendizagem e preparação para a compreensão de si e do outro num exercício de cidadania plena e responsável” (Gonçalves, 2011: 93-94; Dias *et al*, 2010: 65).

A educação em línguas está organizada em torno de três dimensões enquadradoras da ação pedagógica, sendo estas: a dimensão formativa, que se centra na aprendizagem das línguas como preparação para a interação e comunicação com o Outro e na interiorização de valores positivos em relação às línguas, estimulando a curiosidade sobre o mundo do Outro; a dimensão pragmático-utilitária, que se traduz numa aprendizagem capaz de permitir ganhos de tipo económico, académico ou social, facilitando a ascensão social e/ou a inserção no mercado de trabalho do sujeito; e uma dimensão político-social, que se centra numa aprendizagem das línguas, com o intuito de participar na vida social e política, tendo o sujeito poder de reflexão crítica e de intervenção cívica em mais de uma comunidade cultural (Gonçalves, 2011: 124-127).

É importante salientar que o presente estudo incide sobre a dimensão formativa das línguas, onde “...educar em línguas é educar para além das línguas...” (Gonçalves, 2011: 112-113), ou seja, é desenvolver a curiosidade para a riqueza que advém do mundo do Outro, interagindo e compreendendo o Outro. Deste modo, educar em línguas não é apenas ensinar línguas, mas desenvolver competências comunicativas e estratégias facilitadoras da interação com o Outro e com o mundo (Dias *et al*, 2010: 65; Martins, Andrade & Bartolomeu, 2002: 104).

Segundo Gomes (2006: 7) é essencial que, nos primeiros anos de escolaridade, se aborde a problemática da diversidade linguística e cultural, recorrendo a estratégias que promovam atitudes positivas face à pluralidade linguística e cultural, com o intuito de preparar os alunos para estabelecerem relações positivas dentro da sua própria cultura, assim como com outras culturas.

As atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural fazem parte de uma abordagem plural das línguas e têm “...como *objectivo motivar despertando o gosto e a curiosidade para aprendizagem de línguas e desenvolver a noção de diversidade linguística e cultural*” (Lopes, Monteiro & Santos, 2010: 22), pois o aluno entra em contacto com a diversidade linguística e cultural e aprende a respeitar a língua e a cultura do Outro (Candelier, 2010: 7; Dias *et al*, 2010: 67).

Segundo Candelier (1998; 2003 citado por Martins, 2008: 171), a sensibilização à diversidade linguística e cultural tem as seguintes finalidades:

- a) “*Desenvolvimento de representações e de atitudes positivas:*

1. *De abertura à diversidade linguística e cultural;*
 2. *De motivação para a aprendizagem de línguas.*
- b) *Desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística/metacomunicativa e cognitiva, facilitadoras do acesso ao domínio de línguas, incluindo a língua materna;*
 - c) *Desenvolvimento de uma cultura linguística (saberes relativos às línguas), que constituem um conjunto de referências facilitadoras da compreensão de um mundo plurilingue e multicultural.”*

Estas finalidades traduzem-se em objetivos específicos orientadores na construção de materiais e atividades didáticas, que visam a construção de saberes, capacidades e atitudes por parte dos alunos (Martins, 2008: 171-172).

A escola assume um papel crucial na sensibilização à diversidade linguística e cultural, pois a sua abertura a esta diversidade contribui para que os seus alunos entrem em contacto com outras línguas e com outras culturas, convivendo, assim, com outros modos de ser, de estar e de viver para os quais é preciso educar (Dias *et al*, 2010: 69; Ministério da Educação, 2001: 45).

Neste sentido, os docentes, para abordar a temática da diversidade linguística e cultural, podem recorrer a materiais didáticos e ao trabalho de grupo, sendo que a exploração desses materiais se rege pelas seguintes etapas de estruturação das atividades:

- 1- situação inicial de contacto com a diversidade linguística, a partir de enunciados (orais e/ou escritos) em diferentes línguas, incluindo operações como observar, escutar, tentar perceber, prestar atenção, comparar, inferir, propor explicações, buscar sentido;
- 2- situação problemática e de experimentação;
- 3- resolução do problema em trabalho de grupo;
- 4- síntese e avaliação (Martins, 2008: 179).

É importante referir que a sensibilização à diversidade linguística e cultural constitui uma área transversal a todo o currículo do Ensino Básico (Dias *et al*, 2010: 69-70; Gomes, 2006: 35), pois deve ser abordada em todas as áreas, como se pode verificar no seguinte esquema:

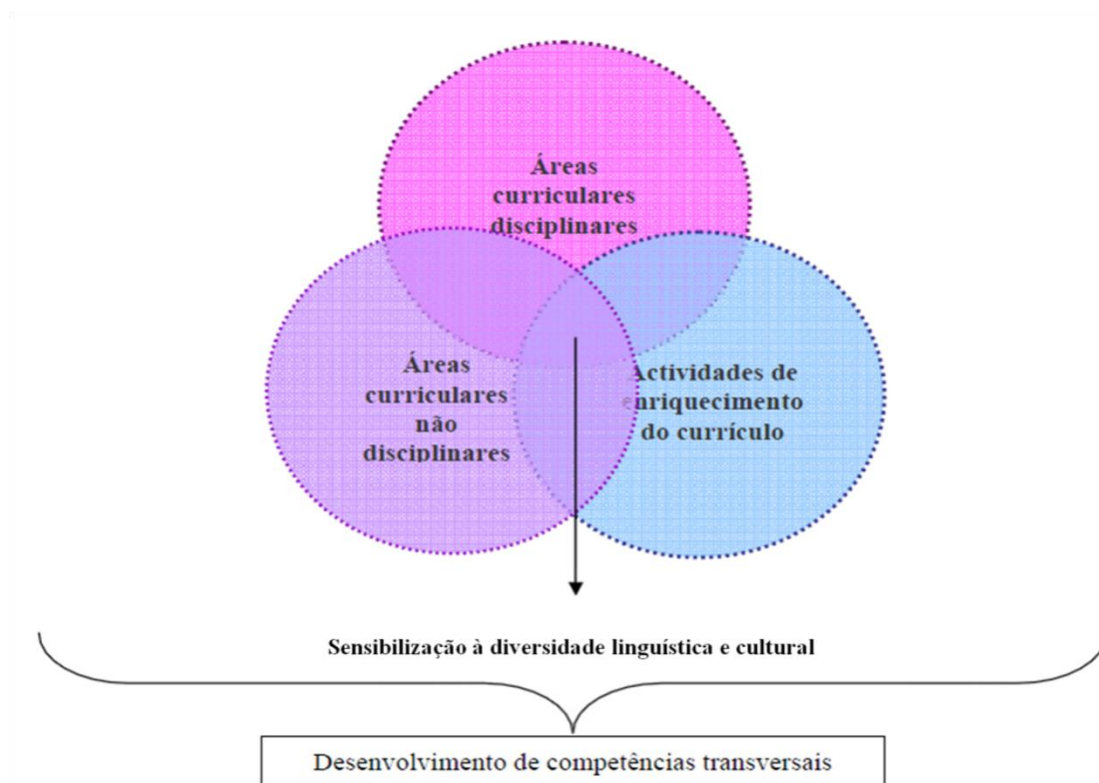


Figura 1 – Articulação curricular da sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico (*adaptação de Gomes, 2006: 45*).

Além disso, tendo em conta os princípios e valores orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico, que são essenciais na vida pessoal e social de todos os cidadãos, consideramos que a sensibilização à diversidade linguística e cultural favorece (Gomes, 2006: 35):

“a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas presenças e opções; a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; (...) a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; e a valorização das

dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.” (Ministério da Educação, 2001: 15).

No entanto, nem só a escola deve estar atenta à questão da diversidade linguística e cultural, mas também as entidades governamentais, as autarquias, as associações culturais, as organizações não-governamentais, entre outras instituições, com o intuito de a educação intercultural chegar a todos os cidadãos (Ançã, 2002: 67).

A sensibilização à diversidade linguística e cultural tem como intuito promover relações de intercompreensão, desenvolver competências de comunicação intercultural e promover uma cidadania democrática. Neste sentido, a sensibilização para o contacto com línguas estrangeiras pretende desenvolver uma competência plurilingue e pluricultural, desde os primeiros anos de escolaridade (Dias *et al*, 2010: 70-71; Martins, 2008: 125).

Relativamente ao conceito de intercompreensão, este pode ser visto em duas vertentes: no domínio das relações pessoais, onde o sujeito recorre a diferentes conhecimentos e estratégias para participar, com sucesso, numa situação de comunicação, compreendendo e fazendo-se compreender; e no domínio do intrapessoal, que se traduz num conjunto de conhecimentos e competências prévias que o sujeito possui e aos quais recorre quando necessita de compreender um dado verbal (Andrade & Araújo e Sá, 2003: 499).

No que diz respeito à competência plurilingue e pluricultural, esta define-se como a capacidade de utilizar as línguas para comunicar com o Outro, sendo que o indivíduo domina várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. (Andrade & Araújo e Sá, 2003: 493; Conselho da Europa, 2001: 231; Coste, Moore & Zarate, 2009: 15-19)

No que concerne à competência plurilingue, esta depende de quatro grandes dimensões que se relacionam entre si, sendo elas: a dimensão sócio-afetiva, que representa o conjunto de vontades, predisposições e motivações do sujeito para reconstruir a sua identidade linguístico-comunicativa; a gestão dos repertórios linguísticos-comunicativos, que se traduz na capacidade de o indivíduo lidar com a sua história linguística e comunicativa, onde várias línguas e culturas desempenham diferentes funções e papéis; a gestão dos repertórios de aprendizagem, que se consubstancia na capacidade de o sujeito

utilizar várias operações de aprendizagem da linguagem verbal; e a gestão da interação, que inclui vários processos interativos próprios das situações de contacto com línguas como a interpretação e a tradução (Andrade & Araújo e Sá, 2003: 494-495; Pinho *et al*, 2009: 10). Estas dimensões estabelecem, entre si, relações de interatividade, como se pode constatar no esquema seguinte:

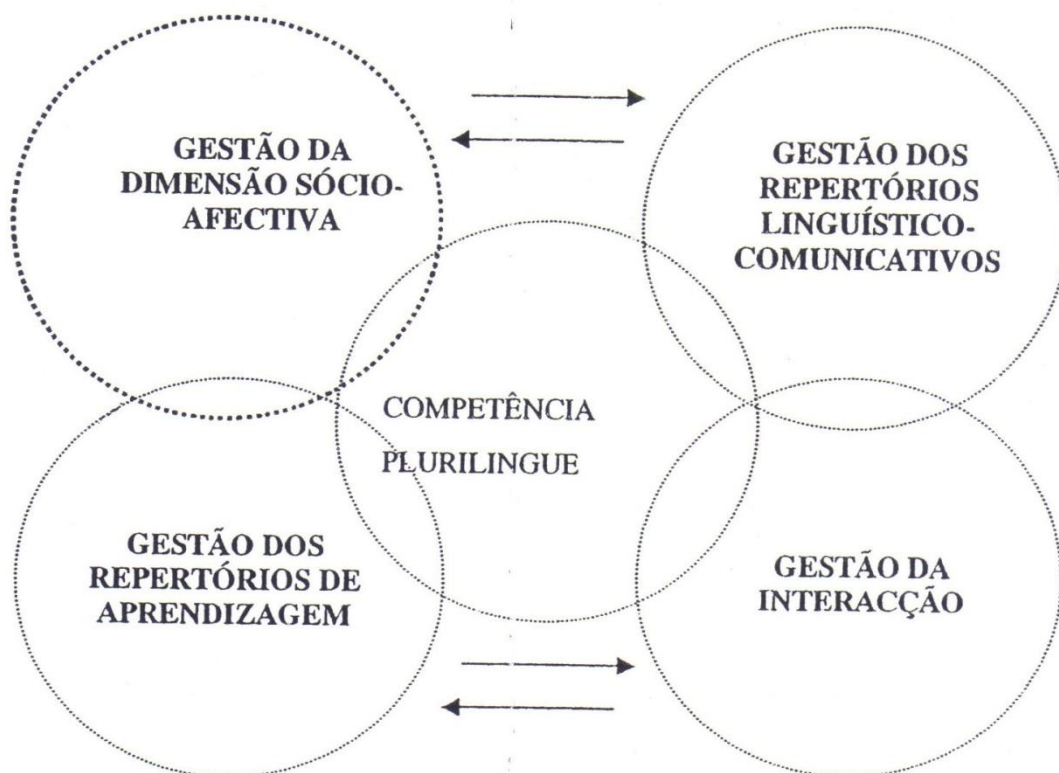


Figura 2 - Dimensões da competência plurilingue (Andrade & Araújo e Sá, 2003: 494).

A sensibilização para a diversidade linguística e cultural contribui para a educação para a cidadania, combatendo atitudes xenófobas e/ou etnocêntricas das crianças, promovendo a democracia e a paz entre povos. Deste modo, “...*ser capaz de compreender e respeitar o Outro é hoje uma competência básica de todo o cidadão...*” (Gomes, 2006: 9), pois a sensibilização à diversidade linguística e cultural passa por uma atitude de abertura ao Outro. Além disso, deve fomentar sentimentos de tolerância, de respeito e de aceitação do Outro, contribuindo para que o indivíduo esteja mais aberto à diversidade linguística e cultural e ao Outro e assim se tornar mais flexível e mais criativo no seu quotidiano (Dias *et al*, 2010: 69-71; Gomes, 2006: 9-16).

Em suma, a sensibilização à diversidade linguística e cultural deve despertar, nas crianças, interesse e curiosidade para aprender línguas, desde cedo e ao longo da vida, pois assim serão cidadãos mais responsáveis e tolerantes com o Outro. Ao ser uma área transversal, a sensibilização à diversidade linguística e cultural pode ser abordada nas áreas curriculares disciplinares, como por exemplo, na área de Língua Portuguesa, nas áreas curriculares não disciplinares e nas atividades de enriquecimento do currículo.

No nosso estudo abordamos a sensibilização à diversidade cultural recorrendo à escrita, também esta uma área transversal.

1.2. Escrita: um processo complexo

Atualmente, a capacidade de produzir textos escritos constitui uma exigência da vida em sociedade, pois “...a sociedade contemporânea reforça, cada vez mais, a necessidade dos seus membros demonstrarem capacidades de escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007: 5). Assim, a escola deve formar alunos capazes de criar documentos que lhes permitam aceder às várias funções que a escrita desempenha na sociedade, pois a escrita é uma atividade social (Barbeiro & Pereira, 2007: 5; Pereira, 2005: 11; Pires, 2008: 31).

Por expressão escrita entende-se “...o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado” (Ministério da Educação, 2001: 32). A competência de escrita implica processos cognitivos e linguísticos como a planificação, textualização, revisão, correção e a reformulação do texto (Reis, 2009: 16).

A aprendizagem da escrita implica o desenvolvimento de três competências, sendo estas: a competência gráfica, relacionada com o desenho das letras; a competência ortográfica, relativa ao domínio das convenções da escrita; e a competência compositiva, relacionada com os modos de organização das expressões linguísticas para formar um texto (Barbeiro & Pereira, 2007: 5; Reis, 2009: 70; Soares, 2010: 25).

A investigação sobre a escrita e o modo como esta é vista tem sofrido uma evolução ao longo das últimas décadas. Deste modo, a perspetiva atual dá relevo ao ato de escrever em si mesmo, ou seja, ao processo de construção do texto em detrimento do

produto final e às suas características, como antes acontecia (Barbeiro, 1999c: 59; Carvalho, 1999: 53; Pires, 2008: 32-33).

O processo de escrita é um processo complexo, porque engloba processos mentais complexos, processos estruturais, diversas fases e variadas componentes. O modelo de Flower e Hayes (1981) apresenta, de forma detalhada, os processos mentais necessários ao ato de escrita (Barbeiro, 1999c: 59; Carvalho, 1999: 56; Pires, 2008: 31). Estes são organizados e controlados pelo indivíduo, como se pode verificar no seguinte esquema:

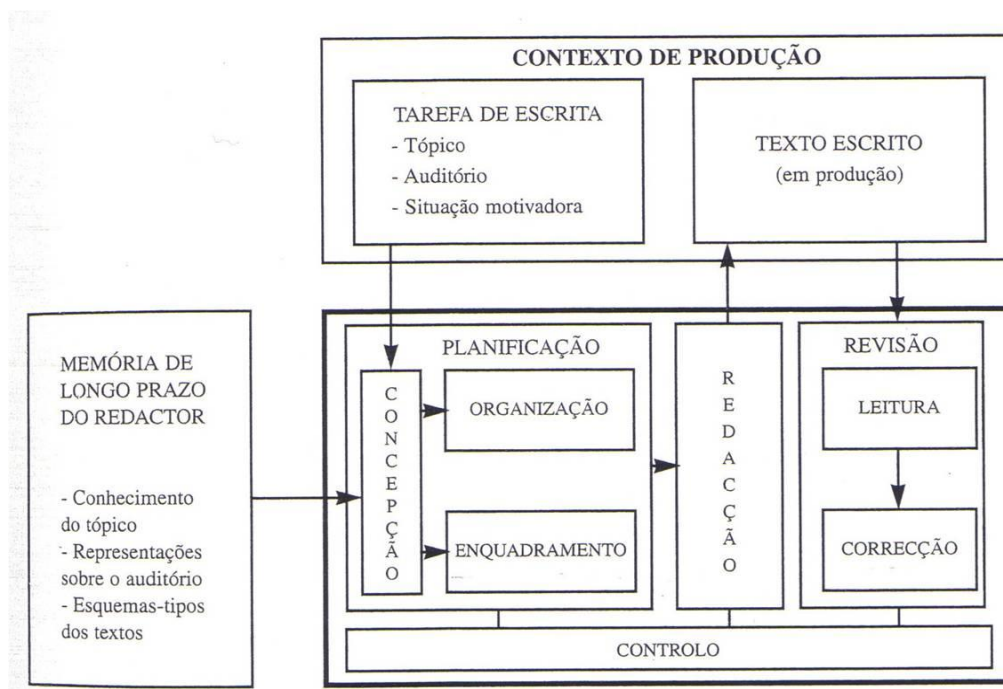


Figura 3 – Modelo representativo do processo de escrita de Flower e Hayes (Barbeiro, 1999c: 59).

Segundo Barbeiro (1999c: 59), *“Este modelo integra três componentes: a componente relativa à memória de longo prazo do escritor, a componente relativa ao contexto de produção que envolve a execução da tarefa e a do processo de escrita, propriamente dito.”*

O domínio do contexto de produção engloba aspetos como o tópico/tema, o objetivo e o destinatário/auditório. Além disto, abarca, ainda, a parte do texto que já foi produzida, que condiciona a parte que está a ser produzida e a que será produzida posteriormente. Tal acontece porque à medida que o texto é produzido, o indivíduo é confrontado com a representação do que já escreveu e o que irá escrever, recorrendo a mecanismos de processamento de informação e à memória de curto e de longo prazo (Carvalho, 1999: 55).

No que concerne à memória de longo prazo do redator, este domínio relaciona-se com os conhecimentos que a pessoa que está a produzir o texto possui sobre o assunto, o destinatário, a tarefa que está a realizar, o tipo de texto que tem que produzir, entre outros. Durante todo este processo, é essencial que o indivíduo recolha toda a informação presente na memória que considere que se adapta ao contexto da tarefa (Carvalho, 1999: 56).

Por fim, o processo de escrita abarca três subprocessos, sendo estes a planificação, a redação e a revisão. A planificação consiste na organização e na seleção de conhecimentos, a partir da memória ou do contexto, envolvidos na produção do texto. A redação corresponde à representação das ideias em linguagem escrita. E a revisão consiste na avaliação do que foi escrito e na sua eventual transformação (Barbeiro, 1999c; Carvalho, 1999: 56; Carvalho, 2002: 242; Pereira, 2005: 9-12; Soares, 2010: 25).

As fases do processo de escrita, nomeadamente, a pré-escrita, a escrita e a pós-escrita estão relacionadas com as componentes anteriormente mencionadas, no entanto “...as actividades de planificação, redacção e revisão não se circunscrevem, respectivamente, às fases de pré-escrita, escrita e pós-escrita da unidade texto” (Barbeiro, 1999c: 63). Tal acontece porque as componentes centram-se na natureza das atividades enquanto as fases correspondem a uma relação temporal (Barbeiro, 2003: 13).

Durante o processo de escrita, “...o sujeito aplica um conjunto de procedimentos de natureza cognitiva: reconhece, selecciona, compara, organiza, avalia, revê, procurando atingir determinados objectivos, condicionados por factores como o tempo, o leitor, o tipo de discurso, etc.” (Carvalho, 1999: 54; Soares, 2010: 25).

Para recolher a informação que deve integrar no texto, o indivíduo pode recorrer a diversas fontes, que podem ser externas ou internas. Nas fontes internas, recorre a conhecimentos que se encontram armazenados na memória, enquanto nas fontes externas, apoia-se em elementos como apontamentos/notas, livros e/ou Internet (Barbeiro, 1999c: 60).

Ao escrever, o sujeito pode querer atingir vários objetivos, pois a escrita tem diversas funcionalidades, como por exemplo conseguir a adesão de um destinatário, produzir uma introdução, um desenvolvimento ou uma conclusão, tirar anotações, enviar um recado ou escrever um cartão (Barbeiro, 1999c: 60; Mata, 2008: 13-24). Desta forma, para desenvolver a competência de escrita, as crianças devem vivenciar situações de escrita diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de textos, interiorizando assim as

diferentes funcionalidades da escrita e apropriando-se dos diferentes tipos de texto (Reis, 2009: 71)

Na produção de textos escritos perguntas como, quem lê? onde? quando? a propósito de quê? porquê? com que finalidade? devem orientar a elaboração do texto. Ao ter em conta estas questões “...o escritor procurará assegurar-se de que a comunicação tenha êxito, ou seja, de que o risco de incerteza, aumentado pela ausência do interlocutor, não a impedirá.” (Barbeiro, 1999c: 70).

A comunicação escrita exige uma maior explicitação do que a expressão oral, visto que os intervenientes não podem recolher a informação expressiva presente na oralidade, como o tom de voz, os gestos e as expressões. Neste sentido, a produção de um texto não se pode limitar à transcrição de conhecimentos ou de representações, visto que a escrita pode prolongá-los no tempo e alargá-los a mais indivíduos (Barbeiro, 1999c: 61; Pires, 2008: 31).

A comunicação escrita difere da comunicação oral, não só pelo seu grau de explicitação ser maior, como pelo facto de na comunicação escrita o interlocutor estar ausente. Segundo Jakobson (1963 citado por Silva, 1990: 43), a comunicação verbal implica a interação de seis fatores que são o emissor, o contexto, a mensagem, o contacto, o código e o destinatário. Cada um destes fatores origina uma função linguística, sendo estas a função expressiva ou emotiva, conativa, referencial, fática, metalinguística e poética.

A função expressiva ou emotiva centra-se no emissor, dando ênfase às suas emoções, manifestadas através de acentuações de voz e gestos. A função conativa é orientada para o destinatário/recetor, existindo uma prevalência do imperativo, já que se trata de uma ordem e/ou de um pedido. A função referencial focaliza-se no contexto, onde o emissor fornece informações sobre a realidade. Na função fática a mensagem tem o papel predominante, assegurando o canal entre o emissor e o destinatário. A função metalinguística ocorre quando o emissor e/ou destinatário questionam se utilizam o mesmo código e centra-se no código. Por fim, a função poética é orientada para a mensagem, independentemente do seu conteúdo (Jakobson, 1963 citado por Silva, 1990: 43).

De acordo com Barbeiro (1999c: 66), aspetos como os objetivos, o estado psicológico, o recetor, o tipo de texto, o conhecimento do tema influenciam o processo de escrita. Além disso, atualmente, os objetivos da expressão escrita não se confinam ao

produto escrito, uma vez que estão relacionados com a valorização pessoal e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, já que estes podem ser fomentados pela expressão escrita (Barbeiro, 1999c: 73).

Neste sentido, a expressão escrita preocupa-se em desenvolver a criatividade, pois o processo de escrita é um processo criativo e representa a criação do sujeito que escreve (Barbeiro, 1999a: 14; Barbeiro, 1999c: 75).

1.3. A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a sua dimensão criativa

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, no fim do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos devem dominar as técnicas instrumentais da escrita, tendo “*Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos*” e “*Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.*” (Ministério da Educação, 2001: 35).

No que concerne à capacidade de comunicar por escrito, ao contrário do que acontece com a linguagem oral, esta não se processa desde cedo, no meio em que a criança está inserida, mas sim mais tarde, nomeadamente, a partir da sua entrada no contexto mais formal da escola (Carvalho, 1999: 71; Serra, 2008).

As crianças que, desde cedo, contactam com a linguagem escrita, ou seja, que veem os outros a ler e a escrever, constroem representações sobre o que é a leitura e a escrita e, em simultâneo, desenvolvem capacidades e vontade para participar em momentos de leitura e escrita (Mata, 2008: 14).

Ao longo da escolarização, o conhecimento dos alunos “*...sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada.*” e, assim, consoante estes vão descobrindo as utilizações da expressão escrita compreendem o que podem fazer com ela (Mata, 2008: 14-17).

Assim sendo, de acordo com os Programas de Português do Ensino Básico, espera-se que os alunos, nos primeiros anos de escolaridade, consigam “*Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita.*” (Reis, 2009: 26). Para tal, os alunos devem sentir-se envolvidos nas atividades de escrita, obtendo assim prazer no ato de escrever e desenvolvendo uma relação positiva com a mesma (Pereira, 2008: 20-44).

A escrita representa um dos métodos no desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da memória e do raciocínio, por isso “...surge ligada às diversas áreas do currículo, devendo o trabalho sobre ela, designadamente nos níveis de aprendizagem iniciais, ocorrer em ligação com essas diferentes áreas...” (Barbeiro, 1999c: 74-77). Partindo deste pressuposto, a expressão escrita é uma área transversal, assim como a sensibilização à diversidade linguística e cultural, como já foi referido anteriormente (Pereira, 2008: 30; Soares, 2010: 21).

Ao longo da escolarização, a expressão escrita, é uma ferramenta utilizada para desenvolver a capacidade de pensar. Também Carvalho (1999: 76) defende que “*A aquisição e desenvolvimento da capacidade de expressão escrita e o desenvolvimento cognitivo são processos que se encontram relacionados, influenciando-se mutuamente.*” Tal acontece pois a expressão escrita não consiste, somente, na representação do pensamento, já que o trabalho cognitivo envolvido no processo de escrita, particularmente, na análise e na explicitação, contribui para a elaboração do próprio pensamento, em vários níveis de complexidade, assim como favorece a construção do conhecimento (Barbeiro, 1999c: 84; Carvalho, 1999: Sim-Sim, 1995: 203).

Além do trabalho cognitivo, a escrita pressupõe criatividade, sendo esta uma propriedade dos sistemas sensoriais, afetivos e cognitivos do indivíduo e, assim, inerente ao facto de se viver. Deste modo, cada indivíduo possui a sua criatividade, que pode ser desenvolvida, através da escrita e/ou de outros meios (Bach, 19991: 57; Barbeiro, 1999c: 75).

Por criatividade entende-se a faculdade do indivíduo para produzir novos resultados que lhe permitem solucionar problemas com originalidade e eficácia (Ángeles, 1996: 34; Martínez, 1999: 66-67).

Ao dominar a escrita, os alunos têm mais facilidades na resolução de problemas, dominam convenções e estratégias que lhes permite expressar as suas ideias e opiniões e promovem a capacidade de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho (Carvalho, 1999: 80).

Como Pereira (2005: 8) afirma “*Quando falamos em escrever no 1.º ciclo, temos de pensar que estamos a referir-nos a uma actividade complexa que não pode ficar confinada a algumas sessões de escrita pontual, e muito menos, a uma escrita de carácter expressivo do tipo «redacção».*” Perante isto, a escola deve diversificar os escritos para que os alunos

compreendam que a escrita pode ter várias funcionalidades, como já foi referido anteriormente (Barbeiro, 1999c: 60; Mata, 2008: 13-24).

Ainda na perspectiva de Pereira (2005: 8), “...a escrita constitui uma poderosa estratégia de aprendizagem, não só dos próprios processos que a compõem, como também de outros domínios do saber.”, pois está associada à aprendizagem da língua e à aquisição de conhecimentos que são veiculados pelos textos, como a cultura, entre outros.

Neste sentido, é necessário “...formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente...” (Lerner, 2008: 28). Assim, a escrita, nomeadamente, a escrita criativa contribuirá para que os alunos entrem em contacto com o Outro e com a sua cultura, ou seja, com a diversidade linguística e cultural.

A escola deve ajudar os alunos a entrar num processo de elaboração da relação com o mundo e consigo próprios e assim aceder à cultura escrita comum, encarando a escrita como um processo de consciencialização e interpretação do Outro. Desta forma, a escola deve assumir o papel de um mediador cultural, pois a escrita pode ser um fator de apropriação da cultura do Outro (Pereira, 2008: 18-44).

Em suma, escrever não significa exprimir e/ou representar algo que já existe, mas sim criar algo novo, recorrendo à criatividade e à originalidade. É crucial salientar que “Redigir é, pois, antes de mais, uma actividade social.” (Pereira, 2005: 9-11), sendo necessário ter em conta o contexto e o Outro (Barbeiro, 2003: 36). Como já foi referido anteriormente e na linha do que explicitámos nesta secção, torna-se, assim, extremamente relevante que o trabalho em torno do desenvolvimento da expressão escrita como área transversal do currículo faça parte do processo de ensino-aprendizagem, ao longo de todo o Ensino Básico (Barbeiro, 1999c: 74-77).

Capítulo 2

A narrativa: uma fonte de aprendizagens

Introdução

“Através das experiências directas de contacto com o mundo, «os materiais culturais» ir-se-ão integrando em estruturas que se vão solidificando na nossa personalidade, condicionando a visão do mundo, bem como as imagens e as atitudes básicas para nós e para os outros.”
(Sacristán, 2002: 52-53)

Atualmente, as crianças, desde muito cedo, entram em contacto com livros e com as histórias que estes podem conter. Estas, além de proporcionarem momentos de lazer, constituem um meio para diversas aprendizagens. Talvez por isso, no 1.º Ciclo do ensino Básico, se espere que os alunos recontem narrativas contadas ou lidas por outrem – Língua Portuguesa, Meta Final 3, bem como narrem, de forma pormenorizada, histórias e situações vividas – Língua Portuguesa, Meta Final 9 (Ministério da Educação, n. d.).

As narrativas, com os valores que veiculam, podem contribuir para que as crianças sejam cidadãos responsáveis, que respeitam a diferença, compreendendo a sua importância. Neste sentido, indo assim ao encontro do que foi referido anteriormente, no 1.º Ciclo do ensino Básico, espera-se que os alunos manifestem atitudes de respeito pela diversidade de culturas – Estudo do Meio, Meta Final 31 (Ministério da Educação, n. d.), atitudes essas que podem ser manifestadas nas atividades se escrita em que se envolvam.

É nesta linha de pensamento que este trabalho assume o carácter pedagógico-didático das histórias, nomeadamente, do conto, tornando-os como ponte de contacto com a diversidade linguística e cultural. Deste modo, somos da opinião que, o conto pode assumir o papel de porta e ponte cultural, fazendo com que os alunos, através deste, entrem em contacto com o mundo.

No capítulo anterior abordámos os temas da sensibilização à diversidade linguística e cultural e da escrita, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste capítulo apresentamos uma

reflexão em torno da importância das narrativas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, do conceito e das características do conto e de este pode ser um instrumento na sensibilização à diversidade linguística e cultural.

2.1. A magia da narrativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As histórias, nomeadamente as narrativas, sejam elas fílmicas, orais, escritas e /ou desenhadas, são indissociáveis do nosso meio envolvente, pois contribuem para a difusão de mensagens. Atualmente, quase todos os alunos têm acesso a este meio no seu quotidiano através de anúncios publicitários, filmes, romances, banda desenhada, revistas e/ou jornais (Bach, 1991: 45-46; Engel, 1999; 4).

Através de uma história, o indivíduo pode contar e/ou ouvir algo que aconteceu. No entanto, contar histórias não é uma tarefa simples, mas sim uma arte, desenvolvida pela prática, exigindo uma preparação cuidada por parte do contador de histórias. Este deve escolher um local confortável e agradável, assim como o momento mais apropriado para determinada história e se esta é adequada ao público-alvo (Afonso, 2009; Ribeiro & Oliveira, 2002: 13; Rooyackers, 2006: 27-29).

Para que uma história prenda a atenção de uma criança, é necessário que a distraia e desperte a sua curiosidade. No entanto, para enriquecer a vida das crianças, as histórias têm que estimular a sua imaginação, desenvolver o seu intelecto, clarificar as suas emoções, estarem relacionadas com as suas angústias e aspirações, ir ao encontro das suas dificuldades e sugerir soluções para os seus problemas. Desta forma, as narrativas devem estar relacionadas com todos os aspetos da personalidade da criança respondendo às suas necessidades, fazendo com que confie em si própria e no seu futuro (Bach, 1991: 64; Bettelheim, 1992: 11-20; Magalhães, 2002: 296; Traça, 1992: 64).

Na educação pré-escolar, contar histórias é uma prática comum, existindo, geralmente, uma “hora do conto”. No entanto este tipo de atividades, consoante se vai avançando no percurso escolar, vão sendo descuradas, dando lugar a atividades mais formais, onde a imaginação e o fantástico são desvalorizados e onde a realidade é reforçada. Neste sentido, com este trabalho pretendemos enfatizar o papel das narrativas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, dando-lhes um papel de destaque, pois estas, *“Ao dirigirem-se à criança numa linguagem simbólica, permitem-lhe aprender a enfrentar certos problemas*

e a articular o seu mundo interior com as experiências que vai vivendo.” (Bastos, 1999: 72-73; Albuquerque, 2000: 13-29; Traça, 1992: 77).

É importante salientar que, no 1º Ciclo do Ensino Básico, a análise de narrativas, mesmo quando o docente recorre apenas a estratégias utilizadas no normal ensino da Língua Portuguesa, ajuda a desenvolver o pensamento dos alunos (Freitas, 2006: 308; Magalhães, 2002: 295). No entanto, este tipo de atividades mais formais não deve desvalorizar a ludicidade das narrativas.

Segundo Mata (2008: 78), *“A leitura de histórias é uma actividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica.”* Além disso, permite estruturar a imaginação e contribui para promover a sensibilidade (Bastos, 1999: 283).

Nesta perspetiva, as narrativas estão estreitamente relacionadas com o desenvolvimento da expressão oral e escrita dos alunos, sendo o suporte da criatividade. Deste modo, a narração tem um valor inestimável, pois permite o jogo de criação e canaliza a criatividade, dando-lhe forma (Bach, 1991: 46).

No que concerne à expressão escrita, alguns dos objetivos das suas atividades relacionadas com as histórias são: estimular a criação de histórias; utilizar recursos criativos; promover o pensamento fantástico; discernir entre o real e o imaginário; valorizar a ordem na narração; valorizar o contador de histórias; estimular o gosto pela criação; proporcionar desinibições; e alcançar uma melhor integração do grupo (Recasens, 1994: 31).

Em suma, as narrativas podem constituir um meio para diversas aprendizagens enriquecedoras (Bastos, 1999: 74). Neste sentido, é essencial referir que a escola deve tirar o máximo partido do fascínio que as crianças possuem por narrativas, particularmente pelos contos, para abordar temáticas diversificadas (Engel; 1999: 13; Freitas, 2006: 307).

No nosso estudo recorreremos à redação de contos com o intuito de abordar a temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural, fomentando assim o conhecimento do mundo através da escrita de contos.

2.2. Conto: conceito e características

Uma narrativa é uma mensagem produzida por um autor e contada por um narrador. Esta conta uma história, uma sucessão de ações e de acontecimentos, transformando uma determinada situação inicial numa situação nova (Bach, 1991: 47-50).

A situação inicial caracteriza-se por ser um ponto de partida, nomeadamente, um estado de equilíbrio. Posteriormente, esse estado será perturbado por um elemento detonador, sendo este um acontecimento que cria um desequilíbrio para o herói, nascendo, assim, um conflito que o levará a uma transformação, por melhoramento ou deterioração, para regressar a um estado de equilíbrio, ou seja, a uma situação final (Bach, 1991: 50; Pereira, 2006: 202; Freitas, 2006: 309).

Toda a narrativa possui personagens. Uma personagem é um “*Ser fictício que desempenha um papel mais ou menos consequente no desenvolvimento da acção...*” (Bach, 1991: 52). As personagens podem ser humanos, animais, espíritos, fadas, robôs e podem ser agrupadas em três categorias. Estas categorias são o herói, ou seja, a personagem principal, aquele a quem a aventura acontece; as personagens secundárias, que aparecem em segundo plano e facilitam ou entram a ação do herói; e os figurantes, aqueles que possuem um papel extremamente reduzido e, geralmente, de aparição única (Bach, 1991: 52).

Segundo o esquema narrativo de Greimas, a narrativa contém vários elementos, nomeadamente, um objeto que pode ser uma pessoa, um bem, entre outros, que, por algum motivo, falta ou desaparece. Este objeto deverá ser transmitido a um destinatário por um destinador. O sujeito deverá procurar o objeto, sendo que para isso será ajudado por um adjuvante, ou contrariado por um oponente (Bach, 1991: 52; Brito, 2002: 24-26; Silva, 1990: 252; Propp, 1992: 253). Este esquema pode ser representado da seguinte forma:

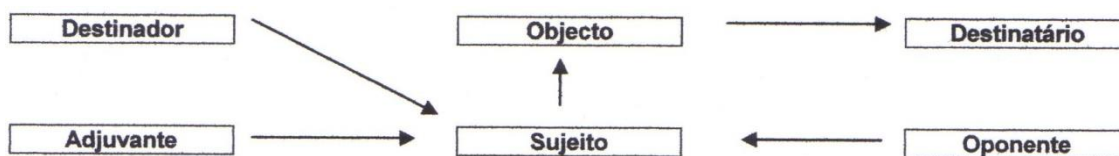


Figura 4 – Esquema narrativo (adaptação de Bach, 1991: 52; Silva, 1990: 252; Propp, 1992: 253).

Neste contexto, os contos são narrativas específicas que possuem personagens humanas ou animais que falam e uma estrutura simples que remete para o certo e para o errado, pois os contos abordam as temáticas de forma contrastante, ou seja, o bem contra o mal, a pobreza contra a riqueza, a humildade contra a vaidade, entre outras. Neste sentido, o conto desempenha um papel crucial na formação da personalidade da criança, levando a criança a encontrar um caminho para a vida, assim como a adquirir a sua individualidade e consciência moral (Bastos, 1999: 65; Bettelheim, 1992; Ribeiro & Oliveira, 2002: 10; Santos, 2002: 117; Traça, 1992: 19-36).

O conto é caracterizado pela sua brevidade, sendo uma narrativa curta e linear, com um número reduzido de personagens, que se desenrola numa única ação de curta duração temporal e situada num único espaço. Estes quatro elementos, ou seja, as personagens, a ação, o tempo e o espaço são os elementos básicos do conto (Coelho In <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/conto.htm>).

Como já foi referido anteriormente, o conto assume um papel fundamental na formação da personalidade da criança, uma vez que nos contos o mal é punido e assim a criança compreende que o crime não compensa. Além disso, estas narrativas tentam difundir, junto das crianças, que a luta contra dificuldades é inevitável e que se o homem tiver coragem e determinação acabará por ultrapassar os obstáculos. No entanto, a moralidade não é o principal objetivo do conto, mas sim transmitir o sentimento de que é possível ser bem-sucedido (Bettelheim, 1992: 15-19; Ribeiro & Oliveira, 2002: 16; Santos, 2002: 118; Traça, 1992: 50-69).

Este tipo de narrativa promove o desenvolvimento da imaginação, sendo esta uma faculdade crucial do homem, particularmente fecunda durante a infância e fundamental para o desenvolvimento da pessoa a nível cultural, afetivo, social e individual (Bastos, 1999: 68; Bettelheim, 1992; Ribeiro & Oliveira, 2002: 17). Por imaginação entende-se a capacidade mental do indivíduo para relacionar, criar, inventar ou construir imagens. Esta capacidade pode intervir em fantasias e na criatividade artística e intelectual (Ceia In http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=412&Itemid=2)

Segundo Larivaille (1973 citado por Bastos, 1999: 69), o conto é um processo dinâmico que abarca cinco momentos essenciais, o estado inicial, a perturbação, a transformação, a resolução e o estado final. Como já foi referido anteriormente, o estado

inicial é uma situação de equilíbrio e é neste momento que se dá a apresentação dos acontecimentos e das personagens. A perturbação consiste numa modificação, onde surge um elemento perturbador, um problema, entre outros, que provoca o desequilíbrio. Na transformação surge um agente, geralmente o herói, que, pela sua ação, provoca uma mudança, procurando resolver o conflito. A resolução é o resultado da transformação, ou seja, é uma nova situação que foi criada pela ação do herói, em que este resolve o conflito. Por fim, o estado final remete para o equilíbrio terminal, podendo consistir na afirmação do estado inicial ou na sua inversão.

Os contos podem ser de diversos géneros: (i) contos maravilhosos, cujas personagens são fadas, bruxas, feiticeiros e/ou ogres; (ii) contos de animais em que os protagonistas são animais; (iii) contos etiológicos, que explicam a origem ou a causa de fenómenos naturais, sem atender à sua veracidade; (iv) contos faceciosos, que são histórias para rir; (v) contos morais ou filosóficos, que contêm uma lição; (vi) contos acumulativos ou de repetição, que são histórias de encadeamento (Bastos, 1999: 70; Propp, 1992: 42).

A maioria dos contos inicia-se com expressões do tipo «Era uma vez...», «Há muitos anos...», «Naquele tempo...», «Num reino distante...» com o intuito de situar o ouvinte num tempo e num espaço que não são reais, permitindo-lhe “...*situar-se num universo que não é o da realidade comum mas que, todavia, lhe fornece muitas das «chaves» para compreender o seu mundo.*” (Bastos, 1999: 70). O conto contém, assim, um discurso ficcional que se situa num tempo mágico, não datável, ou seja, possui um carácter intemporal. Deste modo, ao não identificar a época em que se desenrola a ação reforça-se a ideia de que os conflitos retratados nos contos são atemporais, podendo ser transportados para a atualidade (Albuquerque, 2000: 55; Bettelheim, 1992: 82; Freitas, 2006: 307; Ribeiro & Oliveira, 2002: 22-25; Traça, 1992: 47).

Em relação aos cenários nos quais decorre a ação, os mais comuns são espaços como o castelo, o quarto, uma arca ou uma caixa. Estes espaços devem ser um lugar seguro, de refúgio e proteção. A floresta também é um espaço de eleição, pois é aqui que se dão os factos maravilhosos (Bastos, 1999: 71). Partindo deste pressuposto, os cenários são variados, mas as suas descrições são nulas ou quase inexistentes e as suas localizações são imprecisas (Ribeiro & Oliveira, 2002: 23).

Quanto às personagens, estas são figuras simbólicas, sendo, geralmente, caracterizadas de maneira elementar, com traços bem definidos e facilmente identificáveis,

sem densidade psicológica nem ambivalência, visto que ou são boas ou são más (Bastos, 1999: 71).

Relativamente aos animais, os animais pequenos têm um relevo maior, pois apesar da sua pequenez revelam uma grande capacidade de sobrevivência e de sucesso. Este tipo de personagens origina “...*uma simpatia imediata entre a criança e estes pequenos animais, nos quais ela projecta os seus desejos de acção e afirmação*” (Bastos, 1999: 71). Para representar animais negativos, o lobo é o animal de eleição (Traça, 1992: 33).

No que concerne às personagens humanas, o conto remete este tipo de personagens para situações relacionadas, de uma forma simbólica, com a luta do indivíduo contra os infortúnios e contra o mal (Bastos, 1999: 71).

Segundo Freitas (2006: 309), ao entrar em contacto com contos, a criança constrói os seus esquemas mentais, reflete sobre a forma de atuar das personagens, questiona-se sobre o que as leva a agir de determinada maneira, assim como conclui que em dadas circunstâncias, de acordo com as características das personagens, é possível prever as suas ações. Assim, a criança será dominada por sentimentos de segurança, pois já conhece o desfecho das personagens. Deste modo, o conto acaba sempre com um final feliz (*happy end*) e “...*a criança sabe desde logo que o mais fraco vencerá, apesar dos mil e um perigos que possa enfrentar.*” (Bastos, 1999: 72; Freitas, 2006: 309; Ribeiro & Oliveira, 2002: 16).

O conto maravilhoso é, geralmente, o mais contado às crianças mais pequenas. Este, ao ser caracterizado pela presença de personagens do fantástico e pela existência de objetos mágicos, é alvo da sua curiosidade. No entanto, se as crianças mais pequenas mostram preferência por este género de conto, as crianças de outras idades podem preferir contos filosóficos, faceciosos, etiológicos, entre outros. Independentemente do género de conto, “...*pela identificação com certas personagens, o conto consegue «dialogar» com a criança, e deste diálogo nasce muitas vezes a desejada e necessária tranquilidade de que a criança necessita para apaziguar as suas angústias.*” (Bastos, 1999: 72-73).

Importa ainda mencionar que o conto pode ser fundamental para que a criança compreenda o mundo atual, onde a multiculturalidade é uma realidade (Freitas, 2006: 309). Neste sentido, o conto pode constituir-se num instrumento para promover a cultura do indivíduo, assim como para conhecer a cultura do Outro.

2.3. A redação de contos: uma porta para a cultura do Outro

Atualmente, com a crescente mobilidade de pessoas oriundas de várias nações, a sociedade sente necessidade de adquirir novas competências sociais e comunicacionais. Deste modo, “*A heterogeneidade social, cultural e linguística tem reflexos na sociedade e nas (...) escolas.*” (Goulão, 2006: 104), pois, cada vez mais, as escolas são frequentadas por alunos cujo português não é a língua materna (Ançã, 2002: 61; Martins, 2008).

Tendo em conta essa heterogeneidade social, cultural e linguística, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos devem ser capazes de referir elementos da sua identidade cultural, diferentes e comuns da identidade de membros de outras culturas, manifestando sentimentos de respeito pela diversidade de culturas – Estudo do Meio, Meta Final 31 (Ministério da Educação, n. d.).

Neste sentido, a escola desempenha um papel fulcral na sensibilização à diversidade linguística e cultural, já que o multiculturalismo da sociedade atual exige aos estabelecimentos de ensino a elaboração de estratégias de sensibilização para a diversidade do binómio línguas-culturas (Goulão, 2006: 104).

Para entrar em contacto e para conhecer o Outro e nas suas manifestações culturais é importante observar o que faz e como se comporta, assim como conhecer o projeto de vida da sua família, mas sobretudo escutá-lo, conversar, dialogar e/ou discutir com ele, pois, assim, damos e recebemos vivências e adquirimos «capital cultural», o que é fundamental no desenvolvimento do indivíduo, particularmente na sociedade atual, cada vez mais global (Goulão, 2006: 104; Sacristán, 2002: 53).

O ser humano é, por natureza, um criador de cultura, pois “... *é capaz de, intencionalmente, transformar a natureza, de a conceptualizar e de comunicar aos outros as suas concepções através de símbolos.*” (Rocha, 1997: 40). Desta forma, ao escrever o ser humano exercita a sua capacidade inventiva e de criatividade.

Escrever significa fixar um pensamento, um sentimento e pode ser um meio para o indivíduo comunicar a sua identidade cultural. A escrita, através das palavras, pode transportar o indivíduo para o reino da fantasia, situando-o em contextos e em situações verosímeis que o preparam para a vida. Desta forma, a escrita facilita a socialização do indivíduo, assim como o acesso ao Outro e a elementos culturais e poderá contribuir para a

criação de ambientes de ensino humanizados (Sacristán, 2002: 60-79; Bartolomé, 2006: 24).

No que concerne à redação de um conto, esta comporta vários aspetos: aspetos textuais, onde se realiza a mobilização de conhecimentos relativos ao tipo narrativo e à sua organização; aspetos semióticos, onde se mobilizam os conhecimentos relacionados com a ficção; aspetos pragmáticos, que consiste na mobilização de elementos relacionados com a situação de comunicação; e aspetos linguísticos, onde se dá a mobilização de conhecimentos relativos à coerência e à coesão (Pereira, 2006: 204). Além disso, na redação de contos é necessário ter em conta os seus quatro elementos básicos referidos anteriormente.

Através da redação do conto pode colocar-se em prática as várias funções linguísticas, sendo estas a função referencial, heurística, integradora, religiosa e mágica, manipuladora, estético-lúdica e interpessoal (Dabène, 1994 citado por Ançã, 2002: 65).

A função referencial relaciona-se com a forma como a linguagem descreve o meio circundante, variando consoante as línguas. A função heurística remete para o modo de transmissão de saberes, sendo diferente de cultura para cultura. A função integradora funciona como uma identidade, expressando-se nos regionalismos. A função religiosa e mágica refere-se ao universo mítico e ao valor de certas palavras e/ou expressões. A função manipuladora relaciona-se com a linguagem como poder para influenciar o outro. A função estético-lúdica centra-se na utilização da linguagem como jogo. Por fim, a função interpessoal regula o uso da palavra e dos gestos (Dabène, 1994 citado por Ançã, 2002: 65-66).

A escola pode recorrer ao conto e à sua redação numa perspetiva de educação para a cidadania, enfatizando sentimentos de respeito e de tolerância (Freitas, 2006: 309). Tal é possível, pois o conto é um género literário dos mais antigos e é indissociável da vida, já que aborda problemáticas que vão desde o quotidiano mais simples ao fantástico mais inverosímil, alimentando a imaginação de todos aqueles que os ouvem, os contam ou os leem (Coelho In <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/conto.htm>). Além disso, contar e ouvir contos é “...um meio para aprender e apreciar a diversidade, seja ela cultural ou linguística” (Ribeiro & Oliveira, 2002: 15).

É importante destacar que o maravilhoso é um mundo onde se “...desfaz as fronteiras entre real e imaginado, e onde homens e animais convivem em perfeita

igualdade.” (Coelho In <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/conto.htm>). Deste modo, a igualdade de oportunidades e o respeito pelo Outro são vinculados junto dos mais pequenos, através do contacto com contos maravilhosos, entre outros.

De acordo com Bettelheim (1992: 15-16), o conto deve confrontar as crianças, sem rodeios, com as exigências básicas do Homem. Atualmente, numa sociedade cada vez mais multicultural, essas exigências passam por uma sensibilização à diversidade linguística e cultural e por sentimentos de respeito e tolerância (Morgado, 2010: 19; Santos, 2002: 119).

Deste modo, o desenvolvimento da consciência do Outro contribui para o desenvolvimento da consciência do Mundo, assim como a diversidade de línguas e de culturas contribui para que as crianças aprendam a ler o Mundo. O contacto com outras línguas e outras culturas contribui para que as crianças compreendam que a diferença é enriquecedora. As crianças que são sensibilizadas para comunicar, compreender e serem responsáveis com o Outro tomam consciência dos seus próprios valores e dos valores do Outro, aprendendo a respeitar a cultura (Andrade, Lourenço & Sá, 2010).

Neste sentido, com este trabalho, pretendemos utilizar a redação de contos como um meio para essa sensibilização, pois os contos transmitem a nossa cultura e fazem parte do nosso património (Ribeiro & Oliveira, 2002: 4). Talvez por isso, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, se espere que o aluno redija narrativas que apresentem os elementos estruturais básicos, como por exemplo, um conto - Língua Portuguesa, Meta Final 76 (Ministério da Educação, n. d.).

Neste âmbito, vamos investir na aprendizagem colaborativa da escrita. Este tipo de estratégia envolve grupos pequenos que trabalham com o intuito de resolver uma tarefa de grupo. Assim, a redação de contos será em grupo, onde o professor irá participar, de forma ativa e onde os alunos irão apresentar propostas, apresentar argumentos e tomar decisões em conjunto. Ao elaborar um texto em grupo, os alunos devem ser capazes de gerir as várias propostas e de escolher, negociar e conciliar os diferentes pontos de vista (Barbeiro & Pereira, 2007: 10-24; Bartolomé, 2006: 26; Fillola, 2008: 413; Martins, 2001: 19-20).

Em suma, na sociedade atual, cada vez mais multicultural, os docentes devem elaborar estratégias de sensibilização à diversidade linguística e cultural. No nosso estudo essas estratégias passam pela implementação de um projeto de intervenção, numa turma de 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde a redação de contos foi trabalhada com o intuito de enfatizar sentimentos de respeito e de tolerância pelo Outro.

Capítulo 3

O professor como investigador da sua prática

Introdução

“Toda e qualquer investigação social tem em vista conhecer cada vez melhor a realidade social, na qual o homem se move.”

(Pardal & Correia, 1995: 27)

Atualmente, todos os profissionais de educação e no caso deste estudo, os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, devem assumir o papel de investigadores e de observadores críticos da sua prática educativa, para assim aperfeiçoarem a sua competência de ensinar (Alarcão, 2000: 4). Apesar de não disporem de muito tempo para tomarem notas detalhadas, pequenas anotações podem ajudá-los a recolher materiais e a refletir sobre o seu desempenho e a sua prática (Bogdan & Biklen, 1994: 285-286).

No entanto, é importante que um professor que se veja como investigador da sua prática recolha informação teórica, sustentada de um plano de trabalho, pois é fundamental a utilização de sistemas conceptuais durante o processo de investigação (Pardal & Correia, 1995: 14). Assim, o investigador partirá de um quadro conceptual ao qual deve recorrer para justificar as opções tomadas e refletir sobre a prática (Silva, 1996: 255). Contudo, apesar de toda a investigação se basear num enquadramento teórico, a teoria não pode ser considerada como um dogma e por isso deve ser considerada, criticamente, na relação com o estudo empírico (Bogdan & Biklen, 1994: 52; Pardal & Correia, 1995: 28), no nosso caso, um projeto de intervenção no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada.

Partindo deste pressuposto, no processo de investigação é fundamental que exista um diálogo permanente entre a teoria e os factos, pois *“a investigação (...) deixa transparente a necessidade de uma interação constante entre o corpo teórico e o facto, fazendo com que aquele estimule e facilite a interpretação do facto e que este enriqueça aquele, viabilizando o seu desenvolvimento”* (Pardal & Correia, 1995: 29; Bogdan & Biklen, 1994: 52).

Com a investigação procura-se “...*explicar, conseguir uma melhor compreensão, e não descobrir e afirmar a verdade definitiva*” (Pardal & Correia, 1995: 27). A investigação parte de uma problemática que assume a forma de uma questão “...*precisa, unívoca e realista, formulada com uma intenção de compreensão ou explicação da realidade – do objecto de estudo.*” (Pardal & Correia, 1995: 13). A exploração em torno dessa problemática fornece elementos teóricos e empíricos que permitem compreender o fenómeno e/ou resolver uma problemática (Bogdan & Biklen, 1994: 298).

Com este estudo procuramos dar resposta à seguinte questão de investigação: *Qual o contributo da abordagem do conto no desenvolvimento da competência de expressão escrita e da consciência da diversidade cultural de alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Nos capítulos anteriores apresentámos o enquadramento teórico do nosso trabalho e, em seguida, iremos considerá-lo, criticamente, na relação com o estudo empírico.

3.1. A investigação: um caminho para a mudança

Toda a investigação tem a sua finalidade, ou seja, o que se pretende saber com o estudo, com base num objeto de estudo. Consoante essa finalidade, existem vários tipos de investigação. Neste sentido, o investigador deve mencionar os motivos que o levaram a optar por um dado tipo de investigação (Bell, 1997: 25; Pardal & Correia, 1995: 26).

O presente estudo assenta numa metodologia de natureza qualitativa de tipo investigação-ação e ancora-se num projeto de intervenção desenvolvido no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne ao método qualitativo, este “...*é um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas*” (Bogdan & Biklen, 1994: 291). Partindo deste pressuposto, este método privilegia o caso singular, com o intuito de compreender as perceções individuais do mundo e privilegia as operações que não impliquem quantificação e medida (Pardal & Correia, 1995: 17; Bell, 1997: 20; Sampieri, Collado & Lucio, 2006: 5).

Os investigadores qualitativos “...*tentam interagir com os sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora*” (Bogdan & Biklen, 1994: 68-70), pois o seu objetivo é compreender melhor o comportamento e a experiência humanos (Bell, 1997:

150). Para tal frequentam o contexto, já que ... *assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre...*” (Bogdan & Biklen, 1994: 48), sendo assim necessário estar integrado nesse contexto (Carmo & Ferreira, 1998: 180; Sampieri, Collado & Lucio, 2006: 11).

Neste sentido, o método qualitativo possui cinco características: a sua fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; é uma investigação descritiva; os seus investigadores interessam-se pelo processo e pelos resultados obtidos; os seus investigadores analisam os dados, geralmente, de forma indutiva; e o significado desempenha um papel crucial (Bogdan & Biklen, 1994: 47-50; Carmo & Ferreira, 1998: 179-180).

Numa investigação de tipo investigação-ação é identificada uma problemática, para o qual se procura caminhos, compreensões e/ou soluções. Pressupõe-se, normalmente, a necessidade de uma mudança e de uma reflexão sobre a ação, baseada na recolha e análise de dados, que se espera concorrer para uma transformação das práticas educativas (Alarcão, 2000: 6; Bogdan & Biklen, 1994: 292; Silva, 1996: 248).

Com efeito, ao acreditar-se que, “...*a construção dos saberes não é separável da modificação das práticas*” (Silva, 1996: 243), este tipo de investigação permite o desenvolvimento profissional dos profissionais de educação (Bell, 1997: 21-22; Bogdan & Biklen, 1994: 298; Silva, 1996: 242-243). Neste sentido, neste tipo de pesquisa “...*considera-se que o processo tem, pelo menos, tanta importância quanto os resultados e que o seu sucesso depende de uma autocrítica permanente e de uma abertura de espírito articuladas com uma exposição das razões que fundamentam as conclusões*” (Silva, 1996: 258; Carmo & Ferreira, 1998: 180).

Além de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, este tipo de investigação contribui para o desenvolvimento institucional das escolas, onde estes estão inseridos. Estas, tal como os professores, devem ser reflexivas, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino (Alarcão, 2000: 2-3).

As intervenções deste tipo de investigação ocorrem num meio natural, uma vez que o contexto é crucial para o estudo e ocorrem em tempo real (Silva, 1996: 256). Além disso, o investigador envolve-se ativamente no processo. Assim, o investigador deve recolher informações sistemáticas com o intuito de compreender as suas práticas e o seu

pensamento, podendo concorrer, através do seu agir, para mudanças sociais (Bogdan & Biklen, 1994: 293; Silva, 1996: 262).

O professor-investigador deve desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa, assim como partilhar os seus resultados com os seus colegas, pois uma investigação-ação deve “...*produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida.*” (Alarcão, 2000: 6-8). Foi esta atitude que adotámos durante o desenvolvimento do presente trabalho.

Em seguida vamos apresentar o projeto de investigação-ação que foi desenvolvido durante o nosso estudo.

3.2. O projeto de intervenção - *Chocolamérica*

O projeto de intervenção, intitulado *Chocolamérica*, foi dinamizado por uma díade de futuras docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico¹, no decorrer da sua Prática Pedagógica Supervisionada, e foi implementado numa turma do 2.º ano de uma Escola Básica do 1.º Ciclo de Aveiro, constituída por 20 alunos. A professora responsável por esta turma, como orientadora cooperante, também contribuiu para o desenvolvimento do projeto.

O principal objetivo da implementação do projeto foi sensibilizar para a diversidade cultural e desenvolver a expressão escrita dos alunos através do conto. Assim, pretendemos compreender os contributos da abordagem didática do conto no desenvolvimento da consciência da diversidade cultural e da expressão escrita de alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como compreender/avaliar as potencialidades do projeto didático desenvolvido.

Seguidamente, iremos apresentar o público-alvo do projeto de intervenção que implementámos, o enquadramento curricular das suas atividades e a organização e a descrição das suas sessões (cf. Anexo 1). As sessões tiveram uma duração de 60 minutos ou de 90 minutos, consoante as atividades realizadas.

¹ Moreira, S. (em desenvolvimento). *Sensibilização à diversidade linguística e abordagem do texto poético no 1.º ciclo do Ensino Básico (título provisório)*. Aveiro: Universidade de Aveiro

3.2.1. Público-alvo

A Escola Básica do 1.º Ciclo em causa situa-se numa freguesia que possui uma superfície de 5,61 quilómetros quadrados e, segundo os censos de 2001, 7 426 habitantes. A escola divide o estabelecimento com o Jardim-de-Infância.

Esta escola serve uma população bastante diversificada em termos sócio-económicos e profissionais, existindo, por isso, uma grande heterogeneidade e diversidade de crianças.

O nosso projeto de intervenção teve como público-alvo a turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo constituída por um grupo de 20 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos de idade.

Segundo as fichas de identificação dos alunos, a maioria das crianças da turma do 2.º ano vive no concelho de Aveiro e são todas portuguesas. Das vinte crianças, uma é filha de mãe solteira e vive com os avós maternos, uma vive com os avós paternos, uma tem os pais separados e dezassete têm os pais a viverem conjuntamente.

As mães são todas portuguesas e a sua escolaridade abrange níveis como o 2.º, 9.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade e licenciatura, sendo que a maioria possui o 12.º ano de escolaridade ou uma licenciatura. Os pais são todos portugueses. A sua escolaridade abrange níveis como o 4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade, sendo que, na sua maioria, possuem o 12.º ano de escolaridade.

Esta turma, de um modo geral, é calma e implicada, apresentando interesses muito diversificados e variados, sendo que uns alunos se interessam mais pela área da Matemática, outros pela Língua Portuguesa e alguns mais pela área das Ciências.

Nesta turma há uma criança com síndrome Desordem por Défice de Atenção com Hiperatividade (DDAH) e que, por isso, toma uma medicação específica e é acompanhada por uma professora de Ensino Especial. Esta criança é um pouco agitada, mas consegue acompanhar o ritmo da turma.

3.2.2. Enquadramento curricular das atividades do projeto de intervenção

Antes de apresentarmos as atividades que realizámos ao longo deste projeto de intervenção é essencial fazer um breve enquadramento curricular com o intuito de justificar a importância das temáticas abordadas, particularmente, a diversidade cultural e a expressão escrita que incidiu na redação de contos. Para tal recorreremos a documentos

como o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) e os Programas de Português do Ensino Básico (Reis, 2009) e documentos eletrónicos como as Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação, n. d.).

No que diz respeito ao Currículo Nacional do Ensino Básico, tendo em conta os seus princípios e valores orientadores, que são essenciais na vida pessoal e social de todos os cidadãos, consideramos que a sensibilização à diversidade linguística e cultural favorece (Gomes, 2006: 35):

“a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas presenças e opções; a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; (...) a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; e a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.” (Ministério da Educação, 2001: 15).

No que concerne à escrita, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, no fim do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos devem dominar duas técnicas instrumentais da escrita, nomeadamente, serem capazes de produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos e terem conhecimento de técnicas básicas de organização textual (Ministério da Educação, 2001: 35).

Os Programas de Português do Ensino Básico mencionam que, no 1.º e 2.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao nível da escrita, se espera que os alunos consigam planificar pequenos textos em colaboração com o professor, nomeadamente, organizar a informação e pesquisar mais informação; utilizar materiais de apoio à produção escrita, e escrever pequenas narrativas (Reis, 2009: 41-42).

Relativamente às Metas de Aprendizagem, particularmente, no domínio *Elaborar e Divulgar Textos*, subdomínio *Planificação do texto*, segundo as metas finais 63, 64 e 65, respetivamente, os alunos devem ser capazes de selecionar o conhecimento relevante para construir o texto; registar palavras e ideias-chave sobre o tema do texto a escrever; e

organizar o plano do texto com apoio de instrumentos fornecidos (e.g.: esquemas; grelhas). No caso do nosso estudo, o instrumento fornecido foi uma prancha de histórias (Ministério da Educação, n. d.).

No domínio *Reconhecer e Produzir Diferentes Géneros e Tipos de Textos*, subdomínio *Conhecimento de Técnicas e Formatos de Textos para Narrar*, segundo a meta final 76, os alunos devem ser capazes de redigir narrativas que apresentam os elementos estruturais básicos, com base em experiências reais ou ficcionais (e.g.: conto maravilhoso; fábula; lenda; relato de experiência vivida; diário). Uma das metas intermédias até ao 2º ano desta meta final refere que espera-se que os alunos sejam capazes de redigir pequenas narrativas com o apoio de esquemas (Ministério da Educação, n. d.).

É importante realçar que todas as atividades do projeto de intervenção procuraram ir ao encontro do que foi referido anteriormente, tendo em atenção as características do seu público-alvo.

3.2.3. Organização e descrição das sessões

Nesta secção apresentamos as sessões do projeto de intervenção, onde enunciamos os objetivos específicos e a descrição das atividades realizadas em cada sessão.

O quadro seguinte ilustra como as sessões foram organizadas:

Número da sessão	Data em que ocorreu a sessão	Duração da sessão	Nome da sessão
Sessão I	14 de Novembro	90 minutos	<i>Como se escreve um conto?</i>
Sessão II	15 de Novembro	60 minutos	<i>Caracterizando e adjetivando</i>
Sessão III	16 de Novembro	90 minutos	<i>Como será o conto?</i>
Sessão IV	28 de Novembro	90 minutos	<i>Uma aventura com meninos da América Latina</i>
Sessão V	29 de Novembro	60 minutos	<i>Como será o final do conto?</i>

Quadro 1 – Organização das sessões do projeto de intervenção.

Sessão I – *Como se escreve um conto?*

Objetivos principais da sessão:

- Compreender a estrutura do conto;
- Identificar os principais elementos do conto (as personagens, a ação, o tempo e o espaço);
- Escrever pequenas narrativas, nomeadamente, um conto;
- Saber utilizar pranchas de histórias;
- Desenvolver competências de escrita, nomeadamente a dimensão da planificação e da textualização.

Descrição pormenorizada da sessão

Para dar início a esta sessão, o professor explicou, oralmente, que os alunos, em grupo, iriam escrever uma história.

Posteriormente, questionou-os sobre os elementos que são necessários para escrever um conto, levando-os a refletir sobre a sua estrutura, nomeadamente sobre os seus quatro elementos básicos, as personagens, a ação, o tempo e o espaço (Figura 5).

De seguida, o professor explicou que para escrever o conto iriam utilizar um suporte, neste caso uma prancha de histórias (cf. Anexo 2) e as imagens (cf. Anexo 3) que foram colocadas no quadro. As imagens foram baseadas no conto *Assim é que é do Livro com Cheiro a Chocolate*, de Alice Vieira, e ilustravam os quatro elementos básicos do conto. Os alunos leram em voz alta o conteúdo da prancha de histórias, explicando o que teriam que fazer em cada etapa. No que respeita às imagens, os alunos mencionaram o que cada imagem representava.

Neste seguimento, os alunos foram distribuídos por três grupos, havendo dois grupos de sete elementos e um de seis elementos. Cada grupo foi acompanhado por um professor. Os alunos, a partir da prancha de histórias e das imagens, deram ideias para construir um conto. O conto foi escrito pelo professor, colaborativamente, com base nas ideias do grupo.

No fim, um elemento de cada grupo leu o conto em voz alta para a turma.



Figura 5 - Os quatro elementos básicos do conto e as respectivas imagens.

Sessão II – *Caracterizando e adjetivando*

Objetivos principais da sessão:

- Escrever pequenas narrativas, nomeadamente, um conto;
- Saber enriquecer o texto, nomeadamente, descrevendo e caracterizando das personagens;
- Saber caracterizar personagens;
- Saber utilizar adjetivos.

Descrição pormenorizada da sessão

Para dar início a esta sessão, um elemento de cada um dos grupos formados anteriormente, leu o conto escrito, na última sessão, pelo seu grupo, em voz alta.

De seguida, o professor explicou que os alunos iriam caracterizar as personagens dos contos escritos na sessão anterior e questionou-os sobre os quatro elementos básicos do conto (as personagens, a ação, o tempo e o espaço). O professor colocou as imagens que ilustram as personagens (cf. Anexo 4) no quadro. As imagens foram baseadas no conto *Assim é que é* do Livro *com Cheiro a Chocolate*, de Alice Vieira.

Posteriormente, os alunos foram organizados por grupos, sendo estes os mesmos da sessão anterior e igualmente acompanhados por um professor. Os alunos associaram adjetivos a cada imagem, realizando assim uma chuva de ideias, que foi registada pelo professor. A caracterização das personagens do conto foi revista, colaborativamente, com base na chuva de ideias do grupo. Os alunos enriqueceram o conto, caracterizando melhor

as personagens. No enriquecimento do texto foi focada, principalmente, a caracterização das personagens para que os alunos percebam como podem descrever, mais detalhadamente, uma personagem. No entanto, devido à falta de tempo, os alunos só realizaram a chuva de ideias e as frases, não tendo sido possível a sua integração textual nos contos anteriormente escritos.

No fim, um elemento de cada grupo leu as frases que o seu grupo construiu, em voz alta.

Sessão III – *Como será o conto?*

Objetivos principais da sessão:

- Desenvolver o gosto pela leitura;
- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Apreender o sentido global de textos ouvidos;
- Partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais;
- Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação;
- Desenvolver o conhecimento declarativo sobre o mundo, nomeadamente, sobre o cacau e o processo de fabricação do chocolate.

Descrição pormenorizada da sessão

Para dar início a esta sessão, o professor explicou oralmente que, inicialmente, os alunos iriam para a biblioteca ouvir uma história e, posteriormente, na sala de aula, iriam visionar um vídeo.

Na biblioteca, os alunos instalaram-se, calmamente, no espaço da “Hora do conto”. Apresentando a capa do *Livro com Cheiro a Chocolate*, de Alice Vieira, o professor questionou os alunos relativamente à história. Estes exploraram a capa, leram o título e mencionaram ideias prévias acerca da história, de acordo com o título e a imagem da capa.

Posteriormente, o professor questionou os alunos sobre o cheiro do livro tendo por base o seu título. Os alunos cheiraram o livro, dizendo o odor.

Em seguida, o professor efetuou a leitura do conto em voz alta e com expressividade, enquanto os alunos escutavam com atenção.

Depois de ler o conto *Assim é que é* do Livro *com Cheiro a Chocolate*, de Alice Vieira, o professor conversou com os alunos sobre o mesmo, destacando o tema e as personagens. Os alunos recontaram a história, identificando as personagens principais e os momentos mais importantes da história, comparando-os com as suas ideias prévias. O professor questionou os alunos acerca da mensagem que o autor quis veicular (todas as pessoas são úteis e cada pessoa desempenha uma função na sociedade).

Posteriormente, o professor associou o conto ouvido com os contos escritos pelos alunos, para que estes estabelecessem uma comparação entre os contos, identificando semelhanças e diferenças.

Na sala de aula, o professor distribuiu as folhas de registo do vídeo (cf. Anexo 5). Os alunos preencheram a folha de registo com os seus conhecimentos prévios sobre a fabricação do chocolate (Figura 6).

Seguidamente, os alunos visualizaram o vídeo sobre o cacau e sobre o processo de fabricação do chocolate. O visionamento deste vídeo tinha como intuito desenvolver, nos alunos, o conhecimento do mundo e a consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural (Ministério da Educação, 2001: 15).

Após o visionamento do vídeo, os alunos preencheram a folha de registo com a informação que retiraram do vídeo.

No fim, o professor questionou os alunos sobre o vídeo, nomeadamente, sobre o cacau e sobre o processo de fabricação do chocolate, procurando articular e confrontar as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto e as descobertas realizadas a partir do vídeo.



Figura 6 – Alunos a preencher a folha de registo do filme.

Sessão IV – Uma aventura com meninos da América Latina

Objetivos principais da sessão:

- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Utilizar técnicas simples para registrar, tratar e reter a informação;
- Saber organizar informação;
- Consciencializar-se da diversidade cultural e linguística;
- Desenvolver o conhecimento declarativo sobre o mundo, nomeadamente, sobre geografia;
- Desenvolver competências de escrita, nomeadamente a dimensão da textualização.

Descrição pormenorizada da sessão

O professor começou por relembrar o vídeo visionado na última sessão. Depois colocou o mapa do continente americano (cf. Anexo 7) no quadro. Os alunos localizaram a América Latina no continente americano, colando um autocolante que representava a América Latina no lugar correspondente. No mapa do continente americano e no autocolante que representa a América Latina surgiam, delimitadas, as fronteiras políticas de todos os países que a integram.

Posteriormente, o professor explicou que a América Latina é constituída por vinte países e que os grupos iriam realizar um trabalho sobre três deles, o Brasil, a República Dominicana e o Equador. O território destes países estava destacado no mapa, encontrando-se colorido a outra cor e o professor explicou que estes países foram escolhidos por serem os maiores produtores de cacau da América Latina, estabelecendo-se assim uma ponte com a sessão anterior.

Posteriormente, a turma foi dividida em três grupos, sendo os mesmos das sessões anteriores. Cada grupo realizou um trabalho sobre um país. Em concreto, cada grupo leu o relato de uma criança (cf. Anexo 8), que se apresentava numa cartolina de tamanho A4. Esta continha uma imagem da criança e uma chamada em forma de balão de fala onde se encontrava o relato da criança. A leitura do relato foi realizada só dentro do grupo. As crianças eram uma menina do Brasil, um menino e uma menina da República Dominicana e um menino do Equador. Cada grupo redigiu um conto tendo como personagem a criança do país correspondente, partindo de um parágrafo introdutório e contextualizador (cf.

Anexo 9). Neste processo, cada grupo foi acompanhado por um professor, tendo sido este a escrever o conteúdo do conto, com base nas ideias do grupo. Neste processo, os elementos do grupo discutiam as ideias entre si, enquanto o professor mediava a discussão. Quando os elementos chegavam a um consenso, o professor escrevia o desenvolvimento do conto, com a ajuda dos alunos.

Sessão V – *Como será o final do conto?*

Objetivos principais da sessão:

- Consciencializar-se da diversidade cultural e linguística;
- Desenvolver competências de expressão oral;
- Desenvolver o conhecimento declarativo sobre o mundo, nomeadamente, sobre geografia;
- Refletir sobre as aprendizagens realizadas.

Descrição pormenorizada da sessão

O professor começou por explicar, oralmente, que os alunos, inicialmente, iriam apresentar o trabalho realizado na sessão anterior e, posteriormente, iriam preencher uma ficha sobre as atividades que foram desenvolvidas no âmbito do projeto de intervenção.

Antes de dar início à apresentação do conto redigido na última sessão, um aluno de cada grupo colocou a fotografia da criança (cf. Anexo 10) sobre a qual trabalhou, no seu país natal, no mapa da América Latina (Figura 7). O aluno leu, em voz alta, para a turma, o relato da criança (Figura 6) e o conto sobre ela que o seu grupo escreveu.

Posteriormente, o professor pediu aos alunos que imaginassem que podiam ir visitar um daqueles países e que podiam ser amigos de uma daquelas crianças para depois registarem essa informação na tabela de votação (cf. Anexo 11) disponibilizada pelo professor. A tabela de votação apresentava-se numa cartolina de tamanho A2, e para a preencher, cada aluno devia colocar uma cruz no país em que gostava mais de viver ou que gostaria de visitar, bem como indicar a criança com que mais se identificava, ou seja, a criança com quem gostaria de estabelecer uma relação de amizade.

Depois, o professor circulou pelos lugares dos alunos, para que, um a um, preenchessem a tabela de votação. Os alunos deviam ter justificado, oralmente, as suas escolhas, mas por falta de tempo tal não foi possível.

Também por falta de tempo, o professor não teve a possibilidade de questionar os alunos se gostariam de fazer perguntas a alguma das crianças e o que gostariam de perguntar e a quem, assim como se gostariam de brincar com alguma delas.

No fim desta sessão, os alunos, individualmente, preencheram as fichas de autoavaliação (cf. Anexo 12).

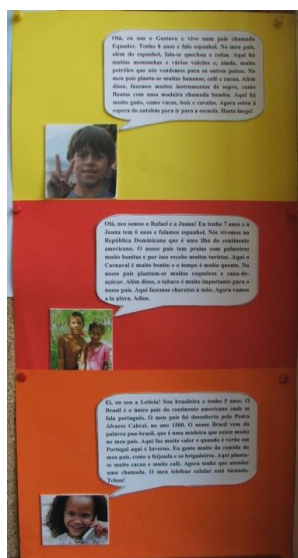


Figura 8 – Cartolinas com os relatos das crianças.



Figura 7 - Mapa do continente americano.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados - *Chocolamérica*

Durante a implementação do projeto de intervenção intitulado *Chocolamérica* fomos recolhendo dados que se mostravam relevantes face aos objetivos da nossa investigação e reflexão.

Para tal recorreremos às técnicas e aos instrumentos seguidamente descritos, tendo presente nas nossas escolhas que as técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa são a observação e a inquirição por entrevista (Bogdan & Biklen, 1994: 293; Carmo & Ferreira, 1998: 181). No caso do nosso estudo, para além da observação direta e da realização de uma entrevista à professora cooperante, ainda recolhemos informação através de um inquérito por um questionário.

3.3.1. Observação e videogravação

No que concerne à observação, esta “...é uma técnica que pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios.” (Bell, 1997: 140-141). Ao utilizar esta técnica, o investigador deve observar os acontecimentos, situações, comportamentos e registá-los. Como existem várias formas de registar a informação antes de selecionar o melhor método é fulcral decidir o que se vai observar, uma vez que não é possível registar tudo (Bell, 1997: 143-151).

O observador “... tem à sua disposição um leque diversificado de meios, desde os mais modestos, como um caderno de notas, aos mais sofisticados, como a máquina de filmar” (Pardal & Correia, 1995: 51; Bogdan & Biklen, 1994: 47). No caso do nosso estudo, o meio utilizado para registar a informação foi a videogravação. Procedemos à videogravação: da instrução sobre a atividade de escrita a realizar e da apresentação dos contos escritos pelos grupos na sessão I; da “Hora do Conto”, onde foi lido o conto *Assim é que é* do Livro *com Cheiro a Chocolate*, de Alice Vieira e da apresentação, visionamento e exploração do vídeo sobre o cacau e o processo de fabricação do chocolate na sessão III; da explicação da atividade na sessão IV; e da apresentação dos contos escritos pelos grupos na sessão V.

No presente estudo, a observação realizada foi uma participante, pois o investigador viveu a situação, conhecendo o fenómeno em estudo a partir do seu interior. Embora este tipo de observação permita, em regra, um elevado nível de precisão na informação, estamos conscientes de que a sua execução é complexa (Bell, 1997: 25; Pardal & Correia, 1995: 50), nomeadamente porque o observador participante corre o risco de ser parcial, visto que lhe é difícil adotar o papel de observador objetivo já que conhece os sujeitos e o contexto (Bell, 1997: 141-142). Procurámos, por isso, não descurar os objetivos do nosso estudo no momento da observação.

3.3.2. Entrevista

Neste estudo foi realizada uma entrevista estruturada à professora cooperante após a conclusão do projeto de intervenção. Na preparação da entrevista e do guião, tivemos em consideração que esta obedece a um grande rigor no que diz respeito à colocação de perguntas, à sua formulação e sequência ao entrevistado, uma vez que a espontaneidade do entrevistado, de uma certa forma, é limitada. Com efeito, tanto o entrevistador como o

entrevistado “...têm uma liberdade de actuação muito limitada, o primeiro, submetendo-se, de forma estrita, ao guião da entrevista, o segundo, devendo responder exclusivamente ao que lhe é perguntado” (Pardal & Correia, 1995: 65).

No nosso caso em particular, por falta de tempo, a entrevista teve que ser realizada por escrito. Esta entrevista teve como objetivos: obter uma opinião individualizada, por parte da professora cooperante, acerca do projeto didático implementado; e recolher informações que auxiliassem a reflexão crítica sobre o projeto, contribuindo para a avaliação do mesmo (cf. Anexo 14).

3.3.3. Inquérito por questionário

Segundo a literatura da especialidade, o questionário é um instrumento de recolha de informação preenchido pelo informante e o seu objetivo é obter informação que possa ser analisada, extraíndo modelos de análise e tecendo comparações (Bell, 1997: 25-26; Pardal & Correia, 1995: 51).

Um questionário deve conter sempre uma nota introdutória, onde é explicado aos inquiridos o seu objetivo. Além disso deve possuir instruções de preenchimento, pois estas facilitam as respostas e contribuem para que haja homogeneidade na compreensão das perguntas (Bell, 1997: 26; Pardal & Correia, 1995: 63). No caso do nosso estudo, o questionário, que consistia numa ficha de autoavaliação por parte dos alunos, não continha uma nota introdutória, já que esta foi mencionada oralmente no contexto das atividades da sessão (cf. Anexo 12).

Ao elaborar um questionário é essencial refletir sobre as várias modalidades e os vários tipos de perguntas, tendo em atenção os objetivos da pesquisa e as características e disponibilidades dos inquiridos (Pardal & Correia, 1995: 54). Relativamente às modalidades das perguntas, estas podem ser abertas, fechadas ou de escolha múltipla. O questionário utilizado no nosso estudo possui duas destas modalidades. Assim, detém perguntas abertas, isto é, que permitem plena liberdade de resposta do inquirido e perguntas de escolha múltipla, ou seja, que permitem que o inquirido escolha uma ou várias respostas de um conjunto apresentado (Pardal & Correia, 1995: 54-55).

No que diz respeito aos tipos de pergunta, estes dependem da sua especificidade, do interesse face ao objeto de estudo e do grau de dificuldade.

A redação de uma pergunta, para que seja compreendida do mesmo modo por toda a população-alvo deve obedecer ao princípio da clareza, ou seja, deve ser estruturada de forma precisa, concisa e unívoca, deve obedecer ao princípio da coerência, ou seja, deve corresponder à intenção da própria pergunta. E por último, deve obedecer ao princípio da neutralidade, isto é, não deve induzir uma dada resposta e não deve possuir juízos de valor do autor (Bell, 1997: 26; Pardal & Correia, 1995: 61-62). Deste modo, as perguntas de um questionário devem ser estruturadas com precisão e serem compostas por frases curtas, além disso o número de perguntas deve atender à disponibilidade de tempo dos inquiridos (Bell, 1997: 26; Pardal & Correia, 1995: 62-63).

Durante a elaboração do questionário é necessário ter em atenção a seleção das perguntas, uma vez que estas devem ser adequadas às características da população-alvo (Bell, 1997: 26; Pardal & Correia, 1995: 59). No nosso caso, tivemos estes aspetos em atenção, procurando construir um questionário ajustado à faixa etária dos alunos (cf. Anexo 12). No questionário do presente estudo só constam perguntas de opinião, procurando assim ter acesso às opiniões dos alunos sobre os assuntos em causa (Pardal & Correia, 1995: 59-60).

Através das técnicas de recolha de informação anteriormente referidas recolhemos vários dados ao longo das sessões do projeto de intervenção. O quadro seguinte ilustra os dados recolhidos:

Sessões	Dados recolhidos ao longo das sessões
Sessão I <i>Como se escreve um conto?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transcrições das videograções; ▪ Contos escritos com base nas imagens e na prancha de histórias (cf. Anexo 15).
Sessão II <i>Caracterizando e adjetivando</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frases construídas com o objetivo de caracterizar as personagens dos contos (cf. Anexo 16).
Sessão III <i>Como será o conto?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transcrições das videograções; ▪ Respostas da folha de registo do vídeo <i>Chocomundo – o mundo do chocolate</i> (cf. Anexo 6).
Sessão IV <i>Uma aventura com meninos da América Latina</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transcrições das videograções; ▪ Contos escritos sobre as crianças (cf. Anexo 7).

	Anexo 17).
Sessão V <i>Como será o final do conto?</i>	▪ Respostas das fichas de autoavaliação dos alunos – inquérito por questionário (cf. Anexo 13).

Quadro 2 - Dados recolhidos ao longo das sessões do projeto de intervenção.

Seguidamente, vamos apresentar a análise e a interpretação destes dados, assim como a metodologia utilizada nessa análise e algumas das suas conclusões.

Capítulo 4

Apresentando e analisando os dados de *Chocolamérica*

Introdução

“A investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados.”

(Bogdan & Biklen, 1994: 64)

Toda a investigação-ação pressupõe a recolha e o tratamento de dados, a partir dos quais se pode refletir sobre as práticas educativas, compreendê-las e transformá-las. Neste sentido, é necessário dizer não à leitura simples da realidade, indo além das aparências. Assim, o professor/educador-investigador torna-se um detetive que, munido de instrumentos de investigação, procura uma melhor explicação e compreensão da realidade em que atua (Bardin, 1988: 29; Pardal & Correia, 1995: 27).

Para tal, o professor/educador-investigador deve ter em atenção os seus objetivos de investigação. Neste âmbito, os objetivos de investigação do nosso estudo são os seguintes: compreender o desenvolvimento da competência de expressão escrita e da consciência da diversidade cultural de alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e compreender as potencialidades formativas do projeto didático desenvolvido à luz do objetivo anterior.

Neste capítulo apresentamos a metodologia de análise utilizada no nosso estudo e expomos as categorias de análise construídas a partir dos dados recolhidos, bem como a análise dos dados em si.

4.1. Metodologia e categorias de análise

Nesta secção apresentamos as categorias de análise baseadas nos objetivos de investigação e tendo em conta os dados recolhidos durante a implementação do projeto de

intervenção. Para proceder à sua análise, recorreremos à análise de conteúdo como técnica de investigação.

Segundo Pardal & Correia (1995: 72), “...a análise de conteúdo consiste genericamente numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático (...), a descrição do conteúdo da comunicação.”

Neste estudo, a análise de conteúdo organiza-se em redor de um processo de categorização. Neste sentido, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1988: 117)

Partindo desta perspetiva, para procedermos à análise dos dados recolhidos, foi necessário, inicialmente, encontrar categorias de análise adequadas ao nosso estudo. Na perspetiva de Bardin (1988: 117), “as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.” Para classificar elementos em categorias é necessário investigar o que cada um tem em comum com os outros, pois é a parte comum existente entre eles que permite o seu agrupamento (Bardin, 1988: 118).

Como o nosso estudo contém duas grandes dimensões, a escrita, nomeadamente, a redação de contos, e a sensibilização à diversidade cultural, foi essencial, numa primeira etapa, construir categorias de análise relativas a estas duas dimensões e que nos permitissem ir ao encontro dos objetivos de investigação do presente estudo.

Além disso, no decurso da exploração dos dados, mostrou-se fundamental a construção de uma categoria mais transversal, que remete para processos de consciencialização por parte dos alunos.

No quadro seguinte apresentamos as categorias de análise construídas:

Categorias de análise	Descrição
Competência compositiva	- Evidências da aquisição de conhecimento sobre as características textuais do conto (nomeadamente: identificação e aplicação dos quatro elementos básicos do conto; existência de um final feliz) e da capacidade de aplicar esses conhecimentos em tarefas de escrita concretas.
Conhecimento do mundo	- Evidências de construção de conhecimentos sobre culturas e línguas diferentes, geografia, cuidados a ter com os animais e com a saúde.
Consciência de/ disponibilidades para aprendizagens novas	- Evidências da vontade de aprender coisas novas sobre o conto, as línguas e sobre o mundo.

Quadro 3 - Categorias de análise.

É importante mencionar que as categorias de análise apresentadas no quadro anterior foram alvo de reestruturações, ao longo do trabalho, tendo em atenção o seu quadro teórico, os seus objetivos de investigação e os dados recolhidos durante a implementação do projeto de intervenção. Além disso, os discursos dos alunos que participaram no projeto também desempenharam um papel fundamental no processo de revisão das categorias de análise.

4.2. Análise e interpretação dos dados

Nesta secção iremos proceder à análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo da implementação do projeto de intervenção intitulado *Chocolamérica*, fazendo-o a partir das duas grandes categorias de análise: num primeiro momento dedicamo-nos à categoria designada por competência compositiva e, num segundo momento, à categoria designada por conhecimento do mundo. A análise da categoria transversal, que remete para processos de consciencialização por parte dos alunos, será englobada na análise das duas grandes categorias.

Para proteger a identidade dos alunos que estiveram envolvidos neste estudo, ao apresentarmos as transcrições das videogravações das sessões, os seus nomes não serão revelados. Assim quando surgir a necessidade de mencionar um aluno, este será representado pelas iniciais do seu primeiro e último nome, preservando assim a sua identidade.

4.2.1. Competência compositiva

Para procedermos à análise da primeira categoria designada por competência compositiva, numa primeira fase, recorreremos aos contos escritos, em grupo, na sessão I (cf. Anexo 15) e às frases construídas, em grupo, na sessão II (cf. Anexo 16) e, numa segunda fase, recorreremos aos contos escritos, em grupo, na sessão IV (cf. Anexo 17).

A apresentação da análise dos contos escritos, em grupo, nas sessões I e IV (cf. Anexos 15 e 17) encontra-se organizada em dois grandes momentos. Inicialmente, procedemos à apresentação da contextualização da atividade, em sala de aula e, posteriormente, analisámos e descrevemos os escritos grupo a grupo.

Mais em pormenor, numa primeira fase, realizámos uma análise detalhada, com base numa tabela (cf. Anexos 18 e 19), dos contos escritos, em grupo, na sessão I (cf. Anexos 15) e das frases construídas, em grupo, na sessão II (cf. Anexo 16). Recordamos que, na sessão I, a escrita dos contos teve como suporte imagens dos quatro elementos básicos do conto baseadas no conto *Assim é que é* do *Livro com cheiro a chocolate* de Alice Vieira (cf. Anexo 3) e uma prancha de histórias (cf. Anexo 2) fornecidas pelo professor, sendo assim um trabalho mais orientado. Este apoio é importante tendo em conta que, segundo Barbeiro (1999c: 60), ao utilizar estes suportes os alunos recorrem a fontes externas para recolher informação a integrar no texto. Além disso, os alunos recorrem, também, a fontes internas, ou seja, a conhecimentos que se encontram armazenados na sua memória face a uma nova tarefa.

Nesta sessão, antes dos grupos iniciarem o seu trabalho, o professor explorou, com os alunos, estes suportes, como se pode verificar na transcrição da videogravação realizada nesta sessão:

Professor - Nós na semana passada escrevemos uma notícia, não foi?

Alunos – Sim.

Professor – Hoje vamos escrever uma história. [...] Eu tenho aqui umas imagens para ajudar. Digam-me uma coisa que é preciso nas histórias.

F.G. – Personagens.

(o professor escreve a palavra personagens no quadro) [...]

Professor – Isto são as nossas personagens. (o professor aponta para as imagens do Zé, do P, do U e do E que colocou, no quadro, à frente da palavra personagens) O que é que nós precisamos mais?

S.S. – Um título.

Professor – Precisamos de um título. O título é para o final. (o professor cola a última parte da prancha de histórias no quadro, afastada das imagens das personagens) O que é que nós precisamos mais para escrever uma história?

A.F. – A data.

Professor – [...] A A.F. disse que era preciso a data, mas não é preciso uma data, é preciso outra coisa que é o tempo. (o professor escreve a palavra tempo, no quadro, em baixo da palavra personagens) E o tempo nesta história vai ser enquanto uma das personagens, que depois nós vamos escolher qual é, está a dormir. (o professor cola a imagem de alguém a dormir, no quadro, em frente da palavra tempo) Para começar a nossa história, no tempo, vamos começar... Como é que começam as histórias?

Alunos – Era uma vez...

(o professor cola a primeira parte da prancha de histórias no quadro)

Professor – E que outra coisa nós precisamos para escrever uma história? [...] Onde é que se vai passar a nossa história?

Alunos – Na escola e em casa.

Professor – E como é que isso se chama? Isso é o espaço. O lugar onde se passa a história é o espaço. (o professor escreve, no quadro, a palavra espaço em baixo da palavra tempo) E o espaço é aqui. (o professor mostra a imagem de um quarto)

Alunos – É no quarto.

(o professor cola, no quadro, a imagem do quarto à frente da palavra espaço)

Professor – Ainda precisamos de uma coisa muito importante que é o...

Alunos – O que vai acontecer.

Professor – O que vai acontecer é a ação da história, ou seja, o que as personagens vão fazer. Isso é a ação. (o professor escreve a palavra ação, no quadro, em baixo da palavra espaço) A ação é alguém que está a... (o professor mostra a imagem de uma pessoa a dormir)

Alunos – Dormir.

(o professor cola a imagem da pessoa a dormir, no quadro, à frente da palavra ação)

Professor – E esta personagem precisa de ser... (o professor mostra a imagem de alguém que está a ser acordado)

Alunos – Acordado.

(o professor cola a imagem de alguém a ser acordado, no quadro, à frente da imagem da pessoa a dormir)

Professor – Nós vamos começar a nossa história com “Era uma vez...” (o professor aponta para a primeira parte da prancha de histórias que está no quadro) [...]

F.G. – “Era uma vez... Onde e quando se passa a história? Quais são as suas personagens?”

Professor – Ou seja, vamos começar a nossa história com “Era uma vez...”, depois temos que dizer onde e quando se passa a história e quais são as suas personagens, ou seja, temos que falar no tempo e no espaço. Onde é o espaço e quando é o tempo. (o professor cola, no quadro, a segunda parte da prancha de histórias) [...]

R.N. – “O que aconteceu no início da história? Que problema surgiu?”

Professor – Depois temos que explicar o que é que aconteceu nesse dia. Temos que pensar num acontecimento que se deu nesse dia e num problema que surgiu. Nas histórias há sempre um problema para resolver. Temos que pensar que problema foi esse. (o professor cola, no quadro, a terceira parte da prancha de histórias) [...]

R.C. – “A partir daquele dia... O que aconteceu no fim da história? Como se resolveu o problema?”

Professor – Depois temos que pensar no fim da história. A partir de um dia o problema resolveu-se, ou seja, apareceu alguém ou alguma coisa. Temos que pensar o que aconteceu nesse dia e como é que tudo aconteceu. (o professor aponta para a última parte da prancha de histórias que está no quadro)

Professor - Por fim é que vamos escolher o título e vamos escrever o autor, que são os...

Alunos – Meninos.

Professor – Mas nós estamos divididos em três grupos, não é? Portanto os autores vão ser os grupos, cada grupo vai escrever uma história. Vamos escrever três histórias diferentes.

(Sessão I – 14 de Novembro de 2011)

Ao realizar esta introdução à atividade, o professor, juntamente com os alunos, colocaram em prática um dos três subprocessos do processo de escrita (planificação, redação e revisão), nomeadamente, a planificação, pois começam a organizar e selecionar os conhecimentos e a informação que seriam essenciais na produção do texto. A planificação ajuda os alunos a organizarem a informação a incluir no texto, a delinearem o objetivo do texto e a ativarem e/ou pesquisarem conteúdos relacionados com a temática

escolhida (Barbeiro, 1999c; Carvalho, 1999: 56; Carvalho, 2002: 242; Pereira, 2005: 9-12; Soares, 2010: 25-26).

Para enriquecer os contos escritos nesta sessão (cf. Anexo 15), na sessão II, em grupo, foram construídas frases (cf. Anexo 16) que tinham como objetivo caracterizar as personagens dos contos. A sessão II tinha como intuito enriquecer o texto com a introdução da caracterização das personagens, mas tal não foi possível devido à falta de tempo. Deste modo, os alunos construíram as frases de forma isolada, onde a descrição e as enumerações predominavam.

Como dissemos já, numa segunda fase, realizámos uma análise detalhada, com base numa tabela (cf. Anexo 20), dos contos escritos, em grupo, na sessão IV (cf. Anexo 17). Nesta sessão, ao contrário do que aconteceu na sessão I, os grupos não tiveram o apoio de qualquer tipo de suporte. Deste modo, os contos elaborados na sessão IV tiveram um carácter mais livre, pois, apesar de ter sido facultado um parágrafo introdutório e contextualizador (cf. Anexo 9) *a priori* pelo professor, os grupos tiveram total liberdade para os completar, criando o seu desenvolvimento e a sua conclusão. Ao longo deste processo, os alunos tiveram a oportunidade de “dar asas” à sua criatividade, ou seja, tiveram a possibilidade de criar algo novo e original (Ángeles, 1996: 34; Martínez, 1999: 66-67)

Antes dos grupos iniciarem o seu trabalho, o professor explicou apenas a atividade, não dando informações adicionais sobre o trabalho que os grupos deveriam realizar como se pode constatar no excerto da transcrição da videogravação realizada nesta sessão:

Professor – (o professor aponta para o mapa que está no quadro) Estes três países, o Brasil, o Equador e a República Dominicana são os três países da América Latina onde se produz mais cacau, a quem nós compramos para fazer o chocolate. A América Latina é constituída por vinte países, três estão pintados de cores diferentes e os outros estão pintados a castanho, da cor do chocolate. São vinte ao todo. Nós vamos fazer um trabalho sobre o Brasil, o Equador e a República Dominicana. Cada grupo vai fazer um trabalho sobre um país diferente. Depois vamos apresentar para ficarmos a conhecer o país de cada grupo. Eu tenho aqui material para ajudar.

(o professor mostra a cartolina que contém o relato da criança do Equador)

Tem aqui um menino que nos está a dizer alguma coisa. Nós agora vamos ler. Por exemplo, este menino é do Equador e está a falar do país dele, o que é que se faz lá.

(o professor mostra a folha que contem o parágrafo introdutório e contextualizador sobre a criança do Equador)

Temos, também, uma história sobre este menino para a qual nós vamos criar um final.

(o professor mostra a cartolina que contém o relato e a folha que contem o parágrafo introdutório e contextualizador sobre a criança do Brasil)

Aqui temos uma menina. Está a falar do país dela e também tem uma história.

(o professor mostra a cartolina que contém o relato e a folha que contem o parágrafo introdutório e contextualizador sobre as crianças da República Dominicana)

Aqui temos dois meninos que também estão a falar do país deles e a história. Cada grupo vai ficar com um menino e um país e vai acabar a história, como nós fizemos na outra vez. Amanhã vamos apresentar aos outros grupos para eles ficarem a conhecer o país, o menino e a história.

(o professor distribui o material pelos grupos)

(Sessão IV – 28 de Novembro de 2011)

Esperava-se que os contos escritos nesta sessão tivessem como personagens principais os meninos da República Dominicana, do Equador e do Brasil, uma vez que os grupos tinham, em seu poder, os relatos dos meninos, no entanto, os grupos tinham liberdade para definir todos os elementos dos contos.

O trabalho realizado nas sessões anteriormente referidas teve como objetivos concorrer para a progressão dos alunos na aprendizagem da escrita de contos, desenvolvendo a sua expressão escrita. Visava-se, assim, e ainda que a partir de atividades pontuais, encontrar, em alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidências da aquisição de conhecimento sobre as características textuais do conto (identificação e aplicação dos quatro elementos básicos do conto; existência de um final feliz) e da capacidade de aplicar esses conhecimentos em tarefas de escrita concretas.

Além dos objetivos mencionados anteriormente, a sessão IV teve como intuito sensibilizar para a diversidade cultural, procurando desenvolver a consciência dessa por parte dos alunos.

Na sequência desta introdução, procedemos à descrição dos resultados da nossa análise. Em cada conto, analisámos as características da sua estrutura, ação, personagens, espaço, tempo, tempo do discurso e narrador e identificámos o tema abordado e os valores que veicula.

4.2.1.1. Grupo 1

Primeiro conto - Os irmãos chateados

Na sessão I, o grupo 1 escreveu um conto intitulado *Os irmãos chateados* (cf. Anexo 15.1) e que relata a história de dois irmãos, o Zé e o João, que com a ajuda dos amigos, P, U e E, pregavam partidas um ao outro. Este conto tinha como personagens o Zé, o P, o U, o E, o João e o robot despertador.

Ao nível da estrutura, este conto possui uma introdução “*Era uma vez um menino...*”, um desenvolvimento “*À noite...*” e uma conclusão “*No fim, todos ficaram quites, destruíram o robot e meteram-no no lixo. Depois fizeram uma festa e ficaram todos amigos e aprenderam que não se deve pregar partidas aos amigos.*”

A ação deste conto é encadeada, pois este está organizado por ordem cronológica, nomeadamente, numa relação causa-efeito: “*À noite, as letras estavam a dormir no livro de histórias na casa do Zé e do João. O João estava a fingir que estava a dormir e levantou-se devagarinho para ninguém saber.*” Além disso é uma ação fechada, pois possui uma narrativa claramente demarcada, com princípio, meio e fim.

Relativamente às personagens, particularmente quanto ao relevo, o conto tem vários heróis, ou seja, personagens que desempenham um papel central, que neste caso são o Zé, o P, o U, o E, o João e o robot despertador: “*Era uma vez um menino chamado Zé. / O Zé queria brincar com as letras P, U e E no quarto. / Enquanto estavam a brincar acordaram o irmão do Zé, o João. / Depois o João foi buscar as ferramentas e construiu um robot despertador...*”.

Quanto à composição, todas as personagens deste conto são redondas, uma vez que foram capazes de alterar o seu comportamento ao longo da narrativa. Assim sendo, ao longo da narrativa, as personagens deixaram de pregar partidas umas às outras, “*...aprenderam que não se deve pregar partidas aos amigos.*”

A caracterização das personagens é direta, nomeadamente, uma heterocaracterização, pois o narrador faculta a caracterização de uma das personagens, neste caso do robot despertador, “*...e construiu um robot despertador que grita muito alto e é muito barulhento.*”

É importante referir que, neste conto, os alunos acrescentaram duas personagens, o João, o irmão do Zé e o robot despertador, apesar de tal não ter sido solicitado. Deste modo, segundo as Metas de Aprendizagem, particularmente, no domínio *Reconhecer e*

Produzir Diferentes Géneros e Tipos de Textos, subdomínio *Conhecimento de Técnicas e Formatos de Textos para Construção e Transmissão Saberes*, os alunos foram capazes de utilizar processos de introdução de personagens novas num texto - Meta final 82 (Ministério da Educação, n. d.).

O espaço físico do conto é o quarto, já que o conto se desenrola nesse local: “*O Zé queria brincar com as letras P, U e E no quarto.*” e desenrola-se durante um dia, sendo este o seu tempo cronológico.

Em relação aos valores, a moral deste conto veicula que não se deve pregar partidas: “*...e aprenderam que não se deve pregar partidas aos amigos.*”, e o final feliz traduz-se no facto de todos terem ficado amigos: “*No fim, todos ficaram quites, destruíram o robot e meteram-no no lixo. Depois fizeram uma festa e ficaram todos amigos e aprenderam que não se deve pregar partidas aos amigos.*” A dicotomia certo/errado está presente, neste conto, através da dicotomia pregar/não pregar partidas.

O narrador deste conto é não participante, “*O Zé queria brincar com as letras P, U e E no quarto.*” e é um narrador de focalização externa, pois o seu conhecimento limita-se ao que é observável do exterior, “*O João ficou muito chateado e não quis brincar com eles e acabou por adormecer outra vez.*”

Por fim, no que concerne à modalidade do discurso por parte do narrador, este conto apresenta uma narração, expondo um relato de acontecimentos: “*O João estava a fingir que estava a dormir e levantou-se devagarinho para ninguém saber.*”

No trabalho *à posteriori* de caracterização das personagens, na sessão II, o grupo caracterizou fisicamente o robot despertador, “*O robot despertador (...) tem dentes afiados como um vampiro, tem boca vermelha, olhos vermelhos e tem a cara branca.*”, o Zé, “*O Zé era (...) alto e bonito.*”, o P, “*O P é um menino, é uma letra que aparece nas palavras, (...), vermelho, redondo e grande.*”, o U, “*O U tem a forma de um íman, é um menino, redondo, encaracolado...*” e o E, “*O E é uma menina, chama-se Eva, é cor-de-rosa, (...) aparece nos livros e quando é escrita à máquina parece um pente.*”

O grupo caracterizou psicologicamente o robot despertador, “*O robot despertador (...) é trabalhador...*”, o Zé, “*O Zé era tímido, simpático, meigo, amigo...*”, o P, “*O P é (...) irrequieto...*”, o U, “*O U (...) é muito unido aos amigos.*”, o E, “*O E é (...) trabalhadora.*” e o João, “*O João é limpinho, trabalhador, irrequieto, amigo, chato, dorminhoco e às vezes confunde-se no trabalho.*”

Para caracterizar estas personagens, este grupo recorreu à enumeração, enunciando uma sequência de vários adjetivos: “*O João é limpinho, trabalhador, irrequieto, amigo, chato, dorminhoco e às vezes confunde-se no trabalho.*” e à comparação, estabelecendo uma relação entre o robot despertador e um vampiro: “*O robot despertador (...) tem dentes afiados como um vampiro...*”.

Segundo conto - *Os cavalos do Gustavo*

Já na sessão IV, o grupo 1 escreveu um conto intitulado *Os cavalos do Gustavo*, (cf. Anexo 17.1) que retrata uma relação de amizade entre um cavalo chamado Trovão e uma égua chamada Trovana. A este grupo foi atribuído o relato e o parágrafo introdutório e contextualizador sobre um menino chamado Gustavo oriundo do Equador (cf. Anexos 8.1. e 9), a partir do qual o grupo construiu a sua narrativa, que analisamos de seguida.

Ao nível da estrutura, comparativamente à primeira produção deste grupo anteriormente analisada, este conto também possui uma introdução “*Había una vez un niño...*”, um desenvolvimento “*Um dia...*”, ambos já facultados no parágrafo contextualizador, e uma conclusão “*Um dia, a Trovana ficou boa e já podia brincar e por isso foram jogar à bola e dar um passeio. Eles ficaram amigos para sempre e brincaram sempre juntos.*”

A ação deste conto também é encadeada, pois este está organizado por ordem cronológica, nomeadamente, numa relação causa-efeito: “*Ela (Trovana) não podia brincar e o Trovão ficou triste.*” Além disso também é uma ação fechada, pois possui uma narrativa claramente demarcada, com princípio, meio e fim, como a primeira produção deste grupo.

Relativamente às personagens, particularmente quanto ao relevo, este conto, como o primeiro escrito por este grupo, tem vários heróis, ou seja, personagens que desempenham um papel central, que neste caso são o Gustavo e os seus cavalos: “*A família do Gustavo foi comprar uma casa com piscina e com boxes para o Trovão. (...) O pai do Gustavo tinha comprado uma égua chamada Trovana.*” No entanto, este conto possui personagens secundárias, um aspeto diferenciador quando comparado com o primeiro conto produzido. As personagens secundárias do conto, ou seja, as que desempenham um papel de menor relevo são a família do Gustavo e o veterinário: “*A família do Gustavo foi comprar uma casa com piscina e com boxes para o Trovão. (...) / O veterinário foi ver a Trovana e ela tinha partido um osso da pata.*”

Quanto à composição, todas as personagens deste conto são planas, enquanto que as personagens do primeiro conto escrito por este grupo eram todas redondas. Assim, segundo as características das personagens planas, todas as personagens deste conto se comportam da mesma forma ao longo de toda a narrativa.

Como na primeira produção, a caracterização das personagens é direta, havendo, uma heterocaracterização por parte do narrador, que faculta a caracterização física e psicológica de uma das personagens, neste caso do Gustavo: “...un niño llamado Gustavo, que hablaba español. Este menino tinha 8 anos e vivia num país chamado Equador. O Gustavo tinha um cavalo chamado Trovão, de que gostava muito.” É importante mencionar que esta caracterização já constava no parágrafo contextualizador.

Os espaços físicos do conto são uma montanha do Equador (mencionada no parágrafo contextualizador) e a casa do Gustavo, no Brasil, já que o conto se desenrola nesses locais: “Um dia, o menino e o seu cavalo foram às montanhas apanhar bananas. (...) / Quando chegaram a casa, os pais e o Gustavo fugiram para o Brasil e levaram o Trovão numa carruagem para cavalos.” Desta forma, comparando com a primeira produção escrita deste grupo, em que só havia um espaço físico, nesta podemos encontrar vários espaços.

O conto desenrola-se quando a família do Gustavo se muda para o Brasil, sendo este o seu tempo cronológico.

Relativamente ao tempo do discurso, apesar de não ser esperado em alunos desta faixa etária, este conto possui duas elipses, uma vez que omite dois acontecimentos, nomeadamente, o que acontece depois da erupção do vulcão e quando a família do Gustavo se acomodou no Brasil. Na sua primeira produção, este grupo não recorreu a qualquer elipse.

Quanto ao tema, este conto aborda temáticas como a amizade e os cuidados a ter com os animais: “O Trovão não brincava e ficava a tomar conta dela. Ele fazia-lhe as vontades todas e ia-lhe buscar palha para a aquecer, legumes para ela comer e água para ela beber.” Tanto na primeira produção como neste conto, a temática escolhida pelo grupo foi a amizade. Contudo, o primeiro conto retratava a amizade entre um grupo de amigos enquanto que este conto relata a relação de amizade existente entre dois animais, aproximando-se assim, e ainda que de modo não consciente, das características das fábulas.

Em relação aos valores, a moral deste conto é que os animais precisam de cuidados específicos, “...e ia-lhe buscar palha para a aquecer, legumes para ela comer e água para ela beber.” e o final feliz traduz-se no facto de a égua ter ficado boa e assim já poder brincar: “Um dia, a Trovana ficou boa e já podia brincar e por isso foram jogar à bola e dar um passeio. Eles ficaram amigos para sempre e brincaram sempre juntos.” No primeiro conto, a dicotomia certo/errado está presente através da dicotomia pregar/não pregar partidas, contudo neste conto essa dicotomia não está presente.

À semelhança da primeira produção, o narrador deste conto é não participante, “Quando chegaram a casa, os pais e o Gustavo fugiram para o Brasil e levaram o Trovão numa carruagem para cavalos.” e também é um narrador de focalização externa, pois o seu conhecimento limita-se ao que é observável do exterior: “A Trovana e o Trovão ficaram amigos e gostavam muito um do outro. Eles brincavam nas boxes e na relva.”

Por fim, no que concerne à modalidade do discurso por parte do narrador, este conto também apresenta uma narração, expondo um relato de acontecimentos: “Um dia, quando estavam a brincar, a Trovana magoou uma pata. O veterinário foi ver a Trovana e ela tinha partido um osso da pata.” Ao contrário do primeiro conto, este conto apresenta uma descrição, nomeadamente, informações sobre o Gustavo, facultadas no parágrafo contextualizador: “Había una vez un niño llamado Gustavo, que hablaba español. Este menino tinha 8 anos e vivia num país chamado Equador. O Gustavo tinha um cavalo chamado Trovão, de que gostava muito.”

4.2.1.2. Grupo 2

Primeiro conto - O temporal provocou gripe

Na sessão I, o grupo 2 colocou o título *O temporal provocou gripe* (cf. Anexo 15.2) ao seu conto. Este relata a história de um grupo de amigos, o Zé, o P, o U e o E, que andaram à chuva e por isso contraíram o vírus da gripe.

Ao nível da estrutura, este conto possui uma introdução “Era uma vez um menino...”, um desenvolvimento “Um dia...” e uma conclusão “Passados os três dias, o Zé estava a dormir no seu quarto e de manhã o despertador tocou. Quando o Zé acordou já estava curado e foi para a escola. No recreio brincou muito com os amigos até se cansar.”

A ação deste conto é encadeada, pois este está organizado por ordem cronológica, nomeadamente, numa relação causa-efeito: “...os pais disseram para eles voltarem rápido para casa, porque ia chover.” Além disso é uma ação fechada, pois possui uma narrativa claramente demarcada, com princípio, meio e fim.

Relativamente às personagens, particularmente quanto ao relevo, o conto tem vários heróis, ou seja, personagens que desempenham um papel central, que neste caso são o Zé, o P, o U e o E, “Era uma vez um menino chamado Zé que tinha 7 anos. Ele tinha três amigos chamados P, U e E.” As personagens do conto que desempenham um papel de menor relevo, ou seja, que são personagens secundárias, são os pais e o pediatra, “O Zé estava muito doente e os pais levaram-no ao pediatra...”, personagens introduzidas pelo grupo espontaneamente.

Quanto à composição, todas as personagens deste conto são planas, uma vez que se comportam da mesma forma ao longo de toda a narrativa.

A caracterização das personagens é direta, através de uma heterocaracterização por parte do narrador relativamente a uma das personagens, neste caso a caracterização física do Zé, “...um menino chamado Zé que tinha 7 anos.”

Os espaços físicos do conto são o parque, o quarto do Zé e a escola, locais onde o conto se desenrola: “Um dia o P, o U e o E foram ao parque brincar nos balancés (...) / Passados os três dias, o Zé estava a dormir no seu quarto e de manhã o despertador tocou. Quando o Zé acordou já estava curado e foi para a escola.” O conto desenrola-se enquanto os protagonistas estão doentes, sendo este o seu tempo cronológico.

No que concerne ao tempo do discurso, apesar de não ser esperado em alunos desta faixa etária, este conto possui uma elipse, uma vez que omite um acontecimento, nomeadamente, a cura do P, do U e do E.

Quanto ao tema, este conto aborda temáticas como a amizade, a obediência e a saúde: “Um dia o P, o U e o E foram ao parque brincar nos balancés e os pais disseram para eles voltarem rápido para casa, porque ia chover. Os três amigos ficaram molhados e por isso constiparam-se.”

Em relação aos valores, a moral deste conto é que as crianças devem obedecer às recomendações dos adultos, o final feliz traduz-se no facto de o Zé ter ficado curado e por isso já podia ir à escola e já podia brincar e a dicotomia certo/errado está representada através da dicotomia obedecer/desobedecer: “Um dia o P, o U e o E foram ao parque

brincar nos balancés e os pais disseram para eles voltarem rápido para casa, porque ia chover. Os três amigos ficaram molhados e por isso constiparam-se. / O Zé obedeceu às recomendações do pediatra. / (...) Quando o Zé acordou já estava curado e foi para a escola. No recreio brincou muito com os amigos...”.

O narrador deste conto é não participante - “*Ele tinha três amigos chamados P, U e E.*” - e é um narrador de focalização externa, pois o seu conhecimento limita-se ao que é observável do exterior, “*Era uma vez um menino chamado Zé que tinha 7 anos.*”

Por fim, no que concerne à modalidade do discurso por parte do narrador, este conto apresenta uma narração, expondo um relato de acontecimentos, “*Passados os três dias, o Zé estava a dormir no seu quarto e de manhã o despertador tocou. Quando o Zé acordou já estava curado e foi para a escola. No recreio brincou muito com os amigos até se cansar.*”

O trabalho de caracterização das personagens principais o Zé, o P, o U e o E foi feito na sessão seguinte. Assim, na sessão II, o grupo caracterizou fisicamente o Zé, “*Ele era alto, elegante, bonito e o seu cabelo era ruivo.*”, o P, “*O P era um menino com 8 anos, magro, alto, loiro...*”, o U, “*O U era um menino com 10 anos, alto, forte e tinha o cabelo castanho...*” e o E, “*O E era um menino com 6 anos, bonito, baixo, magro e o seu cabelo era ruivo...*”

Este grupo também caracterizou psicologicamente o Zé, “*Ele era brincalhão, inteligente, trapalhão, amigo, dorminhoco e estudioso. Ele gostava muito de ir o parque, de escrever, de brincar com legos e de ir à escola para aprender.*”, o P, “*O P era (...) desobediente e teimoso. Ele gostava de andar à chuva, de brincar e de ir ao parque.*”, o U, “*O U (...) era curioso, brincalhão, inteligente e teimoso. Ele gostava de jogar futebol, de ir à praia e à piscina e fazia algumas asneiras.*” e o E “*O E era (...) curioso, teimoso e simpático. Ele gostava de passear e de praticar muito desporto.*”

Para caracterizar estas personagens, o grupo recorreu à enumeração, enunciando uma sequência de vários adjetivos como se pode comprovar pelos exemplos acima apresentados.

Segundo conto - *O turista desconhecido*

Na sessão IV, o grupo 2 escreveu um conto com o título *O turista desconhecido* (cf. Anexo 17.2), que expõe a história de um turista chinês que se perdeu numa ilha, a

República Dominicana e que vai ser ajudado por duas crianças da ilha, o Rafael e a Juana. Para a escrita deste conto foi atribuído, ao grupo, o relato e o parágrafo introdutório e contextualizador sobre dois meninos, o Rafael e a Juana que são naturais da República Dominicana (cf. Anexos 8.2. e 9).

Ao nível da estrutura, à semelhança da primeira produção deste grupo, este conto também possui uma introdução “*Había una vez dos niños...*”, um desenvolvimento “*Um dia...*”, ambos facultados no parágrafo contextualizador, e uma conclusão “*Os meninos como conheciam muito bem a ilha, mostraram lugares muito bonitos e ensinaram-lhe algumas palavras em espanhol.*”

A ação deste conto também é encadeada, pois este está organizado por ordem cronológica, nomeadamente, numa relação causa-efeito: “*Depois de lhe explicarem conseguiram chegar ao hotel e foram procurar um empregado que soubesse falar outras línguas e arranjasse um quarto para o turista.*” Além disso também é uma ação fechada, pois possui uma narrativa claramente demarcada, com princípio, meio e fim.

Relativamente às personagens, particularmente quanto ao relevo, o conto tem vários heróis, ou seja, personagens que desempenham um papel central, que neste caso são o Rafael, a Juana e o turista, “*O Rafael e a Juana tentaram explicar, mas o turista era chinês e não percebeu nada.*” A personagem secundária do conto, ou seja, que desempenha um papel de menor relevo, é o empregado do hotel: “*Depois de lhe explicarem conseguiram chegar ao hotel e foram procurar um empregado que soubesse falar outras línguas e arranjasse um quarto para o turista.*” À semelhança do primeiro conto escrito por este grupo, este conto possui também vários heróis, no entanto este só possui uma personagem secundária enquanto a primeira produção possui duas personagens secundárias.

Ao contrário do que aconteceu no primeiro conto, todas as personagens deste conto são redondas, uma vez que foram capazes de alterar o seu comportamento ao longo da narrativa. Assim sendo, ao longo da narrativa, os protagonistas deixaram de falar por gestos e aprenderam a língua uns dos outros: “*Os meninos fizeram muitas perguntas sobre a China e o turista mostrou-lhes algumas fotografias do seu país e ensinou-lhes algumas palavras. / Os meninos (...) ensinaram-lhe algumas palavras em espanhol.*” Com este conto, este grupo mostrou ter consciência de que, quando não se domina a língua do Outro, para comunicar com ele é necessário encontrar outras estratégias, como por exemplo

recorrer a gestos e que, ao entrar em contacto com pessoas de outras origens geográficas se pode adquirir conhecimentos sobre aspetos culturais e linguísticos de outros países.

A caracterização das personagens neste conto também é direta, nomeadamente, uma heterocaracterização, pois o narrador faculta a caracterização física e psicológica de duas das personagens, neste caso do Rafael e da Juana, *“O Rafael tinha 7 anos e a Juana tinha 6 anos. Como nasceram na República Dominicana, estes meninos falam espanhol.”* É importante referir que a caracterização das personagens já se encontrava no parágrafo contextualizador.

O espaço físico do conto é a praia, já que o conto se desenrola neste local: *“O turista ficou agradecido e convidou os meninos para beber uma água de coco na praia e tentarem ser amigos.”*, pois o grupo decidiu manter o espaço que foi referido no parágrafo contextualizador. Enquanto o primeiro conto escrito por este grupo possuía vários espaços físicos, este conto só possui um espaço físico, a praia.

O conto desenrola-se quando o turista chega à República Dominicana, sendo este o seu tempo cronológico.

Relativamente ao tempo do discurso, apesar de não ser esperado em alunos desta faixa etária, este conto possui uma elipse, uma vez que omite um acontecimento, nomeadamente, quando o turista se acomoda no hotel. Ambos os contos escritos, por este grupo, possuíam uma elipse.

Quanto ao tema, este conto aborda temáticas como a amizade, a diversidade linguística e a intercompreensão: *“Os meninos fizeram muitas perguntas sobre a China e o turista mostrou-lhes algumas fotografias do seu país e ensinou-lhes algumas palavras. / Os meninos (...) ensinaram-lhe algumas palavras em espanhol.”* Em ambas as produções deste grupo a amizade é uma temática que está sempre presente, sendo acompanhada por outros temas como a saúde, a obediência, a diversidade linguística e a intercompreensão. Assim, com este conto, o grupo mostrou ter consciência da existência de várias línguas no mundo e que se pode adquirir conhecimentos sobre aspetos culturais e linguísticos de outros países ao entrar em contacto com pessoas de outras origens geográficas.

Em relação aos valores, a moral deste conto é que se deve arranjar estratégias para compreender o Outro, *“O Rafael e a Juana tentaram explicar, mas o turista era chinês e não percebeu nada. Então ficou uma grande confusão, porque ninguém se entendia. O Rafael teve uma ideia. Lembrou-se de fazer gestos...”*, e o final feliz traduz-se no facto de

os meninos e o turista começarem a compreender a língua uns dos outros: “...o turista (...) ensinou-lhes algumas palavras. / Os meninos (...) ensinaram-lhe algumas palavras em espanhol.” A dicotomia certo/errado não está presente neste conto, enquanto na primeira produção deste grupo estava presente através da dicotomia obedecer/desobedecer.

O narrador deste conto também é não participante, “*O Rafael e a Juana tentaram explicar, mas o turista era chinês e não percebeu nada.*”, e também é um narrador de focalização externa, pois o seu conhecimento limita-se ao que é observável do exterior: “...foram procurar um empregado que soubesse falar outras línguas e arranjasse um quarto para o turista.”

Por fim, no que concerne à modalidade do discurso por parte do narrador, este conto apresenta uma narração, expondo um relato de acontecimentos: “*O turista ficou agradecido e convidou os meninos para beber uma água de coco na praia e tentarem ser amigos.*” Neste conto também está presente uma descrição, nomeadamente, informações, fornecidas no parágrafo contextualizador, sobre os meninos e sobre as praias: “*Había una vez dos niños, Rafael y Juana. O Rafael tinha 7 anos e a Juana tinha 6 anos. Como nasceram na República Dominicana, estes meninos falam espanhol. / (...) As praias do país deles são muito bonitas e têm muitas palmeiras.*” O primeiro conto que este grupo escreveu apresentava apenas uma narração enquanto este conto ostenta uma narração e uma descrição.

4.2.1.3. Grupo 3

Primeiro conto - As letras coceguinhas

O conto elaborado pelo grupo 3, na sessão I, tinha como título *As letras coceguinhas* (cf. Anexo 15.3) e relata a história de um menino, o Zé, que não gostava de ler, nem de escrever e que vai estabelecer uma relação de amizade com as letras P, U e E.

Ao nível da estrutura, este conto possui uma introdução “*Era uma vez um menino...*”, um desenvolvimento “*Um dia...*” e uma conclusão “*A partir daquele dia o Zé passou a gostar muito das letras, de ler e de escrever.*”

A ação deste conto é encadeada, pois este está organizado por ordem cronológica, nomeadamente, numa relação causa-efeito: “*Ele acordou, coçou os pés, mas não viu as letras porque elas se tinham escondido.*” Além disso é uma ação fechada, pois possui uma narrativa claramente demarcada, com princípio, meio e fim.

Relativamente às personagens, particularmente quanto ao relevo, o conto tem um herói, ou seja, uma personagem que desempenha um papel central, que neste caso é o Zé, *“Era uma vez um menino chamado Zé, que estava a ler no seu quarto, mas que não gostava nada de o fazer.”* As personagens secundárias do conto, ou seja, as que desempenham um papel de menor relevo, são o P, o U e o E, *“De repente apareceram três letras o P, o U e o E, que se esconderam debaixo da cama.”*

Quanto à composição, todas as personagens deste conto são redondas, uma vez que foram capazes de alterar o seu comportamento ao longo da narrativa. Assim sendo, ao longo da narrativa, o Zé começou a gostar de ler e de escrever e as letras deixaram de se esconder dele.

A caracterização das personagens é tendencialmente direta, nomeadamente, uma heterocaracterização, pois o narrador faculta a caracterização psicológica de uma das personagens, neste caso do Zé, *“...um menino chamado Zé, que estava a ler no seu quarto, mas que não gostava nada de o fazer.”*

O espaço físico do conto é o quarto do Zé, já que o conto se desenrola neste local: *“Era uma vez um menino chamado Zé, que estava a ler no seu quarto, mas que não gostava nada de o fazer.”* O conto desenrola-se enquanto o Zé aprendeu a gostar de ler e de escrever, sendo este o seu tempo cronológico.

Relativamente ao tempo do discurso, apesar de não ser esperado em alunos desta faixa etária, este conto apresenta uma elipse, uma vez que omite um acontecimento, nomeadamente, quando as letras e o Zé se tornaram amigos.

Quanto ao tema, este conto aborda temáticas como a amizade e o gosto pela leitura e pela escrita: *“Na escola as letras saíram da mochila e ajudaram o Zé a escrever uma história muito bonita.”*

Em relação aos valores, a moral deste conto é que se deve gostar de ler e de escrever, *“A partir daquele dia o Zé passou a gostar muito das letras, de ler e de escrever.”*, e o final feliz traduz-se no facto de o Zé ter começado a gostar de ler e de escrever. A dicotomia certo/errado está presente, neste conto, através da dicotomia gostar/não gostar de ler.

O narrador deste conto é não participante, *“Quando o Zé estava a preparar a mochila as letras saltaram para dentro e foram com ele.”* e é um narrador de focalização

externa, pois o seu conhecimento limita-se ao que é observável do exterior: *“De repente apareceram três letras o P, o U e o E, que se esconderam debaixo da cama.”*

Por fim, no que concerne modalidade do discurso por parte do narrador, este conto apresenta uma narração, expondo um relato de acontecimentos, *“Como estava muito cansado não acordou com o despertador. As letras como queriam que o menino aprendesse acordaram para ele chegar a horas à escola.”*

Este conto intitulado *As letras coceguinhas* (cf. Anexo 15.3) tinha como personagens o Zé, o P, o U e o E, que foram caracterizadas física e psicologicamente na sessão II. Assim, na sessão II, o grupo caracterizou fisicamente o Zé, *“O Zé tem 6 anos, cabelo castanho é alto e magro.”*, o P, *“O P é gordinho e veste-se de vermelho.”* e o U, *“É magrinho (...). Anda sempre vestido de verde.”*

Além disso, psicologicamente, o Zé foi descrito como sendo *“...preguiçoso, muito brincalhão e dorminhoco, é amigo, simpático, alegre e muito engraçado.”*, o P, *“...muito brincalhão, mas estudioso e um bom escritor. É um amigo de todos os meninos e brinca com os pés.”*, o U, *“O U gosta muito de uvas.”* e *“É (...) trabalhador, alegre e saltitão.”* e o E, *“...o E é engraçado, esperto, estudioso e espectacular, mas mentiroso.”*

Para caracterizar estas personagens, este grupo recorreu à enumeração, enunciando uma sequência de vários adjetivos: *“...o E é engraçado, esperto, estudioso e espectacular, mas mentiroso.”*

Segundo conto - Línguas diferentes

Já na sessão IV, o conto do grupo 3 tinha como título *Línguas diferentes* (cf. Anexo 17.3) e relata a história de uma menina brasileira, a Letícia e de uma menina inglesa, a Julie que, apesar de falarem línguas diferentes, estabeleceram uma relação de amizade. Para tal, foi atribuído, ao grupo, o relato e o parágrafo contextualizador e introdutório sobre uma menina chamada Letícia oriunda do Brasil (cf. Anexo 8.3. e 9).

Ao nível da estrutura, à semelhança do primeiro conto escrito por este grupo, este conto também possui uma introdução *“Era uma vez uma menina...”*, um desenvolvimento *“Um dia...”*, ambos facultados no parágrafo contextualizador, e uma conclusão *“As meninas ficaram amigas e continuaram a treinar muito bem as suas línguas. A Letícia ficou a saber falar muito bem inglês e a Julie a falar o português. As meninas decidiram passar as férias juntas em Portugal.”*

A ação deste conto também é encadeada, pois este está organizado por ordem cronológica, nomeadamente, numa relação causa-efeito: “*Então, como a Letícia sabia falar muito bem o português e a Julie sabia falar pouco resolveram usar a linguagem gestual.*” Além disso, também é uma ação fechada, pois possui uma narrativa claramente demarcada, com princípio, meio e fim.

Relativamente às personagens, particularmente quanto ao relevo, o conto tem dois heróis, ou seja, personagens que desempenham um papel central, que neste caso são a Letícia e a Julie, “*A Letícia ficou a saber falar muito bem inglês e a Julie a falar o português.*” Comparando com o primeiro conto escrito por este grupo, este possui dois heróis e não possui personagens secundárias, enquanto o primeiro conto continha apenas um herói e três personagens secundárias.

À semelhança do que aconteceu na primeira produção deste grupo, quanto à composição, todas as personagens deste conto são redondas, uma vez que foram capazes de alterar o seu comportamento ao longo da narrativa. Assim sendo, ao longo da narrativa, as personagens deixaram de falar por gestos e aprenderam a língua uma da outra: “*A Letícia ficou a saber falar muito bem inglês e a Julie a falar o português.*” Assim, com este conto, este grupo mostrou ter consciência de que, quando não se domina a língua do Outro, para comunicar com ele é necessário encontrar outras estratégias, como por exemplo recorrer a gestos e que ao entrar em contacto com pessoas de outras origens geográficas se pode adquirir conhecimentos sobre aspetos linguísticos de outros países.

A caracterização das personagens, neste conto, também é direta, nomeadamente, uma heterocaracterização, pois o narrador faculta a caracterização física e psicológica, presente no parágrafo contextualizador, de uma das personagens, neste caso da Letícia: “*Era uma vez uma menina brasileira de 5 anos chamada Letícia. Esta menina falava português e gostava muito de conhecer Portugal.*” No primeiro conto escrito por este grupo, o narrador só faculta a caracterização física de uma personagem, enquanto neste conto faculta também a sua caracterização psicológica.

O espaço físico do conto é o supermercado, já que o conto, segundo o parágrafo contextualizador, se desenrola neste local: “*...a Letícia foi ao supermercado comprar ingredientes para fazer brigadeiros e encontrou uma menina chamada Julie que falava inglês.*” Ao contrário do que aconteceu na primeira produção deste grupo, este conto possui apenas um espaço físico.

O conto desenrola-se quando as protagonistas vão ao supermercado, sendo este o seu tempo cronológico.

Relativamente ao tempo do discurso, apesar de não ser esperado em alunos desta faixa etária, este conto possui uma prolepse, ou seja, uma antecipação de acontecimentos futuros. Neste caso, de uma viagem a Portugal, *“As meninas decidiram passar as férias juntas em Portugal.”*

Quanto ao tema, este conto aborda temáticas como a amizade, a diversidade linguística e a intercompreensão: *“As meninas ficaram amigas e continuaram a treinar muito bem as suas línguas.”* Em ambas as produções, o grupo escolheu a amizade como tema, sendo este acompanhado por outras temáticas como o gosto pela leitura e pela escrita, a diversidade linguística e a intercompreensão. Assim, com este conto, o grupo mostrou ter consciência que, no mundo existem várias línguas e que dominar língua do Outro facilita o ato de comunicar com ele. Além disso, o grupo evidenciou ter noção que ao contactar com pessoas de outras origens geográficas se pode adquirir conhecimentos sobre aspetos linguísticos de outros países

Em relação aos valores, a moral deste conto é que se deve arranjar estratégias para compreender o Outro, *“Então, como a Letícia sabia falar muito bem o português e a Julie sabia falar pouco resolveram usar a linguagem gestual.”*, e o final feliz traduz-se em a Letícia e a Julie começarem a compreender a língua uma da outra, *“A Letícia ficou a saber falar muito bem inglês e a Julie a falar o português.”* Enquanto o primeiro conto escrito por este grupo a dicotomia certo/errado estava presente através da dicotomia gostar/não gostar de ler, neste conto a dicotomia certo/errado não está presente.

À semelhança do que aconteceu na primeira produção deste grupo, o narrador deste conto é não participante, *“As meninas ficaram amigas e continuaram a treinar muito bem as suas línguas.”*, e também é um narrador de focalização externa, pois o seu conhecimento limita-se ao que é observável, *“As meninas decidiram passar as férias juntas em Portugal.”*

Por fim, no que concerne à modalidade do discurso por parte do narrador, este conto apresenta uma narração, expondo um relato de acontecimentos: *“A Letícia dizia as palavras em português acompanhadas dos gestos e logo de seguida falava em inglês.”* Neste conto também está presente uma descrição, nomeadamente, informações sobre a Letícia, que são facultadas no parágrafo contextualizador: *“Era uma vez uma menina*

brasileira de 5 anos chamada Leticia. Esta menina falava português e gostava muito de conhecer Portugal.”

Para procedermos à análise da categoria transversal designada por consciência de/disponibilidades para aprendizagens novas, realizámos uma análise detalhada das respostas das fichas de autoavaliação dos alunos, realizadas na sessão V (cf. Anexo 13).

No que concerne à consciência das aprendizagens realizadas, relativamente à escrita e aos contos, os alunos mencionaram que aprenderam a escrever contos: *“aprendi escrever um conto.”* e *“Eu aprendi a fazer contos com os meus amigos.”* e a caracterizar personagens: *“Eu aprendi a fazer caracterizar as personagens.”*²

Relativamente às disponibilidades para aprendizagens novas, relacionadas com a escrita e aos contos, os alunos referiram que gostariam de aprender a escrever contos maiores: *“Eu gostaria de saber a fazer textos muito grandes.”* e que gostariam de saber mais sobre a caracterização das personagens: *“caracterizar as personagens.”* e *“gostate de fazer caracterizar as personagens.”*

Seguidamente, vamos proceder à análise da segunda categoria de análise denominada por conhecimento do mundo.

4.2.2. Conhecimento do mundo

Por conhecimento do mundo entende-se o conhecimento prévio, pertencente já à competência geral do aprendente como resultado da sua experiência de vida e da sua educação (Conselho da Europa, 2001: 185). Este conhecimento abarca o início das aprendizagens das diferentes ciências naturais e humanas (Ciências Naturais, Geografia e História), no sentido do desenvolvimento de competências essenciais para a estruturação de um pensamento cada vez mais elaborado, que permita à criança compreender, interpretar, orientar-se e integrar-se no mundo que a rodeia (Ministério da Educação, n.d.).

Para procedermos à análise da segunda categoria designada por conhecimento do mundo, numa primeira fase, recorreremos aos contos escritos, em grupo, nas sessões I (cf. Anexo 15) e IV (cf. Anexo 17) e, numa segunda fase, recorreremos à transcrição da videogravação da sessão IV.

² Optámos por transcrever as respostas originais dos alunos, independentemente de conterem erros ortográficos.

Neste sentido, numa primeira fase, realizámos uma análise detalhada de todos os contos escritos pelos três grupos.

Ao analisar as produções dos alunos podemos mencionar que, por exemplo, o grupo 1, no conto que escreveu na sessão I (cf. Anexo 15.1), mostrou ter consciência de que não se devem pregar partidas aos amigos: *“Depois fizeram uma festa e ficaram todos amigos e aprenderam que não se deve pregar partidas aos amigos.”* Desta forma, os alunos demonstraram ser capazes, ao nível das atitudes, de distinguir entre o que está certo e o que está errado.

Já no conto escrito na sessão IV (cf. Anexo 17.1.), este grupo demonstrou ter noção de que, para viajar dentro do mesmo continente se pode utilizar meios de transporte como o comboio e que os animais devem viajar em sítios adequados: *“Quando chegaram a casa, os pais e o Gustavo fugiram (do Equador) para o Brasil e levaram o Trovão numa carruagem para cavalos.”* Assim, os alunos demonstraram ter consciência que para se viajar dentro do mesmo continente se pode utilizar meios de transporte terrestres e que os animais devem viajar em locais adequados.

Além disso, este grupo mostrou que os animais devem ter cuidados específicos, como terem um espaço apropriado e confortável, serem seguidos por um veterinário e serem alimentados corretamente: *“A família do Gustavo foi comprar uma casa com piscina e com boxes para o Trovão. / Um dia, quando estavam a brincar, a Trovana magoou uma pata. O veterinário foi ver a Trovana e ela tinha partido um osso da pata. Ela não podia brincar e o Trovão ficou triste. O Trovão não brincava e ficava a tomar conta dela. Ele fazia-lhe as vontades todas e ia-lhe buscar palha para a aquecer, legumes para ela comer e água para ela beber.”*

O grupo 2, através do conto que escreveu na sessão I (cf. Anexo 15.2.), evidenciou ter consciência dos cuidados que se devem ter com a saúde, como, por exemplo, não andar com roupa molhada, obedecer às recomendações do pediatra e tomar, corretamente, a medicação prescrita: *“Os três amigos ficaram molhados e por isso constiparam-se. / O P, o U e o E foram ao pediatra e ele disse que eles tinham que ficar em casa quatro dias. Mas eles não obedeceram, foram para a escola e pegaram a gripe ao Zé. / O Zé estava muito doente e os pais levaram-no ao pediatra e a solução era tomar xarope e ficar três dias na cama, para não espalhar o vírus da gripe na escola. O Zé obedeceu às recomendações do*

pediatra.” Os alunos mostraram, ainda, ter noção que quando se apanha chuva ou se anda com roupa molhada se pode contrair gripe ou uma constipação.

Com o conto que escreveu na sessão IV (cf. Anexo 17.2.), o grupo 2 demonstrou ter perceção de que pessoas oriundas de países diferentes falam línguas diferentes e que para comunicarem necessitam de encontrar estratégias, como por exemplo, fazer gestos: *“O Rafael e a Juana tentaram explicar, mas o turista era chinês e não percebeu nada. Então ficou uma grande confusão, porque ninguém se entendia. O Rafael teve uma ideia. Lembrou-se de fazer gestos para explicar ao turista o caminho para o hotel.”*

Este grupo evidenciou, ainda, ter noção de que as pessoas que trabalham no ramo hoteleiro devem dominar várias línguas para poderem comunicar com os turistas: *“Depois de lhe explicarem conseguiram chegar ao hotel e foram procurar um empregado que soubesse falar outras línguas e arranjasse um quarto para o turista.”*

Além disso, o grupo 2 demonstrou ter conhecimento que a água de coco é uma bebida típica das zonas tropicais como a República Dominicana e que, geralmente, se bebe na praia: *“O turista ficou agradecido e convidou os meninos para beber uma água de coco na praia e tentarem ser amigos.”*

Este grupo mostrou, ainda, ter consciência de que, ao entrar em contacto com pessoas de outras origens geográficas se pode adquirir conhecimentos sobre aspetos culturais e linguísticos de outros países: *“Os meninos fizeram muitas perguntas sobre a China e o turista mostrou-lhes algumas fotografias do seu país e ensinou-lhes algumas palavras. / Os meninos como conheciam muito bem a ilha, mostraram lugares muito bonitos e ensinaram-lhe algumas palavras em espanhol.”*

O grupo 3, com o conto que escreveu na sessão I (cf. Anexo 15.3.), evidenciou ter conhecimento que todas as crianças devem frequentar a escola e que é importante cumprir horários: *“Como todos os meninos o Zé tinha que ir para a escola, logo pela manhãzinha. Como estava muito cansado não acordou com o despertador. As letras como queriam que o menino aprendesse acordaram para ele chegar a horas à escola.”* Além disso, os alunos mostraram ter conhecimento das rotinas diárias de uma criança em idade escolar.

Com o conto que escreveu na sessão IV (cf. Anexo 17.3.), este grupo demonstrou ter noção que pessoas oriundas de países diferentes falam línguas diferentes e que para se compreenderem têm que arranjar estratégias, como por exemplo fazer gestos: *“As meninas tentaram conversar, mas como a Julie ainda não fala muito bem português e tinha*

dificuldade em compreender o que a Letícia lhe dizia tiveram que encontrar uma maneira para poderem comunicar uma com a outra. Então, como a Letícia sabia falar muito bem o português e a Julie sabia falar pouco resolveram usar a linguagem gestual. A Letícia dizia as palavras em português acompanhadas dos gestos e logo de seguida falava em inglês.”

Além disso, o grupo 3 mostrou ter percepção de que ao contactarem e estabelecerem relações de amizade com falantes de outras línguas se pode aprender uma nova língua: *“As meninas ficaram amigas e continuaram a treinar muito bem as suas línguas. A Letícia ficou a saber falar muito bem inglês e a Julie a falar o português.”*

Numa segunda fase, para darmos continuidade à análise da segunda categoria designada por conhecimento do mundo, realizámos uma análise da transcrição da videogravação da sessão IV.

Esta sessão foi dedicada à escrita, em grupo, de contos sobre os meninos do Equador, República Dominicana e Brasil com base num parágrafo introdutório e contextualizador (cf. Anexo 9).

Antes dos grupos iniciarem o seu trabalho, o professor explicou a atividade, falando um pouco desses países, como se pode verificar no excerto da transcrição da videogravação realizada nesta sessão:

Professor – O D.B. disse que o cacau não podia ser plantado em Portugal, teria que ser plantado a onde? Em que continente?

L.M. - Nos países que são mais quentes.

Professor – Em que continentes é que se pode plantar o cacau? [...]

T.G. – América do Sul.

Professor – Que continente está aqui representado? (o professor aponta para o mapa do continente americano que está no quadro) [...]

B.T. - América.

Professor – Vocês já conhecem um país deste continente em que se fala português, qual é que é?

Alunos – Brasil. [...]

Professor – A que cor está aqui o Brasil?

Alunos – Laranja.

Professor – Como é que se chama esta parte aqui? (o professor aponta para a América Latina)

Alunos – América Latina.

Professor – [...] O R.C. estava a dizer que muito cacau vem do Brasil, será?

Alunos – Sim.

Professor –[...]Este país que está pintado a vermelho é uma... (o professor aponta para a localização da República Dominicana) Uma porção de terra, um bocadinho de terra que está rodeado por mar à volta como é que se chama?

F.G. – Ilha.

(Sessão IV – 28 de Novembro de 2011)

Com este excerto, podemos concluir que os alunos têm noção de que o cacauero só se pode plantar em regiões com climas tropicais, como a América do Sul. Os alunos mostraram, ainda, ser capazes de localizar, geograficamente, o continente americano, a América Latina e o Brasil. No que concerne ao Brasil, os alunos demonstraram ter conhecimento que neste país se fala português do Brasil e que se produz muito cacau. Por fim, os alunos evidenciaram ter noção do conceito de ilha.

Como já foi mencionado anteriormente, para procedermos à análise da categoria transversal designada por consciência de/disponibilidades para aprendizagens novas, realizámos uma análise detalhada das respostas das fichas de autoavaliação dos alunos, realizadas na sessão V (cf. Anexo 13).

No que diz respeito à consciência das aprendizagens realizadas, relativamente ao conhecimento do mundo, os alunos mencionaram que aprenderam que o cacau nasce de uma árvore chamada cacauero: “*Aprendi que o cacau vem dum cacauero.*” e “*Cacau nascido no cacauero*” e como se fabrica chocolate: “*Eu aprendi a fazer chocolate.*”, “*Aprendi a saber como se faz o chocolate.*”, “*...aprendi a fazer chocolate.*”, “*Aprende como se faz o chocolate.*”, “*O chocolate e fato cou cacau.*” e “*O chocolate leva cacau, leite, óleo de cacau, bounilha, açúcar e mais nada.*”.

Os alunos evidenciaram, ainda, que aprenderam que os países são diferentes, que há línguas diferentes e que no mesmo continente existem vários países: “*Que à paizes que são diferentes, também aprende que as falas são muito diferentes, também aprendemos que paizes que são diferentes colocados no mesmo país.*”. Além disso, os alunos mencionaram que aprenderam que no Brasil se fala português do Brasil e que no Equador e na República Dominicana se fala espanhol: “*A Brasil fala portogues, do brasil, na repolbica do minicana fala esponho e o ecoador fala esponhol*” e “*Eu aprendi que na repolbica nominuana que se fala espanhol*”. Além disso, os alunos mencionaram que

aprenderam que a República Dominicana recebe muitos turistas: “*A repobleca domenclcana ressebe muitos turistas.*” e que a cor da pele das pessoas varia: “*Abrendi que á meninos que são claros e escoros.*”

Relativamente às disponibilidades para aprendizagens novas, relacionadas com o conhecimento do mundo, os alunos referiram que gostariam de aprender mais sobre países como o Brasil e República Dominicana: “*Gostaria de abrender cuisas sobre o Brasil.*” e “*Eu gostaria de saber mais oubre a repobleca domenclcana.*” Desta forma, os alunos mostraram curiosidade sobre a cultura de outros países.

Os alunos mencionaram, ainda, que gostariam de aprender várias línguas como o português do Brasil, o espanhol e o mandarim, entre outras: “*Eu gostava mais de aprender a falar brasileiro.*”, “*Gostava de aprender com é que falam em estanol.*”, “*Eu queria saber palavars espenhosa.*”, “*Eu gostava de aprender como se falo chinês*” e “*Eu gostaria de falar lochanborgue.*” Assim, os alunos demonstraram interesse em aprender outras línguas.

Seguidamente, vamos apresentar algumas conclusões que retirámos da análise realizada anteriormente.

4.2.3. Conclusões-síntese da análise de dados

Em conclusão, relativamente à categoria designada por competência compositiva, através da qual pretendíamos encontrar evidências da aquisição de conhecimento sobre as características textuais do conto e da capacidade de aplicar esses conhecimentos em tarefas de escrita concreta, os alunos demonstraram ter consciência da estrutura que uma narrativa com características do conto deve seguir e mobilizaram essa estrutura para construírem os contos.

Todos os contos (cf. Anexos 15 e 17), ao nível da estrutura, possuem uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, e a ação é encadeada e fechada. Assim, os alunos demonstraram ter consciência que um conto deve ter princípio, meio e fim e que os acontecimentos devem ser narrados por ordem cronológica.

Além disso, os alunos demonstraram ter noção que estes aspetos como as personagens, a ação, o tempo e o espaço (elementos básicos do conto) são essenciais numa história e estão presentes em todos os contos (cf. Anexos 15 e 17).

No que concerne às personagens, ao utilizar personagens redondas, os alunos evidenciam ter percepção que as pessoas e as personagens das histórias podem alterar o seu comportamento ao longo da narrativa.

Relativamente ao tempo do discurso, todos os grupos, em pelo menos um conto, utilizaram uma elipse e um grupo usou uma prolepse. É importante mencionar que estes conhecimentos foram utilizados, pelos alunos, de forma intuitiva, uma vez que este tipo de conteúdos só irão ser trabalhados em anos de escolaridade posteriores.

Quanto aos temas abordados, a amizade é uma temática comum em todos os contos, sendo acompanhada por temáticas como os cuidados a ter com os animais, a obediência, a saúde, o gosto pela leitura e pela escrita, a diversidade linguística e a intercompreensão. Os contos escritos na sessão IV (cf. Anexo 17) tinham como intuito abordar a diversidade cultural, no entanto o grupo 1 optou por escrever um conto sobre animais e não sobre o menino do Equador, o Gustavo, que foi a criança e o país que lhe foram atribuídos. Apesar de ter sido facultado um relato e um parágrafo contextualizador sobre esta criança, os alunos tinham a liberdade de escolher todos os aspetos relacionados com o seu conto, por isso este grupo optou por não desenvolver o seu conto em torno da criança que lhe foi atribuída.

No que diz respeito aos valores, todos os contos (cf. Anexos 15 e 17) possuem uma moral e um final feliz. Deste modo, os alunos demonstraram ter percepção que os contos devem ter sempre uma mensagem, nomeadamente, uma moral e que têm sempre um final feliz. Além disso, em todos os contos escritos na sessão I (cf. Anexo 15), a dicotomia certo/errado está presente. Desta forma, os alunos evidenciaram ser capazes de, ao nível das atitudes, distinguir entre o que está certo e o que está errado.

Em relação às frases construídas para caracterizar as personagens (cf. Anexo 16) dos contos escritos na sessão I (cf. Anexo 15), todos os grupos utilizaram a enumeração para caracterizar as personagens. Um grupo, para além da enumeração, recorreu a uma comparação. É importante referir que este recurso estilístico foi utilizado, pelos alunos, de forma intuitiva, uma vez que este tipo de conteúdos só irão ser trabalhados em anos de escolaridade posteriores.

Através da categoria designada por conhecimento do mundo pretendíamos encontrar evidências de construção de conhecimentos sobre culturas e línguas diferentes, geografia, cuidados a ter com os animais e com a saúde.

Neste sentido, em todos contos (cf. Anexos 15 e 17), os alunos mobilizaram conhecimentos que detinham. Nos contos escritos na sessão I (cf. Anexo 15), os grupos mobilizaram conhecimentos sobre a sua própria cultura e sobre cuidados a ter com a saúde, enquanto nos contos escritos na sessão IV (cf. Anexo 17) evidenciaram conhecimentos relacionados com geografia, cuidados a ter com os animais e sobre culturas e línguas diferentes.

Os alunos, nos contos escritos na sessão IV deram especial atenção aos conhecimentos sobre culturas e línguas diferentes. Com estes contos, os alunos mostraram ter consciência da existência de várias línguas no mundo, bem como de que quando não se domina a língua do Outro, para comunicar com ele é necessário encontrar outras estratégias, como por exemplo recorrer a gesto. Parecem perceber que, ao entrar em contacto com pessoas de outras origens geográficas se pode adquirir conhecimentos sobre aspetos culturais e linguísticos de outros países ou regiões. Assim, os alunos destacaram o papel fundamental da intercompreensão, mostrando ser capazes de identificar e de usar estratégias para estabelecer contacto com outras culturas, estabelecendo relações positivas com outras culturas (Conselho da Europa, 2001: 150-152).

Além disso, como se pode verificar no excerto da transcrição da videogravação da sessão IV, os alunos mobilizaram conhecimentos sobre o cacau, geografia e sobre culturas e línguas diferentes.

Por fim, através da categoria transversal designada por consciência de/disponibilidades para aprendizagens novas, pretendíamos encontrar evidências da vontade de aprender coisas novas sobre o conto, as línguas e sobre o mundo.

Com as suas respostas à ficha de autoavaliação (cf. Anexo 13), os alunos evidenciam que aprenderam a escrever contos, a caracterizar personagens, aspetos sobre o cacau e o processo de fabricação do chocolate, que há línguas diferentes, que os países são diferentes e que no mesmo continente existem vários países.

Além disso, nas fichas de autoavaliação, os alunos demonstraram vontade de aprender coisas novas sobre a escrita de contos, a caracterização de personagens, outros países, assim como mostraram interesse em aprender outras línguas.

Em suma, os alunos manifestaram sensibilidade, aceitação, abertura, respeito, curiosidade e interesse pela língua e pela cultura do Outro, assim como mostraram valorizar a diversidade linguística e cultural. Além disso, os alunos demonstraram interesse

e motivação para aprender línguas, aspetos importantes na construção de uma competência plurilingue (Candelier, 2010: 73-84).

Partindo destas conclusões, o trabalho didático em torno da redação de contos como um meio para a sensibilização para a diversidade cultural apresenta-se como um passo para que os alunos se tornem cidadãos mais responsáveis e para que desenvolvam uma atitude de abertura ao Outro, pois “...*ser capaz de compreender e respeitar o Outro, é hoje uma competência básica de todo o cidadão...*” (Gomes, 2006: 9-13).

Considerações finais

“Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.”

(Alarcão, 2000: 6)

Com este trabalho terminámos uma longa caminhada. Ao realizarmos este estudo iniciámos um rumo em direção à sensibilização à diversidade cultural junto dos mais pequenos, utilizando, como instrumento, a redação de contos. As narrativas, particularmente, os contos são uma fonte de diversas aprendizagens, por isso tentámos, através da sua redação, estimular as crianças a entrarem em contacto com a cultura do Outro, valorizando a diferença e a sua própria identidade cultural. Percebemos, igualmente, como podemos trabalhar mais articuladamente esta temática com o trabalho em torno do desenvolvimento da expressão escrita dos alunos.

Nesta reta final, ao refletirmos sobre o que foi feito, iremos focar a nossa atenção nas aprendizagens realizadas pelos alunos, nos aspetos positivos e menos positivos do projeto de intervenção intitulado *Chocolamérica* e, por fim, no nosso papel como professor-investigador ao longo deste estudo. Relembramos que o projeto de intervenção teve como título *Chocolamérica*, uma vez que se relaciona com o cacau, o processo de fabricação do chocolate e a América Latina, região onde o cacau é produzido.

No que diz respeito aos alunos, consideramos que estes demonstraram ter compreendido a importância da intercompreensão, mostrando ser capazes de identificar e de usar estratégias, como demonstraram nos contos escritos, para estabelecer contacto com outras culturas, estabelecendo relações positivas com as mesmas (Conselho da Europa, 2001: 150-152). Os alunos manifestaram, ainda, abertura e curiosidade e interesse pela língua e pela cultura do Outro, aqui na figura dos meninos a partir dos quais redigiram os textos, assim como mostraram valorizar a diversidade linguística e cultural.

Através da redação de contos, os alunos mostraram ter adquirido instrumentos e conhecimentos sobre a criação de histórias e evidenciaram, ainda, gosto por esse mesmo processo de escrita.

Relativamente às aprendizagens mais significativas por parte dos alunos, na perspetiva da orientadora cooperante, estas traduziram-se no facto de: *“Os alunos descobrirem que há línguas diferentes da deles e que podem fazer associações de palavras através de comparações, gestos tendo a possibilidade de com alguma facilidade as compreender; trabalhar texto em grupo e ainda a organização do texto narrativo.”* Estas ilações mostram que o projeto poderá ter um contributo importante a estes níveis. Concluimos, assim, que este tipo de atividades são relevantes para o desenvolvimento dos alunos que, um dia mais tarde, se espera que sejam cidadãos mais responsáveis, adotando uma atitude de abertura ao Outro, mas também com competências de escrita mais sustentadas.

No que concerne ao projeto de intervenção, após a sua implementação e depois de termos apresentado e analisado os dados recolhidos não podemos deixar de refletir sobre os aspetos que foram bem conseguidos e sobre os que foram menos bem conseguidos.

Neste sentido, numa primeira fase, iremos centrar a nossa atenção na realização das sessões do projeto, assim como nas dinâmicas utilizadas e no procedimento de recolha de dados. Numa segunda fase, iremos refletir sobre o propósito deste estudo.

Em termos gerais, o projeto correu bem, no entanto alguns aspetos poderiam ser melhorados. A orientadora cooperante, na entrevista (cf. Anexo 14), mostrou também partilhar desta opinião: *“Na sua globalidade o projeto foi muito positivo...”*

A planificação que foi delineada do projeto (cf. Anexo 1) foi cumprida, sofrendo apenas pequenas alterações, geralmente, devido à falta de tempo para concluir algumas tarefas. Por exemplo, a segunda sessão tinha como intuito enriquecer o texto, particularmente, a caracterização das personagens. Com efeito, por falta de tempo os alunos apenas escreveram frases isoladas sobre as personagens (cf. Anexo 16). Ao elaborarem estas frases, os grupos realizaram um trabalho em torno do texto descritivo, não sendo possível proceder à sua integração no texto narrativo escrito, anteriormente, pelos grupos. Concluimos por isso que deveria ter sido feito um trabalho, com os alunos, neste sentido. Na nossa opinião, os grupos deveriam ter lido o texto, escrito anteriormente, na íntegra e ter acrescentado o que achassem pertinente, focando a sua atenção nas personagens, procedendo à sua caracterização, de forma mais integrada e articulada. Neste âmbito, os alunos podem não ter compreendido como se pode processar o enriquecimento de um texto, nem como conciliar um discurso mais narrativo com outro mais descritivo.

Além disso, e considerando os subprocessos do processo de escrita, temos consciência de que faltou todo um trabalho em torno da revisão textual dos contos redigidos, focalizado na leitura, avaliação e correção ou reformulação dos textos. Esta revisão poderia ter sido posta em prática através de atividades de natureza mais colaborativa (alunos-alunos; alunos em grupo-professor; análise conjunta, na turma, de um dos contos para discussão de aspetos ligados à textualização deste tipo de escrito – o conto – consciencializado para as suas características) ou mais individual (podendo concorrer para processos autorreflexivos por parte das crianças, nomeadamente no sentido de identificarem conhecimentos já adquiridos implicados na escrita, bem como necessidades de trabalho futuro).

É importante referir que, como os alunos estavam dar os primeiros passos na escrita de textos narrativos, o trabalho de grupo fomentou a troca de opiniões e a entreaajuda entre os vários elementos do grupo, fazendo com que os alunos que não possuem tantas dificuldades ajudem os que as possuem, contribuindo assim para uma aprendizagem colaborativa. Na entrevista (cf. Anexo 14), a orientadora cooperante mostrou partilhar desta opinião: “...a maioria das atividades foi realizada em trabalho de grupo (...) com o intuito de existir partilha de ideias e interajuda na organização das mesmas.”

Ao longo da implementação do projeto tentámos apresentar materiais didáticos adequados à faixa etária do público-alvo, assim como materiais que fossem atrativos e que convidassem os alunos a participar nas atividades do projeto (Fillola, 2008: 277). Contudo, gostaríamos de ter recorrido às novas tecnologias de informação na realização de algumas das atividades, como por exemplo para proceder à revisão do texto em grande grupo, projetando o texto para toda a turma poder acompanhar o processo de revisão. Desta forma, teria sido possível tornar mais visual as alterações realizadas nesse processo, usando cores para sinalizar padrões semelhantes que ocorram ao longo do texto e que necessitem de ser melhorados e/ou trabalhados.

Uma das grandes dificuldades com que nos deparamos ao longo da implementação do projeto traduziu-se no facto do projeto ser de curta duração, tornando-se muito circunscrito, pois temos consciência de que para realizar uma sensibilização à diversidade cultural mais consistente é fundamental dedicar mais tempo a atividades sobre as culturas e as línguas do Outro. Na entrevista (cf. Anexo 14), a orientadora cooperante também

demonstrou ser desta opinião: “*O tempo para a implementação do projecto foi muito reduzido.*”

Devido à curta duração do projeto optámos por focar a nossa atenção em dois dos três subprocessos do processo de escrita (planificação, redação e revisão), nomeadamente, a planificação e a redação. A implementação deste projeto representou, para nós, enquanto docentes, um desafio, uma vez que dispúnhamos de pouco tempo e tivemos que estabelecer prioridades. Além disso, estabelecer uma articulação entre a escrita, nomeadamente a redação de contos, e a sensibilização à diversidade cultural não foi uma tarefa fácil, uma vez que os estudos sobre esta articulação de temáticas ainda são muito escassos e nós próprias estamos em processo de aprendizagem profissional.

Em relação à recolha de dados realizada ao longo da implementação do projeto de intervenção, não podemos deixar de referir que esta, embora com algumas limitações, permitiu-nos retirar várias conclusões sobre o estudo realizado.

No que concerne aos dados recolhidos, consideramos que poderia ter havido mais trabalho de carácter individual, durante as várias sessões, uma vez que a maioria dos trabalhos foi realizada em grupo. O trabalho individual podia fornecer-nos um leque maior de dados, assim como informações mais ricas, em particular sobre os percursos individuais de cada aluno e da sua relação com o processo de escrita, uma dimensão importante para a planificação futura de atividades de escrita com estes alunos. A orientadora cooperante, na entrevista (cf. Anexo 14), também realçou “*A falta de um trabalho individual.*” como um aspeto menos bem conseguido.

Na primeira, segunda e quarta sessões, dedicadas à escrita de contos, enquanto os grupos trabalhavam poder-se-ia ter procedido à gravação áudio das conversas intra-grupo. A gravação áudio destas conversas poderia ter-nos fornecido mais elementos para a análise e reflexão, enriquecendo assim o trabalho, pois iríamos ter a possibilidade de focar a nossa atenção no processo de escrita em grupo e não tanto no produto final, que acabámos por privilegiar. Além disso, iria permitir-nos perceber como decorreu o processo de escrita colaborativa e o papel do professor neste processo.

Na terceira sessão, quando os alunos visualizaram o vídeo *Chocomundo – o mundo do chocolate*, não nos foi possível concluir as folhas de registo do vídeo (cf. Anexo 5) com eles. Assim sendo, os alunos finalizaram as fichas com a orientadora cooperante e esta optou por formular uma resposta que fosse comum a todos, ou seja, não tivemos acesso às

respostas originais dos alunos, nem às interações em grande grupo. Estes dados iriam facultar-nos informações no sentido de percebermos as descobertas manifestadas mais espontaneamente sobre o conteúdo do vídeo, nomeadamente, sobre como se processa o fabrico do chocolate.

Assim, relativamente ao que era o propósito do nosso trabalho, compreender como se pode desenvolver a consciência de expressão escrita e a consciência da diversidade cultural de alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, consideramos que este foi alcançado com a implementação do projeto, embora tenhamos consciência de que este foi um trabalho exploratório e que precisamos de continuar a desenvolver o nosso conhecimento profissional sobre estas temáticas.

Desta forma, temos consciência de que, na nossa prática educativa e investigativa futura, será essencial investir mais na temática da sensibilização à diversidade cultural, apostando em áreas como a língua, requerendo outra abordagem da nossa parte.

É importante referir que “...a investigação-acção, para ser investigação, tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida” (Alarcão, 2000: 8). Procurando sendo rigorosas, tentámos, através deste trabalho e do projeto relatado, produzir novos conhecimentos relacionados com as temáticas da sensibilização à diversidade cultural e da expressão escrita, que venham a ter expressividade na nossa ação educativa futura.

Assumimo-nos como professora-investigadora, estando conscientes de que devemos encarar a nossa sala de aula como um “laboratório” de construção de práticas contextualizadas de sensibilização à diversidade cultural e de trabalho em torno do desenvolvimento da expressão escrita dos alunos. Procurámos, igualmente, desempenhar o papel de um profissional reflexivo, estimulando a nossa capacidade de investigação com base no questionamento e na reflexão (Alarcão, 2000: 4-13). Neste sentido, como professora-investigadora, dia após dia, durante as atividades letivas, refletíamos sobre as nossas práticas, apontando os aspetos menos bem conseguidos com o intuito de, futuramente, melhorar a qualidade do ensino, reflexões essas que foram alvo de um trabalho mais focalizado no seminário de Prática Pedagógica Supervisionada. Assim, a análise dos dados recolhidos não contribuiu somente para retirarmos conclusões sobre as

potencialidades do projeto a nível educativo, mas também para refletirmos sobre a nossa prática e a nossa atitude enquanto docentes e professoras-investigadoras. Assim, atualmente, temos noção de quais são os nossos pontos mais fortes, como a boa explicitação das atividades a realizar, e os nossos pontos menos fortes, como a débil exploração das respostas dos alunos em certas atividades.

A ação de um professor/educador-investigador deve visar quatro vetores: a qualidade da educação; a investigação; o desenvolvimento profissional e institucional; e a inovação (Alarcão, 2000:1). Com este estudo tentámos inovar relacionando temáticas como a sensibilização à diversidade cultural e a expressão escrita, desenvolvendo assim uma investigação-ação em torno destas temáticas com o intuito de contribuir para o nosso desenvolvimento profissional enquanto docentes, e para a melhoria da qualidade da educação que proporcionávamos aos nossos alunos.

Com este estudo aprendemos que “...o papel do professor como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel do professor como professor” (Alarcão, 2000: 7). A implementação de um projeto de intervenção fez com que assumíssemos o papel de professores-investigadores, tomássemos conhecimento de todos os processos e etapas de uma investigação e que víssemos a investigação como algo indissociável da profissão de docente. Assim, o estudo e o projeto realizados contribuíram para que crescêssemos pessoalmente e profissionalmente e que percebêssemos as potencialidades e os contributos que o tipo de trabalho que desenvolvemos no âmbito deste pequeno projeto didático pode ter para o desenvolvimento dos alunos.

Como futuros docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não podemos deixar de salientar a importância da narrativa, particularmente, dos contos neste ciclo de ensino, uma vez que são uma fonte de diversas aprendizagens. Assim sendo, os contos podem ser um meio para explorar diversas temáticas, constituindo uma base de trabalho e/ou um material de partida para o docente (Ribeiro & Oliveira, 2002: 4).

No nosso caso, explorámos este género literário com o intuito de estimular as crianças a entrarem em contacto com a cultura do Outro, valorizando a diferença, tornando-as assim cidadãos mais responsáveis e mais tolerantes para com o Outro e para com a sua cultura. Segundo Martins (2001: 103) “...os contos infantis, pela riqueza cultural que apresentam, pela sua simbologia, imagens apelativas, personagens com

diferentes linguagens e pela língua que representam, (...) poderão constituir um repertório riquíssimo para a sensibilização precoce às línguas e culturas.”

Apesar de termos consciência de que muitos aspetos deste trabalho poderiam ser melhorados, somos da opinião que conseguimos dar um pequeno contributo no sentido de sensibilizar, os mais pequenos, para a diversidade cultural recorrendo à redação de contos. Por outro, esta experiência mostrou-nos que, como docentes, temos ainda muito trabalho a desenvolver nas áreas da expressão escrita e da sensibilização à diversidade cultural.

No que concerne à escrita, como futuros docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, consideramos que as atividades dedicadas à expressão escrita não devem ser pontuais. Neste sentido, estamos mais conscientes de que devemos criar espaços e oportunidades para que os nossos alunos desenvolvam a sua criatividade através da expressão escrita (Fillola, 2008: 344).

Antes de finalizar, não podemos deixar de mencionar que a implementação do projeto de intervenção relatado e a elaboração deste estudo contribuíram para a nossa aprendizagem profissional, pois adquirimos ferramentas que nos permitem realizar e implementar projetos semelhantes a este, assim como a gerir um currículo tendo em conta áreas transversais como a sensibilização à diversidade linguística e cultural e a escrita, de forma a proporcionarmos às crianças aprendizagens mais integradas.

Em suma, todo o trabalho apresentado tornou-nos educadores e professores mais responsáveis, cientes da importância da investigação, do questionamento e da reflexão da qualidade da nossa ação educativa. Um bom docente tem como missão ser um bom profissional e melhorar a qualidade da educação e para tal tem que ser capaz de se questionar. Este trabalho foi uma oportunidade para explorarmos novos horizontes no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Bibliografia

- Afonso, E. (2009). *Escolarização e tradição: o conto popular vai à escola*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. (disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1483/1/2010000217.pdf>, acedido em 23 de Junho)
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. Texto resultante de intervenção sobre “Formação Profissional de Professores no Ensino Superior”, organizado pelo INAFOP. Aveiro.
- Alarcão, M. (1994). *Texto narrativo literário - um espaço cultural na aula de português: uma proposta de abordagem*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Albuquerque, M. (2000). *A hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Teorema.
- Ançã, M. (2002). Didáctica do Português Língua Segunda: dos Contextos Emergentes às Condições de Existência. In C. Mello (coord.). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp.61-69). Coimbra: Pé de Páginas Editores.
- Andrade, A. I. & Martins, F. (2009). Educar para a Diversidade Linguística: Resultados do Projecto JA-LING em Portugal. *Cadernos de Estudo nº 14*. (disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/337/SeE14_Educar_para_a_Diversidade_Linguistica.pdf?sequence=1)
- Andrade, A. I., Lourenço, M. & SÁ, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão: revista de Didáctica das Línguas*, nº 15, pp. 69-90.

- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (coords.) (2003). Análise da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In A. Neto. *Didáticas e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios* (pp. 489-506). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação – Universidade de Évora.
- Ángeles, J. (1996). *Creatividad Publicitaria Concepto, Estrategias y Valoracion*. Navarra: Eunsa.
- Araújo e Sá, M. H., Canha, M. B. & Gonçalves, C. (2003). *Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Azevedo, F. (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.
- Bach, P. (1991). *O prazer na escrita: pedagogia da narrativa*. Rio Tinto: Asa/Clube do Professor.
- Barbeiro, L. (1999a). Como estimular...práticas inovadoras em escrita. *Noesis*, nº 49, pp. 14-16.
- Barbeiro, L. (1999b) *Funcionamento da língua: o jogo da criação*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Barbeiro, L. (1999c). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2000). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação* nº 5. pp. 64-76. (disponível em <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1018.1.pdf>, acedido em 13 de Abril de 2011)
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.

- Barbeiro, L. & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da Escrita – dimensão textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (disponível em http://area.dgidc.min-edu.pt/GramaTICa/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf)
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo* (trad.). Lisboa: Edições 70.
- Bartolomé, L. (2006). Para além dos Métodos Fetiche na Preparação dos Professores: em Direcção a uma Pedagogia Humanizada. In J. Paraskeva (org.). *Currículo e Multiculturalismo* (pp.15 - 37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beaumont, E. (2001). *Dicionário por imagens das crianças do mundo*. Paris: Éditions Fleurus.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bettelheim, B. (1992). *Psicanálise dos contos de fadas*. Venda Nova: Bertrand.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, E. (2002). *Para uma leitura possível do texto narrativo literário no ensino básico: dos textos programáticos às práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Candelier, M. et al (2010). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Estrasburgo: Conselho da Europa/ Centro Europeu para as línguas vivas (Versão 3).
- Cardoso, C. (coord.) (1998). *Gestão intercultural do currículo – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação:

- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. (2002). A escrita como ferramenta de aprendizagem: um novo percurso para a didáctica da escrita. In C. Mello (coord.). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp. 241-244). Coimbra: Pé de Páginas Editores.
- Ceia, C. (n.d.) *Imaginação*. E-Dicionário de Termos Literários. (disponível em http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=412&Itemid=2)
- Coelho, N. (n.d.). *Conto*. E-Dicionário de Termos Literários. (disponível em <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/conto.htm>)
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA. (disponível em http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf)
- Conselho da Europa (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural – “Viver Juntos em Igual Dignidade”*. (disponível em http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf)
- Coste, D., Moore, D, & Zarate, G. (2009). *Competence plurilingue et pluriculturelle*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Cots, J. M. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.

- Dias, C. *et al* (2010). "Mar de línguas e culturas" – uma abordagem à diversidade linguística e cultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (orgs.). *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp.65-79). Aveiro: Departamento de Educação – Universidade de Aveiro.
- Engel, S. (1999). *The stories children tell: making sense of the narratives of childhood*. New York. W. H. Freeman and Company.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction: une approche de la psychologie cognitive*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Fillola, A. (coord.) (2008). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Freitas, M. (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil: compreender a História através de narrativas. In F. Azevedo. *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 301-324). Lisboa: Lidel.
- Gomes, S. (2006). *Diversidade linguística no 1.º ciclo do ensino básico: concepções dos professores*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. (disponível em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2007000766>)
- Gonçalves, M. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. (disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4330/1/tese.pdf>)
- Goulão, F. (2006). Entrar n linguagem escrita brincando: português língua materna e não materna. In F. Azevedo. *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 93-107). Lisboa: Lidel.

- Leitão, C. (2006). *As Línguas Estrangeiras no 1.º CEB – Representações dos Professores*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. (disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/992/1/2007001003.pdf>)

- Lerner, D. (2008). *Ler e escrever: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.

- Lopes, B., Monteiro, M. & Santos, T. (2010). *Os sons no mundo das línguas: sensibilização à diversidade linguística e desenvolvimento da consciência fonológica*. Monografia de Seminário. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Machado, M. (1990). *Abordagem linguístico-pedagógica do texto narrativo em língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro: Aveiro.

- Magalhaães, M. (2002). Paisagem da acção e paisagem da consciência: compreensão e produção de histórias para crianças. In C. Mello (coord.). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp. 295-300). Coimbra: Pé de Páginas Editores.

- Martínez, C. H. (1999). *Manual de Creatividad Publicitaria*. Madrid: Editorial Sintesis.

- Martins, F. (2001). *Contos infantis e sensibilização às línguas estrangeiras no 1.º ciclo*. Actas do II Encontro de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração (pp. 95-104). Braga: Universidade do Minho.

- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística: um estudo com futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. (disponível em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/Teses/2008001380>, acedido em 1 de Abril de 2011)

- Martins, F., Andrade, A. I. & Bartolomeu, I. (2002). As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 1.º ciclo do E. B.. In C. Mello (coord.). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp. 103-108). Coimbra: Pé de Páginas Editores.
- Martins, G. (2001). *The Cinderella skill: o processo de escrita colaborativa do texto argumentativo em alunos de inglês, no ensino secundário*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mata, L. (2008). A descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (disponível em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/lists/repositorio%20recursos2/attachments/778/a_descoberta_da_escrita.pdf)
- Mésseder, J. P. & Ramalheite, I. (2009). *Contos e lendas de Portugal e do mundo*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (n. d.). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>)
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. (disponível em http://metas.corefactor.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf)
- Moreira, S. (em desenvolvimento). *Sensibilização à diversidade linguística e abordagem do texto poético no 1.º ciclo do Ensino Básico (título provisório)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Morgado, M. (2010). *Literatura Infantil e Interculturalidade: “Preparar os leitores para a Vida” EducareEducare*.
- Muller, M. P. (2005). *Contos e Lendas do Mundo*. Porto: Civilização.
- Pardal, L. A. & Correia, E. (1995). *Métodos de investigação social*. Porto: Areal.
- Pereira, L. (2000). *Escrever em português: didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, L. (2003). *Como abordar... a produção de textos escritos: ensino básico 2.º e 3.º ciclos*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pereira, L. (2006). O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa. In F. Azevedo. *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 193-213). Lisboa: Lidel.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores – para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. & Cardoso, I. (2010). *Actividades para o ensino da Língua. Compreensão da Leitura. Cadernos PNEP 2*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. & Graça, L. (2009). *Actividades para o ensino da Língua. Cadernos PNEP*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, L., Cardoso, I. & Graça, L. (n. d.). *For a definition of the teaching/learning of writing in L1: research and action*.
- Pinho *et al* (2009). *Um olhar sobre a biografia epistemológica da didáctica de línguas em Portugal – em busca de marcas discursivas do Humano*.

- Pinto, P. (1998). *Formação para a diversidade linguística na aula de português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pires, D. (2008). *A análise do erro na escrita escolar: um estudo com alunos do 6.º ano na cidade da Praia*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. (disponível em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2009000346>)
- Propp, V. (1992). *Morfologia do conto*. Lisboa: Veja
- Recasens, M. (1994). *Como jogar com a linguagem*. Lisboa: Plátano.
- Reis, C. (1992). *Didáctica do português*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (disponível em www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/.../Portugues/.../programa_portugues_homologado.pdf)
- Ribeiro, A. C. & Oliveira, A. P. (2002). *Como abordar...O conto tradicional*. Areal.
- Rocha, F. (1997). A cultura no âmago da escola. In M. Patrício. *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000* (pp. 39-49). Porto: Porto Editora.
- Rodari, G. (1979). *Grammaire de l'imagination*. Paris: Messidor.
- Rooyackers, P. (2006). *100 Jogos de Linguagem*. Porto: ASA.
- Sá, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. (disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4653/1/209738.pdf>)
- Sacristán, G. (2002). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: ASA.

- Sampieri, R. H., Collado, C. H. & Lucio, P. L. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sánchez, E. (2002). *Compreensão e redacção de textos: dificuldades e ajudas*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, M. (2002). A magia do conto no desenvolvimento integral da criança (algumas ideias subsidiárias). In A. Mesquita. *Pedagogias do imaginário: olhares sobre a literatura infantil* (pp. 116-121). Porto: ASA.
- Serra, A. B. (2008). *Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributos para uma reflexão*. Guarda: Escola Superior de Educação da Guarda. (disponível em http://www.drivehq.com/web/carla_tuda/a%20escrita%20no%201ciclo.pdf, acedido em 17 de Abril)
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, V. (1990). *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Carvalho. *Novas metodologias em educação* (pp. 197-226). Porto: Porto editora. (disponível em http://www.eseb.ipbeja.pt/sameiro/ISimSim_DesenvolveraLinguagemAprenderaLingua.pdf)
- Sim-Sim, I. (2007). O ensino da leitura: a compreensão de textos. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (disponível em www.dgidec.min-edu.pt/.../ensino_leitura_compreensao_textos%5B1%5D.pdf)
- Soares, I. N. (2010). *A produção de texto narrativo no 1.º CEB: ensino da escrita – dimensão textual*. Évora: Universidade de Évora.

- Traça, M. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, A. (2008). *Livro com Cheiro a Chocolate*. Lisboa: Texto.
- Vieira, R. (1999). *Ser igual, ser diferente: encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições.

Webgrafia

- E-Dicionário de Termos Literários - <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/conto.htm> (acedido a 13 de Maio de 2011).
- Entreculturas - <http://www.entreculturas.pt/Publicacoes.aspx?to=236> (acedido em 30 de Abril de 2011).
- Ministério da Educação. *Metas de aprendizagem* - <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/> (acedido a 10 de Maio de 2011).
- Projecto *Chain Stories* - <http://www.chainstories.eu/index.php?id=17&L=5&language=en> (acedido em 13 de Maio de 2011).
- União Latina. *Itinerários Românicos* - <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.pt.asp> (acedido a 20 de Maio de 2011).

Anexos³

³ Os anexos que foram elaborados no âmbito do projeto ainda se encontram escritos segundo o antigo acordo ortográfico.

Anexo 1 - Instrumento de apoio à planificação do projeto de intervenção

Quadro-síntese de apresentação	
Título do suporte: <i>Chocolamérica</i>	
Público a que se destina: 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
Duração prevista: 5 sessões	
Objetivo principal: Sensibilizar para a diversidade cultural e desenvolver a expressão escrita dos alunos através do conto	
Materiais: Conto <i>Assim é que é</i> do Livro <i>com Cheiro a Chocolate</i> de Alice Vieira, pranchas de histórias, imagens, data show, computador, vídeo sobre o cacau e sobre o processo de fabricação do chocolate, folha de registo, mapa da América Latina, mapa-mundo, relatos de crianças do Brasil, do Equador e da República Dominicana, contos incompletos sobre as crianças, fotografias das crianças, tabela de votação, fichas de autoavaliação	

Planificação global das atividades				
Sessões (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Interdisciplinaridade
Sessão I	- Escrita de um conto a partir de imagens baseadas no conto <i>Assim é que é</i> do Livro <i>com Cheiro a Chocolate</i> de Alice Vieira	Português	<i>Livro com Cheiro a Chocolate</i> de Alice Vieira, imagens, pranchas de histórias	Língua Portuguesa
Sessão II	- Enriquecimento do conto escrito anteriormente	Português	Imagens	Língua Portuguesa
Sessão III	- Escuta do conto <i>Assim é que é</i> do Livro <i>com Cheiro a Chocolate</i> de Alice Vieira - Visionamento de um vídeo sobre o cacau e sobre o processo de fabricação do chocolate	Português	Conto <i>Assim é que é</i> do Livro <i>com Cheiro a Chocolate</i> de Alice Vieira computador, data show, vídeo, folha de registo	Língua Portuguesa

Sessão IV	<ul style="list-style-type: none"> - Localização da América Latina no mapa-mundo - Leitura de relatos de crianças do Brasil, do Equador e da República Dominicana - Finalização dos contos sobre as crianças 	Português	Mapa-mundo, relatos de crianças do Brasil, do Equador e da República Dominicana, contos incompletos sobre as crianças	Estudo do Meio
Sessão V	<ul style="list-style-type: none"> - Colocação da fotografia da criança no seu país natal, no mapa da América Latina - Apresentação dos relatos de cada criança e do seu do conto - Votação do país e da criança preferida - Preenchimento das fichas de autoavaliação 	Português	Mapa da América Latina, fotografias das crianças, relatos das crianças, contos completos sobre as crianças, tabela de votação, fichas de autoavaliação	Estudo do Meio

Desenvolvimento das sessões: descrição

Sessão I

Escrita de um conto a partir de imagens baseadas no conto *Assim é que é* do Livro *com Cheiro a Chocolate* de Alice Vieira. Os alunos terão como suporte uma prancha de histórias que será colocada no quadro. Os alunos serão distribuídos por três grupos e cada grupo irá ser acompanhado por um professor. O conto será escrito, colaborativamente, com base nas ideias o grupo, sendo que o professor escreverá o texto.

Sessão II

Enriquecimento do conto escrito anteriormente, onde os alunos irão caracterizar melhor as personagens. As imagens que ilustram as personagens serão colocadas no quadro para que os alunos associem adjetivos a cada imagem, realizando assim uma chuva de ideias. Os grupos de trabalho serão os mesmos da sessão anterior. A caracterização das personagens do conto será revista, colaborativamente, com base nas ideias do grupo, sendo o professor a registrar as alterações do texto.

Sessão III

Escuta do conto *Assim é que é* do Livro *com Cheiro a Chocolate* de Alice Vieira, na *Hora do conto*. Comparação do texto ouvido com o texto escrito pelos alunos. Visionamento de um vídeo sobre o cacau e sobre o seu processo de fabricação do chocolate.

Sessão IV

Localização da América Latina no mapa-mundo. Posteriormente, cada grupo irá ler o relato de uma criança e completar um conto sobre esta. Os alunos deverão inventar um fim para o conto.

Sessão V

Colocação da fotografia da criança no seu país natal, no mapa da América Latina. Leitura, em voz alta, do relato da criança e do conto sobre ela. Preenchimento da tabela de votação e das fichas de autoavaliação.

Planificação das sessões

Sessão I (90 minutos) – 14 de Novembro
<i>Como se escreve um conto?</i>
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none">• Compreender a estrutura do conto;• Identificar os principais elementos do conto (as personagens, a ação, o tempo e o espaço);• Escrever pequenas narrativas, nomeadamente, um conto;• Saber utilizar pranchas de histórias;• Desenvolver competências de escrita, nomeadamente a dimensão da planificação e da textualização.
Descrição pormenorizada <p>Para dar início a esta sessão, o professor explica a atividade que os alunos vão realizar. Posteriormente, questiona-os sobre que elementos necessários para escrever um conto, levando-os a refletir sobre a sua estrutura, nomeadamente sobre os seus quatro elementos básicos, as personagens, a ação, o tempo e o espaço. De seguida, o professor explica que para escrever o conto irão utilizar um suporte, neste caso uma prancha de histórias e as imagens que serão colocadas no quadro. As imagens são baseadas no conto <i>Assim é que é</i> do Livro <i>com Cheiro a Chocolate</i>, de Alice Vieira e ilustram os quatro elementos básicos do conto. Os alunos vão ler em voz alta o conteúdo da prancha de histórias, explicando o que se terá que fazer em cada etapa. O mesmo acontecerá com as imagens, os alunos dirão o que cada imagem representa. Posteriormente, os alunos serão distribuídos por três grupos, havendo dois grupos de sete elementos e um de seis elementos. Cada grupo irá ser acompanhado por um professor. Os alunos devem, a partir da prancha de histórias e das imagens, dar ideias para construir um conto. O conto será escrito pelo professor, colaborativamente, com base nas ideias do grupo. No final, um elemento de cada grupo lê</p>

o conto em voz alta.

Observações

Sessão II (60 minutos) – 15 de Novembro

Caracterizando e adjetivando

Objetivos principais

- Escrever pequenas narrativas, nomeadamente, um conto;
- Desenvolver competências de escrita, nomeadamente a dimensão da revisão;
- Saber caracterizar personagens;
- Saber utilizar adjetivos.

Descrição pormenorizada

Para dar início a esta sessão, um elemento dos grupos formados anteriormente, lê o conto escrito, na última sessão, pelo seu grupo, em voz alta. De seguida, o professor explica a atividade que os alunos vão realizar e questiona-os sobre os quatro elementos básicos do conto, as personagens, a ação, o tempo e o espaço. O professor irá colocar as imagens que ilustram as personagens no quadro. As imagens são baseadas no conto *Assim é que é do Livro com Cheiro a Chocolate*, de Alice Vieira. Posteriormente, os alunos serão organizados por grupos, havendo dois grupos de sete elementos e um de seis elementos e sendo os mesmos da sessão anterior. Cada grupo irá ser acompanhado por um professor. Os alunos devem associar adjetivos a cada imagem, realizando assim uma chuva de ideias, que será registada pelo professor. A caracterização das personagens do conto será revista, colaborativamente, com base na chuva de ideias do grupo. Os alunos irão enriquecer o conto, caracterizando melhor as personagens. Na revisão será focada, principalmente, a caracterização das personagens, para que os alunos percebam como podem descrever, mais detalhadamente, uma personagem. No final, um elemento de cada grupo lê o conto em voz alta.

Observações

Sessão III (90 minutos) – 16 de Novembro

Como será o conto?

Objetivos principais

- Desenvolver o gosto pela leitura;
- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Aprender o sentido global de textos ouvidos;
- Partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais;
- Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação;
- Compreender o processo de fabricação do chocolate;
- Desenvolver o conhecimento declarativo sobre o mundo, nomeadamente, sobre o cacau, o processo de fabricação do chocolate.

Descrição pormenorizada

Para dar início a esta sessão, o professor explica a atividade que se vai desenvolver. Já na biblioteca, os alunos instalam-se, calmamente, no espaço da “Hora do conto”. O professor questiona os alunos relativamente à história, apresentando a capa do *Livro com Cheiro a Chocolate*, de Alice Vieira. Estes exploram a capa, leem o título e mencionam ideias prévias acerca da história, de acordo com o título e a imagem da capa. Posteriormente, o professor questiona os alunos sobre o cheiro do livro tendo por base o seu título. Os alunos cheiram o livro, dizendo a que é que cheira. Em seguida, o professor deverá efetuar a leitura do conto em voz alta e com expressividade, enquanto os alunos escutam com atenção. Depois de ler o conto *Assim é que é* do *Livro com Cheiro a Chocolate*, de Alice Vieira, o professor deve conversar com os alunos sobre este, destacando o tema e as personagens. Os alunos recontam a história, identificando as personagens principais e os momentos mais importantes da história, comparando com as suas ideias prévias. O professor deve questionar os alunos acerca da mensagem que o autor quis veicular. Posteriormente, o professor associa o conto ouvido com os contos escritos pelos alunos, para que estes estabeleçam uma comparação entre os contos, identificando semelhanças e diferenças. Já na sala, o professor distribui as folhas de registo do vídeo. Os alunos devem preencher a folha de registo com os seus conhecimentos prévios sobre a fabricação do chocolate. Seguidamente, o vídeo sobre o cacau e sobre o processo de fabricação do chocolate é exibido e os alunos visionam-no com atenção. Após o visionamento do vídeo, os alunos preenchem a folha de registo com a informação que retiraram do vídeo. No fim, o professor deve questionar os alunos sobre o vídeo, nomeadamente sobre o cacau e sobre o processo de fabricação do chocolate.

Observações**Sessão IV (60 minutos) – 28 de Novembro*****Uma aventura com meninos da América Latina*****Objetivos principais**

- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação;
- Saber organizar informação;
- Consciencializar-se da diversidade cultural e linguística;
- Desenvolver o conhecimento declarativo sobre o mundo, nomeadamente, sobre geografia;
- Desenvolver competências de escrita, nomeadamente a dimensão da textualização.

Descrição pormenorizada

O professor começa por relembrar o vídeo visionado na última sessão. Depois colocará o mapa do continente americano no quadro. Os alunos irão localizar a América Latina no continente americano, colando um autocolante que representa a América Latina no lugar correspondente. No mapa do continente americano e no autocolante que representa a América Latina surgem, delimitadas, as fronteiras políticas de todos os países. Posteriormente, o professor explica que a América Latina é constituída por vinte países e

que os grupos irão realizar um trabalho sobre três deles, o Brasil, a República Dominicana e o Equador. O território destes países será destacado, encontrando-se colorido a outra cor. Em seguida, o professor explicitará que estes países foram escolhidos pois são os maiores produtores de cacau da América Latina. Posteriormente, a turma será dividida em três grupos, que serão os mesmos das sessões anteriores. Cada grupo irá realizar o trabalho sobre um país, ou seja, irá ler o relato de uma criança e completar um conto sobre esta. A leitura do relato será só dentro do grupo. As crianças serão uma menina do Brasil, um menino e uma menina da República Dominicana e um menino do Equador. Cada grupo irá trabalhar sobre uma criança, não havendo repetições. Os grupos deverão inventar um fim para o conto. Cada grupo irá ser acompanhado por uma professora e será esta que escreverá o fim do conto, com base nas ideias do grupo.

Observações

Sessão V (60 minutos) – 29 de Novembro

Como será o final do conto?

Objetivos principais

- Consciencializar-se da diversidade cultural e linguística;
- Desenvolver competências de expressão oral;
- Desenvolver o conhecimento declarativo sobre o mundo, nomeadamente, sobre geografia;
- Refletir sobre as aprendizagens realizadas.

Descrição pormenorizada

O professor começa por explicar, oralmente, a atividade que se irá realizar. Os alunos vão apresentar o trabalho realizado na sessão anterior. Antes de dar início à apresentação, um aluno de cada grupo colocará a fotografia da criança, sobre a qual trabalhou, no seu país natal, no mapa da América Latina. O aluno irá ler, em voz alta, para a turma, o relato da criança e o conto sobre ela que o seu grupo finalizou. Posteriormente, o professor irá estabelecer um diálogo com a turma, solicitando aos alunos que imaginem que podem ir visitar um daqueles países e que podem ser amigos de uma daquelas crianças. Depois, cada aluno irá preencher a tabela de votação. A tabela será colocada no quadro e cada aluno irá colocar um x no país em que gostava mais de viver ou visitar e a criança com quem mais se identifica, ou seja, a criança com quem gostava de estabelecer uma relação de amizade. Os alunos devem justificar, oralmente, as suas escolhas. Posteriormente, o professor questiona os alunos se gostariam de fazer perguntas a alguma das crianças e o que gostaria de perguntar e a quem, assim como se gostariam de brincar com alguma delas e a que gostaria de brincar e com quem. No fim, os alunos, individualmente, preenchem as fichas de autoavaliação.

Observações

Prancha de histórias

Era uma vez...

(Onde e quando se passa a história? Quais são as suas personagens?)

Um dia...

(O que aconteceu no início da história? Que problema surgiu?)

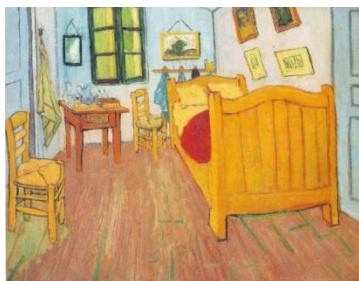
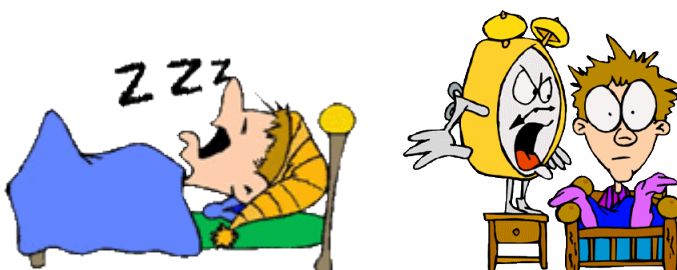
A partir daquele dia...

(O que aconteceu no fim da história? Como se resolveu o problema?)

Título:

Autor:

Anexo 3 – Imagens que ilustram as personagens, a ação, o tempo e o espaço do conto



Fontes (acedido a 30 de outubro de 2011):

<http://desenhosparapintarateliedocroche.blogspot.pt/2011/06/menino.html> (*adaptação*);

<http://406error.wordpress.com/tag/world-war-z/> (*adaptação*);

<http://phong.com/tutorials/eplastic/>;

<http://www.fromoldbooks.org/Tymms-Illuminating/pages/43-letterP/>;

<http://saqlainmohammad.blogspot.pt/2011/08/dreams-shopping-and-lizard.html>;

<http://www.funfacts.com.au/children/interesting-facts/>;

http://primaryenglish-gemma.blogspot.pt/2009_03_01_archive.html.

Anexo 4 - Imagens que ilustram as personagens



Fontes (acedido a 30 de outubro de 2011):

<http://desenhosparapintarateliadocroche.blogspot.pt/2011/06/menino.html> (*adaptação*);

<http://www.fromoldbooks.org/Tymms-Illuminating/pages/43>;

<http://406error.wordpress.com/tag/world-war-z/> (*adaptação*);

<http://phong.com/tutorials/eplastic/>.

Anexo 5 – Enunciado da folha de registo do vídeo



Choco Mundo – o mundo do chocolate

Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?

Nome: _____

Data: _____

Anexo 6 - Folhas de registo do vídeo preenchidas pelos alunos

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
bate leite	o chocolate é feito com
como farelho	as amígdalas de cacau
bolota	junto - se coze em
for no forno	alúcares,
sob a pressão	baunilha,
manteiga	leite,
chocolate ao leite	manteiga de cacau.
chocolate	É um ingrediente misturado
cacau	e depois moído para dar
leite	o chocolate.
leite	É um adoçador chocolate!

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
aquece, mistura chocolate com	o chocolate é feito com
leite e ovos e depois coze	as amígdalas de cacau.
	ajunta-se ao cacau e
	aquece, baunilha, leite e
	manteiga de cacau. Estes ingredie
	tos misturados e bem cozidos
	dão o chocolate que se
	chama chocolate.

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
açúcar	O chocolate é feito com as amêndoas do cacau.
leite	
ovos	Junta-se ao cacau, açúcar, leite, baunilha, e manteiga de cacau. Estes ingredientes misturados e bem mexidos dão o chocolate.
chocolate em pó	
canela	Eu gosto muito de chocolate!
farinha	
matas	
is para a figurificao	
cacau	
amêndoa	
bolachas	

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
leite	O chocolate é feito com as amêndoas do cacau.
farinha	
chocolate em pó	Junta-se ao cacau, açúcar, baunilha, leite e manteiga de cacau. Estes ingredientes misturados e bem mexidos dão o chocolate.
bolacha	
ovos	
açúcar	

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
Água	O chocolate é feito com manteiga de leite
leite	junto a açúcar, cacau, amêndoas, leite
chocolate sem o leite	manteiga de leite.
do leite	Estes ingredientes misturados
para	o leite misturado com o
leite	chocolate.
para	Eu não gosto.

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
bolacha com um pouco de	O chocolate é feito com
açúcar pó de chocolate	as amêndoas do cacau.
misturado com uma farinha.	Junta-se ao cacau,
	açúcar, farinha, leite e
	manteiga de cacau. Estes
	ingredientes misturados
	com leite dão o
	chocolate. Eu gosto muito.

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
leite e cacau	O chocolate é feito com
para o frigorífico	as amêndoas do cacau
e açúcar e cacau e	aguarda-se ao açúcar,
de pois é para	o cacau, baunilha,
a fabrica de chocolate	leite e manteiga de
	cacau. Estes ingredientes
	misturados e bem
	moídos dão o chocolate
	muito bom.

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
açúcar	O chocolate é feito com as
melde	amêndoas do cacau.
para	aguarda-se ao açúcar,
chocolate em pó	o cacau, baunilha,
em o frigorífico	leite e manteiga de cacau.
matas	Estes ingredientes
farinha	misturados e bem moídos
leite	dão o chocolate, que
cacau	é delicioso mas eu não
	gosto.

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
gotas bolachas com açúcar leite com açúcar açúcar e ovos bolachas farinha fécula, açúcar, farofa do chocolate baunilha - amêndoas cacaó amêndoas	o chocolate é feito com as amêndoas do cacau. junta-se ao cacau baunilha, leite e manteiga de cacau. Estes ingredientes misturados e bem mesclados dão o chocolate muito doçinho.

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
açúcar ovo melado Cacaó ou ao figorifico água leite natas	o chocolate é feito com as amêndoas do cacau junta-se ao cacau, açúcar, baunilha, leite, e óleo de cacau. Estes ingredientes misturados e bem mesclados dão chocolate. Eu gosto de chocolate mas não faz bem à nossa saúde.

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
açúcar	O chocolate é feito com as amêndoas de cacau. Junta-se as cascas, açúcar, baunilha, leite e chocolate de cacau. Estes ingredientes misturados e bem medidos dão chocolate. É muito bom!
leite	
cacau	
ovos	

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
faz-se com leite e depois peço o chocolate açúcar e leite	O chocolate é feito com as amêndoas de cacau. Junta-se as cascas, açúcar, baunilha, leite e manteiga de cacau. Estes ingredientes misturados e bem medidos dão chocolate. Eu gosto de chocolate

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
na fábrica do chocolate	o chocolate é feito com as amêndoas do cacau
	Junta-se ao cacau a açúcar
	vanilha
	leite
	é manteliga de cacau.
	estes ingredientes misturam-se bem medidos para chocolate.

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
com leite	O chocolate é feito com as amêndoas do cacau
com açúcar	Junta-se ao cacau a açúcar, vanilha, leite e a oleo de cacau
com chocolate em pó	estes ingredientes misturados e bem medidos fazem o chocolate que é muito doce e gostoso.

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
açúcar.	O chocolate é feito com
ovos.	as amêndoas do cacau
bolacha com açúcar.	junta-se ao cacau,
é chocolate	açúcar, baunilha, leite
cacau	mantiga de cacau.
farinha	Estes ingredientes
	misturados e bem
	mexidos dão o
	chocolate.

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
po de chocolate	O chocolate é feito
leite	com as amêndoas
farinha	do cacau, junta-se
ovos	o cacau, açúcar,
açúcar	baunilha, leite,
chocolate	e óleo de cacau.
casca	Estes ingredientes
condo	misturados e bem
moer	mexidos dão o
ir a frigorífico	chocolate e bom
por numa taça	o chocolate é
ir a fábrica de	delicioso e muito
chocolate	bom, muito bom.
ir comer	

Choco Mundo – o mundo do chocolate



Como pensas que se faz o chocolate?	Como se faz o chocolate?
<p>Primeiro põe leite condensado, põe açúcar e põe leite e depois dá a calar, mandar para uma fábrica de fazer o chocolate.</p>	<p>O chocolate é feito com um leite e açúcar e depois dá a calar, leite e manteiga de caca. São ingredientes muito bons e bem mesclados dá o chocolate que é doce e bom.</p>

Anexo 7 - Mapa do continente americano



Fonte: <http://angeladohs.blogspot.pt/2011/04/8-ano-trabalho-do-2-bimestre-continente.html>
(acedido a 9 de novembro de 2011).

Anexo 8.1. – Relato da criança do Equador – Grupo 1

Olá, eu sou o Gustavo e vivo num país chamado Equador. Tenho 8 anos e falo espanhol. No meu país, além do espanhol, fala-se quechua e cofan. Aqui há muitas montanhas e vários vulcões e, ainda, muito petróleo que nós vendemos para os outros países. No meu país planta-se muitas bananas, café e cacau. Além disso, fazemos muitos instrumentos de sopro, como flautas com uma madeira chamada bambu. Aqui há muito gado, como vacas, bois e cavalos. Agora estou à espera do autobús para ir para a escuela. Hasta luego!



Fonte: http://br.freepik.com/fotos-gratis/criancas-de-4-equador_44530.htm (acedido a 11 de novembro de 2011).

Anexo 8.2. – Relato das crianças da República Dominicana – Grupo 2

Olá, nos somos o Rafael e a Juana! Eu tenho 7 anos e a Juana tem 6 anos e falamos espanhol. Nós vivemos na República Dominicana que é uma ilha do continente americano. O nosso país tem praias com palmeiras muito bonitas e por isso recebe muitos turistas. Aqui o Carnaval é muito bonito e o tempo é muito quente. No nosso país plantam-se muitos coqueiros e cana-de-açúcar. Além disso, o tabaco é muito importante para o nosso país. Aqui fazemos charutos à mão. Agora vamos a la playa. Adios.



Fonte: <http://www.paraviajar.net/albf.aspx?id=943> (acedido a 11 de novembro de 2011).

Anexo 8.3. – Relato da criança do Brasil – Grupo 3

Ei, eu sou a Letícia! Sou brasileira e tenho 5 anos. O Brasil é o único país do continente americano onde se fala português. O meu país foi descoberto pelo Pedro Álvares Cabral, no ano 1500. O nome Brasil vem da palavra pau-brasil, que é uma madeira que existe muito no meu país. Aqui faz muito calor e quando é verão em Portugal aqui é Inverno. Eu gosto muito da comida do meu país, como a feijoada e os brigadeiros. Aqui planta-se muito cacau e muito café. Agora tenho que atender uma chamada. O meu telefone celular está tocando. Tchau!



Fonte: http://contjovem.blogspot.pt/2010_10_01_archive.html (acedido a 11 de novembro de 2011).

Grupo 1 – Equador

Había una vez um menino chamado Gustavo que falava espanhol. Este menino tinha 8 anos e vivia num país chamado Equador. O Gustavo tinha um cavalo chamado Trovão, de que gostava muito. Um dia, o menino e o seu cavalo foram às montanhas apanhar bananas. O Gustavo estava a subir a montanha, enquanto tocava a sua flauta feita de bambu quando o vulcão entrou em erupção e...

Grupo 2 – República Dominicana

Había una vez dois meninos, o Rafael e a Juana. O Rafael tinha 7 anos e a Juana tinha 6 anos. Como nasceram na República Dominicana, estes meninos falam espanhol. Um dia estava muito calor e o Rafael e a Juana decidiram ir à praia. As praias do país deles são muito bonitas e têm muitas palmeiras. Na praia, os meninos estavam a beber uma água de coco, quando um turista se aproximou deles e...

Grupo 3 – Brasil





Era uma vez uma menina brasileira de 5 anos chamada Letícia. Esta menina falava português e gostava muito de conhecer Portugal. Um dia a Letícia foi ao supermercado comprar ingredientes para fazer brigadeiros e encontrou uma menina chamada Julie que falava inglês. As meninas tentaram conversar, mas como a Julie ainda não fala muito bem português e...

Anexo 10 - Fotografias das crianças




Fontes (acedido a 11 de novembro de 2011):
http://contjovem.blogspot.pt/2010_10_01_archive.html;
<http://www.paraviajar.net/albf.aspx?id=943>;
http://br.freepik.com/fotos-gratis/criancas-de-4-equador_44530.htm.

Anexo 11 - Tabela de votação

	Gostava de viver ou de visitar...			Gostava de brincar com...		
						
A.F.						
A.C.						
B.L.						
B.C.						
B.T.						
C.N.						
D.S.						
D.B.						
F.G.						
F.P.						
G.N.						
J.A.						
L.M.						
M.A.						
M.L.						
R.S.						
R.C.						
R.N.						
S.S.						
T.G.						

Anexo 12 – Enunciado da ficha de autoavaliação dos alunos

Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Solposto 2011/2012 2.º ano		
Nome: _____	Data: _____	

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...							
O que menos gostei...							

2. O que aprendeste durante estas sessões?

3. O que gostarias de saber mais?

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

Anexo 13 – Fichas de autoavaliação preenchidas pelos alunos

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...	X						
O que menos gostei...		X					X

2. O que aprendeste durante estas sessões?

aprendi a escrever um conto
 aprendi a ler o relato da criança

3. O que gostarias de saber mais?

caracterizar as personagens
 escolher o país e a criança preferidos

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

o chocolate e fato com cacau

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...	X	X	X			X	
O que menos gostei...				X			

2. O que aprendeste durante estas sessões?

Eu aprendi a fazer e caracterizar as personagens

3. O que gostarias de saber mais?

gostate de fazer e caracterizar as personagens

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

Eu aprendi a fazer e caracterizar as personagens

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓
O que menos gostei...					✓		

2. O que aprendeste durante estas sessões?

que à países que são diferentes, também aprende que as falas são muito diferentes, também aprendemos que países que são diferentes colocados no mesmo país.

3. O que gostarias de saber mais?

Eu gostaria mais de aprender a falar brasileira.

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

Nas estas sessões a trabalhar os países.

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...		X			X	X	
O que menos gostei...	X				X	X	

2. O que aprendeste durante estas sessões?

Aprendi que a' meninos que são claros e escuros.

3. O que gostarias de saber mais?

Gostaria de aprender mais sobre o Brasil.

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

O chocolate é muito no Brasil.

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...	X						X
O que menos gostei...		X	X		X		

2. O que aprendeste durante estas sessões?

Eu aprendi na sessão Assim é que é.

3. O que gostarias de saber mais?

Gostava de aprender com o que falam em estanho.

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

Eu gostava de escrever um conto.

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...	x	x	x	x	x	x	x
O que menos gostei...							

2. O que aprendeste durante estas sessões?

eu aprendi que na república portuguesa que se fala espanhol

3. O que gostarias de saber mais?

eu gostava de aprender como se fala em inglês

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

A melhor foi a portuguesa, porque, na república de mim não fala espanhol e cada um fala espanhol

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...				X			
O que menos gostei...		X					

2. O que aprendeste durante estas sessões?

Eu aprendi a fazer chocolate.

3. O que gostarias de saber mais?

Eu gostaria de falar do hambúrguer.

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

Eu gostei muito saber como se faz chocolate

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...	X	X		X	X		X
O que menos gostei...			X			X	

2. O que aprendeste durante estas sessões?

Aprendi a saber como se faz o chocolate.

3. O que gostarias de saber mais?

Eu queria saber palavras, engenhosa.

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

Estas sessões foram boas de mais.

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...	X	X		X		X	X
O que menos gostei...		X	X		X	X	

2. O que aprendeste durante estas sessões?

Eu aprende que o chocolate podesse fazer de varias maneiras.

3. O que gostarias de saber mais?

Eu gostaria de saber mais sobre a república dominicana.

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

A república dominicana parece muito turística.

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...				X			
O que menos gostei...	X						

2. O que aprendeste durante estas sessões?

Ver o filme sobre o cacau e o chocolate

3. O que gostarias de saber mais?

Ouvir o conto Assim é que é

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

O chocolate e o cacau são bons.

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...	X			X			
O que menos gostei...		X					

2. O que aprendeste durante estas sessões?

*gostei de aprender estas sessões porque
vão girar e aprendi a fazer chocolate.*

3. O que gostarias de saber mais?

*Eu sei muita coisa mas queria aprender mais
coisas sobre o país.*

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

*As atividades vão girar e gostei mais
do vídeo do cacau.*

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...		X		X			
O que menos gostei...	X		X				

2. O que aprendeste durante estas sessões?

Eu aprendi a fazer contos com os meus amigos.

3. O que gostarias de saber mais?

Eu gostaria de saber a fazer textos muito grandes.

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

a chocolate leva cacau, leite, óleo de cacau, baunilha, açúcar e mais nada.

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...	X	X		X			X
O que menos gostei...		X			X	X	

2. O que aprendeste durante estas sessões?

Eu aprendi que as coisas são diferentes.

3. O que gostarias de saber mais?

Eu sei muitas coisas que gostaria de aprender mais.

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

A minha irmã sabe coisas diferentes e mais coisas que gostaria de aprender.

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...		>		X			
O que menos gostei...							

2. O que aprendeste durante estas sessões?

aprendi que como se faz cacau

3. O que gostarias de saber mais?

gostaria de saber falar brasileiro

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

Cacau nascido no cacauete

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...	x	x	x	x			x
O que menos gostei...							

2. O que aprendeste durante estas sessões?

Eu aprendi coisas novas e gostei de tudo

3. O que gostarias de saber mais?

De escolher o país e a criança

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

Aprender é por isso estas sessões novas que são muito divertidas

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...		X					
O que menos gostei...				X			

2. O que aprendeste durante estas sessões?

Eu aprendi na sessão Assim é que é

3. O que gostarias de saber mais?

gostava de

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...	X	X	X	X	X		
O que menos gostei...							

2. O que aprendeste durante estas sessões?

aprende como se faz o chocolate.

3. O que gostarias de saber mais?

gostava de saber mais estória do choco o chocolate.

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

o chocolate é bom.

A minha opinião

1. Na seguinte tabela assinala com um X o que mais e o que menos gostaste durante as sessões.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5
	Escrever um conto	Caracterizar as personagens	Ouvir o conto <i>Assim é que é</i>	Ver o filme sobre o cacau e o chocolate	Ler o relato da criança	Finalizar o conto sobre a criança	Escolher o país e a criança preferidos
O que mais gostei...		X	X	X	X	X	X
O que menos gostei...	X				X		

2. O que aprendeste durante estas sessões?

Aprendi que o cacau vem dum cacauzeiro.

3. O que gostarias de saber mais?

4. Escreve uma frase sobre estas sessões.

Anexo 14 – Entrevista à orientadora cooperante

Guião da entrevista

Fase 1 – Legitimar a entrevista

A presente entrevista surge no âmbito de um trabalho de investigação-acção cujo tema é a sensibilização para a diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da expressão escrita. Neste contexto o projecto didáctico desenvolvido, intitulado “*Chocolamérica*”, centrou-se na implementação de actividades de escrita, como forma de sensibilização à diversidade cultural, recorrendo à abordagem do texto narrativo, nomeadamente, do conto. Este trabalho encontra-se inserido na Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional A2, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Como forma de contributo para esta investigação, solicito a sua colaboração através da participação neste inquérito por entrevista, comprometendo-me a assegurar a confidencialidade das informações prestadas. Para tal, será necessária a sua permissão para a gravação áudio do seu discurso.

Objectivos da entrevista:

- Obter uma opinião individualizada acerca do projecto didáctico implementado.
- Recolher dados que possam contribuir para a melhoria do projecto.
- Recolher dados que contribuam para a avaliação do projecto.

Fase 2 – Desenvolvimento da entrevista

1- Apresente-se indicando:

-Nome: (...)

-Situação profissional: Professora do 1.º ciclo do Quadro de Agrupamento de (...)

-Tempo de serviço: 31 anos de serviço

2- Que avaliação faz do projecto na globalidade? Justifique.

Na sua globalidade o projeto foi muito positivo pelo fato de as atividades propostas favorecerem o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos e ainda permitir estabelecer ligações com outras áreas do currículo.

3- Quais foram os aspectos mais positivos do projecto? Justifique.

Considero que os aspectos mais positivos do projecto foi a forma lúdica e diversificada como foi desenvolvido despertando de imediato o interesse nos alunos para o desenvolvimento do projecto.

4- Que aspectos foram menos conseguidos?

A falta de um trabalho individual.

5- O que modificaria? Porquê?

Escolheria outro tipo de texto porque o texto narrativo no início do 2.º ano, nestes moldes é muito prematuro tendo em conta que os alunos ainda não dominam as regras fundamentais do texto escrito. O tempo para a implementação do projecto foi muito reduzido.

6- Quais considera terem sido as aprendizagens mais significativas por parte dos alunos?

Os alunos descobriram que há línguas diferentes da deles e que podem fazer associações de palavras através de comparações, gestos tendo a possibilidade de com alguma facilidade as compreender; trabalhar texto em grupo e ainda a organização do texto narrativo.

7- Que comentário tece ao desempenho da formanda na implementação do projecto?

Muito empenhada, construindo materiais adequados a cada sessão. Como a maioria das atividades foi realizada em trabalho de grupo a aluna organizou os grupos de acordo com as capacidades dos alunos, com o intuito de existir partilha de ideias e interajuda na organização das mesmas.

8- Qual o nível de implicação dos alunos durante a implementação do projecto?

As crianças implicaram-se numa forma muito positiva, integrando-se bem nos grupos.

9- Gostaria de fazer alguma sugestão relativamente à articulação entre Prática Pedagógica Supervisionada A2 e o projecto didáctico construído no âmbito de Seminário de Investigação Educacional A2?

Sugiro que antes de escolherem os temas para os projectos conheçam o microcontexto em que o vão implementar para que os objetivos do projeto estejam de acordo com o ano de escolaridade dos alunos.

10- Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou fazer algum comentário?

Não.

Os irmãos chateados

Era uma vez um menino chamado Zé.

O Zé queria brincar com as letras P, U e E no quarto.

Enquanto estavam a brincar acordaram o irmão do Zé, o João. O João ficou muito chateado e não quis brincar com eles e acabou por adormecer outra vez.

À noite, as letras estavam a dormir no livro de histórias na casa do Zé e do João. O João estava a fingir que estava a dormir e levantou-se devagarinho para ninguém saber.

Depois o João foi buscar as ferramentas e construir um robot despertador que grita muito alto e é muito barulhento. O robot despertador começou a gritar e acordou toda a gente.

As letras e o Zé ficaram zangados e modificaram o robot despertador para fazer uma armadilha para o João. O novo robot coseu os lençóis da cama e o João não se conseguiu deitar.

No fim, todos ficaram quites, destruíram o robot e meteram-no no lixo. Depois fizeram uma festa e ficaram todos amigos e aprenderam que não se deve pregar partidas aos amigos.

O temporal provocou gripe

Era uma vez um menino chamado Zé que tinha 7 anos. O Zé era alto, elegante e bonito. Ele era muito dorminhoco, trapalhão, inteligente e brincalhão.

Ele tinha três amigos chamados o P, o U e o E.

Um dia o P, o U e o E foram ao parque brincar nos balancés e os pais disseram para eles voltarem, rápido para casa, porque ia chover. Os três amigos ficaram molhados e por isso constiparam-se.

O P, o U e o E foram ao pediatra e ele disse que eles tinham que ficar em casa quatro dias. Mas eles não obedeceram, foram para a escola e pegaram a gripe ao Zé.

O Zé estava muito doente e os pais levaram-no ao pediatra e a solução era tomar xarope e ficar três dias na cama, para não espalhar o vírus da gripe na escola. O Zé obedeceu às recomendações do pediatra.

Passados os três dias, o Zé estava a dormir no seu quarto e de manhã o despertador tocou. Quando o Zé acordou já estava curado e foi para a escola. No recreio brincou muito com os amigos até se cansar.

As letras coceguinhas

Era uma vez um menino chamado Zé, que estava a ler no seu quarto, mas que não gostava nada de o fazer.

De repente apareceram três letras o P, o U e o E, que se esconderam debaixo da cama.

Um dia, o P, o U e o E saíram debaixo da cama e durante a noite enquanto o Zé dormia as letras faziam-lhe cócegas nos pés. Ele acordou, coçou os pés, mas não viu as letras porque elas se tinham escondido. Durante toda a noite as letras chatearam o Zé, não o deixando dormir.

Como todos os meninos o Zé tinha que ir para a escola, logo pela manhãzinha. Como estava muito cansado não acordou com o despertador. As letras como queriam que o menino aprendesse acordaram para ele chegar a horas à escola.

Quando o Zé estava a preparar a mochila as letras saltaram para dentro e foram com ele. Na escola as letras saíram da mochila e ajudaram o Zé a escrever uma história muito bonita.

A partir daquele dia o Zé passou a gostar muito das letras, de ler e de escrever.

Anexo 16.1. – Frases construídas na sessão II – Grupo 1

Os irmãos chateados

O Zé era tímido, simpático, meigo, amigo, alto e bonito.

O João é limpinho, trabalhador, irrequieto, amigo, chato, dorminhoco e às vezes confunde-se no trabalho.

O P é um menino, é uma letra que aparece nas palavras, é irrequieto, vermelho, redondo e grande.

O U tem a forma de um íman, é um menino, redondo, encaracolado, bom, verde e é muito unido aos amigos.

O E é uma menina, chama-se Eva, é cor-de-rosa, trabalhadora, aparece nos livros e quando é escrita à máquina parece um pente.

O robot despertador grita muito, é trabalhador, grande e mau, tem dentes afiados como um vampiro, tem boca vermelha, olhos vermelhos e tem a cara branca.

O temporal provocou gripe

O Zé era um menino com 7 anos. Ele era alto, elegante, bonito e o seu cabelo era ruivo. Ele era brincalhão, inteligente, trapalhão, amigo, dorminhoco e estudioso. Ele gostava muito de ir o parque, de escrever, de brincar com legos e de ir à escola para aprender.

O P era um menino com 8 anos. Ele era magro, alto e loiro. Ele era desobediente e teimoso. Ele gostava de andar à chuva, de brincar e de ir ao parque.

O U era um menino com 10 anos. Ele era alto, forte e tinha o cabelo castanho. Ele era curioso, brincalhão, inteligente e teimoso. Ele gostava de jogar futebol, de ir à praia e à piscina e fazia algumas asneiras.

O E era um menino com 6 anos. Ele era bonito, baixo, magro e o seu cabelo era ruivo. Ele era curioso, teimoso e simpático. Ele gostava de passear e de praticar muito desporto.

As letras coceguinhas

O Zé tem 6 anos, cabelo castanho é alto e magro. O Zé é preguiçoso, muito brincalhão e dorminhoco. O Zé é amigo, simpático, alegre e muito engraçado.

O P é gordinho e veste-se de vermelho. É muito brincalhão, mas estudioso e um bom escritor. É um amigo de todos os meninos e brinca com os pés.

O U gosta muito de uvas. É magrinho, trabalhador, alegre e saltitão. Anda sempre vestido de verde.

O E é engraçado, esperto, estudioso e espectacular, mas mentiroso.

Os cavalos do Gustavo - Equador

Había una vez un niño llamado Gustavo, que hablaba español. Este menino tinha 8 anos e vivia num país chamado Equador. O Gustavo tinha um cavalo chamado Trovão, de que gostava muito.

Um dia, o menino e o seu cavalo foram às montanhas apanhar bananas. O Gustavo estava a subir a montanha, enquanto tocava a sua flauta feita de bambu quando o vulcão entrou em erupção e...o Gustavo montou-se no seu cavalo Trovão e fugiram para casa.

Quando chegaram a casa, os pais e o Gustavo fugiram para o Brasil e levaram o Trovão numa carruagem para cavalos.

A família do Gustavo foi comprar uma casa com piscina e com boxes para o Trovão. Nas boxes havia uma surpresa para o Trovão. O pai do Gustavo tinha comprado uma égua chamada Trovana.

A Trovana e o Trovão ficaram amigos e gostavam muito um do outro. Eles brincavam nas boxes e na relva.

Um dia, quando estavam a brincar, a Trovana magoou uma pata. O veterinário foi ver a Trovana e ela tinha partido um osso da pata. Ela não podia brincar e o Trovão ficou triste. O Trovão não brincava e ficava a tomar conta dela. Ele fazia-lhe as vontades todas e ia-lhe buscar palha para a aquecer, legumes para ela comer e água para ela beber.

Um dia, a Trovana ficou boa e já podia brincar e por isso foram jogar à bola e dar um passeio. Eles ficaram amigos para sempre e brincaram sempre juntos.

O turista desconhecido – República Dominicana

Había una vez dos niños, Rafael y Juana. O Rafael tinha 7 anos e a Juana tinha 6 anos. Como nasceram na República Dominicana, estes meninos falam espanhol.

Um dia estava muito calor e o Rafael e a Juana decidiram ir à praia. As praias do país deles são muito bonitas e têm muitas palmeiras. Na praia, os meninos estavam a beber uma água de coco, quando um turista se aproximou deles e...disse que estava perdido nesta ilha.

O Rafael e a Juana tentaram explicar, mas o turista era chinês e não percebeu nada. Então ficou uma grande confusão, porque ninguém se entendia. O Rafael teve uma ideia. Lembrou-se de fazer gestos para explicar ao turista o caminho para o hotel.

Depois de lhe explicarem conseguiram chegar ao hotel e foram procurar um empregado que soubesse falar outras línguas e arranjasse um quarto para o turista. O turista ficou agradecido e convidou os meninos para beber uma água de coco na praia e tentarem ser amigos.

Os meninos fizeram muitas perguntas sobre a China e o turista mostrou-lhes algumas fotografias do seu país e ensinou-lhes algumas palavras.

Os meninos como conheciam muito bem a ilha, mostraram lugares muito bonitos e ensinaram-lhe algumas palavras em espanhol.

Línguas diferentes - Brasil

Era uma vez uma menina brasileira de 5 anos chamada Letícia. Esta menina falava português e gostava muito de conhecer Portugal.

Um dia a Letícia foi ao supermercado comprar ingredientes para fazer brigadeiros e encontrou uma menina chamada Julie que falava inglês.

As meninas tentaram conversar, mas como a Julie ainda não fala muito bem português e...tinha dificuldade em compreender o que a Letícia lhe dizia tiveram que encontrar uma maneira para poderem comunicar uma com a outra. Então, como a Letícia sabia falar muito bem o português e a Julie sabia falar pouco resolveram usar a linguagem gestual. A Letícia dizia as palavras em português acompanhadas dos gestos e logo de seguida falava em inglês.

As meninas ficaram amigas e continuaram a treinar muito bem as suas línguas. A Letícia ficou a saber falar muito bem inglês e a Julie a falar o português. As meninas decidiram passar as férias juntas em Portugal.

Anexo 18.1. – Tabela com a análise dos contos escritos na sessão I – Grupo 1

Os irmãos chateados

	Estrutura	Introdução	O conto possui uma introdução. <i>“Era uma vez um menino...”</i>
		Desenvolvimento	O conto possui um desenvolvimento. <i>“À noite...”</i>
		Conclusão	O conto possui uma conclusão. <i>“No fim, todos ficaram quites, destruíram o robot e meteram-no no lixo. Depois fizeram uma festa e ficaram todos amigos e aprenderam que não se deve pregar partidas aos amigos.”</i>
	Ação	Encadeamento	O conto está organizado por ordem cronológica, nomeadamente, numa relação causa-efeito. <i>“À noite, as letras estavam a dormir no livro de histórias na casa do Zé e do João. O João estava a fingir que estava a dormir e levantou-se devagarinho para ninguém saber.”</i>
		Fechada	O conto é fechado, pois possui uma narrativa claramente demarcada, com princípio, meio e fim.
	Personagens	Relevo	Herói

			<i>Zé. / O Zé queria brincar com as letras P, U e E no quarto. / Enquanto estavam a brincar acordaram o irmão do Zé, o João. / Depois o João foi buscar as ferramentas e construiu um robot despertador...</i>
		Secundária	Neste conto não há personagens secundárias.
		Figurante	Neste conto não há figurantes.
Caracterização	Composição	Redonda	Todas as personagens do conto são redondas, uma vez que foram capazes de alterar o seu comportamento ao longo da narrativa. Assim sendo, ao longo da narrativa, as personagens deixaram de pregar partidas umas às outras. <i>“...aprenderam que não se deve pregar partidas aos amigos.”</i>
	Direta	Heterocaracterização	O narrador faculta a caracterização do robot despertador, mas não das restantes personagens. <i>“...e construiu um robot despertador que grita muito alto e é muito barulhento.”</i>
	Física		O narrador faculta a caracterização física do robot despertador, mas não das restantes personagens. <i>“...um robot despertador que grita muito alto e é muito barulhento.”</i>
	Psicológica		O narrador não faculta a caracterização psicológica de nenhuma das personagens.
	Espaço	Físico	O conto desenrola-se no quarto. <i>“O Zé queria brincar com as letras P,</i>

		<i>U e E no quarto.</i> ”
	Social	O conto não possui um espaço social.
	Psicológico	O conto não possui um espaço psicológico.
Tempo	Cronológico	O conto desenrola-se durante um dia.
	Histórico	O conto não possui um tempo histórico.
	Psicológico	O conto não possui um tempo psicológico.
Tempo do discurso	Analepse	O conto não possui analepses.
	Prolepse	O conto não possui prolepses.
	Elipse	O conto não possui elipses.
Tema	O conto aborda a temática da amizade. <i>“Depois fizeram uma festa e ficaram todos amigos e aprenderam que não se deve pregar partidas aos amigos.”</i>	
Valores	Moral	A moral deste conto é que se não se deve pregar partidas. <i>“...e aprenderam que não se deve pregar partidas aos amigos.”</i>
	Final feliz	O final feliz deste conto é que todos ficaram amigos e aprenderam que não se deve pregar partidas. <i>“No fim, todos ficaram quites, destruíram o robot e meteram-no no lixo. Depois fizeram uma festa e ficaram todos amigos e aprenderam que não se deve pregar partidas aos amigos.”</i>
	Certo/Errado	A dicotomia certo/errado está presente, neste conto, através da dicotomia pregar/não pregar partidas.

Narrador	Não-participante	O narrador deste conto é não participante. <i>“O Zé queria brincar com as letras P, U e E no quarto.”</i>	
	Focalização externa	Este conto possui um narrador de focalização externa, pois o seu conhecimento limita-se ao que é observável do exterior. <i>“O João ficou muito chateado e não quis brincar com eles e acabou por adormecer outra vez.”</i>	
Modalidade do discurso por parte do narrador	Narração	Este conto possui uma narração, já que consiste num relato de acontecimentos. <i>“O João estava a fingir que estava a dormir e levantou-se devagarinho para ninguém saber.”</i>	
	Descrição	Neste conto não existem descrições, pois não são enunciadas informações sobre as personagens, os objetos ou os espaços.	
Modalidade do discurso por parte das personagens	Diálogo	Neste conto não se estabelecem diálogos.	
	Monólogo	Neste conto não se pronunciam monólogos.	

NOTA: Neste conto, os alunos acrescentaram uma personagem, o João, o irmão do Zé.

Anexo 18.2. – Tabela com a análise dos contos escritos na sessão I – Grupo 2

O temporal provocou gripe

	Estrutura	Introdução	O conto possui uma introdução. <i>“Era uma vez um menino...”</i>
		Desenvolvimento	O conto possui um desenvolvimento. <i>“Um dia...”</i>
		Conclusão	O conto possui uma conclusão. <i>“Passados os três dias, o Zé estava a dormir no seu quarto e de manhã o despertador tocou. Quando o Zé acordou já estava curado e foi para a escola. No recreio brincou muito com os amigos até se cansar.”</i>
	Ação	Encadeamento	O conto está organizado por ordem cronológica, nomeadamente, numa relação causa-efeito. <i>“...os pais disseram para eles voltarem rápido para casa, porque ia chover.”</i>
		Fechada	O conto é fechado, pois possui uma narrativa claramente demarcada, com princípio, meio e fim.
	Personagens	Relevo	Herói
Secundária			As personagens do conto que desempenham um papel de menor relevo são os pais e o pediatra.

			<i>“O Zé estava muito doente e os pais levaram-no ao pediatra...”</i>
		Figurante	Neste conto não há figurantes.
	Composição	Plana	Todas as personagens do conto são planas, uma vez que se comportam da mesma forma ao longo de toda a narrativa.
Caracterização	Direta	Heterocaracterização	O narrador faculta a caracterização do Zé, mas não das restantes personagens. <i>“...um menino chamado Zé que tinha 7 anos.”</i>
	Física		O narrador faculta a caracterização física do Zé, mas não das restantes personagens. <i>“...um menino chamado Zé que tinha 7 anos.”</i>
	Psicológica		O narrador não faculta a caracterização psicológica de nenhuma das personagens.
Espaço	Físico		O conto desenrola-se no parque, no quarto do Zé e na escola. <i>“Um dia o P, o U e o E foram ao parque brincar nos balancés (...) / Passados os três dias, o Zé estava a dormir no seu quarto e de manhã o despertador tocou. Quando o Zé acordou já estava curado e foi para a escola.”</i>
	Social		O conto não possui um espaço social.
	Psicológico		O conto não possui um espaço psicológico.
Tempo	Cronológico		O conto desenrola-se enquanto os protagonistas estão doentes.
	Histórico		O conto não possui um tempo histórico.
	Psicológico		O conto não possui um tempo

		psicológico.
Tempo do discurso	Analepse	O conto não possui analepses.
	Prolepse	O conto não possui prolepses.
	Elipse	O conto possui uma elipse, uma vez que omite um acontecimento, nomeadamente, a cura do P, do U e do E.
Tema	<p>O conto aborda temáticas como a amizade, a obediência e a saúde.</p> <p><i>“Um dia o P, o U e o E foram ao parque brincar nos balancés e os pais disseram para eles voltarem rápido para casa, porque ia chover. Os três amigos ficaram molhados e por isso constiparam-se.”</i></p>	
Valores	Moral	<p>A moral deste conto é que se deve obedecer às recomendações dos adultos.</p> <p><i>“O Zé obedeceu às recomendações do pediatra. / (...) Quando o Zé acordou já estava curado e foi para a escola.”</i></p>
	Final feliz	<p>O final feliz deste conto é que o Zé ficou curado e por isso já podia ir à escola e já podia brincar.</p> <p><i>“Quando o Zé acordou já estava curado e foi para a escola. No recreio brincou muito com os amigos...”</i></p>
	Certo/Errado	<p>A dicotomia certo/errado está presente, neste conto, através da dicotomia obedecer/desobedecer.</p> <p><i>“Um dia o P, o U e o E foram ao parque brincar nos balancés e os pais disseram para eles voltarem rápido para casa, porque ia chover. Os três</i></p>

		<i>amigos ficaram molhados e por isso constiparam-se. / O Zé obedeceu às recomendações do pediatra. / (...) Quando o Zé acordou já estava curado e foi para a escola.”</i>
Narrador	Não-participante	O narrador deste conto é não participante. <i>“Ele tinha três amigos chamados P, U e E.”</i>
	Focalização externa	Este conto possui um narrador de focalização externa, pois o seu conhecimento limita-se ao que é observável do exterior. <i>“Era uma vez um menino chamado Zé que tinha 7 anos.”</i>
Modalidade do discurso por parte do narrador	Narração	Este conto possui uma narração, já que consiste num relato de acontecimentos. <i>“Passados os três dias, o Zé estava a dormir no seu quarto e de manhã o despertador tocou. Quando o Zé acordou já estava curado e foi para a escola. No recreio brincou muito com os amigos até se cansar.”</i>
	Descrição	Neste conto não existem descrições, pois não são enunciadas informações sobre as personagens, os objetos ou os espaços.
Modalidade do discurso por parte das personagens	Diálogo	Neste conto não se estabelecem diálogos.
	Monólogo	Neste conto não se pronunciam monólogos.

Anexo 18.3. – Tabela com a análise dos contos escritos na sessão I – Grupo 3

O temporal provocou gripe

	Estrutura	Introdução	O conto possui uma introdução. <i>“Era uma vez um menino...”</i>
		Desenvolvimento	O conto possui um desenvolvimento. <i>“Um dia...”</i>
		Conclusão	O conto possui uma conclusão. <i>“Passados os três dias, o Zé estava a dormir no seu quarto e de manhã o despertador tocou. Quando o Zé acordou já estava curado e foi para a escola. No recreio brincou muito com os amigos até se cansar.”</i>
	Ação	Encadeamento	O conto está organizado por ordem cronológica, nomeadamente, numa relação causa-efeito. <i>“Um dia o P, o U e o E foram ao parque brincar nos balancés e os pais disseram para eles voltarem rápido para casa, porque ia chover.”</i>
		Fechada	O conto é fechado, pois possui uma narrativa claramente demarcada, com princípio, meio e fim.
	Personagens	Relevo	Herói
Secundária			As personagens do conto que

			desempenham um papel de menor relevo são o P, o U e o E, <i>“De repente apareceram três letras o P, o U e o E, que se esconderam debaixo da cama.”</i>
		Figurante	Os figurantes são os pais e o pediatra. <i>“O Zé estava muito doente e os pais levaram-no ao pediatra...”</i>
	Composição	Plana	Todas as personagens do conto são planas, uma vez que se comportam da mesma forma ao longo de toda a narrativa.
Caracterização	Direta	Heterocaracterização	O narrador faculta a caracterização do Zé, mas não das restantes personagens. <i>“...um menino chamado Zé que tinha 7 anos.”</i>
	Física		O narrador faculta a caracterização física do Zé, mas não das restantes personagens. <i>“...um menino chamado Zé que tinha 7 anos.”</i>
	Psicológica		O narrador não faculta a caracterização psicológica de nenhuma das personagens.
Espaço	Físico		O conto desenrola-se no quarto do Zé. <i>“Era uma vez um menino chamado Zé, que estava a ler no seu quarto, mas que não gostava nada de o fazer.”</i>
	Social		O conto não possui um espaço social.
	Psicológico		O conto não possui um espaço psicológico.
Tempo	Cronológico		O conto desenrola-se enquanto os protagonistas estão doentes.
	Histórico		O conto não possui um tempo histórico.
	Psicológico		O conto não possui um tempo psicológico.

Tempo do discurso	Analepse	O conto não possui analepses.
	Prolepse	O conto não possui prolepses.
	Elipse	O conto possui uma elipse, uma vez que omite um acontecimento, nomeadamente, a cura do P, do U e do E.
Tema	<p>O conto aborda temáticas como a amizade, a obediência e a saúde.</p> <p><i>“Um dia o P, o U e o E foram ao parque brincar nos balancés e os pais disseram para eles voltarem rápido para casa, porque ia chover. Os três amigos ficaram molhados e por isso constiparam-se.”</i></p>	
Valores	Moral	<p>A moral deste conto é que se deve obedecer às recomendações dos adultos.</p> <p><i>“O Zé obedeceu às recomendações do pediatra. / (...) Quando o Zé acordou já estava curado e foi para a escola.”</i></p>
	Final feliz	<p>O final feliz deste conto é que o Zé ficou curado e por isso já podia ir à escola e já podia brincar.</p> <p><i>“Quando o Zé acordou já estava curado e foi para a escola. No recreio brincou muito com os amigos...”</i></p>
	Certo/Errado	<p>A dicotomia certo/errado está presente, neste conto, através da dicotomia obedecer/desobedecer.</p> <p><i>“Um dia o P, o U e o E foram ao parque brincar nos balancés e os pais disseram para eles voltarem rápido para casa, porque ia chover. Os três amigos ficaram molhados e por isso</i></p>

		<i>constiparam-se. / O Zé obedeceu às recomendações do pediatra. / (...) Quando o Zé acordou já estava curado e foi para a escola.”</i>
Narrador	Não-participante	O narrador deste conto é não participante. <i>“Ele tinha três amigos chamados P, U e E.”</i>
	Focalização externa	Este conto possui um narrador de focalização externa, pois o seu conhecimento limita-se ao que é observável do exterior. <i>“Era uma vez um menino chamado Zé que tinha 7 anos.”</i>
Modalidade do discurso por parte do narrador	Narração	Este conto possui uma narração, já que consiste num relato de acontecimentos. <i>“Passados os três dias, o Zé estava a dormir no seu quarto e de manhã o despertador tocou. Quando o Zé acordou já estava curado e foi para a escola. No recreio brincou muito com os amigos até se cansar.”</i>
	Descrição	Neste conto não existem descrições, pois não são enunciadas informações sobre as personagens, os objetos ou os espaços.
Modalidade do discurso por parte das personagens	Diálogo	Neste conto não se estabelecem diálogos.
	Monólogo	Neste conto não se pronunciam monólogos.

Anexo 19.1. – Tabela com a análise das frases construídas na sessão II – Grupo 1

Os irmãos chateados

Caracterização	Física	<p><i>“O Zé era (...) alto e bonito.”</i></p> <p><i>“O P é um menino, é uma letra que aparece nas palavras, (...), vermelho, redondo e grande.”</i></p> <p><i>“O U tem a forma de um íman, é um menino, redondo, encaracolado...”</i></p> <p><i>“O E é uma menina, chama-se Eva, é cor-de-rosa, (...) aparece nos livros e quando é escrita à máquina parece um pente.”</i></p>
	Psicológica	<p><i>“O robot despertador (...) é trabalhador...”</i></p> <p><i>“O Zé era tímido, simpático, meigo, amigo...”</i></p> <p><i>“O P é (...) irrequieto...”</i></p> <p><i>“O U (...) é muito unido aos amigos.”</i></p> <p><i>“O E é (...) trabalhadora.”</i></p> <p><i>“O João é limpinho, trabalhador, irrequieto, amigo, chato, dorminhoco e às vezes confunde-se no trabalho.”</i></p>
	Estilo	<p>Para caracterizar estas personagens, os alunos recorreram à enumeração, enunciando uma sequência de vários adjetivos e à comparação, estabelecendo uma relação entre o robot despertador e um vampiro.</p>

Anexo 19.2. – Tabela com a análise das frases construídas na sessão II – Grupo 2

O temporal provocou gripe

Caracterização	Física	<p><i>“Ele era alto, elegante, bonito e o seu cabelo era ruivo.”</i></p> <p><i>“O P era um menino com 8 anos, magro, alto, loiro...”</i></p> <p><i>“O U era um menino com 10 anos, alto, forte e tinha o cabelo castanho...”</i></p> <p><i>“O E era um menino com 6 anos, bonito, baixo, magro e o seu cabelo era ruivo...”</i></p>
	Psicológica	<p><i>“Ele era brincalhão, inteligente, trapalhão, amigo, dorminhoco e estudioso. Ele gostava muito de ir o parque, de escrever, de brincar com legos e de ir à escola para aprender.”</i></p> <p><i>“O P era (...) desobediente e teimoso. Ele gostava de andar à chuva, de brincar e de ir ao parque.”</i></p> <p><i>“O U (...) era curioso, brincalhão, inteligente e teimoso. Ele gostava de jogar futebol, de ir à praia e à piscina e fazia algumas asneiras.”</i></p> <p><i>“O E era (...) curioso, teimoso e simpático. Ele gostava de passear e de praticar muito desporto.”</i></p>
	Estilo	<p>Para caracterizar estas personagens, os alunos recorreram à enumeração, enunciando uma sequência de vários adjetivos.</p>

Anexo 19.3. – Tabela com a análise das frases construídas na sessão II – Grupo 3

As letras coceguinhas

Caracterização	Física	<p><i>“O Zé tem 6 anos, cabelo castanho é alto e magro.”</i></p> <p><i>“O P é gordinho e veste-se de vermelho.”</i></p> <p><i>“É magrinho (...). Anda sempre vestido de verde.”</i></p>
	Psicológica	<p><i>“O Zé é preguiçoso, muito brincalhão e dorminhoco, é amigo, simpático, alegre e muito engraçado.”</i></p> <p><i>“É muito brincalhão, mas estudioso e um bom escritor. É um amigo de todos os meninos e brinca com os pés.”</i></p> <p><i>“O U gosta muito de uvas.”</i></p> <p><i>“É (...) trabalhador, alegre e saltitão.”</i></p> <p><i>“E o E é engraçado, esperto, estudioso e espectacular, mas mentiroso.”</i></p>
	Estilo	<p>Para caracterizar estas personagens, os alunos recorreram à enumeração, enunciando uma sequência de vários adjetivos.</p>

Anexo 20.1. – Tabela com a análise dos contos escritos na sessão IV – Grupo 1

Os cavalos do Gustavo

	Estrutura	Introdução	O conto possui uma introdução. <i>“Había una vez un niño...”</i>
		Desenvolvimento	O conto possui um desenvolvimento. <i>“Um dia...”</i>
		Conclusão	O conto possui uma conclusão. <i>“Um dia, a Trovana ficou boa e já podia brincar e por isso foram jogar à bola e dar um passeio. Eles ficaram amigos para sempre e brincaram sempre juntos.”</i>
	Ação	Encadeamento	O conto está organizado por ordem cronológica, nomeadamente, numa relação causa-efeito. <i>“Ela (Trovana) não podia brincar e o Trovão ficou triste.”</i>
		Fechada	O conto é fechado, pois possui uma narrativa claramente demarcada, com princípio, meio e fim.
	Personagens	Relevo	Herói
Secundária			As personagens do conto que

			<p>desempenham um papel de menor relevo são a família do Gustavo e o veterinário.</p> <p><i>“A família do Gustavo foi comprar uma casa com piscina e com boxes para o Trovão. (...) / O veterinário foi ver a Trovana e ela tinha partido um osso da pata.”</i></p>
		Figurante	Neste conto não há figurantes.
	Composição	Plana	Todas as personagens do conto são planas, uma vez que se comportam da mesma forma ao longo de toda a narrativa.
Caracterização	Direta	Heterocaracterização	<p>O narrador faculta a caracterização do Gustavo, mas não das restantes personagens.</p> <p><i>“...un niño llamado Gustavo, que hablaba español. Este menino tinha 8 anos e vivia num país chamado Equador. O Gustavo tinha um cavalo chamado Trovão, de que gostava muito.”</i></p>
	Física		<p>O narrador faculta a caracterização física do Gustavo, mas não das restantes personagens.</p> <p><i>“Este menino tinha 8 anos e vivia num país chamado Equador.”</i></p>
	Psicológica		<p>O narrador faculta a caracterização psicológica do Gustavo, mas não das restantes personagens.</p> <p><i>“...un niño llamado Gustavo, que hablaba español. (...) O Gustavo tinha um cavalo chamado Trovão, de que gostava muito.”</i></p>
	Espaço	Físico	O conto desenrola-se numa montanha

		do Equador e na casa do Gustavo, no Brasil. <i>“Um dia, o menino e o seu cavalo foram às montanhas apanhar bananas. (...) / Quando chegaram a casa, os pais e o Gustavo fugiram para o Brasil e levaram o Trovão numa carruagem para cavalos.”</i>
	Social	O conto não possui um espaço social.
	Psicológico	O conto não possui um espaço psicológico.
Tempo	Cronológico	O conto desenrola-se quando a família do Gustavo se muda para o Brasil.
	Histórico	O conto não possui um tempo histórico.
	Psicológico	O conto não possui um tempo psicológico.
Tempo do discurso	Analepse	O conto não possui analepses.
	Prolepse	O conto não possui prolepses.
	Elipse	O conto possui duas elipses, uma vez que omite dois acontecimentos, nomeadamente, o que acontece depois da erupção do vulcão e quando a família do Gustavo se acomodou no Brasil.
Tema	O conto aborda temáticas como a amizade e os cuidados a ter com os animais. <i>“O Trovão não brincava e ficava a tomar conta dela. Ele fazia-lhe as vontades todas e ia-lhe buscar palha para a aquecer, legumes para ela comer e água para ela beber.”</i>	
Valores	Moral	A moral deste conto é que os animais precisam de cuidados específicos. <i>“...e ia-lhe buscar palha para a</i>

		<i>aquecer, legumes para ela comer e água para ela beber.”</i>
	Final feliz	O final feliz deste conto é que a égua ficou boa e assim já podia brincar. <i>“Um dia, a Trovana ficou boa e já podia brincar e por isso foram jogar à bola e dar um passeio. Eles ficaram amigos para sempre e brincaram sempre juntos.”</i>
	Certo/Errado	Neste conto, a dicotomia certo/errado não está presente.
Narrador	Não-participante	O narrador deste conto é não participante. <i>“Quando chegaram a casa, os pais e o Gustavo fugiram para o Brasil e levaram o Trovão numa carruagem para cavalos.”</i>
	Focalização externa	Este conto possui um narrador de focalização externa, pois o seu conhecimento limita-se ao que é observável do exterior. <i>“A Trovana e o Trovão ficaram amigos e gostavam muito um do outro. Eles brincavam nas boxes e na relva.”</i>
Modalidade do discurso por parte do narrador	Narração	Este conto possui uma narração, já que consiste num relato de acontecimentos. <i>“Um dia, quando estavam a brincar, a Trovana magoou uma pata. O veterinário foi ver a Trovana e ela tinha partido um osso da pata.”</i>
	Descrição	Neste conto está presente uma descrição, nomeadamente, informações sobre o Gustavo. <i>“Había una vez un niño llamado Gustavo, que hablaba español. Este menino tinha 8 anos e vivia num país chamado Equador. O Gustavo tinha um cavalo chamado Trovão, de</i>

		<i>que gostava muito.”</i>
Modalidade do discurso por parte das personagens	Diálogo	Neste conto não se estabelecem diálogos.
	Monólogo	Neste conto não se pronunciam monólogos

NOTA: A introdução deste conto foi facultada aos alunos. Estes só criaram o desenvolvimento e a conclusão.

Anexo 20.2. – Tabela com a análise dos contos escritos na sessão IV – Grupo 2

O turista desconhecido

Estrutura	Introdução	O conto possui uma introdução. <i>“Había una vez dos niños...”</i>
	Desenvolvimento	O conto possui um desenvolvimento. <i>“Um dia...”</i>
	Conclusão	O conto possui uma conclusão. <i>“Os meninos como conheciam muito bem a ilha, mostraram lugares muito bonitos e ensinaram-lhe algumas palavras em espanhol.”</i>
Ação	Encadeamento	O conto está organizado por ordem cronológica, nomeadamente, numa relação causa-efeito. <i>“Depois de lhe explicarem conseguiram chegar ao hotel e foram procurar um empregado que soubesse falar outras línguas e arranjasse um quarto para o turista.”</i>
	Fechada	O conto é fechado, pois possui uma narrativa claramente demarcada, com princípio, meio e fim.
Personagens	Relevo	<p>Herói</p> <p>As personagens do conto que desempenham um papel central são o Rafael, a Juana e o turista. <i>“O Rafael e a Juana tentaram explicar, mas o turista era chinês e não percebeu nada.”</i></p>
	Secundária	A personagem do conto que desempenha um papel de menor relevo

			<p>é o empregado do hotel.</p> <p><i>“Depois de lhe explicarem conseguiram chegar ao hotel e foram procurar um empregado que soubesse falar outras línguas e arranjasse um quarto para o turista.”</i></p>
		Figurante	Neste conto não há figurantes.
	Composição	Redonda	<p>Os protagonistas do conto são personagens redondas, uma vez que foram capazes de alterar o seu comportamento ao longo da narrativa. Assim sendo, ao longo da narrativa, os protagonistas deixaram de falar por gestos e aprenderam a língua uns dos outros.</p> <p><i>“Os meninos fizeram muitas perguntas sobre a China e o turista mostrou-lhes algumas fotografias do seu país e ensinou-lhes algumas palavras. / Os meninos (...) ensinaram-lhe algumas palavras em espanhol.”</i></p>
Caracterização	Direta	Heterocaracterização	<p>O narrador faculta a caracterização do Rafael e da Juana, mas não do turista.</p> <p><i>“O Rafael tinha 7 anos e a Juana tinha 6 anos. Como nasceram na República Dominicana, estes meninos falam espanhol.”</i></p>
	Física		<p>O narrador faculta a caracterização física do Rafael e da Juana, mas não do turista.</p> <p><i>“O Rafael tinha 7 anos e a Juana tinha 6 anos.”</i></p>
	Psicológica		<p>O narrador faculta a caracterização física da do Rafael e da Juana, mas não do turista.</p>

		<i>“Como nasceram na República Dominicana, estes meninos falam espanhol.”</i>
Espaço	Físico	O conto desenrola-se na praia. <i>“O turista ficou agradecido e convidou os meninos para beber uma água de coco na praia e tentarem ser amigos.”</i>
	Social	O conto não possui um espaço social.
	Psicológico	O conto não possui um espaço psicológico.
Tempo	Cronológico	O conto desenrola-se quando o turista chega à República Dominicana.
	Histórico	O conto não possui um tempo histórico.
	Psicológico	O conto não possui um tempo psicológico.
Tempo do discurso	Analepse	O conto não possui analepses.
	Prolepse	O conto não possui prolepses.
	Elipse	O conto possui uma elipse, uma vez que omite um acontecimento, nomeadamente, quando o turista se acomoda no hotel.
Tema	O conto aborda temáticas como a amizade, a diversidade linguística e a intercompreensão. <i>“Os meninos fizeram muitas perguntas sobre a China e o turista mostrou-lhes algumas fotografias do seu país e ensinou-lhes algumas palavras. / Os meninos (...) ensinaram-lhe algumas palavras em espanhol.”</i>	
Valores	Moral	A moral deste conto é que se deve arranjar estratégias para compreender o Outro. <i>“O Rafael e a Juana tentaram explicar, mas o turista era chinês e não percebeu nada. Então ficou uma grande</i>

		<i>confusão, porque ninguém se entendia. O Rafael teve uma ideia. Lembrou-se de fazer gestos...</i>
	Final feliz	O final feliz deste conto é que os meninos e o turista começaram a compreender a língua uns dos outros. <i>“...o turista (...) ensinou-lhes algumas palavras. / Os meninos (...) ensinaram-lhe algumas palavras em espanhol.”</i>
	Certo/Errado	Neste conto, a dicotomia certo/errado não está presente.
Narrador	Não-participante	O narrador deste conto é não participante. <i>“O Rafael e a Juana tentaram explicar, mas o turista era chinês e não percebeu nada.”</i>
	Focalização externa	Este conto possui um narrador de focalização externa, pois o seu conhecimento limita-se ao que é observável do exterior. <i>“...foram procurar um empregado que soubesse falar outras línguas e arranjasse um quarto para o turista.”</i>
Modalidade do discurso por parte do narrador	Narração	Este conto possui uma narração, já que consiste num relato de acontecimentos. <i>“O turista ficou agradecido e convidou os meninos para beber uma água de coco na praia e tentarem ser amigos.”</i>
	Descrição	Neste conto estão presente duas descrições, nomeadamente, informações sobre os meninos e sobre as praias. <i>“Había una vez dos niños, Rafael y Juana. O Rafael tinha 7 anos e a Juana tinha 6 anos. Como nasceram na República Dominicana, estes meninos falam espanhol. / (...) As</i>

		<i>praias do país deles são muito bonitas e têm muitas palmeiras.”</i>
Modalidade do discurso por parte das personagens	Diálogo	Neste conto não se estabelecem diálogos.
	Monólogo	Neste conto não se pronunciam monólogos

NOTA: A introdução deste conto foi facultada aos alunos. Estes só criaram o desenvolvimento e a conclusão.

Anexo 20.3. – Tabela com a análise dos contos escritos na sessão IV – Grupo 3

Línguas diferentes

	Estrutura	Introdução	O conto possui uma introdução. <i>“Era uma vez uma menina...”</i>
		Desenvolvimento	O conto possui um desenvolvimento. <i>“Um dia...”</i>
		Conclusão	O conto possui uma conclusão. <i>“As meninas ficaram amigas e continuaram a treinar muito bem as suas línguas. A Letícia ficou a saber falar muito bem inglês e a Julie a falar o português. As meninas decidiram passar as férias juntas em Portugal.”</i>
	Ação	Encadeamento	O conto está organizado por ordem cronológica, nomeadamente, numa relação causa-efeito. <i>“Então, como a Letícia sabia falar muito bem o português e a Julie sabia falar pouco resolveram usar a linguagem gestual.”</i>
		Fechada	O conto é fechado, pois possui uma narrativa claramente demarcada, com princípio, meio e fim.
Personagens	Relevo	Herói	As personagens do conto que desempenham um papel central são a Letícia e a Julie. <i>“A Letícia ficou a saber falar muito bem inglês e a Julie a falar o português.”</i>

		Secundária	Neste conto não há personagens secundárias.
		Figurante	Neste conto não há figurantes.
	Composição	Redonda	Todas as personagens do conto são redondas, uma vez que foram capazes de alterar o seu comportamento ao longo da narrativa. Assim sendo, ao longo da narrativa, as personagens deixaram de falar por gestos e aprenderam a língua uma da outra. <i>“A Letícia ficou a saber falar muito bem inglês e a Julie a falar o português.”</i>
Caracterização	Direta	Heterocaracterização	O narrador faculta a caracterização da Letícia, mas não da Julie. <i>“Era uma vez uma menina brasileira de 5 anos chamada Letícia. Esta menina falava português e gostava muito de conhecer Portugal.”</i>
	Física		O narrador faculta a caracterização física da Letícia, mas não da Julie. <i>“Era uma vez uma menina brasileira de 5 anos...”</i>
	Psicológica		O narrador faculta a caracterização psicológica da Letícia, mas não da Julie. <i>“Esta menina falava português e gostava muito de conhecer Portugal.”</i>
Espaço	Físico		O conto desenrola-se no supermercado. <i>“...a Letícia foi ao supermercado comprar ingredientes para fazer brigadeiros e encontrou uma menina chamada Julie que falava inglês.”</i>
	Social		O conto não possui um espaço social.

	Psicológico	O conto não possui um espaço psicológico.
Tempo	Cronológico	O conto desenrola-se enquanto as protagonistas vão ao supermercado.
	Histórico	O conto não possui um tempo histórico.
	Psicológico	O conto não possui um tempo psicológico.
Tempo do discurso	Analepse	O conto não possui analepses.
	Prolepse	Este conto possuiu uma prolepse, ou seja, uma antecipação de acontecimentos futuros. Neste caso, de uma viagem a Portugal. <i>“As meninas decidiram passar as férias juntas em Portugal.”</i>
	Elipse	O conto não possui elipses.
Tema	O conto aborda temáticas como a amizade, a diversidade linguística e a intercompreensão. <i>“As meninas ficaram amigas e continuaram a treinar muito bem as suas línguas.”</i>	
Valores	Moral	A moral deste conto é que se deve arranjar estratégias para compreender o Outro. <i>“Então, como a Letícia sabia falar muito bem o português e a Julie sabia falar pouco resolveram usar a linguagem gestual.”</i>
	Final feliz	O final feliz deste conto é que a Letícia e a Julie começaram a compreender a língua uma da outra. <i>“A Letícia ficou a saber falar muito bem inglês e a Julie a falar o português.”</i>

		Certo/Errado	Neste conto, a dicotomia certo/errado não está presente.
Narrador	Não-participante	O narrador deste conto é não participante. <i>“As meninas ficaram amigas e continuaram a treinar muito bem as suas línguas.”</i>	
	Focalização externa	Este conto possui um narrador de focalização externa, pois o seu conhecimento limita-se ao que é observável do exterior. <i>“As meninas decidiram passar as férias juntas em Portugal.”</i>	
Modalidade do discurso por parte do narrador	Narração	Este conto possui uma narração, já que consiste num relato de acontecimentos. <i>“A Letícia dizia as palavras em português acompanhadas dos gestos e logo de seguida falava em inglês.”</i>	
	Descrição	Neste conto está presente uma descrição, nomeadamente, informações sobre a Letícia. <i>“Era uma vez uma menina brasileira de 5 anos chamada Letícia. Esta menina falava português e gostava muito de conhecer Portugal.”</i>	
Modalidade do discurso por parte das personagens	Diálogo	Neste conto não se estabelecem diálogos.	
	Monólogo	Neste conto não se pronunciam monólogos.	

NOTA: A introdução deste conto foi facultada aos alunos. Estes só criaram o desenvolvimento e a conclusão.