



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Susana Cristina Gonçalves Pereira

**Imagens que Convidam às Palavras:
Potencialidades da Narrativa Visual na
Promoção da Escrita Criativa**

Junho de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Susana Cristina Gonçalves Pereira

**Imagens que Convidam às Palavras:
Potencialidades da Narrativa Visual na
Promoção da Escrita Criativa**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Sara Reis da Silva

Junho de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Susana Cristina Gonçalves Pereira

Endereço eletrónico: susanacgpereira@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13572471

Título do Relatório: **Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa**

Supervisora: Professora Doutora Sara Reis da Silva

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Ao longo do estágio profissional, muitos foram os que, com o seu apoio e amizade, estiveram presentes nesta caminhada de aprendizagem pessoal e profissional. A todos, expresso os meus sinceros agradecimentos.

Gostaria, ainda assim, de agradecer de um modo muito particular:

A todos os docentes que contribuíram, de forma significativa, para a minha formação académica e profissional, em particular à Professora Doutora Sara Reis da Silva, minha orientadora, pela disponibilidade e generosidade reveladas, pelo acompanhamento e partilha de experiências ao longo das orientações e por me ensinar, com prazer e dedicação, muito do que sei.

Às professoras do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, pelo apoio e carinho manifestado, em particular à professora Maria Rosalina, professora do 1º ciclo e pessoa comprometida e empenhada com a inovação educativa.

A todas as crianças da sala do 1ºA, pelo envolvimento e empenho que depositaram no presente projeto de intervenção. Sem eles, a sua implementação não teria sido possível.

À Neuza, pela amizade, pela cumplicidade, e pelo apoio nos momentos de maior desalento.

Aos meus pais e à minha irmã, pelo apoio incondicional.

Aos meus avós e aos meus tios António e Rosa por simplesmente acreditarem.

Título do Relatório: Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa.

Resumo

Tendo presente a necessidade atual de fomento de uma educação literária nas escolas, no presente relatório de investigação, procurou-se abordar, de forma breve, um conjunto de estratégias para a promoção do livro de Literatura de potencial recepção infantil e o fomento de práticas de leitura e escrita em torno deste mesmo objeto cultural, tendo em vista o desenvolvimento da competência literária dos alunos e o despertar da motivação para a aprendizagem do código escrito.

Na primeira parte, procede-se a uma contextualização da instituição educativa onde decorreu a intervenção, apresentando-se e caracterizando-se os alunos intervenientes no projeto.

Seguidamente, a partir de uma breve fundamentação teórica, aprofundam-se algumas das questões atinentes à Literatura para a Infância: como a sua definição, a importância da aplicação de estratégias de promoção e o modo como é aceite entre o público infantil.

A terceira parte, a mais extensa, concretiza o objetivo fundamental desta investigação, apresentando um leque de atividades no sentido de redirecionar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com o intuito de seduzir e envolver o leitor numa interação, lúdica e afetiva, com um conjunto de obras literárias significativas.

O presente estudo, embora não generalizável, pretende, assim, contribuir para destacar a importância do contexto educativo e das interações desenvolvidas (de forma adequada e intencionalizada) em torno da Literatura para a Infância e da produção oral de textos na promoção do desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da criança.

A par de prática desenvolvida procura-se também apresentar e refletir acerca da postura investigativa, reflexiva, colaborativa, participante e crítica do professor/investigador como competências essenciais à formação da profissionalidade docente.

Palavras-Chave: Literatura para a Infância; Narrativa Visual; Escrita Criativa

Report Title: Images that Invited the Words: Potential of Narrative in the Visual Promotion of the Creative Writing

Abstract

Bearing in mind the current need for fostering a literary education in schools, presented this research which seeks to address, briefly, a set of strategies to promote a book of literature with potential reception of children and the promotion of reading practices and writing around this same cultural object in view the development of literary competence of students and the awakening of motivation of learning the written code.

In the first part carry it's proceeded an overview of the educational institutions where the intervention took place, featuring and performing students are involved in the project.

Then, from a brief theoretical foundation, deepen some of the issues wrapped in Children's Literature: it's definition, the importance of implementing strategies to promote, how it is accepted among younger audiences.

The third part, the most extensive, embodying the fundamental goal of this research by presenting a range of activities in order to redirect the pedagogical practices developed in the classroom in order to entice and engage the reader in an interaction, playful and affectionate, with a set of significant literary works.

This study, although not in general, seeks to highlight the importance of the educational context and the interactions developed (in an appropriate and intentional way) about literature for children and the production of oral texts in promoting language development, cognitive and social development.

The practice developed seeks to present and reflect on the investigative attitude, reflective, collaborative, participatory ad critical of the teacher\ researcher as basic skills training of the teaching profession.

Keywords: Children's Literature, visual storytelling, creative writing

Índice

INTRODUÇÃO.....	11
-----------------	----

CAPÍTULO I

CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PROJETO

1. Descrição do contexto de intervenção	15
1.1 Caracterização da turma	18
2. Apresentação do tema do projeto.....	19
2.1 Motivação e justificção para a escolha do tema	19

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E EXPOSIÇÃO DO PROJETO

3. Enquadramento teórico de suporte	23
3.1 Linguagem: da oralidade à escrita.....	23
3.2 O papel do livro em contexto de sala de aula.....	255
3.2.1 O manual escolar	25
3.2.2 O livro de Literatura para a Infância	27
3.3 O papel das ilustrações nos livros para a infância em sala de aula.....	29
3.4 A criança e a sua relação com o livro	31
3.5 A importância das estratégias de promoção do livro e da leitura em sala de aula ...	32
3.6 Literatura para a Infância.....	34
3.6.1 A Narrativa Visual	38
3.7 O processo de Escrita Criativa.....	44
3.8 Documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem.....	46

CAPÍTULO III

PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

4. Procedimento metodológico.....	51
4.1 A investigação-ação como metodologia	51
4.2 Técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados	55
5. Objetivos e finalidades do projeto.....	57
6. Estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem.....	59

CAPÍTULO IV

DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

7. Fases de implementação do projeto de intervenção.....	65
7.1 Apresentação	65
7.2 Atividades desenvolvidas.....	66
7.3 Avaliação.....	71
8. Apresentação e análise dos resultados.....	72
9. Interpretação dos resultados.....	86

CAPÍTULO V

COMENTÁRIOS FINAIS E DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

10. Relevância da investigação na aprendizagem dos alunos.....	91
11. O valor do projeto no desenvolvimento pessoal e profissional do professor	93
12. Balanço final do projeto de intervenção	95
12.1 Limitações do projeto	96
12.2 Futuros caminhos de intervenção.....	97

BIBLIOGRAFIA

13. Bibliografia ativa	101
14. Bibliografia passiva	101
15. Webgrafia.....	104

ANEXOS

Anexo I – Pedido de autorização aos encarregados de educação para recolha de registos áudio e vídeo	109
Anexo II – Autorizações dos encarregados de educação para recolha de registos áudio e vídeo	111
Anexo III – Digitalização das narrativas visuais utilizadas na investigação	113
Anexo IV – Comunicado redigido à Ex.ª Sra. Diretora do Conservatório de Música.....	123
Anexo V – Planificações do projeto.....	125
Anexo VI – Guião da entrevista.....	133
Anexo VII – Transcrição das narrativas orais construídas individualmente pelos alunos ...	135
Anexo VIII - Transcrição de duas das narrativas finais	139

Introdução

A investigação pedagógica que se inicia é parte integrante da Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, constituindo o produto final deste mesmo mestrado profissionalizante da Universidade do Minho.

A inserção da criança no 1º Ciclo dita o início do domínio do código escrito, através da aquisição e desenvolvimento de competências que lhe irão permitir descobrir o prazer de ler e de escrever. Esta postura será favoravelmente conseguida se, desde o início do seu percurso escolar, o aluno contactar com obras literárias de qualidade.

A formação de leitores implica, portanto, por parte da escola, como elemento centralizador da divulgação da Literatura para a Infância, a adoção de atitudes que estimulem a criatividade, o pensamento e o sentido crítico em torno do jogo lúdico da linguagem literária dos seus alunos. A par desta intenção, torna-se também significativamente relevante a postura ativa dos agentes educativos na promoção do contacto com a criação literária, na aquisição de saberes linguístico-literários e no desenvolvimento de atitudes afetivas e emocionais face ao livro e à leitura.

Enquanto futuras profissionais temos, pois, como princípio orientador da nossa ação, a ideia de que o gosto pelo livro, pela leitura e pelo ato de escrever resultam de práticas educativas estimulantes, iniciadas em contexto familiar e fomentadas e aprofundadas no meio escolar.

Como tal, é nossa intenção partir destas mesmas convicções e, através do desenvolvimento de um processo supervisionado de investigação pedagógica participante, baseada num processo de investigação-ação, implementar um conjunto de práticas em torno da promoção do livro, da leitura e da escrita, procedendo, também, à construção de um conhecimento profissional mais alargado nestes mesmos domínios.

Assim sendo, a partir do trabalho que nos propomos desenvolver, intitulado *Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa*, procuraremos desenvolver uma prática integrada que, centrando-se em cada criança, procure favorecer o envolvimento dos alunos com os livros, contribuindo para a sua formação escolar através de uma possibilidade de trabalho em torno da interpretação de Narrativas Visuais como ponto de partida para o desenvolvimento de um processo de Escrita Criativa.

Note-se que, para o referido trabalho, a nossa atenção centrar-se-á ao longo de todo o processo de aprendizagem e não apenas nas produções finais obtidas.

Com o presente projeto, não é nossa pretensão apresentar respostas ou mesmo expor conclusões definitivas, queremos apenas dar a conhecer o produto de mais uma prática em torno da promoção dos livros de potencial receção infantil, em particular as Narrativas Visuais e o modo como estas podem contribuir para a nossa formação pessoal e profissional.

Partiremos, portanto, de uma breve caracterização do contexto de intervenção onde daremos a conhecer o grupo-alvo da investigação e apresentaremos algumas considerações que justificam a seleção do tema do projeto e a sua implementação junto destes alunos.

No segundo capítulo, procederemos à fundamentação teórica do projeto onde procuraremos responder a questões como: “Qual o papel do livro em contexto de sala de aula?”; “Quais as potencialidades das suas ilustrações?”; “Que relação a criança estabelece com os livros, em particular os de Literatura para a Infância?”; “Qual a importância das estratégias de promoção da leitura?”; “De que modo estas estratégias contribuem para a aproximação do leitor ao livro?” e “Qual o papel que desempenham no fomento de hábitos leitores?”.

Seguidamente, partindo do conceito de “Literatura para a Infância”, procedemos a uma tentativa de definição (ainda que abrangente) desta mesma conceção, assim como do conceito de Narrativa Visual e do processo de Escrita Criativa.

Num terceiro momento, faremos uma referência sumária aos documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem com base na documentação oficial do Ministério da Educação.

O terceiro capítulo contemplará uma breve descrição do procedimento metodológico e dos instrumentos e técnicas utilizadas no sentido de serem alcançados os objetivos e finalidades pretendidas com a sua implementação, mencionados neste mesmo capítulo. A enumeração das estratégias de ensino-aprendizagem adotadas com vista ao sucesso da mesma é também aqui apresentada.

No quarto capítulo faremos a descrição de todo o projeto, apresentaremos os dados recolhidos e procederemos à sua interpretação.

Por fim, serão contemplados um conjunto de comentários onde daremos a conhecer a relevância da investigação (tanto na aprendizagem dos alunos como no nosso desenvolvimento profissional) e apresentaremos o balanço final de todo o trabalho desenvolvido, destacando algumas das suas limitações e apresentando propostas para o seu prosseguimento.

Capítulo I

CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PROJETO

1.Descrição do contexto de intervenção

Fundado a 7 de novembro de 1961, pela ação de D. Maria Adelina Caravana, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga encontra-se situado no centro urbano, na rua Fundação Calouste Gulbenkian em São Victor.

Classificado como um agrupamento único, é definido como uma escola básica e secundária artística pública, especializada no ensino da música, com planos curriculares próprios, estruturados em regime de ensino integrado, abrangendo os três níveis do ensino básico e o ensino secundário. Esta organização permite que a evolução na formação e a consequente realização escolar de cada aluno seja marcada pela articulação, coerência e sequencialidade progressiva entre níveis e ciclos de ensino, onde se procuram consolidar e contextualizar saberes e aprendizagens. A estabilidade do corpo docente e o critério de continuidade da relação pedagógica, dentro de cada ciclo, são também facilitadores dessa mesma sequencialidade educativa.

No que respeita à sua estrutura organizativa, esta foi pensada de modo a garantir o funcionamento de um regime de autonomia estratégica, pedagógica, administrativa, financeira e organizacional. Assim, estão presentes na sua organização: órgãos de gestão - nos quais se inserem o diretor e a direção executiva; o conselho geral e o conselho pedagógico e órgãos de administração – onde se encontra o conselho administrativo. Para além dos órgãos mencionados, existem ainda responsáveis pelas estruturas de apoio pedagógico e logístico. Nas primeiras encontram-se os departamentos curriculares; o conselho de docentes do 1º ciclo; o conselho de diretores de turma e o conselho artístico, nas segundas inserem-se os funcionários administrativos; os auxiliares de ação educativa; os funcionários da cozinha e refeitório e os guardas noturnos.

Os encarregados de educação, para além de responsáveis pela vida escolar dos seus educandos, são também elementos importantes no que respeita à gestão da instituição educativa e, como tal, fazem-se representar nos órgãos de direção, administração e gestão e nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Através da sua associação, os encarregados de educação, gerem ainda um espaço, destinado aos alunos do 1º ciclo para o desenvolvimento de atividades lúdico-educativas fora do período letivo.

Para além do envolvimento familiar/parental, esta estrutura educativa, destaca-se por uma forte presença na comunidade bracarense, através das numerosas atividades que leva a

cabo, articulando-as com a agenda das iniciativas culturais do concelho de Braga. Tem ainda estabelecidas parcerias e protocolos com as autarquias locais, empresas, universidades e as mais diversas instituições de índole cultural e local.

Dada a sua função social e cultural, o Conservatório tem ainda à disposição da comunidade algumas ofertas educativas, nomeadamente as aulas de Dança – disciplina que se encontra a funcionar em regime de curso livre -, cuja frequência não depende de provas de ingresso. O Conservatório pode ainda celebrar protocolos com Jardins de Infância e escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de aí proporcionar o ensino da música. Ambas as práticas, atualmente em vigor, têm como principal função dar o seu contributo para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local.

Reportando, agora, a nossa atenção para a ação educativa desenvolvida junto dos alunos, verifica-se que esta é orientada por um conjunto de princípios, os quais, baseados no ensino da música, procuram ir ao encontro não só das funções da escola básica (função seletiva, igualizadora, personalizadora, socializadora, cultural, e produtiva), como também das necessidades, interesses e potencialidades, próprias dos alunos do contexto em questão.

No que respeita, concretamente, ao 1º ciclo do ensino básico, este, dado não se encontrar inserido numa escola de massas, engloba uma média de vinte crianças por turma, encontrando-se, atualmente, em funcionamento duas turmas por ano de escolaridade.

Note-se, ainda, que o ingresso dos candidatos nesta escola de ensino vocacional da música é determinado através da prestação de provas de admissão (nos termos do Decreto-lei 352/93, de 7 de outubro), sendo as destinadas a este ciclo, apenas para a avaliação de aptidões musicais. Conseguida a entrada, o prosseguimento de estudos implica, necessariamente, um permanente aproveitamento escolar nas disciplinas performativas (coro, educação musical e instrumento). O insucesso em alguma destas vertentes musicais dita a saída dos alunos do Conservatório.

Definida como uma escola participada e democrática, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, procura ainda, ao longo de cada ano escolar, cumprir o seu princípio educativo de base: a promoção de uma educação integral de qualidade, na qual se encontra implicada toda a comunidade educativa. Para tal, conjugando a sua vertente artística com outras linguagens e saberes culturais, científicos, tecnológicos e éticos, este procura que os seus alunos desenvolvam, de forma integrada e equilibrada, todas as suas potencialidades, capacidades,

saberes e atitudes, construindo assim aprendizagens significativas, tendo em vista a sua “formação especializada de elevado nível técnico, artístico, cultural e humano...”(Projeto Educativo, 2009:15).

A ação criadora e dinâmica do Conservatório, expressa no Projeto Educativo (2009), tem ainda como finalidade levar o ser humano à sua integração plena e ativa na sociedade através do fomento de valores (como a solidariedade, verdade, humildade e amizade) e de comportamentos (“capacidade de dar, de se dar e de comungar com os outros as suas vivências...” (Projeto Educativo, 2009:12)). O mesmo documento menciona, ainda, a este propósito que, “fazendo música em conjunto, ou a nível individual para um público, (o aluno) está a relacionar-se com este pequeno grupo, onde aprende a viver com as diferenças inerentes ao ser humano... tornando-se condescendente e solidário...” (Projeto Educativo, 2009:13).

O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian valoriza também o desenvolvimento de um sentido crítico apurado e fundamentador de opiniões e decisões, potencializado pelo ensino da música, nomeadamente através do desenvolvimento da memória auditiva dos alunos (“aprender a ouvir e a raciocinar sobre aquilo que ouvem” (Projeto Educativo, 2009:12)).

Por fim, é ainda propósito desta mesma instituição proporcionar condições que garantam a formação de futuros profissionais na área da música. Para tal, a par da inclusão no currículo de atividades sociais e culturais, esta escola valoriza, ainda, os saberes práticos e profissionais através da participação dos seus alunos na orquestra sinfónica e na orquestra de sopros e cordas.

1.1 Caracterização da turma

A turma de intervenção encontra-se a frequentar o 1º ano de escolaridade e é composta por vinte alunos, dos quais onze são rapazes e nove são raparigas, devidamente bem integrados na turma e na comunidade educativa.

Todos eles, dado terem frequentado a educação pré-escolar, são já portadores de um conjunto de conhecimentos, aprendizagens e vivências diversificadas, adquiridas nesse mesmo contexto, contribuindo essa diversidade para o “enriquecimento” de todos.

O facto de as crianças serem provenientes de meios familiares “favorecidos” (classe média), contribui, em parte, para a aquisição de determinados conhecimentos e experiências favoráveis ao seu sucesso educativo.

Nesta fase inicial do seu percurso escolar, que é também uma fase de adaptação, os alunos encontram-se a aprender e a adquirir atitudes/comportamentos adequados às diferentes situações vivenciadas no contexto escolar onde se encontram inseridos.

Trata-se ainda de um grupo de alunos cujas relações existentes são bastante positivas, na medida em que assentam em fortes laços de amizade, companheirismo e entreajuda.

Apesar das diferenças individuais e dos interesses pessoais, a turma evidencia-se pela motivação, alegria e entusiasmo que demonstra face às novas propostas de aprendizagem.

Neste sentido, as experiências que pretendemos desenvolver primam pela: inovação, experimentação, criatividade, descoberta, sentido prático, sentido crítico, solidariedade, respeito pelo outro, cooperação, responsabilização, significatividade, autonomia...

Tratando-se de crianças, revelam, ainda, de forma mais afluída, a sua criatividade, curiosidade e gosto pela fantasia.

Assim, partindo desta curiosidade e criatividade natural, iniciaremos uma breve exploração e descoberta pelo mundo da leitura e da escrita, onde, estimulando o potencial imaginativo revelado pelo grupo, será proporcionado um breve contacto com o mundo da arte através da manipulação e descoberta de Narrativas Visuais.

2. Apresentação do tema do projeto

2.1 Motivação e justificação para a escolha do tema

O contacto com o livro e o incentivo à leitura devem ocorrer desde o berço, alargando-se e consolidando-se no momento em que as crianças estabelecem os seus primeiros contactos com o código escrito, concretamente no 1º ano de escolaridade.

A Literatura que tem a criança como destinatário explícito, quando inserida em atividades de aprendizagem em sala de aula pode contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento harmonioso das capacidades literárias e expressivas dos alunos, nesta que é, segundo Piaget (1977), a etapa fundamental para o seu desenvolvimento criativo - entre os 6 e os 7 anos.

O grupo-alvo deste projeto insere-se nesta mesma faixa etária e evidencia-se pelo gosto que demonstra na audição e exploração de histórias que, segundo os mesmos, ocorrem sobretudo em contexto familiar.

Apesar de não serem ainda considerados leitores, no verdadeiro sentido da palavra, por se encontrarem num processo de aprendizagem de descodificação do código escrito, os alunos manifestam já uma grande vontade de o aprender e de o saber utilizar.

À motivação mencionada juntaram-se as observações e os diálogos estabelecidos com os alunos, os quais nos permitiram perceber que os mesmos dispõem de insuficientes oportunidades de convivência com textos literários e com leituras prazerosas em contexto escolar, devido à ausência de momentos de hora do conto em sala de aula e da existência de práticas de leitura unicamente centradas no manual – numa tentativa de escolarização excessiva da leitura. Tais constatações levaram-nos a acreditar que a implementação de um projeto que possibilitasse significativos momentos de leitura a partir de obras literárias, como são exemplos as Narrativas Visuais (ou Álbuns de Imagens), poderiam contribuir para uma preparação mais eficaz dos alunos, no domínio da leitura e da escrita, nesta que é ainda uma fase de descoberta do código escrito.

Souza (2006:50) refere que, na formação do leitor, é fundamental que a criança tenha contacto com livros de carácter estético, pois estes oferecem ao leitor a oportunidade de vivenciar a história e as emoções, desenvolvendo a imaginação e alargando a sua visão do mundo.

Este carácter estético encontra-se, em parte, associado à ilustração.

Considerada um dos elementos de maior relevância na composição das obras para a infância, adquire sentido pelo diálogo que provoca com o leitor. Assim, também nós, a partir do projeto que pretendemos desenvolver, procuraremos implementar tarefas lúdicas que provoquem desafios e estimulem o diálogo, o imaginário e a linguagem crítica de cada aluno.

Pretendemos, assim, ir ao encontro das Orientações Curriculares, criando momentos onde a criança possa “(...)ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções(...)” e permitir a “(...)descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas” (p. 146).

Numa apresentação sumária, poderíamos dizer que o projeto que nos propomos desenvolver pretende ser uma espécie de ritual, tal como é referido no seguinte excerto da obra *O Príncipezinho*, de Saint-Exupéry:

- O que é um ritual? – disse o príncipezinho.

- Também é uma coisa de que toda a gente se esqueceu – disse a raposa. – É o que torna um dia diferente dos outros dias e uma hora diferente das outras horas.

(Saint-Exupéry, 2009:70)

O momento semanal que pretendemos propor aos alunos pretende ser isto mesmo: um momento diferente da rotina diária escolar, um período de libertação do imaginário dos alunos onde, numa postura colaborativa, professoras e crianças mergulham no mundo literário, explorando-o e partilhando os seus saberes com o grupo onde se encontram inseridos.

Capítulo II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E EXPOSIÇÃO DO PROJETO

3. Enquadramento teórico de suporte

3.1 Linguagem: da oralidade à escrita

“Falar e escrever não são meios alternativos de fazer a mesma coisa, são antes meios de fazer coisas diferentes”.

Halliday & Hasan: 1985

A oralidade - modo primário da linguagem - permite que os seres humanos tenham a facilidade de comunicar entre si desde o momento que se apropriam do sistema linguístico.

O domínio da modalidade oral da língua, definida como a capacidade de interpretar e produzir adequadamente textos falados, constitui a base sobre a qual assenta o processo de construção e desenvolvimento dos conhecimentos necessários à interação verbal mediada pela escrita.

A escrita, por sua vez, é a materialização da produção linguística na forma gráfica e, não sendo inata, implica, necessariamente, um processo de aprendizagem e assimilação, o qual não deve ser considerado autónomo em relação à linguagem oral, mas sim um prolongamento das aquisições da primeira.

A entrada no 1º ciclo marca o percurso linguístico da criança, pois é nesta fase que ela inicia a aprendizagem de uma linguagem mais especializada, nos seus registos oral e escrito, portadora de novos significados e diferente da linguagem quotidiana.

De acordo com o documento Programas de Português do Ensino Básico, “é também este o momento em que os alunos tomam consciência das relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita” (Reis *et al*, 2008:33). Tais relações, que ao longo deste período o aluno vai construindo não poderão, no entanto, ser entendidas de forma linear. Gradualmente, e com o apoio dos diferentes agentes educativos, a criança vai percebendo que a produção verbal escrita que iniciou é de um nível de dificuldade superior ao da produção verbal oral que domina. A este propósito Hagège afirma que “uma língua escrita não é uma língua oral transcrita. É um novo fenómeno linguístico” (Hagège, 1990:84). Vejam-se, portanto, algumas diferenças: na linguagem oral encontra-se presente um elevado grau de redundância, ao passo que na escrita evitam-se a repetição de expressões; na primeira presenciamos um baixo nível de densidade lexical, enquanto na segunda existe um maior cuidado na escolha e na variedade de vocábulos; a oralidade tem patente uma menor articulação frásica, o oposto é verificado na escrita; nos diálogos existe um menor planeamento do discurso, em parte,

facilitado pelo menor número de regras de comunicação, na escrita assiste-se a uma maior reflexão sobre o que é produzido e atende-se ao cumprimento de um maior número de regras ortográficas...

As características mencionadas não esgotam, de modo algum, o vasto conjunto de particularidades de cada um dos modos de linguagens. Foram, no entanto, apenas estas apontadas por serem consideradas as mais relevantes para o projeto que nos propusemos desenvolver.

Assim, partindo da criança como um ser cognoscente (que é capaz de construir ativamente o seu conhecimento), pretendemos proporcionar-lhe momentos de diálogo e de partilha de conhecimentos em torno das diferentes possibilidades discursivas, incentivando as justificações para essas mesmas opções.

Procuraremos também que as referidas trocas orais sejam o resultado de situações comunicativas significativas, em que as crianças se sintam verdadeiramente implicadas e onde, depois de despertada a necessidade de comunicação, possam, gradualmente, aplicar os seus novos conhecimentos, implicando-se, também elas, num processo de Escrita Criativa.

O produto da ação criadora, ativado no grupo de alunos, será redigido pelo adulto. A observação direcionada e atenta para este ato ajudará as crianças a pensar e a construir conhecimento sobre o próprio ato/processo de escrita, nomeadamente que o código oral tem uma determinada representação escrita, que as palavras se alinham no espaço da folha pela ordem em que são ditas e que existe uma orientação convencional da escrita.

A implementação do presente projeto implica, tal como afirma Fonseca “usar a linguagem para finalidades que se prendem com o que há de mais profundo na relação do homem com a língua – as dimensões lúdico-afectiva e cognitiva” (Fonseca, 1992:37).

Partindo da ideia definida por Fonseca, procuraremos desenvolver as duas modalidades da linguagem já mencionadas de acordo com uma tripla constatação defendida por Pereira e Azevedo: uma constatação linguística: a língua portuguesa escrita é a representação da língua portuguesa falada; uma constatação psicolinguística: em todas as aprendizagens linguísticas – escolares ou não escolares – o sujeito parte da oralidade para a escrita e uma constatação relativa às aprendizagens: toda a aprendizagem se baseia numa aprendizagem anterior (Pereira e Azevedo, 2005:18).

3.2 O papel do livro em contexto de sala de aula

A escola é entendida como um espaço privilegiado de acesso ao livro e à leitura. Por este motivo, a ela atribui-se, entre outras funções primordiais, o dever de formar leitores competentes. Assim sendo, torna-se imprescindível que esta crie oportunidades de convívio com livros distintos, de modo a desenvolver nos seus alunos o gosto pela leitura.

3.2.1 O manual escolar

O contexto escolar é considerado um dos locais de eleição de encontro entre a criança e o livro. Perante esta realidade torna-se imperioso que a criança deixe de contactar unicamente com a face árdua e séria do livro e descubra a sua vertente lúdica.

Manzano na sua obra *A Criança e a Leitura* refere que “o livro tem de se tornar familiar” (Manzano, 1988:113), no entanto, em sala de aula, o livro mais usual para os alunos revela-se o manual.

Segundo Brito,

Os manuais escolares acompanham trajectórias didácticas, fomentam ódios de estimação, despertam amores que perduram para sempre, antecipam destinos, apontam percursos multidireccionados, substituem professores, alongam-se em explicações, valorizam originalidades, arquivam compilações, engendram complicações, enervam ou alegram os alunos, (...). A verdade é que os manuais continuam a ser *best-sellers* imprescindíveis, situam-se nos *tops* mais vendidos em Portugal, ainda que não escapem a polémicas, acusações e críticas. (Brito, 1999:142)

Ao entendermos, deste modo, os manuais escolares, compreendemos que eles congregam em si um vasto número de características que os transformam no objeto central das práticas pedagógicas.

Assim perspetivados, os manuais escolares constituem um símbolo escolar e um garante de igualdade de oportunidades para os alunos que, em conjunto, ao mesmo tempo e num mesmo local, organizam os conhecimentos de uma determinada área e realizam as respetivas atividades propostas.

Aclamado por uns, no sentido da uniformização das mensagens educativas que comporta, na polivalência do seu uso (em casa e na escola), na relativa acessibilidade ... é também muito contestado na medida em que regula as práticas de muitos professores e, dada a sua uniformização, traduzida em propostas homogêneas e direcionadas para um público neutro, não tem em atenção a crescente heterogeneidade dos alunos a que se destina.

A par das referidas lacunas os manuais escolares encontra-se, ainda, não raras vezes, negativamente conotados com a ideia de leitura como dever, no qual, alunos com os mais diversos níveis de capacidade terão de ser capazes de o ler. Quando assim o é, a leitura deixa de ser entendida como uma atividade prazerosa, passando a ser considerada demasiadamente séria, podendo mesmo tornar-se instrumentalizada.

Tal instrumentalização torna-se sinónimo de simulação de leituras significativas, traduzidas em exercícios de interpretação e análise de textos que pouco promovem a articulação do pensamento do leitor.

Assim, partindo da realidade mencionada, talvez não seja injusto afirmar que, ainda hoje, as leituras, os diálogos e as reflexões realizadas na escola que têm por base o manual, pontualmente, correspondem aos desejos, anseios e objetivos da criança, impedindo, assim, que o aluno construa uma visão mais ampla e correta dos objetivos da leitura e que a entenda e vivencie como uma experiência cultural e estética relevante para o seu enriquecimento pessoal.

Acreditamos, pois, que a aprendizagem da leitura, quando cingida ao manual escolar, não será capaz de contribuir nem para a promoção de uma educação literária, nem para o fomento de hábitos de leitura dos alunos, uma vez que não privilegia a presença e o contacto com os livros literários – recurso pedagógico privilegiado quando nos reportamos às dimensões mencionadas. Por este motivo, entendemos que o manual escolar não poderá, nem deverá, ser o único e exclusivo recurso pedagógico utilizado nas salas de aula, configurando-se como capital a introdução e manipulação de livros de Literatura para a Infância neste mesmo espaço.

Seguidamente, tentaremos aprofundar um pouco mais esta mesma questão.

3.2.2 O livro de Literatura para a Infância

A introdução da leitura quotidiana de livros de Literatura para a Infância em sala de aula, concretamente ao longo do 1º ciclo do ensino básico, deverá ser entendida como imprescindível para a formação de crianças leitoras. O seu primeiro valor é o prazer que proporciona a quem a realiza, contribuindo, de igual modo, para o processo de maturidade através da autonomia intelectual do leitor. O livro de potencial destinatário infantil revela-se, assim, um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos melhores, mais livre e cultos, solidários e críticos, graças ao gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia¹.

Mas, qual a relação existente entre o processo de escolarização e a Literatura de receção infantil?

Os livros desempenham um papel determinante no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita. Esta função é, contudo, mais evidente no 1º ano de escolaridade onde as práticas de leitura andam intimamente associadas ao processo de alfabetização da criança, tornando-se assim os alicerces deste grande empreendimento que é a capacidade de ler e de escrever.

No entanto, na medida em que é possível atribuir à Literatura para a Infância um potencial educativo e formativo, podemos afirmar que esta se poderá também veicular à escola – a instituição, por excelência, educativa, sem nunca, no entanto, se tornarem objeto de instrumentalização ou didatização.

O Programa de Português do Ensino Básico refere, inclusivamente, que “o convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo” (Reis *et al*, 2008:33).

Lajolo também salienta a importância da literatura no meio escolar, ao afirmar que: “(...) a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos” (Lajolo, 2008:106).

Estando deste modo os livros de Literatura infanto-juvenil implicados no processo educativo, caberá à escola e aos seus agentes “enriquecer os alunos”, proporcionando-lhes encontros efetivos com os livros e ampliando-lhes o universo educacional através do cultivo de hábitos de leitura.

¹ Apontamentos da aula da Unidade Curricular: Literatura para a Infância e a Juventude do ano letivo 2008/2009, lecionada pela Professora Doutora Sara Reis da Silva.

Partindo da ideia apresentada, e acreditando que, mediante a utilização de material adequado é possível desenvolver a capacidade de ler antes mesmo da conclusão do processo de alfabetização, propusemo-nos implementar o presente projeto, o qual pretende ser uma chamada de atenção para a importância da interpretação das Narrativas Visuais como um primeiro passo no caminho da motivação das crianças pelo livro e pela leitura.

Sendo a ilustração o elemento primordial da composição das obras trabalhadas, teceremos, de seguida, algumas considerações a seu respeito.

3.3 O papel das ilustrações nos livros para a infância em sala de aula

Na sociedade atual onde a presença da imagem e do audiovisual invade o nosso quotidiano, torna-se fundamental perceber de que modo a imagem poderá ingressar nas dinâmicas criadas em sala de aula de modo a promover aprendizagens.

A este propósito, Manuel Pinto, citado em Calado questiona: "... a escola, que no tempo das civilizações orais ensinou a falar e a escutar, e que nas civilizações escritas ensinou a ler e a escrever, não deveria hoje ensinar a ver e a mostrar?" (Calado, 1994:17)

Numa tentativa de clarificar o modo como a imagem poderá ser contemplada nas práticas educativas, importa começar por perceber quais as suas potencialidades pedagógicas.

Assim, de acordo com alguns estudos, a utilização de imagens em contexto escolar promove a memorização, a aprendizagem da leitura e de novos conceitos, o desenvolvimento da expressão verbal, a indução de respostas não-verbais e o progresso de competências perceptivas e cognitivas.

Calado acrescenta a este propósito, que a utilização de "imagens que possuem um valor estético e as que estimulam o sentido crítico (...) permitem gerar, em situações de ensino e de aprendizagem, mensagens ricas e diversificadas. Neste sentido (...) mostram-se aptas a favorecer a dimensão da criatividade nas nossas escolas..." (*idem, ibidem*:110). O recurso ao texto icónico (também designado de ilustrações), enquanto sistema de representação e instrumento pedagógico, é apenas um dos exemplos que podemos englobar na definição do autor.

Na opinião de Filipe & Godinho ilustrações são "imagens que nos contam histórias. (...) que fazem apelo a sentimentos e memórias profundas, que nos remetem para o universo fantástico dos contos que nos ajudaram a ultrapassar medos, a transpor barreiras, a crescer." (Filipe & Godinho, 2003:7)

Para Azevedo,

O contacto com o texto icónico de qualidade, facilitado pelo livro de literatura infantil, potencia o olhar crítico e induz a criança em novas visualizações, permitindo-lhe mesmo o desenvolvimento da sua competência icónica e de uma cultura visual cada vez mais ampla, que lhe permitirá activar e actualizar os seus conhecimentos. (Azevedo, 2007:132)

Enquanto sistemas de representação a ilustração condiciona o olhar e a própria forma de ler; fornece pistas de leitura e conduz o leitor na aventura da descoberta e/ou reconstrução da narrativa. Estes são apenas algumas das características que fazem da ilustração uma linguagem rica, portadora de um número quase ilimitado de hipóteses compositivas de expressar um mesmo conteúdo. A implicação do domínio sensorial e das capacidades de codificação-descodificação no seu processo de leitura e interpretação fazem ainda deste modo de expressão um excelente instrumento de aprendizagem.

Enquanto recurso pedagógico, estas implicam ainda o seu destinatário – a criança –, incitando e motivando a sua intervenção e o seu espírito crítico e tornando mais próximo e prazeroso o diálogo que esta estabelece com o professor, apresentando, assim, um valor educativo capital na formação de leitores literários competentes.

Ramos refere-se à ilustração como sendo um “elemento essencial das publicações de potencial recepção infantil” e acrescenta que “a ilustração marca de forma decisiva o encontro precoce da criança com as artes plásticas, abrindo-lhe as portas a um mundo mágico e, condicionando a sua relação com o livro, com a literatura e com a própria arte” (Ramos, 2010:27).

Sabemos, inclusivamente que a aquisição da competência leitora inicia-se, precisamente, com a leitura de imagens, ou seja, pela descodificação pictórica, a qual torna-se num elemento-chave que permite à criança estabelecer o seu primeiro contacto com o objeto livro mesmo antes de adquirir a competência da leitura. As ilustrações são, assim, responsáveis pela seleção e pelo (des)gosto de uma obra.

Pacovská, ilustradora de referência de livros para as crianças, afirma mesmo que “Um livro ilustrado é a primeira galeria de arte que uma criança visita.” (Filipe & Godinho, 2005:7).

A questão da ilustração exigiria uma reflexão bem mais aprofundada do que aquela que é possível realizar, como tal, nas linhas que se seguem, aproximamos o mundo das ilustrações ao mundo das palavras refletindo sobre a relação da criança como o objeto livro – local privilegiado de encontro com a ilustração.

3.4 A criança e a sua relação com o livro

As crianças implicadas no presente projeto encontram-se, tal como referimos anteriormente, na fase inicial de descodificação dos símbolos gráficos. Nesta fase, onde o adulto é ainda, em grande medida, o agente estimulador do contacto com o livro, é comum designar as crianças de “leitores iniciais”, correspondendo este mesmo termo às idades compreendidas entre os 6 e os 8/9 anos de idade.

Destinado a este mesmo público encontra-se, como já vimos, as obras de Literatura para a Infância, as quais, por atenderem às suas necessidades, por estimularem a imaginação, as emoções e o pensamento, são aceites e aprovadas por este mesmo grupo.

A partir desta aceitação, a criança envolve-se e interage com a obra literária, procurando e reinventando novos significados nas leituras e interpretações que dela faz.

Andresen afirma que, nós adultos “nunca sabemos bem o que uma criança entende ou não entende e quais os caminhos do seu entendimento” pois, tal como nós, “as crianças são diferentes umas das outras” (Andresen, 1996:185). Assim, no contacto com diversas obras de Literatura para a Infância, cada criança reconstrói aquisições anteriores, elabora dados que lhe chegam através dos sentidos e categoriza a realidade, sempre de um modo muito particular. Todos estes elementos irão contribuir, gradualmente, para a construção de esquemas mentais e de novos conhecimentos.

Appleyard, citado por Bastos refere que “...as estruturas cognitivas, mas também os envolvimentos afetivos, as relações interpessoais, os papéis sociais que a cultura dominante atribui ao leitor em desenvolvimento, constituem um conjunto de fatores que vão determinar os laços particulares que se estabelecem com o objeto livro e com a leitura” (Bastos, 1999:33).

Os Álbuns, em particular as Narrativas Visuais, são as obras com as quais a criança estabelece estes primeiros laços e inicia a sua experiência enquanto leitor.

Neste encontro entre a criança, o livro e a leitura revela-se fundamental o papel desempenhado pela escola na medida em que esta deve proporcionar às crianças o contacto com livros capazes de educar, divertir e desenvolver a sensibilidade estética e artística dos seus alunos, contribuindo deste modo para a formação de leitores competentes. Para além desta, os professores, enquanto mediadores de leitura, desenvolvem também uma atividade relevante, pois são eles os grandes responsáveis por estabelecer, de forma diferenciada, uma ponte entre a criança e o livro. É, pois, sobre estes elementos, que, seguidamente, recairá a nossa atenção.

3.5 A importância das estratégias de promoção do livro e da leitura em sala de aula

Temos vindo, até ao momento, a abordar questões relativas ao livro e à leitura, percebendo a indiscutível importância que, atualmente, lhes é atribuída, nomeadamente na formação intelectual, na estruturação da imaginação, no despertar da sensibilidade e na estimulação de momentos de reflexão. Trilhado este percurso, impõe-se agora pensar em ambos os elementos sob um ponto de vista distinto - o da sua promoção.

Atualmente sabemos que o contacto com obras de potencial receção infantil traz, aos seus leitores, inúmeros benefícios, os quais têm vindo a reforçar o, cada vez mais relevante, papel da escola no que respeita à criação de oportunidades de promoção da leitura. Importa, por isso, antes de mais, tentar definir este mesmo conceito.

O estudo *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE* refere que:

(...) a noção de *promoção (ou de fomento) da leitura* relaciona-se com a criação, junto de uma dada população, de competências de compreensão do código escrito (alfabetização), com a elevação dos níveis de leitura em geral ou relativamente a um suporte em particular (designadamente o livro), em quantidade e/ou em qualidade, com a elevação dos níveis de compreensão do texto escrito e da sua utilização quotidiana (literacia) ou ainda com o enraizamento dos hábitos e do gosto pela leitura. (Neves, Lima & Borges, 2007:10).

Despertar este mesmo gosto pela leitura é um processo que se revela lento e complexo, exige persistência, motivação e regularidade nas atividades.

Na sua promoção, para além dos pais e familiares – enquanto primeiros mediadores –, encontramos também a escola – local onde o encontro com o livro pode ocorrer de forma cativante.

Ainda no que toca ao contexto escolar, o 1º ciclo do ensino básico evidencia-se como um período privilegiado de aprendizagem leitora, na medida em que, para além de abarcar etapas essenciais para a consolidação de hábitos de leitura, dispõe de professores titulares com total liberdade no que respeita à gestão do seu tempo letivo, podendo assim, mais facilmente, promover encontros prazerosos com os livros.

Quando assim o é, a animação da leitura deixa de ser entendida como uma dinâmica exclusiva da biblioteca escolar, passando a ser também implementada em sala de aula.

Herdeiro, citado por Bastos vai ao encontro desta mesma ideia referindo que promover a leitura significa proporcionar “tempos e espaços de leitura diversificados e atraentes” (Bastos, 1999:290).

No entanto, um trabalho de animação apenas regido pelo seu caráter lúdico, festivo e gratuito, por si só, não é capaz de formar leitores. Esta prática, de caráter social tem, necessariamente, de ser entendida e implementada de forma sistemática, organizada e dirigida.

A este propósito, Ameijeiras Sáiz, citado por Reis refere que:

Animar a leitura é aproximar o livro de forma fruitiva, para apreendê-lo, para fazê-lo próprio, para que esta interação leitor-livro permita a formação e o crescimento pessoal. Animar a ler é motivar, despertar a curiosidade, contagiar, expandir, fazer chegar, é criar leitores activos, participativos que, através da leitura, satisfaçam a sua curiosidade, cheguem a conclusões, contrastem com as suas próprias experiências aquilo que lêem. (Reis, 2008:74).

A partir da definição dada por Sáiz percebemos que ao longo das ações de animação as crianças deverão manter com o livro uma relação de proximidade assumindo-se, assim, como sujeitos ativos e não apenas como meros espectadores, exteriores à ação. O mesmo autor expressa ainda um dos principais propósitos destes momentos de contacto com a literatura e a leitura mencionando o contacto aprazível entre o livro e a criança como meio de despertar nesta o desejo de ler, assegurando deste modo o salto qualitativo entre o saber e o querer ler.

Para além das considerações já tecidas importa ainda mencionar que as atividades de promoção da leitura devem obedecer a determinados critérios prévios, estruturantes. Seguidamente mencionaremos apenas três que consideramos serem mais relevantes:

1) A leitura deverá ser voluntária e continuada; 2) O mediador de leitura, enquanto facilitador do acesso à informação, deverá ler obras completas, adequadas aos interesses, motivações e desenvolvimento cognitivo das crianças, sem, no entanto, descurar a qualidade literária das mesmas; 3) Devem ser desenvolvidas atividades lúdicas que estimulem e reforcem os hábitos de leitura e aprofundem a compreensão dos alunos acerca das obras abordadas.

Quando tomadas em consideração, a implementação dos critérios enumerados contribuirá para a melhoria dos hábitos de leitura e para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, tornando-os, assim, mais competentes, autónomos e críticos capazes de construir hipóteses interpretativas acerca das obras trabalhadas.

3.6 Literatura para a Infância

Os livros de Literatura para a Infância, caracterizados como objetos artísticos, lúdicos e didáticos, revelam-se um recurso importante na formação e educação da criança-leitor.

Portadora de um vasto conjunto de designações (Literatura para a Infância; Literatura para crianças; Literatura Infanto-juvenil; Literatura de potencial receção infantil...), este género literário engloba uma realidade compósita. Este mesmo facto é evidenciado por Gomes, quando refere que na Literatura podem ser englobados:

(...) produtos tão díspares como as recolhas de contos e a banda desenhada; os romances juvenis de massas e os documentários, a poesia, o teatro e os álbuns; as adaptações de histórias populares ou de clássicos da literatura; os *pop-up books*; os *pull-the-tab books* e outros livros brinquedo muitas vezes produzidos em materiais mais resistentes do que o simples papel, como o pano, o cartão ou o plástico. (Gomes, 1996:29)

Surgido a partir do séc. XVIII – momento em que à criança passam a ser atribuídas necessidades e características próprias, distintas das do adulto – este género literário revela-se, ainda, em Portugal, um universo relativamente recente.

Os seus primórdios demonstram que a Literatura que tem a criança como destinatário explícito obedece a normas e convenções de ficcionalidade muito particulares, incompatíveis com uma conceção racionalista ou mecanicista do mundo e da vida. O mundo possível criado a partir dos seus textos tem como características fundamentais as marcas semânticas da exceção, do enigma e do insólito, configurando-se, muito frequentemente, como um mundo contrafactual onde se encontram anuladas todas as leis, regras e convenções do mundo empírico e da vida humana, salvo no respeitante à superioridade intrínseca do bem sobre o mal, do amor sobre o ódio e da justiça sobre a injustiça. Por outras palavras, podemos dizer que a Literatura de potencial receção infantil abarca um conjunto de obras de carácter artístico-literário caracterizadas pelo predomínio da ficção, onde, partindo de uma ação vivida por personagens, num determinado tempo e espaço, pretende apresentar à criança – o seu destinatário extratextual - fragmentos da sociedade, do mundo ou do ambiente que a rodeia, despertando assim a curiosidade no leitor e levando-o a questionar-se e a refletir sobre a realidade que o envolve e o modo como nele interage.

Podemos assim afirmar que a Literatura de potencial recepção infantil, quer no domínio oral, quer no seu domínio escrito, “tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos e na convalidação de sistemas de crenças e valores” (Magalhães, 2002:271).

No entanto, importa lembrar que, tal como afirma o investigador francês Marc Soriano “a literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor e um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor)” (Soriano, 1975:185), isto é, os livros de Literatura para a Infância, ainda que dirigidos às crianças, são escritos por pessoas adultas que, à luz do seu entendimento e mediante a linguagem que consideram adequada, procuram transmitir ao seu público-alvo ensinamentos que julgam ser interessantes para a formação dos mesmos.

O destinatário extratextual da Literatura para a Infância é, assim, entendido como um leitor muito específico, marcado por traços próprios da sua fase de desenvolvimento os quais se caracterizam genericamente por: falta de experiência de vida; perfil linguístico particular (limitações) e uma enorme riqueza em potencialidades (de âmbito intuitivo, pré-lógico, espontâneo, imaginativo, etc.)².

Ao longo dos tempos, o conceito que agora tentámos definir tem sido problematizado por diversos autores que, à luz dos seus pressupostos, buscam a mais completa definição. As descrições que agora apresentamos são, pois, fruto desta procura de respostas à questão: O que é a Literatura para a Infância?

Cecilia Meireles (1951)³ defende que o termo Literatura para a Infância deveria ser aplicado a tudo aquilo que a criança lê com utilidade e prazer, já Townsend (1971)⁴ contrapõe com uma definição mais lata referindo que “são os livros que aparecem nas listas de edição (catálogos) de livros para crianças”.

Marc Soriano (1975)⁵, na sua obra *Guide de Littérature pour la Jeunesse*, vai um pouco ao encontro das resenhas anteriores, especificando que, neste género literário, encontram-se englobadas as coleções de capa dura e a cores que oferecem um certo tipo de prazer composto de curiosidade e atenção.

^{2 3 4 5}Apontamentos da aula da Unidade Curricular: Literatura para a Infância e a Juventude do ano letivo 2008/2009, lecionada pela Professora Doutora Sara Reis da Silva.

De acordo com Enzo Petrini, citado em Manzano “A Literatura infantil deve satisfazer a fantasia da criança; criar-lhe um mundo rico em possibilidades recreativas e gratificantes; dar entrada, sem complexos, aos interesses morais, sociais e técnicos, facilitar um deleite estético adequado à idade dos leitores” (Manzano, 1988:25).

O mesmo autor, na busca de uma definição de Literatura para a Infância menciona três características fundamentais que considera presentes neste género literário, são elas: simplicidade criadora, audácia poética e simbolismo e comunicação. O primeiro destes reporta-se à ideia de que na Literatura de recepção infantil encontramos enriquecido o enredo, o tema, a estrutura da narrativa e o vocabulário nela empregada. A audácia poética refere-se à capacidade que este género editorial possui de colocar a criança num mundo aberto, lúdico e provocador, posicionando-a, de forma crítica, na busca pela sua identidade. A última das características apontadas pelo autor – simbolismo e comunicação – é definida como uma relação de reciprocidade onde a comunicação autêntica, fomentada pela Literatura de potencial recepção infantil, é a melhor motivação para provocar o desejo de ler.

Considerando que a definição de Literatura para crianças deverá ser, simultaneamente, integradora e seletiva, Juan Cervera propõe que na Literatura para a Infância se integre “toda a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (Cervera, 1991:11).

No sentido também de precisar uma definição acerca da Literatura para a Infância, Judith Hillman, citado por Bastos estabelece uma distinção entre duas componentes que, segundo a autora, incorporam, este género literário: o conteúdo e a qualidade.

No respeitante ao conteúdo literário, Hillman afirma que este incorpora: “experiências típicas da infância, escritas na perspectiva da criança; caracteres infantis ou similares; intrigas simples e diretas, centradas na ação; um sentimento de otimismo e inocência (o final feliz é a norma); uma tendência para combinar a realidade e a fantasia” (Bastos, 1999:24). Já no que concerne ao parâmetro qualidade literária a autora refere que esta “deve estar presente, seja qual for a audiência (crianças, adolescentes, adultos)” apresentando como características literárias “o seu poder para satisfazer (o prazer do texto), explicar, convidar” (*idem, ibidem*:25).

Mais recentemente, Frantz vem completar as referidas citações dizendo que “a Literatura para a Infância é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas” (Frantz, 2001:16).

A Literatura para a Infância é, pois, entendida como um objeto impulsionador de autonomia, na medida em que oferece ao seu recetor – a criança – um novo modo de apreender a realidade, proporcionando-lhe, em simultâneo, uma experiência lúdica, um gozo estético, um estímulo à imaginação e uma melhor compreensão do mundo, provocada pelo processo de reflexão, de raciocínio lógico e do diálogo que a compreensão da leitura desencadeia.

Atualmente, a oferta editorial, no domínio da ficção, para o público infantil e juvenil é marcada pela qualidade generalizada e pela diversidade, destacando-se a tendência para a reescrita, adaptação ou recriação da tradição e da oralidade; a exploração do humor, da imaginação, do fantástico e do *nonsense*; o surgimento de percursos marcados pelas vias da introspeção (afetos e interrogações); a exploração das potencialidades poéticas e rítmicas da língua; um forte investimento na ilustração/configuração gráfica; a conjugação de várias escritas e vozes e a articulação do escrito com o suporte áudio⁶.

Como exemplos de ficção da atual oferta editorial destinada à infância, destacam-se: a Literatura tradicional de transmissão oral dos quais são exemplo os contos populares recolhidos e reescritos por António Torrado ou Alice Vieira; contos tradicionais aos quais Charles Perrault e os irmãos Grimm deram forma escrita; contos de grandes autores, como *A Sereiazinha*, de Hans Christian Andersen ou *O Príncipe Feliz*, de Óscar Wilde; contos ilustrados para crianças, de autores como: Ilse Losa, Sophia de M. Breyner, António Torrado, António Mota ou Luísa Ducla Soares; banda desenhada, por exemplo, *A Balada dos Dalton e outras histórias* de Lucky Luke; álbuns narrativos, dos quais, em Portugal, se destacam as obras pioneiras de Manuela Bacelar e Maria Keil, sendo este um domínio em franca consolidação na atualidade; narrativas visuais produzidas por autores/ilustradores como Suzy Lee, Beatrice Rodriguez ou, no caso português, Bernardo Carvalho; entre outros.

Podemos, assim, afirmar que o campo da Literatura infanto-juvenil, ainda que envolto em alguma complexidade, representa um elemento constitutivo do património cultural.

⁶ Texto policopiado inédito, publicado pela Professora Doutora Sara Reis da Silva.

3.6.1 A Narrativa Visual

Prosseguindo a reflexão iniciada no ponto anterior relativa ao universo dos livros de Literatura para a Infância, impõem-se agora algumas considerações acerca de uma das produções que maior papel desempenha no acesso à leitura – os Álbuns e, dentro destes, as Narrativas Visuais (como género editorial muito particular).

Apesar de ainda ser relativamente escassa ou, em certos casos, se encontrar ainda em fase de consolidação, a sua produção em Portugal, o que faz com que, neste domínio, ainda impere no nosso país um conjunto considerável de obras traduzidas, começam já a surgir algumas editoras, das quais são exemplo a Planeta Tangerina e a Pato Lógico, responsáveis pela produção de alguns exemplares nacionais, tais como: *O Meu Vizinho É Um Cão; Cá em casa somos...; Para onde vamos quando desaparecemos?; O livro dos Quintais; As duas estradas; Um dia na Praia; Praia Mar; Destino; Incómodo;* entre outras.

Ainda que de destinatário alargado (incluindo muitas vezes o mediador adulto) o Álbum é preferencialmente destinado a crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 7/8 anos de idade.

Designado nos países anglo-saxónicos por *Picture story book*, é entendido como um elemento estimulador do imaginário infantil. Revela-se ainda de extrema importância, particularmente no campo da formação educacional da criança enquanto leitor-intérprete competente, pelo facto de possibilitar e promover vários níveis de leitura e de compreensão de acordo com a competência leitora e a enciclopédia de experiências de vida dos seus leitores.

Longe de poder ser considerado como um produto cultural menor, pelo facto de a componente textual ser reduzida, o álbum é muitas vezes lugar de experimentação artística, laboratório de criação de uma arte mista onde se associam, às vezes de forma muito próxima da perfeição, texto e imagem (...). (Ramos, 2010:115)

Bastos, referindo-se a este mesmo domínio, identifica aquilo a que designa de dois tipos de livro: “os álbuns construídos segundo o modelo da lista” e “os álbuns construídos segundo um modelo narrativo” (Bastos, 1999:250). Os primeiros, diz englobarem produções que, retratando objetos ou momentos facilmente reconhecidos pelas crianças, não narram uma história, ao passo que, nos segundos, afirma existir já a presença de uma narrativa que suscita, no leitor, a compreensão das relações entre as diferentes imagens, não existindo,

neste último, uma leitura isolada, mas sim reconstitutiva dos diferentes momentos da narrativa.

O trabalho que propomos desenvolver tem em vista apenas a utilização de livros contemplados na segunda designação – “álbuns construídos segundo um modelo narrativo”.

Importa, portanto, questionarmo-nos sobre qual o lugar que ocupa na Literatura para a Infância e de que modo este género literário pode contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

No que respeita ao primeiro aspeto, podemos afirmar que os Álbuns são ainda, dentro do campo da Literatura de potencial receção infantil, um género literário relativamente pouco conhecido, dada a sua emergência recente no mundo literário português. Distinguem-se de um género literário mais presente no domínio da Infância – o conto literário ilustrado –, pelo domínio da ilustração sobre o texto linguístico, a qual obriga a uma observação atenta para uma total compreensão, estimulando, assim, a imaginação do leitor.

Existem também Álbuns para as primeiras idades que, sendo unicamente ilustrados, não possuem texto narrativo mas contam também uma história.

O Álbum constitui, no nosso entender, um importante e significativo contributo para a Literatura de potencial receção infantil, devendo ser entendido como um precioso recurso no estímulo à criatividade e no processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança, uma vez que a sua leitura implica o alargamento do vocabulário verbal, resultante das múltiplas leituras e interpretações que este objeto possibilita.

Léon, refere que “(...) o livro de imagens constitui uma das primeiras etapas no caminho da leitura. A criança aprende aí a realidade e a representação dessa realidade” (Léon, 1994:14).

No entanto, mais do que à sua leitura, este objeto apela também à apreciação, à interpretação, à crítica e à manipulação das suas imagens, resultando destes processos a valorização da capacidade narrativa que têm as imagens, a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade emotiva da criança.

Ramos acrescenta ainda que “ pela forma como articula texto e imagem na construção de uma única narrativa, o álbum permite o desenvolvimento de inúmeras competências e exige dos seus leitores capacidade de observação, associação de ideias, leitura de implícitos, antecipação de possibilidades, confirmação de interpretações” (Ramos, 2010:115).

Relativamente às temáticas que comporta, encontramos nesta área narrativas relacionadas quer com experiências do quotidiano, quer com o domínio da fantasia, as quais, tendo como personagem central uma criança ou um animal (envolto em emoções como o amor, a zanga, o medo ou a amizade), procuram transmitir uma mensagem relacionada com o tornar-se independente, a construção da autoestima, o desenvolvimento da empatia, a capacidade de se ajustar à mudança, o conhecer novos amigos, entre outros aspetos.

Este objeto literário distingue-se ainda por um conjunto de propriedades físicas que o diferenciam dos restantes géneros, são elas: as suas grandes ou diferentes dimensões, a importância que comporta a componente ilustrativa e de índole paratextual - como as duras capa e contracapa -, a composição das suas páginas - em número reduzido, contendo ilustrações de elevado cuidado gráfico em papel (por vezes) de qualidade superior -, a sua articulação - criada através de abundantes ilustrações de página inteira ou de dupla página -, pelo seu texto (condensado ou inexistente) e pela decoração, frequente, das suas guardas iniciais e finais.

A particular atenção dada a cada uma das partes mencionadas revela-se crucial para a completa compreensão da obra – entendida como uma nova configuração do conto.

Como características internas evidenciam-se ainda a simplicidade e clareza do discurso e da linguagem, a brevidade narrativa, a rapidez da ação e a sua estrutura, regra geral, por encadeamento.

A Narrativa Visual, também designada de livro sem texto, livro de imagem, álbum de figuras, álbum ilustrado, história muda ou texto visual é entendida como um novo objeto na história da Literatura para a Infância. Contempla as mesmas características que o Álbum, excetuando-se apenas a ausência do código escrito, sendo a sua leitura exclusivamente baseada nas informações colhidas com base nas ilustrações.

A ausência de mensagem verbal permite ainda a presença de uma nova (inovadora) forma de ler onde a criança deixa de descodificar signos alfabéticos para passar a interpretar signos visuais. Esta forma diferente de exploração do livro, desenvolvida no sentido da sua vertente artística e lúdica, dá a possibilidade ao leitor de construir oralmente a história, ampliando detalhes, refazendo a narrativa de um modo pessoal e realizando leituras plurais, apenas permitidas e estimuladas por este género editorial. Diz-se, portanto, que este objeto é detentor de um carácter interativo, pois, ainda que sem texto verbal, leva a criança a agir e a exprimir-se, favorecendo e enriquecendo o diálogo entre os seus parceiros e os adultos.

No entanto, ainda que relevante na formação do leitor, importa perceber se a Narrativa Visual, enquanto género editorial particular, se encontra contemplada no domínio da Literatura para a Infância.

A esta questão, ainda muito debatida, em parte devido à ausência de uma categorização deste mesmo género Escarpit afirma que:

Na medida em que a literatura implique escrita podemos responder pela negativa (...). Mas a ilustração, como a escrita, é um traço gráfico. Porquê então, uma vez que é conteúdo de um livro, que é suporte de leitura, não o considerar como texto ou pré-texto, uma vez que é fonte de expressão, por consequência de criação de texto da parte da criança, ao mesmo tempo que é fonte de troca e mediador, de certa forma, de comunicação? (...) Existe, pois, uma relação muito particular entre um texto com qualidade literária e ilustrações com qualidade artística e que fazem nascer uma obra que é difícil de classificar nas categorias tradicionais. (Escarpit, 1988:44).

De qualquer forma, podemos afirmar que a Narrativa Visual desempenha um papel essencial na promoção do livro junto dos leitores mais novos, na medida em que, constituindo um primeiro reflexo literário da realidade, permite às crianças estabelecer as primeiras relações com o objeto livro e com as representações do mundo, contribuindo também para o fomento da sensibilidade estética dos pequenos leitores.

Se entendermos, ainda, a leitura como uma atividade de descodificação e interpretação de signos, podemos também considerar este género editorial como uma possibilidade rica de leitura para todas as crianças que ainda não dominam o código escrito pois permite a todos aqueles que se aventuram na sua leitura, tornarem-se coautoras desta mesma obra.

Fanny Abramovich, a este propósito, descreve algumas das possibilidades de leitura fomentadas por este mesmo género editorial, o qual considera serem “experiências de olhar”, afirmando que:

Ao prescindir do verbo, dão (os autores) toda a possibilidade para que a criança o use... oralizando estas histórias, colocando um texto verbal, desenvolvendo algumas das situações apenas sugeridas (...), ampliando um detalhe proposto e daí refazendo o todo, de modo novo e pessoal... criando uma história a partir duma cena colocada, misturando várias, musicalizando alguma relação, sonorizando uma descoberta feita, inventando

enfim as possibilidades mil que narrativas apenas visuais (...) permitem e estimulam. (Abramovich, 1989: 32-33).

Através da presente citação, percebemos que a leitura de Narrativas Visuais poderá ser entendida como uma leitura alternativa, no sentido em que permite reconstruir sequências com diferentes significados a partir das relações espaço-temporais representadas na componente pictórica - o cerne deste género editorial.

Uma completa compreensão destas mesmas obras exige que o leitor imagine, preencha os espaços em branco, crie hipóteses a partir das interpretações que faz das ilustrações, contraste as suas ideias, antecipe conteúdos avante e retroceda diversas vezes ao longo da sua leitura, participando ativa e colaborativamente na interpretação das diversas mensagens que o compõem, mensagens essas que poderão conter informação imprescindível, secundária ou até mesmo supérflua para essa mesma compreensão.

Assim, seguir o desenrolar de uma ação ao longo das várias páginas, reconhecendo as mensagens significativas e as relações entre elas existentes, é uma tarefa que requer dos seus leitores uma participação e um esforço importantes que serão cada vez melhor conseguidas quanto mais minuciosa for a leitura do texto icónico.

Caraterizada pelos seus traços únicos, pelas cores e formas apelativas e pela ilusão de movimento que apresenta, a Narrativa Visual distingue-se também por apelar à sensibilidade e à imaginação do aluno e por procurar responder ao desejo que este tem de agir sobre os objetos e sobre o mundo, aproximando-o, deste modo, da leitura, através da interpretação e verbalização das ilustrações. Por estes motivos se atribui ao referido género editorial uma intencionalidade pedagógica.

Manzano, expressa também o que, no seu entender, é o papel da ilustração nestas mesmas obras de Literatura para a Infância, referindo que:

A imagem não exprime apenas ambientes, características externas dos lugares ou dos protagonistas, mas transmite, também, a intensidade dramática de um dado momento, o processo psicológico do desenvolvimento de uma paixão, as relações socioculturais de um contexto, o lirismo determinado de uma paisagem, a ternura de uma atitude, a vivacidade de um movimento, a força comunicativa de uma reação. (Manzano, 1988:75).

Tendo presente as considerações tecidas até ao momento, entendemos que a presença de Narrativas Visuais nas instituições educativas revela-se essencial para a melhoria da competência literária dos alunos e para a promoção do livro enquanto objeto literário e estético.

A promoção e o desenvolvimento da aquisição de vocabulário e o reforço do domínio da gramática narrativa das crianças baseadas em atividades de expressão oral e escrita (iniciadas a partir da promoção destas narrativas), constituem algumas das possibilidades de trabalho em torno destes mesmos objetos, acerca das quais passaremos, seguidamente, a refletir.

3.7 O processo de Escrita Criativa

A capacidade criativa é um bem comum mas acredita-se ser na infância, e mediante a sua estimulação, que esta se revela de forma mais natural, manifestando-se através da flexibilidade e originalidade do pensamento da criança, da sua iniciativa pessoal e da capacidade que possui para fantasiar e imaginar novas realidades.

Numa tentativa de clarificar este mesmo conceito, dada a complexidade da sua definição, procuraremos descreve-lo à luz de diferentes autores.

Assim, de acordo com Gil & Cristóvam-Bellman “a ação criativa pressupõe: abertura para novas experiências; capacidade de avaliar factos; de jogar com elementos e conceitos da realidade; de jogar com ideias e relações entre coisas e de combinar partículas da realidade de uma forma pouco comum ou dando-lhe uma forma pouco usual” (Gil & Cristóvam-Bellman,1999:20).

Vigotsky salienta que “existe creación no solo allí donde da origen a los acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca al compararse con las realizaciones de solo grandes genios” (Vigotsky, 1996:11).

Guilford, citado por Cachada, refere-se também ao processo criativo afirmando que este é “um processo mental pelo qual o sujeito produz informação que não possuía” (Cachada, 2005:16), isto é, para este autor, quando o sujeito identifica algo até à data, para si, desconhecido estamos perante um processo criativo.

Gouveia (2007:125) reflete sobre este mesmo processo dizendo que a escola pouco valoriza e trabalha a imaginação, como se ela fosse apenas resultado de uma racionalidade pouco desenvolvida na criança e como se, ao longo do processo de desenvolvimento, a imaginação fosse substituída pela razão – característica do pensamento adulto.

Partindo da afirmação proferida por Gouveia, centraremos agora a nossa atenção no processo criativo no âmbito da educação, procurando contrariar a realidade expressa pelo autor e explicitando de que modo a criatividade pode ser abordada e trabalhada em contexto de 1º ciclo, concretamente ao longo do projeto que nos propomos desenvolver.

A importância do desenvolvimento de processos criativos neste ciclo encontra-se expressa na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986) onde, no seu artigo 7º alínea a), se defende que um dos objetivos do ensino básico deverá ser “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e

aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética (...).”

Neste seguimento, Norton acrescenta que para que a criatividade possa ser desenvolvida tem, necessariamente, que ser exercitada, isto é, trabalhada através de meios lúdicos. O autor afirma, portanto, que “[a] imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam ideias e, por detrás dessas ideias, apareça uma história” (Norton, 2001:25).

Neste sentido, também Gil & Cristóvam-Bellman reforçam esta relação entre ludicidade e escrita, referindo que “[a] escrita criativa acentua o jogo. Um jogo que contém regras – mais ao menos rígidas – a que se tem que obedecer. (...) A acentuação está não no resultado mas sim na experiência e no prazer. O mais importante é saber se o “jogo” significa um processo de desenvolvimento para aquele que escreve e não se o produto final possui qualidade” (Gil & Cristóvam-Bellman, 1999:22).

Theodoro, ao abordar a questão da criatividade, faz, também ele, referência a dois autores: Chomskw e Katz. Segundo ele, Chomskw entende a linguagem como sendo um processo criativo ao afirmar que “a criatividade é a faculdade de criar e de compreender enunciados novos, é propriedade fundamental da linguagem humana ligada à existência de regras recursivas na gramática de qualquer língua” (Theodoro, 1986:84). Para Katz, “a criatividade é a capacidade básica para o domínio fluído de uma língua” (*idem, ibidem*: 84).

O processo de escrita que propomos vai ao encontro destes autores, no sentido em que, procurando ser um momento lúdico e de livre expressão dos alunos, pretende desenvolver o pensamento e a imaginação de cada elemento, permitindo-lhes revelar o seu nível linguístico e, simultaneamente, melhora-lo através da partilha de conhecimentos.

Mas como sensibilizar o grupo para a elaboração de textos criativos?

Os alunos implicados neste processo manifestam um gosto particular pela audição de histórias, fomentado, tal como vimos, desde cedo, em contexto familiar. Assim, aliando esta realidade, que se revela prazerosa para todos quantos com ela têm contacto permanente, à certeza de que o recurso a imagens ou ilustrações (sem palavras) desempenha um papel relevante no que toca à expressão de ideias e sentimentos da criança, surgiu o presente projeto que procura aliar a leitura interpretativa de Narrativas Visuais a um processo coletivo de escrita criativa, numa dinâmica prazerosa e consentânea como o grupo de alunos.

Mediante um clima tranquilizante e estimulante, de afetividade, liberdade e respeito pela linguagem de todos, serão abordados, de forma criativa, temas motivadores direcionados para

os seus interesses, tendo em vista a potencialização da suas capacidades, nomeadamente do seu poder de compreensão e expressão.

3.8 Documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem

A intenção primordial do presente trabalho reside na apresentação de um pequeno leque de propostas de atividade, em pequeno grupo, que, centradas na criança, procuram contribuir para o desenvolvimento de competências no domínio da leitura e da escrita, estimulando, deste modo, o contacto precoce com o livro de forma prazerosa.

O documento Organização Curricular e Programas preconiza, tanto nos seus princípios orientadores da ação pedagógica como nos objetivos e conteúdos definidos para a área de Língua Portuguesa, esta mesma questão: refere que os alunos deverão “utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua)” (p.137) e “(...) experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem prazer na escrita” (p.137). O mesmo documento menciona também que “Quando narra, (a criança) informa, esclarece, pergunta, responde, convence, o aluno inicia-se nas regras de comunicação oral, enquanto descobre o prazer de comunicar com os outros” (p. 139) e ainda que “para aprender a escrever e a ler é preciso (...) que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança” (p.146).

Os propósitos mencionados podem ser fomentados a partir de atividades em torno dos textos literários, os quais permitem ao aluno questionar a natureza humana e aceder a novos olhares sobre o mundo. Esta ideia subjaz também no documento Programas de Português do Ensino Básico, onde se refere que “o contacto com diferentes géneros literários possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentido, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação” (Reis *et al*, 2008:79).

As Metas de Aprendizagem, definidas pelo Ministério da Educação, no sentido de uma melhoria da qualidade da educação, estipulam, entre um vasto conjunto de itens, que, até ao final ao 2º ano, cada aluno deverá ser capaz de “tomar a palavra com confiança para narrar e descrever” e “descrever fenómenos e relatar factos, recorrendo a léxico apropriado”.

Com as propostas desenvolvidas pretendemos ainda envolver os alunos num ambiente ativo de exploração, interação e diálogo com os livros de imagens. Neste contexto procuraremos ir de encontro a mais uma das Orientações Curriculares onde se preconiza que *“no desenvolvimento das competências de leitura o aluno deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do ato de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura”* (Reis et al, 2008:84).

Sendo a Narrativa Visual, com a qual nos propusemos trabalhar, um objeto primordialmente estético, impõem-se, também aqui, mencionar as suas possibilidades de trabalho, enquanto elemento promotor da linguagem artística.

As Metas de Aprendizagem definidas para o 1º Ciclo no domínio da *Expressão Plástica*, referem, no subdomínio *Comunicação Visual e Elementos da Forma*, que o aluno deverá nomear *“...as cores em narrativas visuais e algumas das suas características (claro/escuro; frias/quentes), integrando-as no tema ou na situação que a imagem representa ou “parece” representar”* e identificar *“os elementos visuais (cor, linha, forma, textura) em imagens da natureza (paisagens), na obra de arte (...) e noutros objetos culturais”*. Aina neste domínio, é referido no documento Organização Curricular e Programas que *“a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade”* (p.89).

Tendo por base as referências documentais apresentadas, propusemo-nos, então, iniciar a interação das crianças com os livros, desenvolvendo, de forma harmoniosa, as suas ideias intuitivas e motivando o registo das mesmas, através da escrita de textos. Ao proceder deste modo acreditamos que, para além da promoção do livro, estaremos também a ajudar os alunos a desenvolver, ainda que, implicitamente, a sua compreensão acerca das relações entre o oral e o escrito na aprendizagem da língua que estes iniciam.

Capítulo III

PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

4. Procedimento metodológico

Quando nos referimos ao procedimento metodológico de uma investigação referimo-nos às opções tomadas no sentido de, através da implementação de uma ação, serem alcançados os objetivos pretendidos. Algumas destas mesmas opções dizem respeito à escolha da metodologia de investigação e aos métodos e instrumentos utilizados, tendo em vista a recolha e a análise dos dados obtidos no sentido de melhor conhecer a realidade e, com base nesta, produzir novos conhecimentos.

Era, pois, nossa intenção que a metodologia adotada privilegiasse a observação como meio de descoberta e compreensão da realidade e assim contribuisse não apenas para uma melhoria do conhecimento da prática profissional como também permitisse provocar a mudança de atitudes e comportamentos tendo em vista um melhoramento e aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas.

Os caminhos traçados pela investigação-ação constituíram a metodologia que desejávamos.

4.1 A investigação-ação como metodologia

A investigação-ação constitui uma das metodologias de possível implementação quando falamos de investigação em instituições educativas, constituindo um recurso para a resolução de problemas, numa determinada área, no âmbito da educação, e para o desenvolvimento dos seus profissionais que, inseridos nestes mesmos contextos, desejam, através da sua implementação, melhorar a qualidade da ação educativa que nela decorre.

A investigação-ação é, pois, segundo Choen & Manion uma metodologia “apropriada en cualquier caso en que se requiera un conocimiento específico para un problema específico en una situación específica; o cuando se vá a incorporar un nuevo método en un sistema ya existente” (Choen & Manion, 1990:283).

Ainda que parcelar, a visão que acabamos de apresentar sobre esta metodologia revela-se ilusoriamente simples, dada a complexidade do conceito. Assim, na tentativa de melhor o clarificar, apresentamos, de seguida, algumas propostas, elaboradas por diferentes autores, no sentido de uma melhor compreensão:

Halsey, citado em Cohen & Manion afirmam que: “investigación en la acción es la investigación a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo de los efectos de tal intervención” (*idem, ibidem*:271);

James Mc Kernan, citado por Esteves acrescenta que a “Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (Esteves, 2008:20).

Cruz, citado em Oliveira *et al*/refere, ainda, que “a investigação-acção é uma processologia que implica um processo tomado como objecto de conhecimento e de intervenção (...) implicando métodos objectivos de diagnóstico, de decisão de estruturação da acção, comportando opções assumidas no quadro das tipologias de investigação” (Oliveira *et al*, 2004:151).

Dadas as limitações existentes, procuraremos complementar as definições apresentadas ao longo das próximas abordagens, centradas em algumas particularidades deste mesmo método.

Articulando duas metodologias, a da ação (ou mudança) e a da investigação (ou compreensão), este plano investigativo procura questionar a prática social e os valores que a integram para, mediante a obtenção de um conhecimento específico acerca dessa mesma realidade (proveniente da reflexão crítica, do diálogo e da partilha de ações com os diferentes agentes do meio social estudado) a poder compreender, explicar e melhorar. É portanto uma metodologia prática e aplicada que, procurando aliar o conhecimento pessoal e profissional do professor no desenvolvimento da prática reflexiva, revela-se, simultaneamente, informal, formativa e interpretativa.

Na abordagem a esta mesma metodologia, Esteves diz que:

(...) a investigação-acção forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação, transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa. (Esteves, 2008:11).

Para além de uma metodologia de estudo, a investigação-ação pode ser também entendida como uma forma de ensino onde, todos os processos nela implicados, intervêm na

melhoria do trabalho das escolas e no processo de formação do professor reflexivo. Através desta mesma investigação, cada profissional docente tem a possibilidade de repensar a sua prática pedagógica, ampliando os seus conhecimentos e a sua competência profissional.

Nesta linha de pensamento, Simões afirma que “(...) o resultado da investigação terá sempre um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, 1990:32).

Também Altrichter citado por Esteves refere a este mesmo propósito que: “a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores (...) para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletida” (Esteves, 2008:18). Esta metodologia pressupõe, assim, que cada docente, assumindo um papel ativo e interventivo na ação, seja investigador reflexivo da sua própria prática educativa, analisando discursos, observando comportamentos, identificando problemas e respetivas estratégias de resolução, de forma sistemática e aprofundada, fazendo da prática o seu principal objeto de reflexão.

Contrariamente a outras metodologias, a componente teórica não se assume como orientadora da ação, mas antes indica possíveis caminhos para a renovação das práticas que podem passar não apenas pela resolução de problemas pessoais práticos, como também pela melhor compreensão dos conhecimentos sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem.

Conduzida pelo prático, esta investigação assume como características centrais o seu carácter:

- Situacional, pois procura diagnosticar um problema num contexto específico e resolve-lo;
- Colaborativo, na medida em que investigador(es) e alunos se encontram implicados no processo, trabalhando juntos no projeto;
- Participativo, visto todos os membros da equipa tomarem parte, direta ou indiretamente, na execução da investigação;
- Prático e interventivo, no sentido em que não se limita ao campo teórico para a descrição de uma dada realidade, mas intervém nela de forma deliberada;
- Cíclico, porque envolve uma espiral de ciclos autorreflexivos de conhecimento e ação, nos quais as descobertas iniciais, quando promotoras de mudança, são introduzidas e, posteriormente, avaliadas no ciclo seguinte;
- Crítico, pois implica a mudança de um ambiente e a transformação dos agentes promotores desse processo;

- Auto avaliativo, na medida em que tais alterações são continuamente avaliadas numa perspetiva de adaptabilidade ao contexto e de produção de novos conhecimentos, sempre no sentido de reformular e melhorar a prática educativa.

Prosseguimos a reflexão em torno desta metodologia, centrando a nossa atenção, de um modo muito particular, numa das suas características - o carácter cíclico da investigação-ação.

Este, ao referir a espiral de ciclos como parte integrante deste processo, remete-nos para a existência de etapas de planificação – ação – observação – reflexão, possibilitando, assim, a permanente elaboração de avaliações acerca dos efeitos das intervenções do projeto. Deste modo, o profissional estará não apenas a renovar a sua prática, como também o conhecimento que desta detém.

Esteves, na sua obra *Visão Panorâmica da investigação-ação* referencia estes mesmos aspetos, quando afirma que: “A investigação-ação é um processo em espiral de planificação, ação, observação e reflexão. A ação e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-ação” (*idem, ibidem:21*).

A presença deste movimento espiralado é importante pois explica as quatro fases em que se divide esta processologia. Assim, ao longo deste processo, o professor/investigador identifica, ou é confrontado, com um problema do meio social e decide estudá-lo; seguidamente, e em função do observado, desenvolve um plano de ação – onde inclui a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema – tendo em vista alterar ou melhorar determinada situação. A investigação prossegue com a implementação de um plano, pautado pela observação sistemática da ação, a partir da qual, será feita a avaliação de modo a verificar e demonstrar a eficácia dos seus efeitos (revestidos da devida contextualização). Por fim, com base nos resultados obtidos, o professor/investigador fará uma reflexão que servirá de ponto de partida para uma nova planificação que dará início a um novo ciclo – agora composto de novas abordagens no sentido de melhorar a qualidade da futura ação a desenvolver.

Sabendo que a principal justificação para o uso da investigação-ação no contexto escolar é a melhoria da prática nele desenvolvida e que esta depende, em larga medida, da alteração das atitudes e dos comportamentos do professor/investigador, procurámos, ao longo da nossa intervenção assumir o duplo papel de investigadoras e professoras, na complexidade de um processo em que a primeira procura ajudar a segunda a refletir sobre as suas práticas e a agir no sentido de as conseguir melhorar.

4.2 Técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados

Em todo o ato de investigação, é sempre necessário pensar em possíveis formas de recolher informação, proporcionada pelo decorrer da implementação de um projeto.

Contrariamente à maioria dos métodos de investigação, o desenvolvimento da investigação-ação implica a utilização de técnicas e recursos diversificados que permitirão ao professor/investigador alcançar os dados de que necessita.

Para a presente investigação, optou-se pela recolha de dados através de técnicas baseadas na observação, na conversação e na documentação.

No que respeita à primeira – a observação –, ocorrida diretamente e de forma participada, foi escolhida por possibilitar a aquisição de conhecimentos, de forma direta, das dinâmicas vivenciadas em sala de aula, permitindo assim uma melhor compreensão do contexto, dos alunos e das suas interações e necessidades.

A observação direta implementada teve, ainda, como instrumentos de registo as notas de campo. Estas incluíram, entre outros aspetos, registos descritivos das ações e intervenções implementadas (respeitando sempre a linguagem dos seus participantes – professores e alunos); notas interpretativas e questões, sentimentos e ideias emergentes no decorrer da observação. As leituras destes mesmos elementos permitiram, num momento de posterior reflexão ver, ouvir e experienciar de novo o já vivenciado.

A elaboração de um portefólio veio complementar estas mesmas notas, no sentido em que nos permitiu descrever os momentos mais relevantes e anotar ideias e propostas de trabalho, provenientes das leituras efetuadas em torno da investigação.

Relativamente às técnicas baseadas na conversação, optou-se pela implementação de uma entrevista semiestruturada – ato de conversação intencional e orientado, centrado em cada criança – com o propósito de estabelecer um contacto inicial entre os alunos e a temática a investigar, para daí se retirarem informações, conhecimentos ou opiniões individuais acerca desse mesmo tema que iriam complementar os dados da observação.

No que respeita às técnicas baseadas na documentação estas prenderam-se, essencialmente, com a análise das narrativas orais produzidas pelos diferentes grupos de trabalho. Este aspeto é, de todo, indispensável, quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.

De modo a complementar as técnicas mencionadas, e no sentido de tornar a informação, por estas recolhida, o mais fiel possível à realidade em questão, entendemos ser também

vantajosa a introdução de instrumentos audiovisuais, nomeadamente a máquina fotográfica e o gravador⁷. A respetiva análise do seu conteúdo contribuiu, ainda, para o processo de desenvolvimento profissional do professor/investigador.

Por fim, e não menos importante, encontram-se as narrativas visuais utilizadas⁸, sem as quais a implementação da investigação não seria possível, são elas:

- *Praia Mar*, de Bernardo Carvalho;
- *Onde está o bolo?*, de Thé Tjong-Khing;
- *Onda*, de Suzy Lee;
- *O Ladrão de Galinhas*, de Beatrice Rodriguez.

O conjunto de técnicas e instrumentos mencionados permitiu-nos, assim, proceder a uma melhor execução da prática pedagógica, cujos objetivos passaremos, de seguida, a referir.

⁷ O pedido de autorização para a utilização de ambos os instrumentos no âmbito da presente investigação e as respetivas autorizações dos encarregados de educação encontra-se expressas no anexo I e II.

⁸ A digitalização das obras utilizadas na investigação pode ser consultada no anexo III

5. Objetivos e finalidades do projeto

A implementação do presente projeto pressupõe uma visão muito particular de Literatura, concretamente a de preferencial recepção infantil. No nosso entender, o trabalho em torno de algumas das suas características, como a ludicidade, a linguagem simbólica, a linguagem imagética ou a linguagem verbal, podem constituir uma porta para o processo de aprendizagem da criança. As ilustrações, inclusivamente, quando implicadas no trabalho educativo, potenciam o desenvolvimento de uma percepção da imagem enquanto representação, facilitando o ingresso das crianças no mundo da escrita (pois o texto também é um desenho).

Recorrendo, assim, a Narrativas Visuais, procurámos ao longo da nossa investigação, e em coerência com as motivações que nos levaram à escolha do seu tema, alcançar os seguintes objetivos:

No domínio da promoção do livro:

- Contribuir para o fomento da competência literária;
- Tornar possível o confronto dos alunos com obras motivantes, contribuindo para a construção de uma relação de intimidade com as Narrativas Visuais;
- Implementar o gosto pelo livro, pela leitura e pela escrita, através do recurso à leitura iconográfica e à escrita criativa, como fonte de prazer e divertimento, de informação, de aprendizagem e de enriquecimento da língua;
- Verificar como o livro, enquanto objeto e conteúdo visual, é aceite, lido e interpretado pelas crianças envolvidas e o modo como estas, se apropriam da linguagem, constroem interpretações e conhecimentos, com base numa Narrativa Visual.
- Alimentar a necessidade da criança de ouvir histórias;
- Fomentar o gosto estético através da exploração lúdica da ilustração;

No domínio da aquisição de competências em leitura e escrita:

- Promover o gosto pela leitura literária;
- Desenvolver a leitura do texto icónico;
- Contribuir para a formação de leitores competentes e autónomos;
- Promover a inferência de informação não explícita nas obras, estimulando, deste modo, o imaginário dos alunos;
- Permitir à criança usar o livro, oralizando a sua história e colocando um texto verbal;

- Criar condições que permitam o ensino/aprendizagem do Português, em moldes que cada vez mais incentivem as atividades de leitura e escrita;

- Estimular nas crianças que ainda não sabem ler a vontade de dominar os mecanismos de leitura através de um processo baseado na interpretação (leitura) de ilustrações;

- Auxiliar o processo de alfabetização e letramento das crianças;

- Potenciar a aquisição de vocabulário e a velocidade de acesso ao léxico;

- Fomentar a relação entre a leitura e a escrita;

- Fomentar o gosto pela escrita;

- Desenvolver a compreensão de que a escrita representa a oralidade;

- Promover a aquisição de conhecimentos relativos às convenções do impresso.

O alcance dos objetivos mencionados, em especial nos primeiros anos de escolaridade, revela-se determinante, não apenas para a aprendizagem da leitura e da escrita, como também para o desenvolvimento de competências sociais, linguísticas, narrativas e literárias muito importantes para a formação dos alunos como indivíduos.

6. Estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem

A investigação que nos propusemos realizar considerou um grupo-alvo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

A implementação do projeto e conseqüente recolha de dados ocorreu durante o período de 1-12-2011 e 3-01-2012, desenvolvendo-se, maioritariamente, em sala de aula⁹. A opção por este espaço prendeu-se com o facto de este espaço ser considerado como o mais familiar ao grupo de alunos em questão, revelando-se assim a melhor opção para o desenvolvimento das intervenções.

No entanto, ainda que familiar, era nossa intenção que os alunos se abstraissem da ideia de “sala de aula”, de modo a possibilitar a realização de um trabalho tão autêntico quanto possível. Assim, a par da utilização de uma estratégia imagética (onde era pedido às crianças para olharem para as ilustrações da obra e relatarem o que viam, construindo, assim, uma narrativa) foram, ainda, adotadas um conjunto de estratégias pedagógicas tendo em vista não apenas a mediação do processo de ensino-aprendizagem, como também a criação de uma atmosfera onde os alunos se sentissem livres para se expressarem abertamente. As referidas estratégias implicaram portanto:

- a criação de um ambiente de respeito e aceitação mútuas, onde os alunos pudessem elaborar e teste hipóteses, discordar, propor interpretações alternativas, partilhar opiniões, avaliar criticamente situações, factos, ideias...
- o favorecimento de um clima de confiança e uma atitude de respeito face às questões levantadas pelos alunos;
- a disponibilização de tempo ao aluno para que pense e exponha as suas ideias, desenvolvendo a sua imaginação;
- a interação contínua junto dos alunos, através da observação e do apoio direto prestado no momento da intervenção com vista a motivar, entusiasmar e colmatar eventuais dificuldades.

O trabalho que seguidamente daremos a conhecer foi orientado por um conjunto de planificações abertas e flexíveis contemplando o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem pautadas pela diferenciação pedagógica, nomeadamente através da

⁹ Por motivos de ocupação da sala, apenas as entrevistas não decorreram neste mesmo espaço.

individualização das interações, de modo a que os alunos pudessem, mais facilmente, desenvolver a sua consciência literária e linguística.

O trabalho desenvolvido pelos professores/investigadores possibilitou ainda um desenho curricular onde todos os alunos tivessem a possibilidade de partilhar os seus conhecimentos, criando, para tal, diferentes modos de interação de acordo com o tipo de atividade a realizar e as potencialidades e limitações do espaço disponível.

Assim, através da implementação de dinâmicas que privilegiassem o grupo enquanto lugar de partilha de experiências, fator de enriquecimento e motor dinamizador, foram implementados, essencialmente, dois grandes momentos de trabalho: um em grande grupo e um outro em pequenos grupos, sendo o primeiro adotado para o estabelecimento de objetivos, organização das tarefas e posterior avaliação das mesmas; e o segundo, escolhido por favorecer as interações cooperativas, promover a participação de todos os membros da turma e rentabilizar a ajuda pedagógica prestada.

O trabalho desenvolvido em pequeno grupo baseou-se na leitura e interpretação de Narrativas Visuais, cuja eleição se revelou, de todo, importante, neste que é um período fulcral de aquisição e desenvolvimento da competência de leitura para os destinatários da intervenção.

Podendo as obras selecionadas constituir elementos potencializadores da interação das crianças com a leitura, foi necessário eleger as que poderiam ser melhor aceites pelas crianças do nível etário com que iríamos trabalhar.

Assim, de entre o universo diversificado de obras com as quais contactamos ao longo da preparação do projeto, foram selecionadas apenas 4 – número que cremos ser aceitável dado o período de intervenção disponível.

Como critérios de seleção apontam-se os seguintes aspetos:

- Possuir qualidade literária e estética – (princípio base na seleção das obras) no sentido em que, para além de responderem às expectativas, interesses e motivações das crianças, comportem também ilustrações criativas capazes de intrigar, despertar o imaginário, reter a atenção e propor uma nova leitura e uma nova visão da realidade estética, psicológica e social;
- Ter, na sua composição, uma capa sugestiva que provoque curiosidade;
- Ser graficamente explícito mas, simultaneamente, deixar uma larga margem para a criatividade;

- Comportar uma variedade de temas - pois estando o grupo, *a priori*, aberto a um vasto conjunto de propostas, uma seleção diversificada permitirá responder a um maior número de necessidades;

- Ser portador de um caráter lúdico – sendo o livro entendido como um brinquedo, deverá fazer rir, surpreender e proporcionar prazer e novas descobertas;

- Contribuir para a formação do aluno - contendo narrativas que abordem valores essenciais à formação de cada cidadão;

- Abordar temas que provoquem nos alunos uma identificação e envolvimento com as personagens das histórias;

- Transportar cargas emocionais diretamente ligadas às vivências dos alunos;

- Favorecer o trabalho em torno da oralidade – através do estímulo ao diálogo, ao debate, à discussão coletiva, à capacidade de argumentação e à partilha de conhecimentos;

No presente projeto, pretendeu-se, ainda, valorizar a avaliação contínua, numa perspetiva eminentemente formativa, do percurso dos alunos em cada exercício criativo. Como tal, recorreu-se a este ato, após a conclusão de cada intervenção de modo a proceder-se a uma análise retrospectiva que pudesse (re)orientar as intervenções futuras através de uma adaptação, gradual, das intervenções às necessidades dos alunos.

A referida recolha de informação ocorreu ciclicamente em dois momentos: um primeiro junto das crianças implicadas na investigação (no momento de pós-leitura) e, um segundo, junto dos mediadores do processo (após concluída cada intervenção).

Capítulo IV

DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

7. Fases de implementação do projeto de intervenção

Tendo em vista os objetivos fixados para o presente projeto procedeu-se à cuidadosa elaboração e estruturação de um plano de investigação.

A devida autorização para a sua execução foi antecipadamente solicitada à direção da escola¹⁰.

As atividades constantes no plano de intervenção¹¹ encontram-se divididas em três grandes momentos: um primeiro ao qual designaremos de Apresentação onde englobamos a exposição do projeto à turma, a implementação de uma entrevista inicial e a elaboração de uma atividade piloto. Num segundo momento, contemplamos a descrição das atividades desenvolvidas no decorrer da investigação e, por fim, procedemos à avaliação de todo este processo – Avaliação.

7.1 Apresentação

A intervenção teve início com a apresentação do projeto, a qual procurámos que fosse sugestiva e motivadora, de modo a captar a atenção dos diferentes alunos (portadores de interesses e competências linguísticas e literárias tão diversas).

Neste momento inicial foi dado a conhecer à turma o conjunto de dinâmicas que se pretendiam desenvolver com a sua colaboração e apresentadas as obras com as quais iriam contactar ao longo desse mesmo processo. Assim se estabeleceu um primeiro contacto entre os alunos e as Narrativas Visuais a trabalhar.

No sentido de auxiliar a investigação foi, seguidamente, elaborada uma entrevista semiestruturada¹² a fim de se estabelecer um contacto inicial, mais individualizado, entre os alunos e a temática a investigar e recolher informações individuais, de natureza discursiva, complementares aos dados provenientes da observação.

Este tipo de entrevista foi ainda escolhido devido à flexibilidade que apresenta na ordem de colocação das questões, possibilitando o imprevisto na pergunta, decorrente do inesperado da resposta.

¹⁰O comunicado redigido à Ex.ª Sra. Diretora do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian pode ser consultado no anexo IV.

¹¹ No anexo V encontram-se as planificações do projeto desenvolvido.

¹² Ver anexo VI – Estrutura da entrevista.

As mesmas foram implementadas em grupos de pares e tríades, tendo como principais critérios para a sua formação a não sobreposição das aulas de instrumento e as relações de amizade existentes entre os alunos.

A rejeição da elaboração de entrevistas individuais deveu-se ao facto de os alunos, quando juntos de quem gostam, sentirem-se mais relaxados e, por vezes, até menos inibidos, exprimindo com maior autenticidade os seus pontos de vista.

Assim, de modo a aceder intencionalmente aos conhecimentos dos alunos, foi elaborado um guião, organizado do seguinte modo:

- um primeiro conjunto de questões destinadas a perceber que tipos de contacto os alunos mantinham com os livros de histórias de receção infantil (fora do contexto escolar);
- um segundo grupo estruturado com o intuito de aceder aos conhecimentos prévios das crianças relativos ao objeto livro;
- um último leque de questões destinadas a apreender algumas das noções dos alunos relativas à composição da Narrativa Visual.

De modo a complementar os dados provenientes da entrevista, foi ainda lançado um desafio em condições idênticas às atividades pensadas para o decurso do projeto. A referida tarefa visava a construção de uma história a partir de um conjunto de imagens retiradas da obra *Praia Mar*, de Bernardo Carvalho e, tal como a entrevista, foi elaborada em pequenos grupos de dois e três elementos.

Os registos das observações, interações e diálogos efetuados ao longo deste primeiro momento permitiram-nos elaborar e adequar as intervenções seguintes às necessidades e aos conhecimentos prévios dos alunos.

7.2 Atividades desenvolvidas

Partindo de um conjunto de Narrativas Visuais porque, tal como afirma Azevedo, acreditamos que muitas das aprendizagens que a criança constrói poderão “partir de um livro de literatura infantil” (Azevedo, 2007:135), pretendemos colocar os alunos a dialogar sobre as obras através de um processo baseado no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura – programa destinado a complementar as práticas metodológicas de leitura em sala de aula e

que, considerando o ato de ler um importante componente das atividades de formação, visa uma aprendizagem cooperativa centrada na valorização do conhecimento e das experiências de cada aluno/leitor.

Assim sendo, e tal como é preconizado neste mesmo programa, organizamos cada ação em três momentos distintos: um primeiro destinado a atividades de *pré-leitura*, um outro contemplando dinâmicas *durante a leitura* e, por último, a implementação de um leque de ações *após a leitura*.

Precedendo as etapas mencionadas, foi ainda implementado um momento de diálogo, em grande grupo, onde, através do recurso ao ensino explícito, foram dados a conhecer os objetivos pedagógicos (de modo a transmitir à turma uma melhor compreensão do processo de que iriam tomar parte) e explicitadas as regras do trabalho a realizar, levando os alunos a verbalizar as etapas do seu trabalho e a porem em comum dificuldades e soluções com interesse geral.

Perante a compreensão do processo, a turma manifestou, de imediato, vontade em compilar num livro aquelas que viriam a ser as histórias da sua autoria.

Estando os objetivos definidos prosseguimos com a implementação das diferentes sequências de aprendizagem que nos permitiriam alcançar os objetivos fixados.

A turma começou por ser organizada em três pequenos grupos (equivalente ao número de obras selecionadas e ao número de adultos presente na sala), caracterizando-se a sua composição da seguinte forma: dois grupos de 7 elementos e um outro composto por 6 elementos.

A sua organização não foi pensada de acordo com o nível atingido nas aprendizagens escolares (grupos de nível), mas sim com base nas afinidades, privilegiando-se assim a formação de grupos heterogéneos.

Num primeiro momento da ação foram implementadas atividades de *pré-leitura* com o intuito de ativar e aumentar a competência enciclopédica dos alunos.

Nesta fase inicial, após ter sido apresentado ao grupo o livro a trabalhar, optou-se pela implementação de um momento de manipulação dirigida¹³.

¹³ O momento de exploração livre da obra não foi inicialmente contemplado visto se tratar de uma Narrativa Visual cujo desfecho é facilmente percecionado pelos alunos através do contacto com as ilustrações finais. Este momento, pelo facto de impedir um dos propósitos pensados para o momento de pré-leitura da investigação – a construção de hipóteses interpretativas acerca do conteúdo da obra –, foi contemplado num momento posterior.

Deste modo, partindo das informações recolhidas através da exploração dos elementos paratextuais como a capa, a contracapa, o título, as ilustrações e o nome do autor, do ilustrador e da editora, os alunos procederam ao levantamento de hipóteses interpretativas acerca do conteúdo da obra, que viriam a ser confirmadas ou refutadas no momento da sua leitura.

As referidas dinâmicas foram orientadas sob um conjunto de questões, tais como: “Quem é o autor do livro?”; “Como se chama o ilustrador?”; “O que vos faz lembrar o título do livro?”; “Que personagens poderemos encontrar nesta história?”; ou “De que tratará esta história?”, as quais permitiram, despertar a curiosidade dos alunos, motivando-os para a leitura integral da obra.

Tratando-se de leitores ainda pouco experientes, o seu envolvimento é maior no momento de contacto com a história.

Surgiram assim as atividades *durante a leitura*, ao longo das quais, os alunos procederam à exploração e interpretação das obras. Este período teve, mais uma vez, a mediação do adulto no sentido de facilitar a compreensão da narrativa, sendo, no entanto, a criança a detentora do papel de contar a história.

Através das questões colocadas: “O que achas que vai acontecer a seguir?”; “Como se poderá resolver esta situação?”; “O que farias se estivesses no lugar da personagem?”; “Já estiveste numa situação semelhante?”; “Como te sentiste?”, procurou-se facilitar a compreensão da obra, levando, simultaneamente o grupo a expressar as suas ideias, a partilhar experiências, fazer inferências e refletir acerca do conteúdo na narrativa (as personagens, os espaços, os acontecimentos...).

Ainda no seu seguimento, os alunos tiveram oportunidade de estabelecer conexões, questionar, preencher os espaços em branco deixados pela narrativa e cruzar a informação proveniente da interpretação das ilustrações com saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual, experimentando, assim, uma interação ativa, afetiva e prazerosa com o livro, a leitura e a literatura.

Terminada a leitura da obra foram introduzidos: uma réplica do bolo constante na obra *Onde está o bolo?*, de Thé Tjong-Khing ; um búzio referente à obra *Onda*, de Suzy Lee (como um dos presentes deixados pelo mar) e um conjunto de cartões alusivos a sentimentos (que viriam a enriquecer o léxico dos alunos aquando da construção oral da narrativa) para a obra *O*

Ladrão de Galinhas, de Beatrice Rodriguez. Todos estes foram também livremente explorados pelos alunos.

Depois de conhecida a narrativa e de estabelecido um contacto mais próximo e aprofundado com os elementos e sentimentos constantes nas obras, foi introduzido um momento de registo, o qual temos vindo a designar de Escrita Criativa. Este processo, ainda que não contemplado no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (no qual baseamos a nossa ação), veio complementar o trabalho inicialmente planificado.

De modo a ser possível constituir uma compreensão em torno da tarefa foi recordado ao grupo qual a finalidade das produções construídas – a criação de um livro.

Sabemos que ler, escrever, ouvir e falar são habilidade linguísticas que se encontram interligadas e que, tão importante como ver o adulto a ler é ver o adulto escrever.

Neste sentido, a tarefa proposta implicou que cada pequeno grupo ditasse ao seu mediador a história por estes formada, tendo em consideração uma das regras pré-estabelecidas: não escrever palavras que iniciassem com a letra T e com a letra R; englobar um grande número de sentimentos; cada aluno constrói uma parte da história.

A execução da tarefa, nas condições mencionadas, possibilitou aos alunos *planificar, textualizar e rever*¹⁴ sem necessidade de dominarem o código escrito.

Assim, num primeiro momento, estabeleceram-se alguns parâmetros de produção, tais como: *Quem escreve?; Onde se escreve? e Porque vamos escrever?*. A este seguiu-se a organização dos conteúdos a redigir, orientados, mais uma vez, pelas questões do adulto: “Como podemos começar a escrever o texto?”; “O que podemos acrescentar para que possamos compreender melhor o texto?”; “O que vamos colocar primeiro? E depois? E no final?”.

A textualização representou a etapa seguinte. Nesta, a prioridade residia em: Como construir as diferentes frases e articula-las entre si?; Que palavras utilizar?.

No último momento do processo de escrita, os alunos expressaram, mais uma vez, a sua originalidade, acrescentando, alterando e retirando elementos do texto (sempre através do recurso à oralidade).

¹⁴ As etapas englobadas no processo de produção textual contempladas no Plano Nacional de Ensino do Português sofreram, no presente projeto, algumas adaptações, visto este ter sido implementado com crianças que ainda não dominam o código escrito. A sua execução baseou-se apenas na oralidade, ficando o registo a cargo do mediador da intervenção.

Cada professor/investigador, por sua vez, para além de mediar todo este processo de correção, procurou também direccionar o olhar do grupo para conceitos específicos que governam o nosso sistema de escrita, uma vez que poucos deles surgem naturalmente na criança. São deles exemplo: a direccionalidade da escrita; a utilização da uma linha de base como suporte de escrita; a representação dos grafemas (tamanho das letras e aplicação adequada de maiúsculas e minúsculas) e o espaçamento entre as palavras.

A leitura integral do produto final permitiu, ainda, transmitir aos alunos a ideia de que tudo o que é dito tem uma representação escrita.

Num último momento, *após a leitura*, procedeu-se a uma atividade de reflexão sobre a Narrativa Visual trabalhada e a produção do seu respetivo texto verbal onde cada criança teve oportunidade de confirmar antecipações, reorganizar ideias iniciais e manifestar pessoalmente a sua opinião acerca do processo de intervenção, identificando o que, para si, foi mais significativo.

Esta última fase proporcionou, ainda, oportunidades de partilha e construção de significados entre os alunos através da análise, organização e síntese de ideias e informações principais; a partilha de reações e reflexões de modo a estender uma melhor compreensão, para além do texto e o estabelecimento de relações entre o que foi lido e aquilo que os alunos já sabiam.

Torna-se ainda importante salientar que ao longo de todos os momentos descritos procurámos que o discurso do adulto fosse, essencialmente, baseado em questões que permitissem complexificar as interações estabelecidas à medida que os alunos evoluíam nas suas produções orais. No entanto, ainda que adaptado, procuramos que estas fossem sempre um pouco mais complexas que as possibilidades atuais dos alunos, situando-nos assim na zona a que Vygotsky designou como zona de desenvolvimento próximo da criança – a área mais favorável à aprendizagem.

A descrição das atividades acima apresentada foi implementada do mesmo modo nas três intervenções que contemplam a “parte principal” do projeto. Já no que respeita às interações estabelecidas no interior de cada grupo, as ações para com cada elemento do grupo foram, naturalmente, diferenciadas, dada a natureza da investigação.

7.3 Avaliação

A função pedagógica que é atribuída à avaliação faz desta um processo integrante do ato de ensino-aprendizagem de qualquer aluno.

Assim sendo, antes mesmo de ser dado como findo o processo de intervenção, procedeu-se a uma última avaliação com o propósito de compreender quais as aprendizagens construídas e reconhecidas pelos alunos e o modo como o projeto influenciou a motivação destes para a leitura e a escrita. O professor pôde também perceber nesta última etapa se, de facto, a ação que levou a cabo se revelou significativa para o processo de aprendizagem dos alunos.

Sendo esta, por limitações temporais, a última etapa da intervenção, optou-se por colocar ao grande grupo as seguintes questões: “Qual a história que mais gostaram de trabalhar? Porquê?”; “O que aprendemos de novo acerca dos livros?”; “Serão eles todos iguais?”; “Como podemos ler os livros que não têm palavras?”; “Ficaram com vontade de conhecer outros livro?”; “Quando queremos escrever uma história em que temos de pensar?”; “Podemos escrever nessa história todas as ideias que temos?”; “As histórias começam sempre da mesma forma?” e “Será que todas elas têm um final feliz?”.

As respostas que foram sendo obtidas ao longo deste processo, quando acompanhadas dos diálogos e comentários entre os alunos e os professores/investigadores, fizeram deste ato avaliativo um momento enriquecedor de consolidação e partilha de conhecimentos.

O presente momento foi concluído com a elaboração de uma ilustração alusiva à história preferida de cada aluno e a eleição do título do livro onde ficaram guardadas as narrativas construídas pelos alunos – propósito final da intervenção para o qual todos se empenharam desde o primeiro momento.

8. Apresentação e análise dos resultados

Os primeiros dados a serem recolhidos resultam da entrevista implementada e correspondem, integralmente, às experiências individuais dos alunos e aos seus conhecimentos prévios relativos à temática a tratar.

Num primeiro momento, procurámos perceber qual o contacto que os alunos mantinham com a audição de histórias de receção infantil (fora do contexto escolar).

À questão: “Costumas ouvir histórias?”, dos 20 alunos entrevistados, apenas 1 afirmou não ter esse hábito, sendo que dos restantes, 3 salientaram estabelecer algum contacto com esta prática (*A mim contam às vezes, não é todos os dias* – J.P.¹⁵) e 16 referiram manter uma convivência frequente com os livros e a leitura de histórias (*Muitas vezes* – S.D.; *A minha mãe lê-me todos os dias.* – F.S.; salvaguardando, no entanto, que *às vezes já é muito tarde e já não dá para ouvir histórias* – S.D.).

Quando interrogados sobre quem lhes contava as histórias que ouviam, dos 19 alunos cuja leitura se revelou uma prática presente fora do contexto escolar, 14 destes afirmam que a atividade de contar histórias era essencialmente partilhada entre os pais, já os restantes 5 referiram os progenitores e os irmãos como promotores dos momentos de leitura em família. Segundo os dados obtidos, as práticas de leitura vivenciadas por este grupo de alunos não são estendidas a outros elementos da família (como avós, primos...).

Como local de eleição para o fomento da leitura em contexto familiar os alunos apontaram algumas divisões da casa tais como: o quarto (da criança ou dos pais), a sala e a cozinha, como sendo os espaços mais agradáveis a esta prática. O jardim foi também um dos espaços eleitos por uma criança (*Na primavera nós pomos um cobertor na relva e almofadas para ler* – F.C.).

As respostas dos alunos revelaram ainda a existência de rotinas associadas ao ato de ler e contar histórias, nomeadamente aquando a hora de deitar (*Todos os dias quando vou para a cama a mãe lê-me sempre uma história* – G.N.) e nos momentos de descanso em família (*Gosto quando os pais estão juntos com os filhos a contar uma história* – M.R.).

Ao serem questionados sobre o modo como ouvem as histórias, os alunos evidenciaram algumas das atitudes adotadas pelos seus contadores de histórias, dos quais são exemplo os

¹⁵ A identificação de cada aluno será sempre feita através da inicial do seu nome e apelido.

seguintes relatos: *Fazem vozes diferentes e caras diferentes e quando são histórias de monstros e assim fazem gestos para me assustar* – F.C.; *Às vezes ela (a mãe) a falar assusta-me. Às vezes fala muito alto e eu salto um bocadinho na cama.* – S.D.; *Às vezes fazem-me festinhas.* – B.P.; *Ele (o pai) lê de maneira diferente. Ele brinca com as palavras, imita as vozes das personagens.* – F.S.; *A minha mãe e o meu pai contam muito baixinho* – L.S.; *Ajudam-me a tentar ler as histórias* – M.G.; *Eles no fim fazem-me perguntas.* – A.C.

As respostas à questão: “Na tua opinião é importante ler histórias?” foram unanimemente afirmativas. Os motivos apresentados prenderam-se essencialmente com o caráter lúdico e didático das histórias e dos livros, sendo este último aspeto o mais evidenciado nas respostas dos alunos.

Assim, no que respeita à primeira finalidade apontada, os alunos apresentaram argumentos como: *Porque é divertido* – C.C. ou *Porque servem para animar os meninos.* – I.A. já relativamente ao seu caráter didático foram atribuídas as seguintes justificações: *Porque ensinam muito* – G.N.; *Para ensinar a ler* – I.F.; *Porque fazem ler melhor. Posso saber mais coisas e aprender melhor.* – F.S.; *Aprendo palavras novas. Aprendo coisas sobre as abelhas e coisas sobre os dinossauros.* – S.C.

Num segundo momento da entrevista, tendo como propósito os conhecimentos prévios das crianças relativos ao objeto livro, foi-lhes colocada a questão: “Quando pensas em livros o que é que estes te fazem lembrar?”.

Contrariamente à resposta anterior, aqui a diversidade de conhecimentos revelou-se bastante acentuada. De modo a traduzir esta diversidade apontam-se os seguintes exemplos:

- *O livro é quadrado e também tem muitas histórias.* – G.N.

- *Tem letras e tem uma imagem na capa.* – A.C.

- *São giros, têm imagens boas e fazem rir. Podem ser em poesia. Os meninos às vezes até choram de alegria quando ouvem a história. Têm letras e têm um título.* – F.C.

- *Tem duas partes iguais: um retângulo mais um retângulo e têm coisas engraçadas escritas.* – I.F.

- *Tem muitas páginas. Tem letras e desenhos. Tem uma capinha dura para as folhas não se rasgarem nem se dobrarem. Tem dobras na capinha. Tem agrafos, tem os nomes dos autores por detrás do livro, na capa.* – S.D.

- *Tem desenhos, tem páginas e tem aquela coisa no meio das duas capas.* – B.P.

Depois de percebida a existência de diferentes níveis de compreensão e conhecimento relativos ao objeto livro, seguiu-se a questão: “Achas que os livros são todos iguais?” à qual, apenas 4 alunos responderam afirmativamente, argumentando que *as histórias são diferentes mas a forma do livro é igual* – M.V. Os restantes apontaram como elementos diferenciadores: as ilustrações, o texto, as capas, os nomes dos autores, os tamanhos e formas (*Eu já vi um livro quadrado que era mais pequeno do que um livro retângulo* – S.C.) e, pontualmente, o destinatário do livro (*Há livros para crianças e livros para adultos* – L.S.).

Num último momento da entrevista ao questionarmos os alunos sobre a possibilidade de existirem livros sem palavras, todos os eles, à exceção de 2 crianças, confirmaram esta possibilidade sendo que destes, 2 deles acrescentaram não ter tido, até ao momento, qualquer tipo de contacto com os mesmos. A estes dados acrescenta-se o facto de, entre o grupo de 18 crianças que reconheceram a existência de tais livros, 4 delas mencionarem que os mesmos não são passíveis de uma leitura na medida em que *não têm letras*. Perante tal impossibilidade, estes alunos apresentaram algumas sugestões de trabalho em torno dos mesmos: *Podemos ver as imagens* – F.C.; *Podemos imaginar uma história e escrever a história no livro* – B.P.; *Podem ser usados para material ou para fazer uma árvore de livros como a da biblioteca* – S.D.

A obtenção de tais respostas foi, contudo, com alguma frequência, antecedida de momentos de reflexão e debate. Apresentamos de seguida apenas um breve excerto exemplificativo:

I.F. – *Não podemos ler os livros que só têm imagens.*

I.A. – *Até podes ler. Se estiver ali um coelho dizes que é um coelho.*

I.F. – *Mas se não tivermos a certeza não sabemos se é um coelho ou se é outro animal.*

I.A. – *Olhas para a imagem.*

I.F. – *Mas pode ser outra coisa e nós pensamos que é uma coisa mas não é, é outra.*

Após concluída a implementação da entrevista, a análise das respostas adquiridas levou-nos a perceber que, ainda que o livro e as histórias não sejam elementos assíduos em sala de aula, os alunos revelam bastante familiaridade com este objeto (muito presente em contexto familiar) e reconhecem o seu importante papel, em particular na formação escolar.

Os pais, enquanto elementos fundamentais na promoção do contacto da criança com o livro e no estímulo à leitura, são os elementos mais presentes, neste processo. Através deles muitos dos alunos identificam formas distintas de contar uma história e revelam o fascínio que tal prática lhes provoca.

A importância atribuída à leitura e ao livro, revelada na escolha de espaços calmos para a ocorrência de momentos privilegiados de leitura é, talvez, excessivamente revelada na funcionalidade didática que os alunos atribuem ao livro, em detrimento do objeto lúdico que também o é. Este aspeto, pela importância que detém, foi trabalhado nas intervenções que se seguiram, assim como a identificação dos seguintes elementos: contracapa; lombada (designadas de *dobras na capinha* – S.D.); guardas iniciais e finais; ilustração (referida como *desenhos* por alguns alunos); ilustrador e editora.

A introdução e o trabalho desenvolvido em torno da leitura de Narrativas Visuais constituiu um desafio para grande parte dos alunos, uma vez que, tal como é revelado nos dados apresentados, a prática proposta é algo que, para estes, não faz muito sentido.

O momento que se seguiu tinha como propósito a construção de uma Narrativa Visual através do recurso a imagens extraídas da obra: *Praia Mar*, de Bernardo carvalho¹⁶, sem que houvesse qualquer intervenção da parte do professor/investigador.

Dado o propósito da atividade – observar o modo como cada criança se apropriava das ilustrações e, com base nestas, construía e oralizava uma Narrativa Visual - não foi adotado um modelo rígido de análise da estrutura da narrativa, mas antes, identificados, alguns elementos que consideramos serem relevantes para este trabalho que pretendeu ser um estímulo e um primeiro contacto com a escrita. Como tal, foram identificadas as seguintes situações: uso pouco frequente de fórmulas híper-codificadas; ausência de caracterização das personagens; ausência frequente de desenlace; constante enumeração de situações centradas unicamente na ilustração apresentada e repetição excessiva dos conectores “e” e “depois”.

Uma vez detetadas, tais lacunas constituíram o cerne da nossa atenção futura – aquando das produções orais em pequeno grupo –, cuja mediação, acreditamos, poder minimizar o número de ocorrências.

Terminada a primeira parte da nossa intervenção, foram então implementadas três atividades em torno das Narrativas Visuais e da promoção da Escrita Criativa.

¹⁶ As transcrições das narrativas orais construídas individualmente pelos alunos encontram-se no anexo VII.

Tal como referido anteriormente, a atividade teve início com um momento de pré-leitura onde a manipulação orientada da obra assinalou o início de novas descobertas e novas aprendizagens.

Iniciada com a leitura dos paratextos os mediadores conduziram os alunos pelas diferentes partes que compunham o livro, uma vez que estas continham informações prévias relevantes. Tal dinâmica preparou e despertou o desejo interior dos pequenos grupos para a leitura.

Mediador (M) - Que nome se dá a esta parte do livro?

J.P. – *Capa.*

L.S. – *A “Onda” é a marca de um carro!*

M. – Neste livro, a palavra “Onda” representa a marca de um carro?

I.A. – *Não! É o título.*

M. – Muito bem, é o título. E o que vos faz lembrar o título do livro?

M.G. – *A praia.*

J.P. – *O mar.*

M. – Se olharmos com muita atenção para a capa do livro será que ela nos dá mais alguma informação?

L.S.. – *(lê) Ga-ta-fu-nho.*

M. – O L. leu Gatafunho. O que será isto?

I.A. – *Um gato.*

M.G. – *Não é um gato! Não me lembro o nome...*

M. – É o nome da editora do livro. Ainda há outro nome muito importante que não descobrimos...

J.P. – *A apresentadora?*

M. – Será a apresentadora?

J.B. – *A ilustradora!*

M. – Muito bem J. A ilustradora, que é também a autora deste livro. Qual é o seu nome? Quem consegue ler?

J.B. – *Suzy Lée.*

M. – O seu nome é Suzy Lee, muito bem.

Excerto do trabalho em torno da obra: *Onda*, de Suzy Lee.

Em todas as intervenções foram analisadas a capa e a contracapa das obras trabalhadas a fim de se obter uma leitura mais completa da informação visual nelas contida. Tal dinâmica levou os alunos a concluírem que as ilustrações não se esgotam nas imagens que acompanham o texto, mas estende-se a todos os elementos que integram o livro.

M. – Agora vou abrir estas duas partes do livro, de forma a podermos vê-las ao mesmo tempo.

Alguém me sabe dizer que nome têm?

I.G. – *Esta é a capa.*

M. – Sim, muito bem. E esta parte como se chama? Alguém sabe?

I.G. – *Também é uma capa?*

M. – O seu nome não é “capa”, mas a palavra “capa” está escondida no nome desta parte do livro.

G.N.. – *Contracapa!*

F.C. – *É isso!*

M. – O que é que nós vemos na capa e na contracapa?

F.C. – *Eles estão à procura da raposa. Eles foram atrás da raposa porque roubaram uma galinha.*

M. – Já repararam que a capa e a contracapa, quando estão as duas abertas podem...

G.N. – (interrompe) *Formar uma história!*

M. – Muito bem. Agora observem bem esta parte (apontando para a lombada). Como se chamará?

M. – (Perante a ausência de respostas o adulto acrescenta:) Começa desta forma: Lom...

F.N. – *Lombada!*

Excerto do trabalho em torno da obra: *Onde está o bolo?*, de Thé Tjong-Khing.

Ao longo da implementação e perante o desconhecimento de alguma terminologia, os mediadores desempenharam, neste início de intervenção, um papel fundamental – o de colmatar as dificuldades assinaladas, contribuindo, simultaneamente, para a construção de novos conhecimentos.

M. – Depois da capa o que se segue no livro? Alguém sabe?

M.A. – *É a parte principal.*

M. – Esta parte do livro tem um papel muito importante ela guarda a história. Existem duas em todos os livros. Vejam. (mediador mostra ambas as guardas). Alguém imagina como se chamam?

S.A. – *Guardas?*

M. – É sim, S. chamam-se guardas. Estas que estão no início chamam-se guardas iniciais. E as do final? Conseguem descobrir?

V.N. – *São as guardas finais?*

M. – Muito bem. Chamam-se guardas finais.

Excerto do trabalho em torno da obra: *O Ladrão de Galinhas*, de Beatrice Rodriguez.

No momento de pré-leitura, a capa do livro mereceu ainda uma atenção muito especial, pois é ela que, pelo conjunto considerável de informações que comporta, cria expectativas nos alunos e permite que estes antecipem hipóteses interpretativas.

M. – Onde acham que se irá passar esta história?

B.P. – *Numa floresta.*

M. – Quais são as personagens que vocês acham que vão fazer parte da história?

M.G. – *A galinha, a raposa, o urso, um coelho e um galo.*

M. – E como imaginam que será a história com todas estas personagens?

I.A.. – *A raposa vai tratar mal.*

B.P. – *Ela vai come-la.*

M. – Porque é que acham isso?

I.A. – *Porque a raposa está com a galinha ao colo e está a tapar o bico da galinha para ela não falar.*

Excerto do trabalho em torno da obra: *O Ladrão de Galinhas*, de Beatrice Rodriguez.

Após este primeiro contacto, seguiram-se atividades de leitura, através das quais os alunos foram construindo novos conhecimentos resultantes das diferentes interpretações, leituras, experiências pessoais e conhecimentos prévios que cada um possuía.

J.P. – *Uma menina com um passarinho;*

I.A. – *Não, são gaivotas;*

J.P. – *As gaivotas estão à beira mar;*

S.A. – *Ali tem montes de areia.*

M. – Que nome se dá aos montes de areia?

C.C. – *Castelos!*

V.N. – *Dunas!*

Excertos do trabalho em torno da obra: *Onda*, de Suzy Lee.

Ao longo desta etapa, os mediadores procuraram auxiliar os alunos a explorar o seu próprio mundo à luz das ilustrações e a recorrer às suas experiências para interpretar os factos narrados. Algumas dessas interpretações apelaram à partilha coletiva de emoções e afetividades sugeridas pelos textos.

M. – O que acham que a menina e os pássaros estarão a pensar?

M.G. – *Que a onda vai ficar maior.*

J.P. – *Porque outras ondas juntaram-se à Onda.*

M. – E o que irá acontecer?

J.P. – *Vai ficar uma onda gigante.*

I.F. – *As meninas e as gaivotas fugiram.*

M. – Porque é que fugiram?

M.G. – *Porque, se calhar, o mar já não estava a gostar.*

M. – Como acham que a menina se está a sentir?

I.F. – *Assustada.*

M. – O que farias se estivesse no lugar da Joana?

J.P. – *Eu dava um pontapé e ele ia embora.*

M.G. – *Eu berrava com ele.*

Excertos do trabalho em torno da obra: *Onda*, de Suzy Lee.

O trabalho desenvolvido neste momento apelou também à reflexão dos alunos acerca do conteúdo da narrativa, nomeadamente do tempo, do espaço e das personagens, através do cruzamento entre a informação proveniente das ilustrações e os seus saberes relativos ao mundo empírico e histórico-factual.

M. – O que é que aconteceu neste momento?

A.C. – *Foram para o lado negro da floresta.*

M. – De facto, esta ilustração é mais escura. Acham que é o lado negro da floresta?

F.C. – *Já sei! É noite.*

M. – E o que acham que vai acontecer a seguir?

F.R. – *Eles vão começar a ficar cansados e tristes.*

Excerto do trabalho em torno da obra: *O Ladrão de Galinhas*, de Beatrice Rodriguez.

Analisadas as histórias, foi introduzido um momento de registo.

Partindo de um ambiente de aprendizagem cooperativo, marcado pelo diálogo e partilha de ideias opiniões e experiências, os alunos foram construindo um texto verbal para a Narrativa Visual. Esta ação permitiu-lhe desenvolver as suas competências lectoliterárias, nomeadamente no que respeita à interpretação de informações não explícitas.

O código verbal dos alunos, inicialmente mais restrito, foi sendo também expandido pela aplicação de códigos mais elaborados que permitiram complexificar a estrutura frásica, lexical e criativa das narrativas orais.

M. – Como vamos começar a nossa história?

S.A. – *Podemos dizer: Eu sou a Joana e vou para a praia no verão.*

M.A. – *Com a minha mãe.*

M.R. – *A joana não conhecia o mar e um dia a mãe levou-a ao mar.*

M. – Temos então duas ideias. A primeira é: “Eu sou a Joana e vou à praia no verão”. E a segunda é: “A joana não conhecia o mar e um dia a mãe levou-a ao mar”. Como vamos escrever estas ideias?

C.C. – *A primeira está bem, mas a segunda não parece assim muito bem.*

M. – Então eu vou escrever a primeira frase: “Eu sou a Joana e vou à praia no verão”. E agora?

V.N. – *Podemos dizer: Eu nunca vi o mar e perguntei à mãe mas ela não me respondeu, por isso levou-me ao mar.*¹⁷

Excertos do trabalho em torno da obra: *Onda*, de Suzy Lee.

A mediação do professor/investigador foi, mais uma vez, importante neste momento de registo, ainda que de um modo um pouco diferente.

Depois de devidamente explorada a Narrativa Visual, procurou-se que os alunos retomassem as informações já analisadas, que as trabalhassem mentalmente e as adaptassem à escrita. Porém, elaborar todo este processo não é algo simples, principalmente para estes alunos que se encontravam a iniciar a aprendizagem do código escrito. Assim

¹⁷ A narrativa integral encontra-se transcrita no anexo VIII.

sendo, foi necessário disponibilizar-lhes tempo, deixando-os pensar, errar e reconstruir, pois só assim se constroem verdadeiras aprendizagens.

M. – Como vamos escrever?

G.N. – *Chegaram aos montes...*

A.C. – *Uma montanha... das montanhas...*

M. – Chegaram às montanhas?

G.N. – *Chagaram aos monetes... ao monte. Chegaram ao monte.*

Excerto do trabalho em torno da obra: *Onde está o bolo?*, de Thé Tjong-Khing.

Outras duas pequenas conquistas podem ser exemplificadas com os excertos que se seguem. Neles podemos constatar que a intencionalidade atribuída pelo grupo para o ato de escrita (a construção de um livro) não se perdeu no momento da apresentação do projeto, mas antes permaneceu bem presente, constituindo uma motivação para o desenvolvimento deste mesmo trabalho. Percebemos ainda, pela descrição que é feita, que os alunos perceberam que ler Narrativas Visuais implica enriquecer não apenas a ilustração que observamos no momento mas também aquelas que já foram percorridas pelos nosso olhar.

I.F. – (dita) *Estava...*

M. – (soletra a palavra ao mesmo tempo que a repete) *Es-ta-va...*

I.F. – (dita) *Na pon-ti-nha do monte.*

Que é para as pessoas perceberem que estava mesmo na pontinha.

G.N. – *Mas eu acho que ainda podemos dizer uma coisa da outra página?*

M. – O que queres acrescentar?

G.N. – *Podemos dizer: e a mãe e o pai porquinho estavam assustados porque o filho podia cair.*

F. S. – *Podia ser: aflitos.*

M. – Como é que vou escrever essa ideia?

G.N. – (ditando pausadamente) *Então o pai e a mãe porquinho estavam assustados...*

I.F. – *Aflitos*

G.N. – (aceitando a sugestão) Sim, “*aflitos*” porque o filho ia cair.¹⁸

Excerto do trabalho em torno da obra: *Onde está o bolo?*, de Thé Tjong-Khing.

¹⁸ A narrativa integral encontra-se transcrita no anexo VIII.

O excerto que se segue pretende ilustrar o modo como o processo de construção frásica foi construído. Partindo de dois propósitos centrais: complexificar as interações dos alunos e sensibiliza-los para a necessidade de representar, de forma ordenada e coerente, as suas mensagens verbais, cada professor/investigador interveio no sentido de estimular o pensamento e a criatividade dos seus alunos.

M. – Observem bem as ilustrações. O que acontece depois?

F.C. – *Já sei. Eles começaram a correr.*

M. – Eles quem?

A.Q. – *Os nossos três amigos.*

M. – Quem são eles?

F.C. – *O urso, o coelho e o galo.*

M. – Então como posso escrever o que disseram?

A.C. – *Os nossos três amigos: o urso, o coelho e o galo...*

F.C. – *Já sei! Foram atrás da galinha, uns em cima dos outros.*

A.Q. – *Para a apanhar.*

Excerto do trabalho em torno da obra: *O Ladrão de Galinhas*, de Beatrice Rodriguez.

O enriquecimento de vocabulário e a partilha de conhecimentos, opiniões e compreensões foram duas das conquistas sempre presentes ao longo das diversas intervenções.

F.R. – *A raposa entrou no seu túnel.*

A.C. – *E foram jogar Damas.*

G.N. – *Não é Damas é Xadrez.*

M. – Um de vocês pode ditar-me esta ideia para eu escrever?

G.N. – *Sim. A raposa entrou no seu túnel e jogaram Xadrez.*

F.R. – *Eu descobri uma coisa...*

M. – O que descobriste?

F.R. – *Que esta raposa roubou a galinha não sei para quê?*

A.Q. – *Porque queria ter uma amiga.*

Excerto do trabalho em torno da obra: *O Ladrão de Galinhas*, de Beatrice Rodriguez.

Terminada a redação da narrativa, a mesma foi lida ao grupo de modo a que todos conhecessem integralmente a história construída. Este momento, para além de possibilitar a

percepção, ainda que implícita, das diferentes partes da narrativa, proporcionou também um momento de reflexão sobre o produto final. Este mesmo momento, por sua vez, deu lugar à interiorização de um mecanismo de “bricolage” textual, através da substituição, reformulação ou mesmo apagamento de enunciados como forma de solucionar os “problemas encontrados”. Eis um exemplo desse processo:

S. C. – (depois de acompanhar a leitura do adulto aponta para o texto e diz:) *Olhem! Temos aqui um problema! “Respondeu”, começa com a letra R.*

M. – Muito bem S. Como podemos então resolver este problema?

S.A. – *Pode ficar: mas ela não me disse...*

M. – *Todos concordam?*

Todos – *Sim!*

M. – Vou apagar a palavra “respondeu” e escrever a palavra “disse”.

Excertos do trabalho em torno da obra: *Onda*, de Suzy Lee.

O momento após a leitura implicou, por um lado, a confirmação ou não das expectativas iniciais e, por outro, a reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido.

J.B. – *Foi fixe!*

V.N. – *Eu gostei da parte em que a galinha ia com os óculos de sol.*

S.D. – *Eu também gostei ela era uma galinha roqueira.*

B.P. – *Gostei muito.*

S.C. – *Foi giro. Quando voltamos a fazer?*

I.A. – *Gostei mais da parte de ouvir o búzio.*

C.C. – *Eu adorei a história.*

S.D. – *Eu pensava que a raposa era má mas afinal não era. Ela só queria ter uma amiga.*

M.R. – *Os ratos tiveram uma boa lição!*

A.Q. – *Escreveste muito! Nós construímos uma história muito grande!*

A este momento seguiu-se uma breve partilha de experiências entre os profissionais envolvidos na investigação, na qual foram partilhadas experiências e estratégias de trabalho, destacadas a postura, o comportamento e o envolvimento dos alunos no processo e sugeridas novas adaptações para futuras intervenções (tal como a disposição dos alunos em pequeno grupo e o modo de registo adotado).

A presente intervenção terminou com a implementação de uma avaliação final onde foi possível reter um conjunto de informações referentes às aprendizagens e motivações dos alunos.

Assim, após colocadas um conjunto de questões relativas às aprendizagens construídas ao longo das intervenções, os alunos responderam do seguinte modo:

G.N. – *Aprendemos que podemos brincar com os livros.*

M.G. – *Aprendemos o nome das partes do livro: a capa, a contracapa, as guardas iniciais, as guardas finais e a lombada.*

V.N. – *Sabemos que quem escreve os livros é o escritor. E o ilustrador é quem desenha as imagens.*

A. Q. – *O ilustrador faz as ilustrações.*

A.S. – *Nos livros que trabalhamos o autor e o ilustrador era a mesma pessoa.*

A.Q. – *Agora sabemos que afinal há livros sem letras e que podemos construir na mesma histórias com esses livros.*

J.P. – *Nós imaginamos as histórias.*

V.N. – *As histórias têm um título e têm personagens.*

S.C. – *As personagens têm de ter um nome.*

B.P. – *Aprendemos que não podemos escrever nos livros que não têm palavras.*

J.B. – *Aprendemos a contar histórias.*

S.C. – *As histórias começam por “Era uma vez...”, mas também podem começar assim: “Uma menina foi à praia com a mãe...”.*

A.Q. – *Há livros de tamanhos diferentes.*

A.Q. – *Agora conhecemos a história “O Ladrão de Galinhas”, a história “Onde está o bolo?” e a história “Onda”.*

F.R. – *Pudemos conhecer mais histórias?*

A.S. – *Nós tivemos de pensar como íamos escrever e às vezes quando líamos não ficava muito bem e tínhamos de pensar outra vez para ficar melhor.*

Uma análise atenta aos comentários tecidos pela turma neste momento final leva-nos a acreditar que desenvolvemos uma ação significativa junto destes mesmos alunos e que, a implicação de cada um deles foi traduzida na conquista dos objetivos delineados.

Neste último momento foi ainda eleito aquele que foi o livro preferido dos alunos ao longo deste mesmo projeto (sendo a obra *O Ladrão de Galinhas*, a escolhida com um total de 12 votos).

Por fim foi também adotado o nome: *História Cruzadas* como sendo o título a colocar na memória escrita, elaborada pela investigadora, no qual foram contempladas todas as produções elaboradas ao longo do processo de investigação.

9. Interpretação dos resultados

Partindo da anterior análise dos dados apresentados, procederemos, seguidamente, à interpretação dos mesmos, a fim de obtermos, em torno destes, uma melhor compreensão.

Um dos primeiros indicadores positivos, provenientes da implementação da entrevista, refere-se à presença de hábitos de leitura fora do contexto escolar onde os pais, enquanto primeiros mediadores de leitura, desempenham um papel crucial na formação das primeiras competências sociais, linguísticas, narrativas e literárias, importantes para a formação da criança.

Porém, em contexto de sala de aula, esta mesma prática revelou-se significativamente escassa, apelando, portanto, à implementação do nosso projeto, nos moldes acima apresentado.

Depois de criado um ambiente onde as crianças se sentissem à vontade para responder de forma pessoal e para explorarem e compararem as suas respostas com as dos colegas, iniciámos a intervenção.

Num primeiro momento de *pré-leitura*, a intervenção planeada contemplou um conjunto de diálogos em torno do objeto livro que se vieram a revelar favorecedores da participação oral dos alunos. O principal benefício desta estratégia baseada na oralidade, patente nas transcrições apresentadas, residiu no facto dos alunos com uma competência enciclopédica menos desenvolvida beneficiarem da partilha de conhecimentos do grupo, alargando assim os seus próprios conhecimentos. Note-se ainda que a heterogeneidade do grupo contribuiu, no presente caso, para um maior enriquecimento de todos, na medida em que o leque de experiências e vivências do mesmo foi sendo progressivamente alargado.

O papel do mediador é ainda objeto de referência, no sentido em que o encadeamento das suas ações contribuiu não apenas para a compreensão das noções de autor, ilustrador, título, editora e partes da obra, como também ajudou os pequenos leitores a acolherem a leitura e introduzirem-se nela, facilitando as primeiras impressões sobre o conteúdo das obras. Destacam-se deste processo as seguintes aprendizagens: a relevância da capa e contracapa como elementos decisivos da leitura do livro (antecipando hipóteses de sentido) e a maior atenção depositada na análise das guardas, da forma como se encontram construídas, como se articulam entre si e a mensagem que transmitem.

As dinâmicas ocorridas *durante a leitura* do livro mantiveram a valorização da participação de todos os alunos e dos seus conhecimentos, agora através da introdução de questões que

exigiam uma compreensão literal da narrativa (como o reconhecimento e identificação de elementos no texto) e apelavam à reflexão, à expressão de sentimentos e opiniões (como a antecipação de acontecimentos) e implicavam uma reorganização das ideias dos alunos. A implementação de tais estratégias contribuiu para uma gradual compreensão, interação, partilha e apreciação da literatura por parte dos alunos, favorecendo-se, deste modo, o estabelecimento de trocas horizontais entre os mesmos.

Através dos dados apresentados, percebemos também que a leitura das obras foi feita num espaço de diálogo a várias vozes, não restringindo, assim, a sua leitura a uma única voz monológica e autoritária. As transcrições apresentadas demonstram, ainda, que, quando implementada de modo colaborativo, a leitura das ilustrações tende a estimular uma interpretação por tentativas, marcada pela valorização dos conhecimentos prévios de todos os elementos. Podemos, assim, afirmar que tais atividades encorajaram os alunos a trazer a sua individualidade para dentro da sala de aula.

No entanto, de acordo com os dados recolhidos, a passagem dos diálogos orais à produção escrita, no que respeita à estruturação da narrativa, revelou-se um pouco mais complexa, exigindo, por isso, mais tempo e reflexão por parte dos alunos. Este aspeto é facilmente explicado pelo facto de esta mesma apropriação, na criança, corresponder a uma longa aprendizagem. Ainda assim, regista-se uma redução do emprego da conjugação “e”, substituída pelo uso de expressões como: “então”, “mas” e “enquanto”, assim como uma maior utilização de pronomes para evitar a repetição do nome das personagens.

O trabalho em torno do encadeamento de ações (sequência de páginas e imagens), traduzidas, maioritariamente, em dupla página, e a atenção dada ao tempo e espaço onde estas decorriam na narrativa, também foram desenvolvidas positivamente a partir de uma exploração atenta das ilustrações que, simultaneamente, permitiu o desenvolvimento de uma outra competência – a leitura do texto icónico, basilar para a promoção de uma cultura visual e de uma educação estética entre as crianças. Neste processo, as circunstâncias que envolvem cada criança (nomeadamente a sua personalidade) ditaram um maior ou menor envolvimento na produção criativa dos textos.

O momento final, *após a leitura*, permitiu perceber algumas das opiniões do grupo acerca do processo desenvolvido. Da sua leitura se depreende o modo de implicação ao longo do projeto, o qual foi, no nosso entender, bastante satisfatório. O mesmo se percebe pela análise dos comentários da avaliação final.

A escassez de comentários em torno do processo de escrita pode ser explicado pela espontaneidade com que o mesmo decorreu e a não consciencialização dos alunos como sendo, no projeto, um elemento de aprendizagem. A explicitação de um maior número de atitudes compreensivas conscientes sobre o processo de escrita implicaria certamente um período mais longo de intervenção, uma vez que a sua consciencialização é um processo lento e progressivo.

Por fim, e tal como temos vindo a referir, foram também implementados momentos de avaliação coletiva entre todos os mediadores do projeto. Sendo esta uma forma de reflexão-nação, os diálogos nela produzidos vieram a revelar-se fundamentais, no sentido em que permitiram a cada professor refletir individualmente sobre cada aluno e consolidar saberes emergentes provenientes da prática desenvolvida.

Capítulo V

COMENTÁRIOS FINAIS E DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

10. Relevância da investigação na aprendizagem dos alunos

Sabendo que a leitura desempenha um importante papel na formação da personalidade e no acesso à cultura da criança, não poderíamos, enquanto profissionais, ficar indiferentes a esta realidade.

Não sendo o gosto pela leitura passível de ser “ensinado” é, no entanto, algo que se funde na prática quotidiana e, como tal, pode e deve ser desenvolvido. Assim se justificou, no projeto apresentado, a criação de momentos de contacto positivo e frequente com obras literárias de qualidade, cativantes e culturalmente enriquecedoras, de modo a alimentar a necessidade dos alunos de ouvir histórias e despertando neles, simultaneamente, o conhecimento das estruturas linguísticas e o interesse pela leitura e pelas práticas de literacia.

O trabalho desenvolvido em torno das Narrativas Visuais contribuiu para fomentar o gosto pelo livro, pela leitura e pela escrita, desenvolvendo, deste modo, a competência literária dos alunos, através da criação de momentos de contacto com obras motivantes.

O livro, entendido como conteúdo visual, permitiu também despertar o gosto estético dos alunos através da exploração lúdica e prazerosa das suas ilustrações, transformando, assim, as suas conceções iniciais, onde algumas delas entendiam este objeto apenas como elemento didático, destinado à transmissão de conteúdos.

Sendo todo o trabalho desenvolvido centrado na linguagem oral dos alunos, foi possível promover aprendizagens também neste mesmo sentido. Estes puderam desenvolver a sua capacidade de compreensão e de resposta face aos seus interlocutores através da expressão de opiniões, discussão de hipóteses e interpretação de informações recebidas. Os processos mencionados conduziram também a turma na ampliação e no domínio dos seus conhecimentos linguísticos (aprender a escutar e a ser escutado).

Importante também revelou-se o trabalho desenvolvido em torno da produção textual que, implementada com o intuito de auxiliar o processo de alfabetização e letramento das crianças, procurou despertar o desejo de domínio da leitura (partindo, para tal, da leitura icónica), bem como promover a aquisição de conhecimentos relativos às convenções do impresso exigindo dos alunos a adoção de um olhar crítico sobre as suas produções. Para este mesmo processo de escrita coletiva, revelou-se significativamente vantajoso a atividade anterior baseada em técnicas de argumentação.

Acreditamos, no entanto, que, em ambos os domínios, a existência de uma prática continuada de reflexão sobre a linguagem, a leitura e o livro (que não o foi, de todo, dadas as limitações temporais), trariam certamente resultados ainda mais significativos.

Somos, ainda, de opinião de que o desenvolvimento do presente projeto, norteado pela metodologia de investigação-ação, contribuiu para a melhoria das oportunidades de aprendizagem dos alunos, na medida em que, favorecendo e implicando momentos de diálogo e partilha de conhecimentos e experiências, permitiu a implementação de um trabalho colaborativo e reflexivo.

Em síntese, considerámos que a partir das estratégias pedagógicas utilizadas, proporcionámos ao grupo de alunos, cuja competência enciclopédica está ainda em fase incipiente de formação, a oportunidade de crescimento e de expansão da sua capacidade de leitura, diálogo e de reflexão sobre a escrita.

O leitor não nasce, faz-se! E os professores são os grandes arquitetos dessa construção!

11. O valor do projeto no desenvolvimento pessoal e profissional do professor

O conhecimento real acerca da educação escolar que contribui para o exercício profissional da docência obtém-se, sobretudo, a partir da prática. Tal como este, o conhecimento profissional prático também se constrói a partir de uma melhor compreensão e aperfeiçoamento da prática profissional. Em ambas as situações, pela sua vertente prática, os conhecimentos apenas se desenvolvem aquando de uma implicação verdadeiramente transformadora e reflexiva da ação profissional.

Com a implementação do presente Projeto de Intervenção Pedagógica, pretendemos ir ao encontro da visão apresentada, através da mobilização de objetivos e estratégias de ação, tendo em vista a compreensão, o enriquecimento profissional e a melhoria da prática de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto escolar. Para tal, procurámos fazer da sua implementação um momento de experimentação, marcado pela inovação e pela aplicação de novos modos de trabalho pedagógico, resultantes de um processo de investigação, diretamente articulado com as práticas educativas.

As estratégias de intervenção pedagógica levadas a cabo ao longo do seu desenvolvimento, assim como a postura crítico-reflexiva adotada ao longo da prática, contribuíram, significativamente, para a construção de um conhecimento prático (de forma individual e colaborativa); para a tomada de consciencialização relativa ao nosso saber profissional e, conseqüentemente, para a (re)construção da nossa identidade pessoal e profissional.

A reflexão sistemática (oral e escrita), adotada como estratégia de construção do conhecimento da prática profissional, ocupou, assim, um lugar de destaque ao longo das sucessivas intervenções, constituindo uma ponte de ligação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos provenientes da ação desenvolvida, isto é, as relações entre conhecimento-ação; teoria-prática e investigação-prática. Este mesmo entendimento resultou numa melhor compreensão da essência do que é ser investigador da própria ação, contribuindo para a formação do conhecimento-base da profissão.

A metodologia de investigação-ação implementada, para além da elaboração de uma melhor compreensão da realidade do contexto (que nos permitiu agir no sentido da sua transformação), contribuiu também, de um modo muito particular, para a mobilização de

conhecimentos ao nível da profissionalidade docente, dos quais se destacam: um maior conhecimento do currículo e dos restantes documentos oficiais do Ministério da Educação; a aquisição de novas competências pessoais e relacionais (colocação do tom de voz; capacidade de reação a imprevistos; mediação das interações dos alunos, descodificação de sinais corporais...); um maior domínio do saber-fazer pedagógico (organização e gestão da aula e dos métodos de ensino); aquisição de capacidades e atitudes de investigação e a adoção de um conhecimento reflexivo de nós mesmos (dos valores, das forças e debilidades e da filosofia educativa).

A implementação de um projeto de intervenção em torno da promoção do livro de Literatura que tem a criança como destinatário explícito, tal como todas as aprendizagens desenvolvidas em contexto escolar, não partiu do zero. Por isso, ao longo da sua execução procurámos, enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem, descobrir e considerar a “pré-história” dos alunos antes e durante o processo de intervenção. Esta mesma postura implicou a adoção de escolhas provenientes dos diálogos e partilhas ocorridas ao longo das intervenções – integradas nos planos de intervenção elaborados.

Os guiões de ação (re)elaborados ao longo da prática contribuíram, também eles, para a nossa aprendizagem, no sentido em que procurámos que estes não se tornassem documentos “estanques” de orientação rígida da prática, mas, antes, orientassem “abertamente” a ação desenvolvida, permitindo-nos, assim, redirecionar as opções tomadas em função de situações imprevistas.

A mobilização de conhecimentos disciplinares e didáticos relevantes para a concretização do projeto, ajustados ao contexto de intervenção, permitiu-nos também exercitar competências relacionadas como o “saber mobilizar”; “saber combinar”; “saber reagir”; “saber transferir” e “saber partilhar”.

Ainda que não acabado, pois a formação do leitor é um processo contínuo ao longo da vida, acreditamos que, com este mesmo projeto, demos, enquanto futuras profissionais, o nosso melhor contributo.

12. Balanço final do projeto de intervenção

Depois desta breve exposição acerca do projeto desenvolvido, gostaríamos de salientar que este, não pretendendo ser muito ambicioso, até porque estamos conscientes das nossas dificuldades e limitações, permitiu-nos fornecer algumas pistas que nos levam a depreender que, mesmo não dominando o código escrito, os alunos do 1º ano com os quais trabalhamos não se inibem em expressar as suas ideias através da oralidade e que o estímulo à criatividade na produção textual pode constituir uma preciosa ajuda na formação da opinião e do espírito crítico dos alunos.

Vários estudos salientam que ouvir contar histórias facilita a construção de esquemas mentais que representam as regularidades dos textos. No entanto, com o presente projeto, pretendemos que os alunos fossem um pouco mais além da simples audição de histórias – procurámos que as construíssem, colaborativamente, criando mundos possíveis por meio da linguagem, comentando, antecipando, alterando e assumindo, progressivamente, o papel de narradores.

Ainda que definidos objetivos de ação, procurámos não estabelecer uma condução rígida das práticas implementadas, tendo em vista esse mesmo alcance, pois acreditámos que, independentemente do ano de escolaridade, as aprendizagens só serão verdadeiramente significativas se se criarem condições para a sua construção. No nosso entender, consideramos que as etapas inicialmente definidas constituíram as condições que poderiam encaminhar os alunos na construção de competências em torno da leitura e da escrita.

A espontaneidade da turma ao longo do projeto, aliada à ação mediadora do professor/investigador, facilitou a exploração lúdica das obras de Literatura para a Infância, tornando as atividades propostas queridas e desejadas pelos alunos. Este facto leva-nos a considerar que a ação desenvolvida, ainda que breve, traduziu-se num pequeno contributo, para a introdução de obras artísticas/literárias e momentos de leitura dinâmicas em sala de aula.

Creemos, ainda, que o gosto e a motivação pelos livros e pela leitura também saíram reforçados, isto porque os leitores se deixaram seduzir pela leitura das obras.

Por fim, julgamos ter dado o nosso pequeno contributo para a formação de leitores competentes, na medida em que ajudamos os alunos a descobrir o gosto pela leitura autónoma, a qual, acreditamos, será futuramente desenvolvida com vontade, prazer e sentido crítico.

12.1 Limitações do projeto

A elaboração de um projeto como o presente teve, em si, implicadas algumas limitações que intervieram diretamente no desenvolvimento das atividades pensadas.

A primeira condicionante com a qual nos deparámos prendeu-se com a ainda escassa documentação existente relativa às Narrativas Visuais e ao contributo, por estas prestado, no enriquecimento das práticas pedagógicas.

Uma segunda limitação diz respeito ao reduzido período de tempo destinado à intervenção que, aliado ao desenvolvimento das atividades em situações estranhas e artificiais para os alunos, não nos permitiram avaliar fielmente as capacidades das crianças (apenas perceber genericamente como é que estas, em grupo, constroem e partilham conhecimento).

Consideramos, ainda, como um aspeto restritivo do presente trabalho, o facto de este não ter implicado a participação dos encarregados de educação dos alunos, assim como a comunidade envolvente, dadas as limitações temporais acima mencionadas.

A não generalização dos conteúdos obtidos pode também ser entendida como uma restrição do projeto, dado estes traduzirem unicamente conhecimentos específicos dos intervenientes no processo, podendo apenas ser suscetíveis de adaptação a outras realidades.

É ainda de salientar que a presença de três adultos na sala veio colmatar aquele que seria um pequeno entrave à implementação de um projeto desta natureza. A sua possível continuação (na nossa ausência) seria, no entanto, mais uma vez plausível com a colaboração da bibliotecária da escola e de uma professora das Atividades de Enriquecimento Curricular – enriquecendo assim este processo com os novos conhecimentos de outros profissionais.

No entanto, no sentido de responder à possibilidade de continuação do trabalho desenvolvido, apenas sob a orientação da professora titular de turma, apresentam-se, no ponto seguinte, novas propostas de trabalho.

12.2 Futuros caminhos de intervenção

Enquanto profissionais, somos levados a refletir sobre as nossas práticas, as metodologias que utilizamos e os objetivos que queremos atingir. Quando assim é assinalado o nosso percurso, novos caminhos se adivinham, novas ideias se clarificam e novos desafios nos surgem num horizonte próximo.

A reflexão em torno do trabalho desenvolvido leva-nos a lamentar o facto de a escassez de tempo destinado ao projeto não nos ter permitido proceder à edição do livro com os alunos, pois no nosso entender, um trabalho em torno da sua produção permitiria consciencializar os alunos acerca dos mais variados aspetos - Como colocar o texto na página?; “Que formato e tipo de escrita (manual ou caligráfica) adotar?”; Que ilustrações contemplar e onde as colocar?”; Como elaborar e o que contemplar na capa e na contracapa (duas unidades distintas ou a junção de ambas numa só unidade semântica)?; O que considerar nas guardas do livro?...

No entanto, uma vez produzido, poderia ser ainda trabalhado um modo de divulgação, do qual é exemplo a sua apresentação e leitura a outras turmas da escola.

Centrando, agora, a nossa atenção em outras possíveis formas de promoção do livro, da leitura e da escrita, pensámos que seria vantajosa a introdução das seguintes atividades de trabalho:

- Proceder à reescrita de uma das histórias, elegida pela turma, em grande grupo recorrendo, para tal, ao uso das novas tecnologias (computador);
- Criar novos momentos de exploração (de imagens ou obras), englobando novas regras definidas pelos alunos;
- Imaginar a continuação ou o final de uma história lida pelo professor. De seguida, comparar as versões dos alunos com a do autor;
- Implementar a Hora do Conto onde pudesse ser fortemente contemplada, nesta fase inicial do percurso escolar dos alunos, a leitura (pelo aluno) de Narrativas Visuais;
- Criar uma nova capa e contracapa para uma obra já trabalhada em sala de aula;
- Elaborar acrósticos com o título das obras preferidas dos alunos;
- Inventar um episódio suplementar para uma história já conhecida e criar a sua ilustração;

- Redigir histórias apoiadas na gestualidade dos alunos – um aluno recria gestualmente uma parte da história de uma Narrativa Visual. A turma vai tentando colocar o texto verbal nas ações da criança enquanto o professor, simultaneamente, redige esse mesmo texto no quadro. No final o grupo lê a narrativa criada, procede à sua revisão e copia-o para o caderno diário.

Tendo ainda em vista o envolvimento quer dos encarregados de educação, como da comunidade envolvente, apresentamos como possibilidades de implementação as seguintes propostas:

- Construir uma Narrativa Visual (limitada a uma folha A4) através do recurso ao recorte de imagens em revistas, jornais,... com a colaboração dos encarregados de educação;

- Trocar essas mesmas produções, em sala de aula, com um colega que, em casa e com o auxílio dos pais, construirá uma breve narrativa;

- Visita a bibliotecas existentes na comunidade a fim de os alunos poderem contactar com uma maior diversidade de Narrativas Visuais.

As propostas mencionadas não esgotam as possibilidades de trabalho em torno da temática abordada. Pretendem apenas ser um modesto contributo inicial na familiarização dos alunos com as obras artísticas de qualidade, pois, deste modo, acreditamos estar a contribuir para que os alunos possam desenvolver, em torno destas obras, competências de leitura e de expressão escrita e potenciem, simultaneamente, o desenvolvimento individual da competência de leitura do texto icónico – basilar na promoção de uma cultura visual e de uma educação estética nas crianças.

Bibliografia

13. Bibliografia ativa

- BERNARDO, C. (2011). *Praia Mar*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- KHINH, T.T. (2008). *Onde está o bolo?*, s.l.: Caminho.
- LEE, S. (2009). *Onda*. Lisboa: Gatafunho.
- RODRIGUES, B. (2011). *O Ladrão de Galinhas*. Gafanha da Nazaré: Bags of Books.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (2009). *O Príncipezinho*, 32.^a ed., Barcarena: Editora Presença.

14. Bibliografia passiva

- ABRAMOVICH, F. (1989). *Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices*. (s.l.): Editora Scipione.
- ANDRESEN, S., M., B. (1996). *Primeiro Livro de Poesia. Poemas em Língua Portuguesa para a Infância e a Adolescência*. (4^a ed.). (s.l.): Caminho.
- AZEVEDO, F. (Coord.). (2007). *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BRITO, A. (1999). "A problemática da adoção dos manuais escolares – Critérios e reflexões".
In: Rui Vieira de Castro *et al* (orgs.), *Manuais escolares: estatuto, função, história – Actas do 1º Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, IEP, pp. 139-148.
- CACHADA, M. (2005). *A Escrita Criativa no Contexto Escolar: exemplificação de uma prática no terceiro ciclo do ensino básico*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho.
- CALADO, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- CELIS, G. I. (1998). *Aprender a Formar Crianças Leitoras e Escritoras*. Porto Alegre: Artmed.
- CERVERA, J. (1991). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: U. Deusto/Ediciones Mensajero.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

- COQUET, E. (2000). *A Narrativa Gráfica – uma estratégia de comunicação de crianças e de adultos*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- ESCARPIT, D. *et al.* (1988). *La littérature d'enfance et de jeunesse – État des lieux*. Paris: Hachette.
- ESTEVES, L., M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- FILIPE, E. & GODINHO, J. (coord.). (2003). *Ilustrarte, bienal internacional de ilustração para a infância*. Barreiro: Ver Pra Ler.
- FILIPE, E. & GODINHO, J. (coord.). (2005). *Ilustrarte, bienal internacional de ilustração para a infância*. Barreiro: Ver Pra Ler.
- FONSECA, F.I. (1992). *Deixis, tempo e narração*. Porto: Fundação Eng.º António de Almeida.
- FRANTZ, M. H. Z. (2001). *O ensino da literatura nas séries iniciais*. (3ª ed.). Ijuí: Unijuí.
- GIL, J. & CRISTÓVAM-BELLMAN, I. (1999). *A construção do corpo ou Exemplos de escrita criativa: primeiro guia da Escola do Espectador*. Porto: Porto Editora.
- GOMES, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz*. Lisboa: Caminho.
- GOUVEIA, M. C. S. (2007). A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In. PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., CORRÊA, H.
- HAGÈGE, C. (1990). *O Homem Dialogal*. Lisboa: Edições 70.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1985). *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- KENFEL, V. R., GARCÍA, C. V. & GARCÍA, L. L. (2007) *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5. Universidade de Vigo: ANILIJ.
- KENFEL, V. R., GARCÍA, C. V. & GARCÍA, L. L. (2009) *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 7 (2). Universidade de Vigo: ANILIJ.
- LAJOLO, M. (2008). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (6ª ed.). São Paulo: Editora Ática.

- LÉON, R. (1994). *La littérature de jeunesse à l'école*. Paris: Hachette.
- MAGALHÃES, M. L. (2002). *Contar Histórias*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho e Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação.
- MANZANO, M. G. (1988). *A Criança e a Leitura*. Porto: Porto Editora, p.113.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas (1º Ciclo do Ensino Básico)*. (4ª ed). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- NEVES, J. S.; LIMA, M. J. & BORGES, V. (2007). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- NORTON, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa: escrita criativa, actividade lúdica*. Lisboa: Temas e Debates.
- OLIVEIRA, L., PEREIRA, A. & SANTIAGO, R. (orgs.). (2004). *Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, L. A. & AZEVEDO, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Perafita: Areal Editores.
- PIAGET, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- RAMOS, A., M. (2007). *Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.
- RAMOS, A., M. (2010). *Literatura para a infância e ilustração – Leituras em diálogo*. Porto: Tropelias e Companhia.
- RECHOU, B. R., LÓPEZ, I. S. & RODRÍGUEZ, M. N. (2011). *O Álbum na Literatura Infantil e Juvenil (2000-2010)*. Vigo: Xerais de Galicia.
- REIS, C. et al. (2008). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC.
- SILVA, M. I. R. L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes – metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Vocacional.
- SILVA, S. R. (2009). *Formação literária e mediação leitora*. In Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude], N° 17, pp. 24-28.

- SIMÕES, A. (1990). *Investigação-acção: natureza e validade*. In Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXIV.
- S/N (2011). *Projeto Curricular da Turma do 1º ano (1º B) do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (2011/2012)*. Braga.
- S/N (2009). *Projeto Educativo do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian*. Braga.
- SORIANO, M. (1975). *Guide de Littérature pour la Jeunesse*. Paris: Flammarion.
- SOUZA, R. J. (2006) “Literatura e Leitura: Estratégias de aproximação de caminhos”. In Fernando de Azevedo, *Literatura Infantil e Leitores. Da teoria às práticas*. DCLIM. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- THEODORO, L. (1986). *Criatividade. Dicionário de linguística*. Madrid: Catédra, S.A.
- VIANA, F., COQUET, E., & MARTINS, M. (coord.) (2005). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente, 5*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- VIGOTSKY, L. (1977). “Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar”, in Luria, L., Vigotsky *et al*, *Psicologia e Pedagogia I*. Lisboa: Editorial Estampa.
- VIGOTSKY, L. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia : ensayo psicológico*. Madrid: Ediciones Akal.

15. Webgrafia

- Atas do VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Braga: Universidade do Minho, outubro de 2006. Também disponível em: DOMICIANO, C. *Livros infantis sem texto: novos desafios*. In www.casdaleitura.org, consultado em 14 de dezembro de 2011.
- 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis, Mundos Reais, Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2 a 4 de fevereiro de 2008. Também disponível em: DOMICIANO, C. L. C. & COQUET, E. *Livros sem texto: modos de leitura*. In www.casdaleitura.org, consultado em 22 de dezembro de 2011.

- Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986). In http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/Autonomia_Universidades/L46-86.pdf, consultado em 23 de março de 2012.
- Literatura Infanto-juvenil para professores bibliotecários. In http://www.eselx.ipl.pt/curso_bibliotecas/infanto_juvenil/tema1.htm, consultado em 18 de março de 2012.
- MARTINS, M. E. O. & SÁ, C. M. B. F. *Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa*. In www.casdaleitura.org, consultado em 14 de dezembro de 2011.
- Metas de aprendizagem de Língua Portuguesa para o 1º Ciclo do Ensino Básico. In <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6&level=2>, consultado em 26 de março de 2012.
- RODRIGUES, C. (2009). *O álbum narrativo para a infância. Os segredos de um encontro de linguagens*. In Congresso Internacional Lectura 2009 – Para ler el XXI. Havana: Comité Cubano del IBBY (CD-ROM – ISBN 978-959-242-138-7) (SEM PAGINAÇÃO). Também disponível em: RODRIGUES, C. *O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens*. In www.casdaleitura.org, consultado em 22 de dezembro de 2011.
- VIANA, F., MARTINS, M., & COQUET, E. (2003, Coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 3*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Também disponível em: PEREIRA, L. A. *Ler e Escrever, na escola com as Crianças*. in www.casdaleitura.org, consultado em 12 de dezembro de 2011.

Anexos

Anexo I – Pedido de autorização aos encarregados de educação para recolha de registos áudio e vídeo

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian
Universidade do Minho – Instituto de Educação



Exm.ª Sr. Encarregado de Educação,

Eu, Susana Cristina Gonçalves Pereira, mestranda do curso em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade do Minho, atualmente a elaborar estágio profissional na sala do 1ºB do Conservatório de Musica Calouste Gulbenkian, venho, por este meio, solicitar a vossa autorização para a recolha de registos áudio e vídeo do vosso educando, a fim de, mais fielmente, poder concretizar o meu Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, intitulado: “Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa”.

A intervenção que pretendo conduzir pressupõe uma prática integrada que, centrando-se em cada criança, procura contribuir para a sua formação escolar através de uma possibilidade de trabalho em torno da leitura e da interpretação de narrativas visuais como ponto de partida para o desenvolvimento de um processo de escrita criativa.

Mais se informa que todos os registos efetuados ao longo das intervenções terão como única e exclusiva finalidade o sustento e a fundamentação do trabalho académico desenvolvido, uma investigação que será levada a cabo sob a orientação da Professora Doutora Sara Reis da Silva e com a colaboração da Professora Titular de Turma Maria Rosalina de Lima e da colega da prática pedagógica Drª Neuza Juliana Barbosa Rodrigues.

As obras a dinamizar ao longo do Projeto serão as seguintes:

- CARVALHO, B. (2011). *Praia Mar*. Carcavelos: Planeta Tangerina
- KHINH, T.T. (2008). *Onde está o bolo?*, s.l.: Caminho.
- LEE, S. (2009). *Onda*. Lisboa: Gatafunho.
- RODRIGUES, B. (2011). *O Ladrão de Galinhas*. Nazaré: Bags of Books.

Com os melhores cumprimentos,

Susana Pereira

Eu, _____, encarregado de educação de _____, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: “Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa”.

Braga, ____ de _____ de 2012

O Encarregado de Educação

Anexo II – Autorizações dos encarregados de educação para recolha de registos áudio e vídeo

Eu, Cristiano Jorge Pinheiro, encarregado de educação de U, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 27 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Cristiano Jorge Pinheiro

Eu, Valenciana do Vale Barros, encarregado de educação de V, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 3 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Valenciana do Vale Barros

Eu, Fátima Helena de Sousa Almeida, encarregado de educação de F, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 3 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Fátima Helena de Sousa Almeida

Eu, Isabel Maria Rodrigues de Sousa, encarregado de educação de I, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 23 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Isabel Maria Rodrigues de Sousa

Eu, Ana Filipa Costa, encarregado de educação de A, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 03 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Ana Filipa Costa

Eu, Natália Lopes Gomes, encarregado de educação de N, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 03 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Natália Lopes Gomes

Eu, ISABEL PINTO, encarregado de educação de I, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 4 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

ISABEL PINTO

Eu, Isabel Isabel Marques Sousa Almeida, encarregado de educação de I, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 3 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Isabel Isabel Marques Sousa Almeida

Eu, Maria Célia Sousa Gomes, encarregado de educação de M, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 4 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Maria Célia Sousa Gomes

Eu, Maria Amélia Soares Almeida, encarregado de educação de M, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 4 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Maria Amélia Soares Almeida

Eu, Maria Célia, encarregado de educação de M, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 4 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Maria Célia

Eu, Carla M. Costa Bastos, encarregado de educação de C, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 10 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Carla M. Costa Bastos

Eu, Patrícia Pereira Simões, encarregado de educação de P, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 3 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Patrícia Pereira Simões

Eu, Isabel Caldeira, encarregado de educação de I, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 05 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Isabel Caldeira

Eu, M. Conceição Casimiro, encarregado de educação de M, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 3 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

M. Conceição Casimiro

Eu, Manuela Ferreira do Cost. Duarte, encarregado de educação de M, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 3 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Manuela Ferreira do Cost. Duarte

Eu, Rafael Alves, encarregado de educação de R, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 4 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Rafael Alves

Eu, Teresa Maria Costa, encarregado de educação de T, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 3 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Teresa Maria Costa

Eu, Teresa Maria Costa, encarregado de educação de T, declaro que autorizo a recolha de registos áudio e vídeo do meu educando, no âmbito da implementação do Projeto: "Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa".

Braga, 04 de Janeiro de 2012

O Encarregado de Educação

Teresa Maria Costa

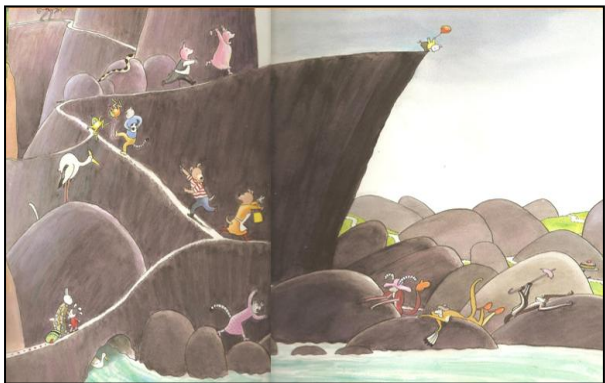
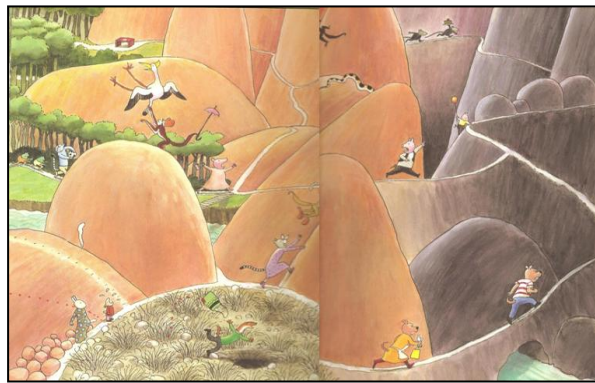
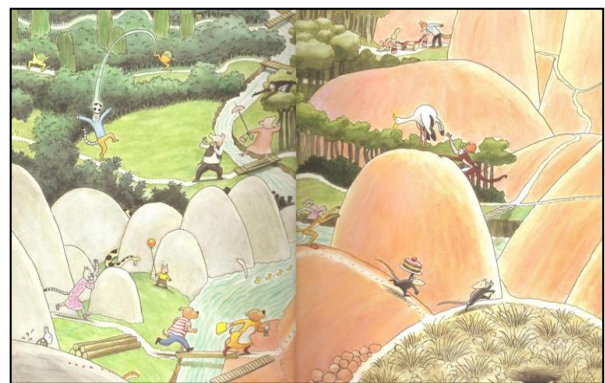
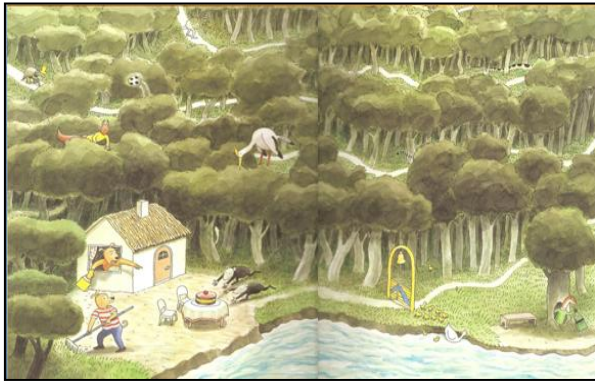
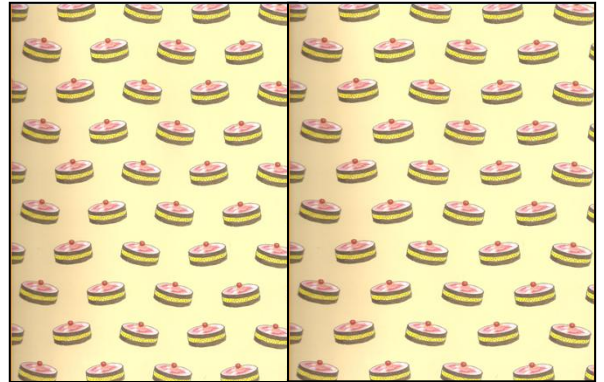
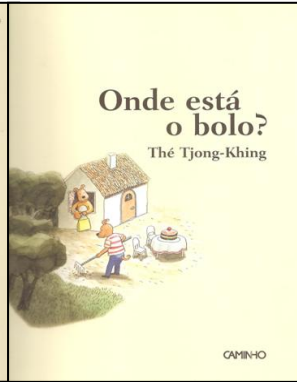
Anexo III – Digitalização das narrativas visuais utilizadas na investigação

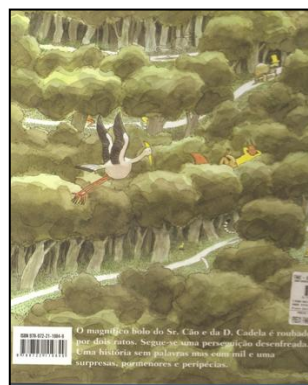
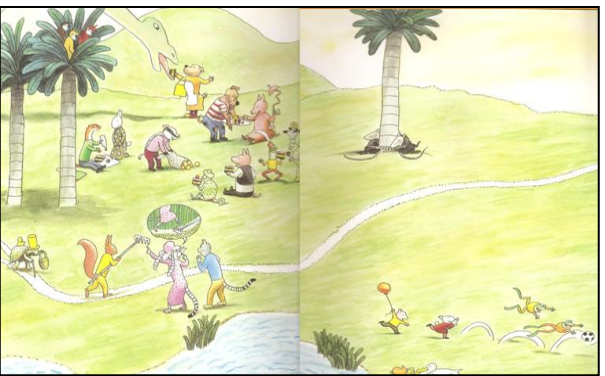
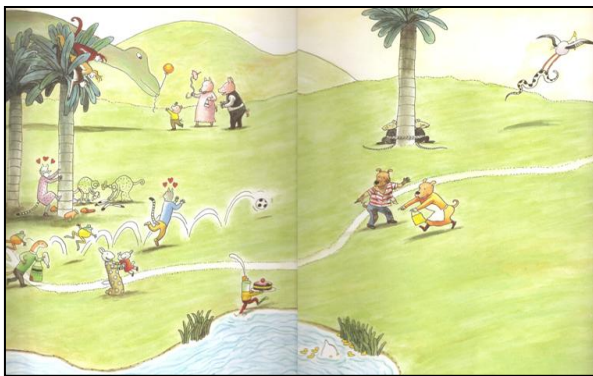
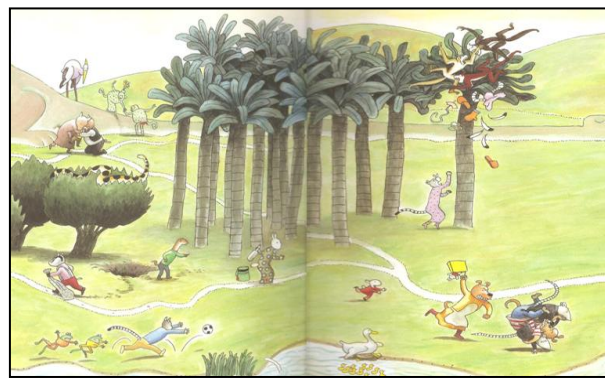
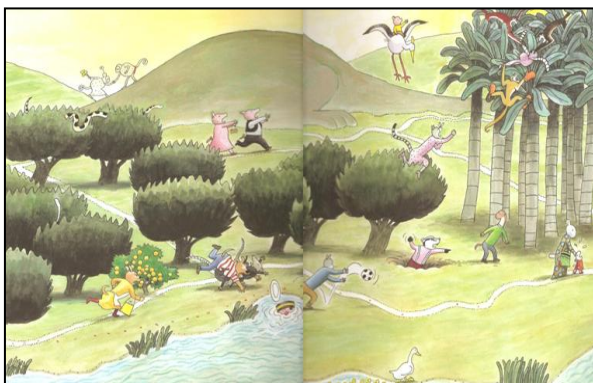
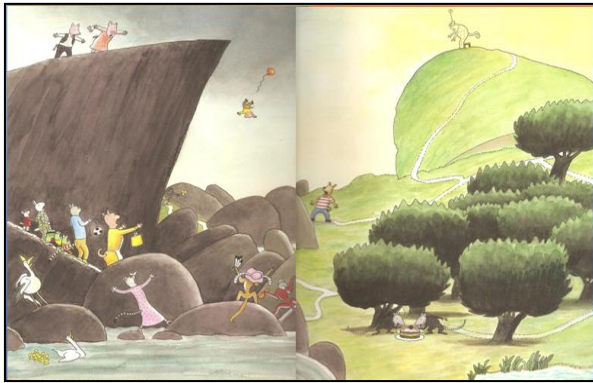
Obra: Praia Mar, de Bernardo Carvalho



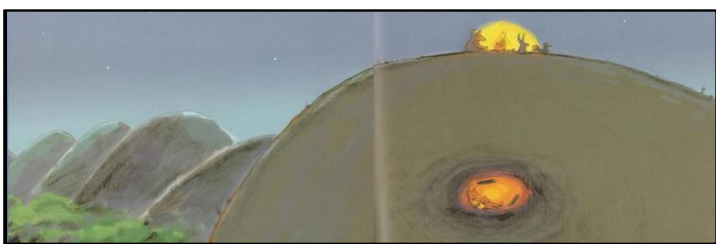
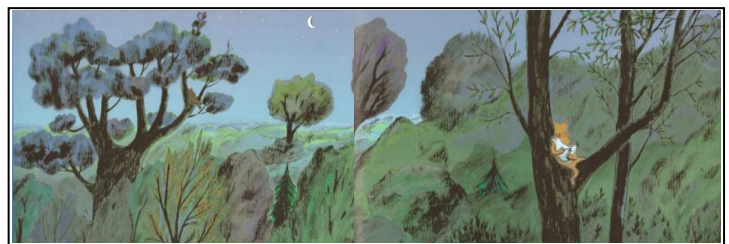
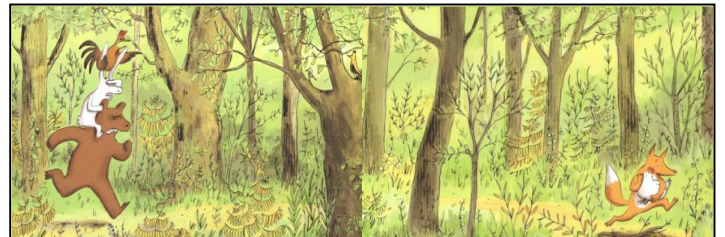
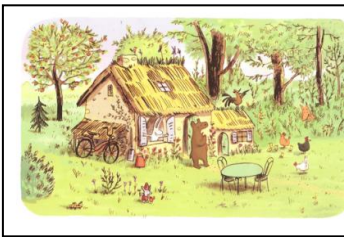
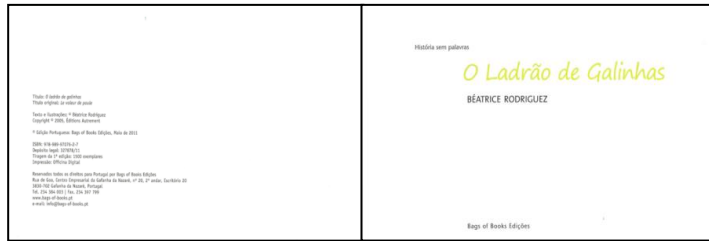
As letras constantes em cada imagem foram atribuídas a fim de facilitar a compreensão das narrativas transcritas no anexo VII.

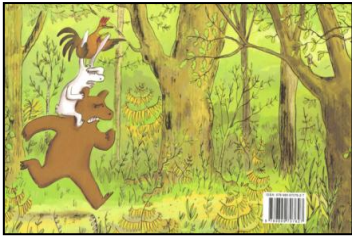
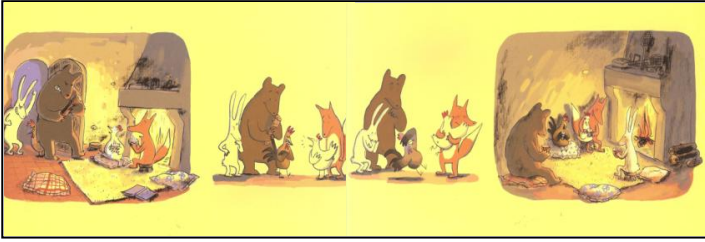
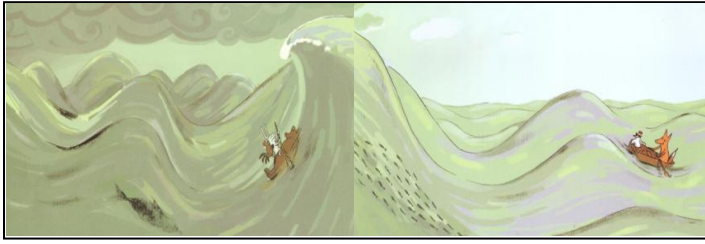
Obra: Onde está o bolo?, de Thé Tjong-Khing



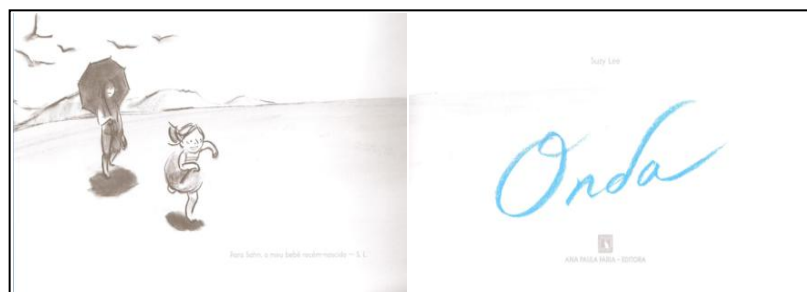


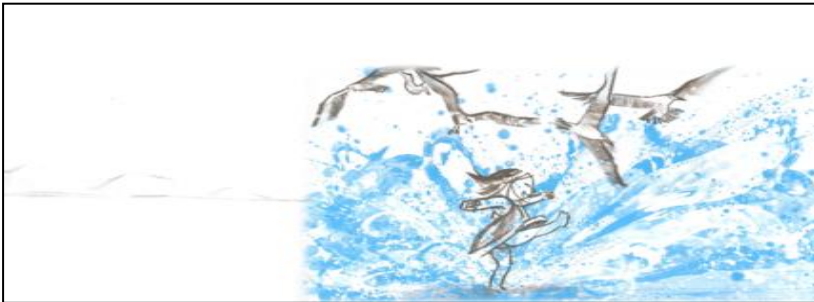
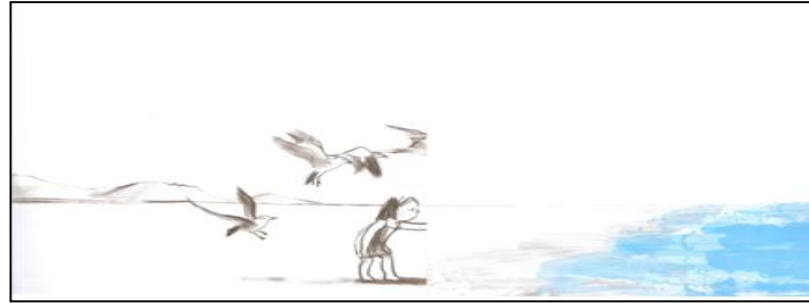
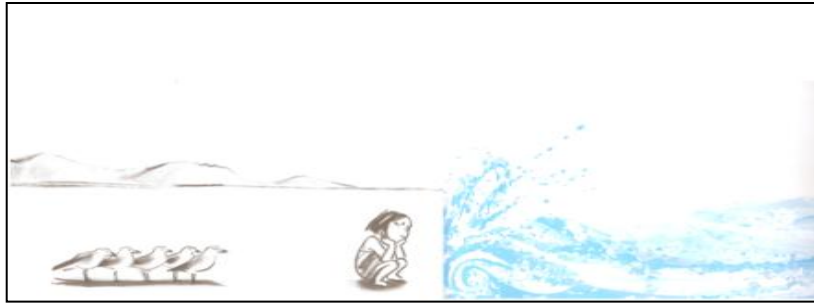
Obra: O Ladrão de Galinhas, de Beatrice Rodriguez

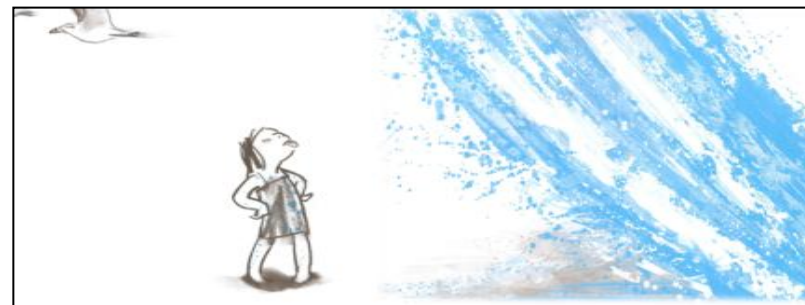


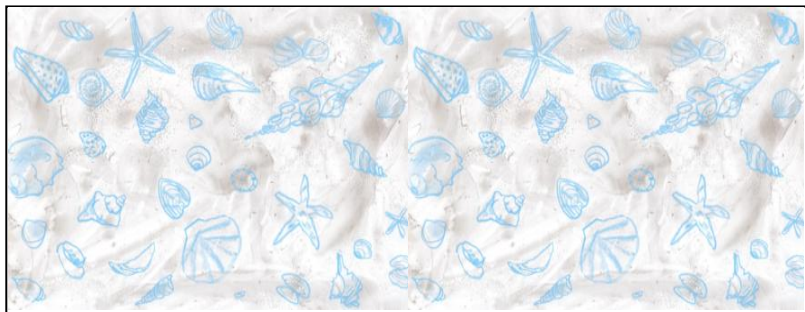
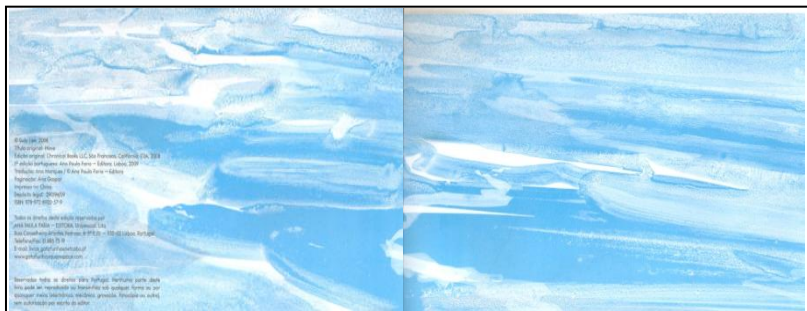


Obra: Onda, de Suzy Lee









Anexo IV – Comunicado redigido à Ex.^a Sra. Diretora do Conservatório de Música

Ex.^a Sra. Diretora do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian,

Eu, Susana Cristina Gonçalves Pereira, mestranda do curso em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade do Minho, atualmente a elaborar estágio profissional na sala do 1ºB do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, venho, por este meio, comunicar-lhe que, no próximo dia 03 de dezembro, darei início ao meu Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, intitulado: “Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa”.

A referida investigação será levada a cabo sob a orientação da Professora Doutora Sara Reis da Silva e com a colaboração da Professora Titular de Turma Maria Rosalina de Lima e da colega da prática pedagógica Dr^a Neuza Juliana Barbosa Rodrigues.

A intervenção que pretendo conduzir pressupõe uma prática integrada que, centrando-se em cada criança, procura contribuir para a sua formação escolar através de uma possibilidade de trabalho em torno da leitura e da interpretação de narrativas visuais como ponto de partida para o desenvolvimento de um processo de escrita criativa.

Com os melhores cumprimentos,

Braga, 02 de dezembro de 2011

Anexo V – Planificações do projeto

Título da Atividade	<i>Apresentação do Projeto</i>		
Dia de Implementação	01-12-2011		
Área Temática	Promoção do livro e da leitura		
Objetivos	Gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer o Projeto ao grupo, motivando-o para a participação no mesmo; - Tornar possível o confronto dos alunos com obras motivantes, em situações reais para serem cativados; - Aceder aos conhecimentos das crianças, de forma intencional; - Permitir que as crianças reconheçam e identifiquem as obras com as quais irão contactar. 	
	Específicos	Português	- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais.
		Comunicação do oral	- Exprimir-se por iniciativa própria em momentos de comunicação oral; - Regular a participação nas diferentes situações de comunicação.
	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar regras de convivência social; - Respeitar os interesses individuais e coletivos; 	
Organização do grupo	Grande Grupo		
Proposta de Dinamização	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer ao grupo o Projeto de Intervenção Pedagógica a desenvolver ao longo do mês de janeiro; - Sensibilizar os alunos para a leitura e interpretação de narrativas visuais; - Motivar o grupo para a criação de produções textuais; - Criar um primeiro contacto com as narrativas visuais, através da apresentação de um conjunto de obras selecionadas para o projeto; - Divisão dos grupos de trabalho; - Distribuição do pedido de autorização para recolha de registos áudio e vídeo. 		
Papel do Adulto	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer o projeto; - Gerir as intervenções do grupo; - Levantar questões pertinentes; - Recolher informações relativas aos conhecimentos prévios das crianças. 		
Recursos	Obras: <ul style="list-style-type: none"> - KHINH, T.T. (2008). <i>Onde está o bolo?</i>, s.l.: Caminho. - LEE, S. (2009). <i>Onda</i>. Lisboa: Gatafunho. - RODRIGUES, B. (2011). <i>O Ladrão de Galinhas</i>. Nazaré: Bags of Books. - Gravador e outro material de registo.		
Duração	20 a 30 minutos		
Local de Implementação	Sala de aula		
Intervenientes na atividade	Susana Cristina Gonçalves Pereira e alunos da turma do 1ºB		

Título da Atividade	<i>Entrevista.</i>		
Dia de Implementação	06-12-2011 e 07-12-2011		
Área Temática	Promoção do livro e da leitura.		
Objetivos	Gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer quais os hábitos de leitura das crianças; - Perceber como o livro (enquanto objeto e conteúdo visual) é aceite, lido e interpretado pelas crianças envolvidas; - Aceder aos conhecimentos dos alunos de forma intencional; - Observar o envolvimento de cada elemento na atividade, através dos seguintes indicadores: gestos, expressões e palavras. 	
	Específicos	Português	Compreensão do Oral <ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar para produzir pequenas mensagens; - Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: - cumprir instruções; - Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais.
		Expressão do Oral	Expressão do Oral <ul style="list-style-type: none"> - Regular a participação nas diferentes situações de comunicação; - Exprimir-se por iniciativa própria em momentos de comunicação oral; - Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas.
	Estudo do Meio	Leitura	Leitura <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as funções da leitura; - Mobilizar conhecimentos prévios.
Organização do grupo	Pares		
Proposta de Dinamização	- Elaboração de um conjunto de questões a cada par de crianças.		
Papel do Adulto	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar questões; - Mediar os diálogos das crianças. 		
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Gravador; - Guião da entrevista; - Material de registo (escrito). 		
Duração	10 minutos (por par)		
Local de Implementação	Sala do Aluno		
Intervenientes na atividade	Susana Cristina Gonçalves Pereira Alunos da turma do 1ºB		

Título da Atividade	Atividade introdutória.		
Dia de Implementação	06-12-2011 e 07-12-2011		
Área Temática	Promoção do livro e da leitura.		
Objetivos	Gerais	- Fomentar a imaginação e a criatividade ficcional; - Observar o modo como cada criança se apropria da narrativa visual e constrói as suas interpretações (perspetivas e pontos de vista que adota); - Perceber como os alunos constroem noções de movimento, de continuidade e sequencialidade.	
	Específicos Português	Compreensão do Oral	- Saber escutar para produzir pequenas mensagens; - Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível cumprir instruções e recontar histórias; - Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais.
		Expressão do Oral	- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação; - Exprimir-se por iniciativa própria em momentos de comunicação oral; - Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: - contar histórias; - Adaptar o discurso às situações de comunicação.
		Conhecimento explícito da língua	- Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.
Estudo do Meio	- Aplicar regras de convivência social; - Respeitar os interesses individuais e coletivos.		
Organização do grupo	Pares.		
Proposta de Dinamização	- Explicação da proposta de trabalho; - Distribuição de imagens, com diferentes passagens de uma narrativa visual, que cada criança terá de organizar, de modo a construir uma história; - Narração da história.		
Papel do Adulto	- Dar a conhecer a atividade; - Observar as interações das crianças ao longo da construção da narrativa; - Auxiliar a criança (quando solicitado); - Registar as intervenções e os diálogos das crianças.		
Recursos	- Máquina fotográfica; - Gravador; - Imagens extraídas da obra: <i>Praia Mar</i> de Bernardo Carvalho; - Material de registo (escrito).		
Duração	5 minutos (por par).		
Local de Implementação	Sala do Aluno.		
Intervenientes na atividade	Susana Cristina Gonçalves Pereira Alunos da turma do 1ºB		

Título da Atividade	"Escritores especiais".		
Dia de Implementação	15-12-2011 / 22-12-2011 / 29-12-2011		
Área Temática	Promoção do livro e da leitura.		
Objetivos	Gerais	- Promover o gosto pelo livro, pela leitura e pela escrita, através do recurso à leitura iconográfica e à escrita criativa, como fonte de prazer e divertimento, de informação, de aprendizagem e de enriquecimento da língua; - Contribuir para o fomento da competência literária; - Permitir à criança usar o livro, oralizando a sua história e colocando um texto verbal; - Tornar possível o confronto dos alunos com obras motivantes, contribuindo para a construção de uma relação de intimidade com as Narrativas Visuais; - Verificar como o livro, enquanto objeto e conteúdo visual, é aceite, lido e interpretado pelas crianças envolvidas e o modo como estas, se apropriam da linguagem, constroem interpretações e conhecimentos, com base numa Narrativa Visual. - Alimentar a necessidade da criança de ouvir histórias; - Fomentar o gosto estético através da exploração lúdica da ilustração; - Promover a competência lexicoliterária, designadamente a inferência de informação não explícita, estimulando, deste modo, o imaginário dos alunos;	
	Específicos Português	Compreensão do Oral	- Saber escutar para produzir pequenas mensagens; - Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: integrar sistematicamente palavras no seu léxico; cumprir instruções; apreender o sentido global dos textos ouvidos e recontar histórias; - Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais suscitados pelos discursos ouvidos e pela interpretação das ilustrações; - Perceber algumas semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito.
		Expressão do Oral	- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação; - Exprimir-se por iniciativa própria em momentos de comunicação oral; - Articular corretamente palavras; - Usar vocabulário progressivamente mais diversificado; - Construir frases com grau de complexidade crescente; - Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: contar histórias; partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais; relatar vivências e descrever imagens; - Adaptar o discurso às situações de comunicação.
		Escrita	- Perceber que tudo o que é dito pode ser escrito; - Observação dos seguintes aspetos, respeitados pelo adulto: a direcionalidade da escrita; a utilização da uma linha de base como suporte da escrita e a utilização adequada de maiúsculas e minúsculas.
Leitura	- Saber manusear livros, folheando-os corretamente; - Distinguir texto e imagem; - Distinguir letra, palavra, frase e texto; - Identificar os elementos paratextuais de uma obra; - Antecipar conteúdos a partir da ilustração da capa; - Mobilizar conhecimentos prévios; - Exprimir sentimentos, emoções e opiniões provocadas pela interpretação das ilustrações.		

	Conhecimento Explícito da Língua	<ul style="list-style-type: none"> - Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases: expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos; - Distinguir texto oral e texto escrito.
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a capacidade de seguir uma regra; - Prever o resultado possível de uma ação ou acontecimento; - Manipular objetos; - Situar-se no espaço em relação aos outros e aos objetos; - Utilizar vocabulário: em cima; em baixo; atrás; à frente; dentro, fora, direita, esquerda.
	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever lugares, atividades e momentos passados com amigos e com familiares nos tempos livres; - Reconhecer alguns sentimentos e suas manifestações (carinho; ternura; zanga); - Descrever a sucessão das ações observadas: localizar no espaço, estabelecer relações de posterioridade e simultaneidade (depois de; ao mesmo tempo que); - Reconhecer situações agradáveis e desagradáveis e diferentes possibilidades de reação; - Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas: alegria – riso; tristeza – choro; - Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social; - Respeitar os interesses individuais e coletivos; - Localizar os pontos de partida e de chegada.
	Expressão e Educação musical	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar sons isolados na natureza; - Identificar ambientes/texturas sonoras da natureza.
	Expressão e educação dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar as qualidades físicas dos objetos; - Explorar as relações possíveis do corpo com o objeto; - Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa: em pequeno grupo; - Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos constituindo sequências de ações – situações recriadas a partir da análise das ilustrações da história;
Organização do grupo		Grupos de 6/7 elementos

Proposta de Dinamização	<p>Pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar a capa do livro “Onda”; - Nomear os elementos que compõem o livro; - Fazer referência ao nome da autora e à editora; - Ler o título da história e analisar com as crianças o seu sentido, integrando essa informação com a imagem da capa e contracapa; - Solicitar às crianças que antecipem hipóteses interpretativas sobre a obra com base nas informações recolhidas ao nível paratextual; - Analisar as guardas iniciais e finais; - Análise da contracapa da obra; <p>Durante a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração e leitura do livro; - Introdução e explorando do búzio:
--------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Construção da narrativa oral - Regra: Os textos orais produzidos não poderão conter palavras iniciadas pelos grafemas «T» e «R»; - Releitura da história criada; Após a leitura: - Partilha de opiniões, sentimentos e reflexões sobre a obra trabalhada.
Papel do Adulto	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar a atividade; - Introduzir o búzio; - Expandir as ideias das crianças; - Solicitar as intervenções das crianças no sentido de explorar um tema ou uma ideia relativa à obra; - Redigir a narrativa; - Releer a história.
Recursos	<p>Obra: LEE, S. (2009). <i>Onda</i>. Lisboa: Gatafunho.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gravador e outros materiais de registo; - Búzio.
Duração	90 minutos
Local de implementação	Sala de aula
Intervenientes na atividade	<p>Susana Cristina Gonçalves Pereira Neuzo Juliana Barbosa Rodrigues Professora Titular de Turma Maria Rosalina de Lima Alunos da turma do 1ºB</p>

Título da Atividade		" <i>Pensa, sente e conta</i> ".
Data de Implementação		15-12-2011 / 22-12-2011 / 29-12-2011
Área Temática		Promoção do livro e da leitura.
Objetivos	Generais	
	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o gosto pelo livro, pela leitura e pela escrita, através do recurso à leitura iconográfica e à escrita criativa, como fonte de prazer e divertimento, de informação, de aprendizagem e de enriquecimento da língua; - Contribuir para o fomento da competência literária; - Permitir à criança usar o livro, oralizando a sua história e colocando um texto verbal; - Tornar possível o confronto dos alunos com obras motivantes, contribuindo para a construção de uma relação de intimidade com as Narrativas Visuais; - Verificar como o livro, enquanto objeto e conteúdo visual, é aceite, lido e interpretado pelas crianças envolvidas e o modo como estas, se apropriam da linguagem, constroem interpretações e conhecimentos, com base numa Narrativa Visual. - Alimentar a necessidade da criança de ouvir histórias; - Fomentar o gosto estético através da exploração lúdica da ilustração; - Promover a competência lecoliterária, designadamente a inferência de informação não explícita, estimulando, deste modo, o imaginário dos alunos; 	
	Compreensão do Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar para produzir pequenas mensagens; - Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: integrar sistematicamente palavras no seu léxico; cumprir instruções; apreender o sentido global dos textos ouvidos e recontar histórias; - Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais suscitados pelos discursos ouvidos e pela interpretação das ilustrações; - Perceber algumas semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito.
	Expressão do Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Regular a participação nas diferentes situações de comunicação; - Expressar-se por iniciativa própria em momentos de comunicação oral; - Articular corretamente palavras; - Usar vocabulário progressivamente mais diversificado; - Construir frases com grau de complexidade crescente; - Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: contar histórias; partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais; relatar vivências e descrever imagens; - Adaptar o discurso às situações de comunicação.
	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber que tudo o que é dito pode ser escrito; - Observação dos seguintes aspetos, respeitados pelo adulto: a direcionalidade da escrita; a utilização da uma linha de base como suporte da escrita e a utilização adequada de maiúsculas e minúsculas.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Saber manusear livros, folheando-os corretamente; - Distinguir texto e imagem; - Distinguir letra, palavra, frase e texto; - Identificar os elementos paratextuais de uma obra; - Antecipar conteúdos a partir da ilustração da capa; - Mobilizar conhecimentos prévios; - Expressar sentimentos, emoções e opiniões provocadas pela interpretação das ilustrações. 	

Proposta de Dinamização	Conhecimento Explícito da Língua	<ul style="list-style-type: none"> - Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases: expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos; - Distinguir texto oral e texto escrito.
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a capacidade de seguir uma regra; - Prever o resultado possível de uma ação ou acontecimento; - Manipular objetos; - Situar-se no espaço em relação aos outros e aos objetos; - Utilizar vocabulário: em cima; em baixo; atrás; à frente; dentro, fora, direita, esquerda; - Reconhecer o carácter cíclico do dia e da noite.
	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever lugares, atividades e momentos passados com amigos e com familiares nos tempos livres; - Reconhecer alguns sentimentos e suas manifestações (carinho; ternura; zanga); - Descrever a sucessão das ações observadas: localizar no espaço, estabelecer relações de posterioridade e simultaneidade (depois de; ao mesmo tempo que); - Reconhecer situações agradáveis e desagradáveis e diferentes possibilidades de reação; - Reconhecer estados psicológicos e respetivas reações físicas: alegria – riso; tristeza – choro; - Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social; - Respeitar os interesses individuais e coletivos; - Localizar os pontos de partida e de chegada.
	Expressão e educação Físico-motora	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar um jogo infantil, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando, com intencionalidade e oportunidade, as ações características desse jogo.
	Expressão e educação dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer alguns sentimentos e suas manifestações; - Explorar diferentes possibilidades expressivas; - Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa: em pequeno grupo; - Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos constituindo sequências de ações – situações recriadas a partir da análise das ilustrações da história.
Organização do grupo		Grupos de 6/7 elementos
Proposta de Dinamização		<p>Pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar a capa do livro "O Ladrão de Galinhas"; - Nomear os restantes elementos que compõem o livro; - Fazer referência ao nome da autora e à editora; - Ler o título da história e analisar com as crianças o seu sentido, integrando essa informação com a imagem da capa; - Análise da contracapa; - Solicitar às crianças que antecipe hipóteses interpretativas sobre a obra com base nas informações recolhidas ao nível paratextual; <p>Durante a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração e leitura do livro; - Introdução e exploração dos cartões – diálogo e descrição de alguns sentimentos;

	<ul style="list-style-type: none"> - Construção da narrativa oral - Regra: Os textos orais produzidos terão de englobar o maior número de sentimentos que as crianças conheçam; - Releitura da história criada; - Após a leitura: - Partilha de opiniões, sentimentos e reflexões sobre a obra trabalhada.
Papel do Adulto	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar a atividade; - Expandir as ideias das crianças; - Solicitar as intervenções das crianças no sentido de explorar um tema ou uma ideia relativa à obra; - Distribuir os cartões; - Redigir a narrativa; - Ler a história.
Recursos	Obra: RODRIGUES, B. (2011). <i>O Ladrão de Galinhas</i> . Nazaré: Bags of Books. - Gravador e outros materiais de registo.
Duração	90 minutos.
Local de implementação	Sala de aula.
Intervenientes na atividade	Susana Cristina Gonçalves Pereira Neuza Juliana Barbosa Rodrigues Professora Titular de Turma Maria Rosalina de Lima Alunos da turma do 1ºB

Título da Atividade	"Peripécias Contadas".	
Data de Implementação	15-12-2011 / 22-12-21011 / 29-12-2011	
Área Temática	Promoção do livro e da leitura.	
Objetivos	Específicos Português	Generais
		Compreensão do Oral
		Expressão do Oral
		Escrita
		<ul style="list-style-type: none"> - Promover o gosto pelo livro, pela leitura e pela escrita, através do recurso à leitura iconográfica e à escrita criativa, como fonte de prazer e divertimento, de informação, de aprendizagem e de enriquecimento da língua; - Contribuir para o fomento da competência literária; - Permitir à criança usar o livro, oralizando a sua história e colocando um texto verbal; - Tornar possível o confronto dos alunos com obras motivantes, contribuindo para a construção de uma relação de intimidade com as Narrativas Visuais; - Verificar como o livro, enquanto objeto e conteúdo visual, é aceite, lido e interpretado pelas crianças envolvidas e o modo como estas, se apropriam da linguagem, constroem interpretações e conhecimentos, com base numa Narrativa Visual. - Alimentar a necessidade da criança de ouvir histórias; - Fomentar o gosto estético através da exploração lúdica da ilustração; - Promover a competência lectorsliterária, designadamente a inferência de informação não explícita, estimulando, deste modo, o imaginário dos alunos;
		<ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar para produzir pequenas mensagens; - Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: integrar sistematicamente palavras no seu léxico; cumprir instruções; apreender o sentido global dos textos ouvidos e recontar histórias; - Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais suscitados pelos discursos ouvidos e pela interpretação das ilustrações; - Perceber algumas semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito.
		<ul style="list-style-type: none"> - Regular a participação nas diferentes situações de comunicação; - Expressar-se por iniciativa própria em momentos de comunicação oral; - Articular corretamente palavras; - Usar vocabulário progressivamente mais diversificado; - Construir frases com grau de complexidade crescente; - Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: contar histórias; partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais; relatar vivências e descrever imagens; - Adaptar o discurso às situações de comunicação.
		<ul style="list-style-type: none"> - Perceber que tudo o que é dito pode ser escrito; - Observação dos seguintes aspetos, respeitados pelo adulto: a direcionalidade da escrita; a utilização de uma linha de base como suporte da escrita e a utilização adequada de maiúsculas e minúsculas.
		<ul style="list-style-type: none"> - Saber manusear livros, folheando-os corretamente; - Distinguir texto e imagem; - Distinguir letra, palavra, frase e texto; - Identificar os elementos paratextuais de uma obra; - Antecipar conteúdos a partir da ilustração da capa; - Mobilizar conhecimentos prévios; - Expressar sentimentos, emoções e opiniões provocadas pela interpretação das ilustrações.

	<p>Conhecimento Explícito da Língua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases: expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos; - Distinguir texto oral e texto escrito.
	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar as propriedades das operações com um objetivo útil; - Fazer estimativas; - Quantificar agrupamentos; - Efetuar contagens; - Prever o resultado possível de uma ação ou acontecimento; - Manipular objetos; - Situar-se no espaço em relação aos outros e aos objetos; - Utilizar vocabulário: em cima; em baixo; atrás; à frente; dentro, fora, direita, esquerda; - Estabelecer relações entre factos que levem à distinção de noções temporais; - Reconhecer o carácter cíclico do dia e da noite.
	<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever a sucessão das ações observadas: localizar no espaço, estabelecer relações de posterioridade e simultaneidade (depois de; ao mesmo tempo que); - Reconhecer situações agradáveis e desagradáveis e diferentes possibilidades de reação; - Reconhecer estados psicológicos e respetivas reações físicas: alegria – riso; tristeza – choro; - Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social; - Respeitar os interesses individuais e coletivos; - Localizar os pontos de partida e de chegada.
	<p>Expressão e educação dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar as qualidades físicas dos objetos; - Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa: em pequeno grupo; - Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos constituindo sequências de ações – situações recriadas a partir da análise das ilustrações da história.
	<p>Expressão e educação físico-motora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Praticar um jogo infantil, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando, com intencionalidade e oportunidade, as ações características desse jogo.
Organização do grupo	Grupos de 6/7 elementos.
Proposta de Dinamização	<p>Pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar o livro: <i>Onde está o bolo?</i>; - Ler o título da história; - Fazer referência ao nome do autor e à editora; - Ler o título da história e analisar com as crianças o seu sentido, integrando essa informação com a imagem da capa e contracapa; - Nomear os elementos que compõem o livro; - Solicitar às crianças que antecipem hipóteses interpretativas sobre a obra a partir das informações recolhidas ao nível paratextual; - Analisar as guardas iniciais e finais; - Análise da contracapa da obra;

	<p>Durante a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração e leitura do livro; - Introdução e exploração do bolo (réplica semelhante ao bolo representado na história); - Construção da narrativa oral – Regra: cada criança constrói uma parte da história; - Releitura da história criada; <p>Após a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha de opiniões, sentimentos e reflexões sobre a obra trabalhada.
Papel do Adulto	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar a atividade; - Introduzir o bolo; - Expandir as ideias das crianças; - Solicitar as intervenções das crianças no sentido de explorar um tema ou uma ideia relativa à obra; - Redigir a narrativa; - Rer a história.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Obra: KHINH, T.T. (2008). <i>Onde está o bolo?</i>; s.l.: Caminho; - Gravador e outros materiais de registo; - Objeto: reprodução de um bolo;
Duração	90 minutos.
Local de implementação	Sala de aula.
Intervenientes na atividade	<p>Susana Cristina Gonçalves Pereira Neuza Juliana Barbosa Rodrigues Professora Titular de Turma Maria Rosalina de Lima Alunos da turma do 1ºB</p>

Título da Atividade	Avaliação do Projeto.		
Dia de Implementação	03-01-2012		
Área Temática	Promoção do livro e da leitura.		
Objetivos	Gerais	- Finalizar o projeto de intervenção; - Compreender quais as aprendizagens construídas e reconhecidas pelas crianças e o modo como o projeto influenciou a motivação destas para a leitura e a escrita.	
	Português	Comunicação do oral	- Saber escutar para produzir pequenas mensagens; - Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: - cumprir instruções; - Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais.
		Expressão do oral	- Exprimir-se por iniciativa própria em momentos de comunicação oral; - Regular a participação nas diferentes situações de comunicação.
	Matemática	- Manipular objetos; - Situar-se no espaço em relação aos outros e aos objetos.	
	Estudo do Meio	- Aplicar algumas regras de convivência social; - Respeitar os interesses individuais e coletivos.	
Expressão e educação plástica	- Explorar as possibilidades técnicas de: lápis de cor; lápis de grafite; lápis de cera, feltros; tintas; guaches e pincéis; - Ilustrar de forma pessoal; - Inventar sequências de imagens sem palavras; - Pintar livremente em suportes neutros; - Fazer experiências de mistura de cores; - Pintando usando mais de um material diferente; - Explorar as possibilidades de diferentes materiais.		
Organização do grupo	Grande grupo.		
Proposta de Dinamização	- Diálogo, em grande grupo, onde cada criança poderá manifestar a sua opinião sobre todo o processo de intervenção, salientando algumas das aprendizagens construídas e os aspetos positivos e menos positivos de cada intervenção; - Escolha do título para o livro onde serão compiladas as histórias das crianças; - Elaboração de uma ilustração sobre um momento de uma das histórias que mais gostaram.		
Papel do Adulto	- Questionar os alunos; - Mediar as interações.		
Recursos	- Gravador, câmara de filmar e outros materiais de registo; - Obras trabalhadas ao longo das intervenções; - Computador e projetor; - Folhas brancas; - Guaches; - Aguarelas;		

	- Marcadores; - Lápis de cor; - Lápis de cera; - Pincéis; - Lápis de grafite.
Duração	90 minutos.
Local de implementação	Sala de aula.
Intervenientes na atividade	Susana Cristina Gonçalves Pereira Neuza Juliana Barbosa Rodrigues Professora Titular de Turma: Maria Rosalina de Lima Alunos da turma do 1ºB

Anexo VI – Guião da entrevista

A – Identificação do aluno

Ano: Turma: Nº:

Nome da criança:

B - A criança e a audição de histórias

1. Costumas ouvir histórias?

Sim

Não Porquê?

(passa para pergunta 6)

2. Quem te conta histórias:

- Pais

- Irmão

- Família

- Amigos

- Outro

Quem?

3. Onde é que o teu (nome do contador) costuma contar-te histórias?

4. Gostas de o ouvir? Porquê?

5. Na tua opinião, é importante ler e histórias?

Sim Porquê?

Não Porquê?

C- O livro

6. Quando pensas em livros, o que é que estes te fazem lembrar?

7. Achas que os livros são todos iguais?

Sim O que têm todos em comum?

(fim da entrevista)

Não O que têm de diferente?

D – As Narrativas Visuais

8. Será que existem livros sem palavras?

Sim

Não (fim da entrevista)

9. Achas que podemos ler esses livros?

Sim Como?

Não Então para que servem?

Anexo VII – Transcrição das narrativas orais construídas individualmente pelos alunos

Era uma vez pessoas que estavam à beira da água e depois alguns foram para cima da rocha, mas duas meninas foram nadar para debaixo do mar. Outra tinha medo do mar por isso só foi ver como era o mar e depois quando ela saiu do mar foi apanhar conchas e estrelas e depois já não tinha medo da água. Viu peixes e tubarões e depois subiu para a pedra. – Autor: A.S. (Narrativa Visual: A D B F E C H G)

Eles estavam a nadar no mar, depois a maré desceu e ficaram em pouca água. Então depois os miúdos encontraram uma rocha e subiram para ela. Uma menina estava a fazer com que as conchinhas fossem para a areia do castelo de areia e a amiga estava a lavar os pés e as mãos no mar e os peixes eram piranhas, então eles fugiram. Então como os peixes desapareceram as meninas foram mergulhar. – Autor: A.Q. (Narrativa Visual: F D B C E H A G)

Homens na rocha e a mergulhar. Depois um menino mergulhou e os outros ficaram na rocha. Está a lavar os pés e as mãos. Está a olhar para a estrela. São peixes e os meninos vão para o mar. – Autor: F.C. (Narrativa Visual: B F G E C H A D)

Era uma vez uma menina que foi para a água que estava boa. Achou que estava boa e mergulhou. Depois viu muitas pessoas em cima de uma rocha e a atirarem-se da rocha e muitas pessoas a escorregarem da rocha, muitas pessoas na areia e no mar, uma menina a ver conchinhas e estrelas, um remoinho no mar. O mar desapareceu, o remoinho sugou a água e a praia ficou sem água e a menina vestiu a roupa e foi-se embora. – S.D. (Narrativa Visual: E F G B D C H A)

Os meninos na areia e vão pôr as toalhas na areia e mergulhar, sentar na praia, molhar os pés, apanhar conchas, ver peixinhos, subir uma rocha e saltar para a água de cima da pedra. – B.P. (Narrativa Visual: A F D E C H B G)

Chegaram umas pessoas à praia, elas despiram-se e mergulharam. Depois puseram-se na areia a apanhar água e depois uns homens subiram a uma rocha e a água também subiu e eles mergulharam e um homem disse:

- Ai! Isto não tinha tanta água!

E depois outro homem viu os peixes e por fim a menina apanhou conchinhas para fazer uma coleção. – Autor: F.R. (Narrativa Visual: A F D E B G H C)

Mergulharam na água, depois sentam-se na praia. Os meninos sobem a rocha, descem a rocha para a água. Vão brincar. Apanham conchas e vão-se deitar. – Autor: A.C. (Narrativa Visual: F H E B G D C A)

Chegaram muitas pessoas à praia e uma foi ver as conchas, as estrelas e depois ela foi ver os peixes que estavam no mar. Entretanto chegaram mais pessoas e atiraram-se para a água e deram um mergulho. Depois eles saíram e puseram-se quase deitados no mar e depois saíram e foram para cima de uma rocha. – Autor: M.R. (Narrativa Visual: D C H A G F E B)

Uma senhora foi ver se a água estava boa depois ela foi ver conchas e estrelas, depois foi ver os peixes, depois foram algumas pessoas para a água e outras ficaram na areia. Depois uma pessoa estava a mergulhar, as outras atiraram-se e depois saíram e foram para cima da rocha. – Autor: M.V. (Narrativa Visual: E C H D A F G B)

Uma menina estava a ver as conchas e estrelas-do-mar, depois chegou mais gente e foram para o mar. Atiraram-se, mais outras atiraram-se. Uma senhora estava mais ou menos deitada a ver se a água estava fria ou quente e depois as pessoas viram peixinhos e depois saíram todos do mar e foram para cima de uma rocha. – Autor: M.G. (Narrativa Visual: C A D F G E H B)

Primeiro os meninos encontraram uma rocha, depois estavam perto de piranhas que desapareceram e depois eles iam dar um mergulho e depois deram. E depois a menina estava a lavar os pés e as mãos e depois a outra estava a apanhar as conchas e depois a maré desceu e eles foram para a areia. – Autor: V.N. (Narrativa Visual: B H G F E C D A)

Primeiro eles chegaram à praia todos juntos, depois estenderam a toalha e foram ver como é que estava a água. Depois encontraram uma rocha e saltaram de lá, depois mergulharam e saíram da água e foram apanhar conchas e depois viram os peixinhos e depois foram para a rocha. – Autor: I.F. (Narrativa Visual: D A E G F C H B)

Uma menina foi à praia para apanhar conchas e estava a tentar molhar-se e subiu a uma pedra e saltou para a água e depois viu peixinhos – Autor: F.S. (Narrativa Visual: A D C E B G F H)

Primeiro ela foi apanhar conchas e depois entrou na água para ver se ela estava boa e molhou-se e depois foi-se deitar na toalha. Depois foi para cima de uma rocha e estava em cima

da rocha e mergulhou para a água. Depois de estar na água foram outra vez para a toalha. – Autor: I.A. (Narrativa Visual: C E F A B G H D)

Era uma menina. Ela foi para a praia e tentou molhar-se. Depois ela saltou para a água e depois, quando acabou de nadar, veio apanhar conchas. Depois viu os homens que estavam a subir para mergulhar e viu os peixes que estavam a nadar. – Autor: C.C. (Narrativa Visual: A D E F C B G H)

Era uma vez meninos que estavam numa praia e depois um foi para a água e depois eles subiram a uma pedra que estava na água. Depois saíram da água, foram para uma rocha e foram outra vez para a água dar um mergulho, secaram-se e depois uma menina encontrou muitas conchas e muitas estrelas-do-mar. – Autor: G.N. (Narrativa Visual: D E G B F H A C)

Aqui é a praia onde todos vão, depois foram pôr as toalhas, para preparar. Depois foram para cima de uma pedra e tiraram uma fotografia. Depois foram para outra pedra, ficaram lá em cima e depois mergulharam. Depois foram para a água, apanharam conchas, mergulharam e viram golfinhos. – Autor: S.C. (Narrativa Visual: D A B G E C F H)

Era uma vez senhores que estavam na praia. Depois os senhores subiram para uma rocha e atiraram-se para o mar e uma menina ainda não estava satisfeita e encontrou conchas e estrelas e búzios e depois foi para a água e percebeu que na água era divertido estar lá. Depois deu uma cambalhota debaixo de água e viu um cardume de peixes e golfinhos a comer peixe. – Autor: L.S. (Narrativa Visual: A D B G C E F H)

Eram muitos senhores que estavam na praia, muitos deles foram para uma rocha. Subiram a rocha muito, muito alto e um deles já estava chagado. Da rocha viram muitos, muitos peixes e foram para outra rocha saltar e as meninas mergulharam. A menina depois estava a andar sem prancha e a menina encontrou muitos diamantes e muitos búzios e depois foi embora. – Autor: J.B. (Narrativa Visual: D G H B F E C A)

Era uma vez homens que subiram a uma pedra e um caiu à água e ficou todo molhado. Depois foi para fora da água e encontrou muitas lagostas, muitas estrelas-do-mar. Depois já foi outra vez ao mar e depois ficou na praia e depois foi para o mar outra vez e secou-se. – Autor: J.P. (Narrativa Visual: B G F C E D H A)

Anexo VIII - Transcrição de duas das narrativas finais

Obra: Onde está o bolo?

Era uma vez o pai e a mãe que viram os ratos a roubar o bolo. Viviam numa floresta. O pai e a mãe ficaram zangados pelos ratos roubarem o bolo.

Os ratos foram para um sítio que tinha muitas pessoas. Então o pai e a mãe foram atrás dos ratos que tinham o bolo.

Na floresta, os sapos estavam a jogar à bola e o macaco tirou o chapéu da gata.

O pai e a mãe foram a correr atrás dos ratos mas os eles tiraram a ponte depois de passarem no rio e o pai e a mãe arranjaram um pau para fazer de ponte.

Então o pai e a mãe porquinho estavam aflitos porque o filho ia cair.

Quando chegaram ao monte, o porquinho pequenino que estava no monte, ia cair porque estava na pontinha do monte. E o filho caiu.

Estão todos os animais da floresta viram o porquinho a cair, mas foi salvo por um pássaro.

Os ratos já estavam a comer o bolo, mas a mãe viu e eles fugiram com o bolo.

O pai lembrou-se de ir por outro caminho para apanhar os ratos e apanhou os ratos. Mas, no meio da confusão, eles deixaram cair o bolo ao rio e o bolo afundou-se.

Estava lá, no jardim, um sapo que foi ao fundo da água apanhar o bolo enquanto os ratos estavam presos e quem os prendeu foi o pai e a mãe.

Toda a gente no jardim encontrou um par: um gato e uma gata, o pai porquinho e a mãe porquinha, o camaleão macho e o camaleão fêmea.

O pai e a mãe partilharam o bolo com toda a gente.

Vitória, vitória acabou a história.

Autores:

I. G.; F. D.; F. M.; A. C.; A. Q.; G. N. e F. J.

Obra: Onda

Eu sou a Joana e vou para a praia, no verão, com a minha mãe.

Eu nunca vi o mar e perguntei à minha mãe mas ela não me disse, por isso levou-me ao mar. Eu fiquei surpreendida ao chegar ao mar.

Vi uma onda e assustei-me e afastei-me do mar porque fiquei com medo das várias ondas.

Eu assustei o mar e as gaivotas começaram a imitar-me. Mas ele não se assustou.

Eu fiquei a pensar em como assustar o mar.

Levantei a mão e disse ao mar:

- Vai-te embora!

E a maré começou a descer.

Eu disse: - Mar, vai-te embora! Não faças brincadeiras!

O mar só estava a provar que a água não fazia mal, era divertida.

Quando vi que o mar era divertido eu comecei a chapinhar como um soldado cada vez com mais força e as gaivotas faziam igual a mim.

Mas veio uma onda grande e eu fiquei assustada e fugi da onda enorme.

Quando eu cheguei à areia fiz uma careta ao mar e a onda do mar começou a crescer.

A onda veio para cima de mim e eu fiquei muito molhada e depois apareceram as conchas e as gaivotas.

Eu despedi-me do mar com mimiños e festinhas.

E eu disse adeus ao mar e a maré ficou mais alta quando eu fui embora. Ficou muito alta que encheu a praia inteira.

E no dia seguinte houveram conchas pela areia da praia.

Vitória, vitória acabou a história.

Autores:

S. A.; M. J.; M. A.; A. D.; C. C.; S. R. e V. N.