



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Maria Catarina Martins Leopoldo

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Ana Maria Fernandes Pires Pereira

**Bragança
2010**

Agradecimentos

Impróprio será dizer que este trabalho é obra de apenas uma pessoa. Foram muitas que me incentivaram e não me deixaram esmorecer durante esta jornada. A essas pessoas os meus sinceros agradecimentos.

À Professora Ana Pereira pela competência com que orientou este meu trabalho e o tempo que generosamente me dedicou transmitindo-me os melhores e mais úteis saberes, com paciência, lucidez e confiança.

À professora Elza Mesquita pelos ensinamentos fornecidos em aulas de seminário e por me ter proporcionado atempadamente todas as informações.

À minha família que me cedeu parte do escasso e precioso tempo a que tem direito e que lhe costumo dedicar.

Aos meus alunos, do 3ºano da escola nº1 de Vila Flor, pelos seus trabalhos.

Resumo

O presente estudo tem como objectivo geral analisar a relevância da área de expressão plástica para a construção de narrativas. Para a concretização deste objectivo propus-me: (i) Avaliar a competência narrativa das crianças; (ii) Conhecer o modo como a criança organiza a sua narrativa; (iii) Verificar a evolução da narrativa produzida pelas crianças; e (iv) Analisar a articulação existente entre a expressão escrita e a expressão gráfica nos discursos das crianças.

A problemática insere-se no âmbito do reconhecimento e da importância que a sociedade e a escola outorgam à dimensão escrita e ao facto das crianças revelarem dificuldades em se exprimirem correctamente por escrito. Face ao interesse em verificar se a representação gráfica, como ponto de partida para a representação escrita, será uma estratégia a adoptar, para melhorar o desempenho do grupo de crianças que lecciono – 3.º ano de escolaridade do Ensino Básico – a nível da escrita, optei por recorrer à narrativa. O estudo partiu da leitura de três contos tradicionais que foram o suporte para os registos escritos das crianças. O grupo turma foi dividido em dois grupos e convidados a recontar as histórias em duas formas de representação diferentes: gráfica e escrita.

Metodologicamente, optei por realizar um estudo qualitativo, sustentando-me, ao longo da análise de conteúdo, realizada às produções efectivas das crianças, nos trabalhos desenvolvidos por Barthes (1976) e Adam (1984, 1985). Assim, estabeleci como modelos de análise os parâmetros de avaliação propostos por Adam (1984, 1985). Para a avaliação da escrita segui a grelha de *organização estrutural ou acção*, as *personagens*, a *sequência da narrativa*, o *espaço*, a *abertura*, o *fechamento*, a *construção das frases*, os *conectivos*, e, finalmente, a *coerência*. Para a avaliação gráfica utilizei a mesma grelha de *organização estrutural* (com a divisão da história em momentos e cenas), bem como as *personagens*; a *sequência das imagens*; e, a *identificação do espaço*.

Através da análise das produções, quer escritas, quer gráficas percebi que o uso da narrativa permite desenvolver na criança competências linguísticas, nomeadamente, a da escrita.

Emerge também deste estudo a importância da valorização da expressão gráfica para o desenvolvimento de hábitos de trabalho que conduzem à autonomia na escrita.

Resume:

This study has as a general objective to analyze the relevance of graphic/drawing artistic expression area for the construction of narratives. To achieve this objective, I proposed: *(i)* to evaluate the competence narrative of children; *(ii)* know how the child organizes their narrative; *(iii)* to verify the evolution of the narrative produced by children; *(iv)* to analyze the link between the words written and graphic expression in children's speeches.

The issue falls within the recognition scope and the importance that society and the school concedes to the written dimension and the fact that children reveal difficulties to express correctly in writing. In view of the interest in verifying the graphic representation, as a starting point for the representation writing, shall be a strategy to adopt, to improve the performance of the group of children that I teach – 3 year of Basic Education – the level of writing, I have chosen to use the narrative. The study started in reading three traditional tales were support for the written records of children. The group was divided into two groups and invited to narrate stories in two forms of representation different: graphics and writing.

Methodologically, I have chosen to carry out a qualitative study, sustained along the content analysis, carried out the actual production of children, in the work developed by Barthes (1976) and Adam (1984, 1985). Therefore, I establish as models for analyzing, the parameters of evaluation proposed by Adam (1984, 1985). For the evaluation of writing I follow the grid of structural organization or action, the characters, following the narrative, space, the opening, closing, the construction of the phrases, connectives, and, finally, the coherence. For the evaluation graphics I used the same grid structural organization (with the division of history in moments and scenes), as well as the characters; the sequence of images; and, the identification of space.

Through the analysis of production, whether written or graphic, I understand that, the use of narrative allows develop in the child language skills, in particular, of writing.

This study emerges also the importance of appreciation the expression graphics for the development of working habits that lead to autonomy in writing.

Índice

Introdução.....	9
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico	12
1.1 - Do Conto à Narrativa.....	13
1-2 - A Narrativa.....	14
1.3 - Contributos da Linguagem Oral no Processo da Narrativa	19
1.4 - A Narrativa Como <i>Leitmotiv</i> para a Compreensão Leitora	20
1.5 - Linguagem Escrita.....	21
1.6 - Linguagem Gráfica.....	25
Capítulo 2 - Metodologia e Contextualização das Opções Educativas	28
2.1 - Abordagens Qualitativas na Investigação.....	28
2.2 - Investigação -Acção	28
2.3 - Contextualização da Prática Profissional	30
2.4 - Problemática	35
2.5 - Objectivos	36
2.6 - Recursos.....	37
2.7 - Procedimentos	38
Capítulo 3 - Apresentação e Discussão de Dados	47
3.1 - Organização Estrutural	48
3.2 - Personagens	58
3.3 - Sequencialização	67
3.4 - Indícios Espaciais	72
3.5 - Abertura	76
3.6 - Fechamento.....	76
3.7 - Construção das Frases	77

3.8 - Conectivos	77
3.9 - Coerência	78
Considerações Finais	79
Bibliografia.....	83
ANEXOS	87

Índice de esquemas, figuras, gráficos e quadros

Índice esquemas

Esquema 1 - Sequência narrativa (protótipo)	17
---	----

Índice Gráficos

Gráfico nº 1 - Alunos do Agrupamento	30
Gráfico nº2 - Alunos da escola, E.B.1 nº1	31
Gráfico nº3 - Alunos da turma	32
Gráfico nº 4 - Idade dos pais	32
Gráfico nº5 - Habilitações académicas dos pais	33
Gráfico nº 6 - Participação dos Encarregados de Educação.	34

Índice Figuras

Fig.1 - Expressão gráfica sobre o conto N1	49
Fig.2 - Expressão gráfica sobre o conto N1	50
Fig.3 - Expressão escrita sobre o conto N1	51
Fig.4 - Expressão escrita sobre o conto N1	51
Fig.5 - Expressão gráfica sobre o conto N2	53
Fig.6 - Expressão escrita sobre o conto N2	53
Fig.7 - Expressão escrita sobre o conto N2	54
Fig.8 - Expressão gráfica sobre o conto N2	54
Fig.9 - Expressão escrita sobre o conto N3.....	56
Fig.10 - Expressão gráfica sobre o conto N3	56
Fig.11 - Expressão gráfica sobre o conto N3.....	57
Fig.12 - Expressão escrita sobre o conto N3.....	57
Fig.13 - Diferença entre o Grão de Milho e as pessoas na rua.....	59
Fig.14 - Personagens: mãe, pai, boi e o Grão Milho.....	59
Fig.15 - Todas as personagens do conto.....	59
Fig.16 - A Melrita no carvalho no seu ninho	61

Fig.17 - A raposa a comer o melrito.....	61
Fig.18 - A raposa contente	62
Fig.19 - A raposa a comer o melrito	62
Fig.20 - A raposa com o focinho e a boca.....	62
Fig.21 - A raposa com os seus dentes a comer um melrito.....	63
Fig.22 - O Alcaravão.....	63
Fig.23 - Todas as personagens do conto N2.....	63
Fig.24 - A família.....	65
Fig.25 - A bruxa.....	65
Fig.26 - A madrasta.....	65
Fig.27 - Gretel com roupa rosa e Hansel com cabelo preto.....	66
Fig.28 - Hansel, Gretel e o pai.....	66
Fig.29 - Gretel com roupa rosa.....	66
Fig.30 - Hansel com a mesma cor de cabelo e a mesma roupa.....	66
Fig.31 - Personagens sem uniformidade de característica.....	66
Fig.32 - O conto N1 numa só imagem.....	68
Fig.33 - Várias imagens sobre o conto N1.....	69
Fig.34 - Várias imagens sobre o conto N2.....	69
Fig.35 - Várias imagens sobre o conto N3.....	69
Fig.36 - A família de Grão de Milho.....	70
Fig.37 - A mãe na cozinha com o Grão de Milho.....	70
Fig.38 - O céu com nuvens.....	70
Fig.39 - Um dia de sol.....	71
Fig.40 - A família de Hansel e Gretel.....	71
Fig.41 - A noite	71
Fig.42 - O dia.....	71
Fig.43 - A mercearia.....	72
Fig.44 - A cozinha.....	73
Fig.45 - O campo.....	73
Fig.46 - A família.....	73
Fig.47 - O campo com o céu escuro.....	74
Fig.48 - Sol com algumas nuvens	74

Fig.49 - Um dia de sol.....	74
Fig.50 - A casa, o caminho, a floresta.....	75
Fig.51 - A noite na floresta.....	75
Fig.52 - O dia a família a caminhar.....	75
Fig.53 - A bruxa.....	75

Índice Quadros

Quadro nº 1 - Cronograma.....	39 e 40
Quadro nº2 - Organização estrutural do 1º momento.....	41
Quadro nº3 - Organização estrutural do 2º momento.....	42
Quadro nº4 - Organização estrutural do 3º momento.....	43
Quadro nº5 - Organização estrutural do 4º momento.....	44
Quadro nº6 - Organização estrutural do 5º momento.....	45
Quadro nº 7 - Organização estrutural do conto N1.....	48
Quadro nº8 - Organização estrutural do conto N2.....	52
Quadro nº 9 - Organização estrutural do conto N3.....	55
Quadro nº10 - Personagens do conto N1.....	58
Quadro nº11 - Personagens do conto N2.....	60
Quadro nº12 - Personagens do conto N3.....	64

Introdução

A escola é uma instituição complexa com princípios orientadores que desempenham um papel crucial no processo de formação de cidadãos criativos, responsáveis, autónomos e livres, ou seja, pretende torná-los competentes e aptos para enfrentarem os desafios da sociedade da informação e do conhecimento.

Perspectivando a educação como um processo globalizado, que convoca saberes na ordem do desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens torna-se cada vez mais importante elevar os níveis de literacia promovendo o gosto pela fala, pela leitura e pela escrita (Aleixo, 2005). A aprendizagem da leitura e da escrita como afirmam Alves Martins e Silva “é talvez o maior desafio que as crianças têm de enfrentar nas suas fases de escolaridade. Ganhar esse desafio é num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola, seja no futuro um cidadão efectivamente livre nas decisões que toma” (cits. por Aleixo, 2005, p.18).

A escrita é definida por Ponte (2003) como “uma linguagem sem interlocutor, dirigida a uma pessoa imaginária ou ausente, mobilizando competências fonológicas, sintácticas e de análise contextual” (p.13) e, por tal, complexa, exigindo, que o professor crie, em contexto sala de aula, situações de diálogo, cooperação e confronto de opiniões de forma a contribuir de um modo determinante para o desenvolvimento de competências discursivas e textuais. É sabido que a linguagem escrita não é rápida nem espontânea, mas sim uma aprendizagem lenta que se vai adquirindo de uma forma progressiva passando por diferentes fases de desenvolvimento (Vigotsky, 2001; Aleixo, 2005; González, 2005; Santana, 2007).

Segundo Magalhães (2009) uma boa literatura para crianças incorpora de forma altamente criativa as linguagens em que ela se expressa. Logo a literatura é naturalmente um grande objecto de cultura e de aprendizagem. “As histórias que as culturas oferecem integram valores culturais, por meio de modelos a seguir ou a evitar. Este processo é

particularmente claro nas histórias que cada cultura destina às suas gerações mais novas, no sentido de lhes transmitir valores, avisos e outras informações tidas como relevantes” (Magalhães, 2009, p.24).

O texto narrativo é o que as crianças aprendem mais facilmente porque é o que mais se trabalha na vida escolar. Através dele os professores planeiam uma série de actividades, entre elas o reconto (Gandra, 2009). Também Roland Barthes, mestre no estudo da narrativa, afirma que esta “está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em parte alguma, povo sem narrativa [...]. Está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na história [...], na pintura, no vitral, no cinema, nas notícias, na banda desenhada, na conversação” (cit. por Magalhães, 2009, p.24).

Neste enquadramento a escolha do tema, para o desenvolvimento de um projecto de investigação acção resultou das reflexões constantes às práticas pedagógicas que implemento e, também, das dificuldades encontradas pelas crianças que observo, em lidar com a língua materna em situação comunicativa, nomeadamente a nível da escrita.

A importância do desenvolvimento deste projecto fundamenta-se na articulação de duas áreas curriculares diferentes (Língua Portuguesa e Educação Artística). Na Língua Portuguesa, a expressão escrita é considerada importante e valorizada pelos professores e, na Educação Artística, a expressão gráfica é pouco valorizada, surgindo quase sempre como um complemento estético das outras áreas curriculares (Pereira, 2005). Estas áreas são duas formas de comunicação que se complementam e com afinidades pois, através de ambas podemos produzir textos (escritos e visuais).

Assiste-se, por vezes, a comentários como: “Os meus alunos escrevem mal”; “recontam histórias sem nexos”; “os meus alunos são pouco criativos”. Foi numa tentativa de investigar sobre formas de contribuir para que as crianças superassem certas dificuldades, que me propus implementar práticas que permitissem desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas. Assim, surgiu a seguinte problemática: *Será que a expressão plástica influenciará o desenvolvimento de competências a nível de escrita?*

Face a tudo isto pretendeu-se integrar estas áreas curriculares no sentido de minimizar as dificuldades que as crianças tinham na escrita. Neste sentido estipularam-se os seguintes objectivos: (i) Avaliar a competência narrativa das crianças; (ii) Conhecer o

modo como a criança organiza a sua narrativa, (iii) Verificar a evolução da narrativa produzida pelas crianças; (iv) Analisar a articulação existente entre a expressão escrita e a expressão gráfica nos discursos das crianças.

O presente trabalho encontra-se organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico onde se reflectem temáticas que sustentam o estudo empírico realizado.

O segundo capítulo, descreve aspectos referentes à metodologia utilizada, tentando clarificar as opções metodológicas e a contextualização da prática profissional. Apresenta e justifica, a problemática, os objectivos do estudo e um plano de acção. Neste capítulo são, ainda, descritos, os procedimentos utilizados para a recolha e análise dos dados.

No terceiro capítulo foco a atenção na apresentação e discussão dos dados, onde se faz uma análise aos trabalhos das crianças.

Por último, apresentam-se as considerações finais, onde se fazem reflexões finais suscitadas pelo estudo, apresentando-se ainda sugestões e alguns contributos desta investigação.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

Actualmente pretende-se que a criança, deixe de ser um mero “espectador” para passar a ser “actor”, que tenha uma vida escolar activa e dinâmica, para isso o professor deve usar metodologias educacionais hodiernas e participadas (Sousa, 2003).

O mais difícil na educação das crianças, tanto hoje como no passado, é ajudá-las a encontrar significados para a vida. A aprendizagem é o processo pelo qual a criança adquire habilidade, atitudes e valores que a transformam e enriquecem psiquicamente.

Na opinião de Flora Azevedo (2000) a aprendizagem bem sucedida é aquela que estabelece pontes com outros elementos de saberes adquiridos anteriormente, logo “aprender é ligar e não isolar” (p.23). Segundo a autora a criança deve procurar construir e desenvolver o desejo de aprender que só se transformará em intenção de aprender se for acompanhado de uma motivação, pois “o verdadeiro prazer de aprender será talvez a passagem da motivação extrínseca a motivação intrínseca” (Azevedo, 2000, p.23).

Os normativos sobre o ensino da Língua Portuguesa dão grande importância à compreensão e à expressão oral e escrita. Para comprovar esta asserção salienta o artigo nº50/7 da Lei Base do Sistema Educativo (2005) que “o ensino aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinios, básico e secundário, contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português”. Neste sentido, o desenvolvimento do poder de comunicação resulta do contributo da implementação de estratégias diversificadas e integradoras.

No processo ensino aprendizagem Azevedo (2000) preconiza a necessidade de uma crescente autonomização dos alunos, isto é, uma responsabilização pelas suas decisões pedagógicas relacionadas com o que se aprende, para quê, como, onde e quando. A criança deve ser convidada à participação activa e interventiva no processo de aprendizagem, cabendo ao professor criar situações de ensino de forma a que se abandonem as

concepções tradicionais onde a criança se assumia como mera ouvinte (Oliveira-Formosinho, 2007).

1.1 - Do Conto à Narrativa

Desde sempre que se contam contos. O conto é um tipo de narrativa que se opõe, pela extensão, quer à novela, quer ao romance. É sempre uma narrativa pouco extensa e a sua brevidade tem, obrigatoriamente, implicações estruturais tais como: reduzido número de personagens; concentração do espaço e do tempo e acção simples que decorre de forma mais ou menos linear (Magalhães 2009).

Adam (1985, p.26), baseando-se no trabalho desenvolvido por Bremond, “estabelece uma lógica de possibilidades” que tendem a esclarecer o “encadeamento tanto das acções como das virtudes e das actualizações”, pois a “natureza cronológica da história implica que um evento, 1º comece (= antes), 2º se desenvolva (= durante) e 3º termine (= depois), segundo uma relação do conseqüente ao antecedente” (Adam, 1985, p. 26). No conto há sempre uma evolução, e um final que dão um destino aceitável aos problemas colocados e aos sentimentos.

Contar histórias para crianças é sustentar o imaginário delas, pois é mais uma possibilidade de descobrirem o mundo intenso de conflitos das personagens de cada história. Fazer de conta é desenvolver a imaginação e a criatividade. É ouvindo histórias que se podem sentir emoções, como por exemplo: a tristeza; a raiva; a irritação; o bem-estar; o medo; a alegria e a insegurança, possibilitando ao ouvinte viver tudo o que acontece na narrativa.

É através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outras maneiras de ser e de agir. O significado mais profundo do conto difere de criança para criança e também adquire outros significados ao longo da sua vida. Através das histórias, a criança passa a interpretar e compreender o mundo que a rodeia.

Os contos populares, com que hoje nos defrontamos, são diferentes daqueles que, durante séculos foram transmitidos oralmente de geração em geração. Em primeiro lugar, porque o seu registo por escrito implicou, necessariamente, outra elaboração (Parafita, 1999). Em segundo lugar, no acto de narração oral o código linguístico era acompanhado por outros códigos, variáveis de contador para contador, que não era possível reproduzi-los na escrita (a entoação, a ênfase, os movimentos corporais, a mímica...). Diz-se que o conto

nasceu com o povo anónimo, que começou por ser um relato simples de situações imaginárias, destinado a ocupar os momentos de lazer (Parafita, 1999).

Também Traça (1992), ao tentar situar o conto, refere que este ao ser narrado a um auditório reduzido e familiar tem necessariamente de ser um episódio considerado interessante, cujo constrangimento de tempo, a simplicidade da assembleia e as limitações da memória impõem que a “história” seja curta. A autora refere, ainda, que dada a origem popular do conto, este não tem propriamente um autor, entendido como um ser humano determinado, ainda que desconhecido. Na realidade ele constitui uma criação colectiva, dado que cada "contador" lhe introduz inevitavelmente pequenas alterações (Traça, 1992) pois como diz o povo *quem conta um conto, acrescenta um ponto*.

Até há bem pouco tempo, a Literatura Infantil era considerada como um género secundário, os adultos consideravam-na útil como forma de entretenimento. A valorização da Literatura Infantil, como formadora do desenvolvimento das crianças, é muito recente (Azevedo, 2007, 2009).

A Literatura Infantil inicia a criança no mundo literário, e deve ser utilizada como instrumento para a sensibilização da consciência para a expansão da capacidade e interesse em analisar o mundo. É fundamental mostrar que a literatura deve ser encarada, sempre, de modo global e complexo na sua ambiguidade e pluralidade (Azevedo, 2007, 2009).

Magalhães (2009) afirma que uma boa literatura para crianças constitui um objecto artístico que incorpora as linguagens em que a humanidade se expressa.

1-2- A Narrativa

O termo narrativa pode assumir significados distintos. Reis e Lopes (1987) descrevem as possíveis acepções da narrativa da seguinte forma: "narrativa enquanto enunciado; narrativa como conjunto de conteúdos representados por esse enunciado; narrativa como acto de os relatar; e ainda narrativa como modo" (p.262). Partindo de uma postulação modal, Reis e Lopes (1987) referem que a narrativa se concretiza em "suportes expressivos diversos, do verbal ao icónico, passando por modalidades mistas verbo-icónicas", estando esta presente em textos narrativos literários e em "diversas situações funcionais e contextos comunicacionais" (p.362). A narrativa, segundo estes autores baseados em Grivel, ao assumir-se como um fenómeno dinâmico envolve "mecanismos de

articulação que assegurem essa dinâmica e que salvaguardem a sua condição multitraficada" (p.264).

Se quisermos simplificar esta definição podemos sempre recorrer ao dicionário de Língua Portuguesa (2003) onde se pode ler que narrativa é "relato minucioso de um facto, acontecimento ou sequência de eventos" e em literatura assume a definição de "texto que se expõe um universo constituído por personagens e eventos reais ou imaginários, situados no tempo e no espaço; conto; história" (1156).

Narrativa segundo Barthes (1976) "faz-nos descobrir um mundo que é construído dentro do desenvolvimento de uma sucessão de acções que se influenciam entre si e se transformam num encadeamento progressivo" (p.26). O mesmo autor demonstra que esse encadeamento de acções é importante para a constituição de cada parte da narrativa. Na verdade "compreender uma narrativa não é somente seguir o esvaziamento da história, é também reconhecer nela «estágios», projectar os encadeamentos horizontais do «fio» narrativo sob um eixo implicitamente vertical: ler (escutar) uma narrativa não é somente passar de uma palavra para a outra, é também passar de um nível para outro" (Barthes, 1976, p.26).

Quando a narrativa já faz parte da escrita de uma criança é porque esta passou a constituir uma importante alternativa de estudo assimilativo, não só para estruturar os conteúdos, como também para assegurar a retenção e recuperação de informações. A narração apresenta uma série de acontecimentos e factos situados no tempo através de uma cadeia causal (Magalhães, 2009).

Narrar é contar uma história, que pode ser real ou imaginária, é contar factos que ocorreram com determinadas personagens, em local e tempo definidos. A narração consiste numa acção com sequência de factos que envolve personagens, tempo, espaço e conflito. Os elementos do texto narrativo são: narrador, enredo, personagens, espaço e tempo (Barthes, 1976).

Todo o texto narrativo conta um facto, aquilo que se vai narrar, que se passa num determinado tempo e lugar, o texto existe na medida em que há uma acção praticada pelos personagens, com motivos que determinam a ocorrência, que é preciso mencionar como tudo aconteceu detalhadamente, isto é, de que maneira o facto ocorreu para se resolver.

A narração é um relato centrado num facto ou acontecimento, que é o enredo, ou intriga, ou seja, é o desenrolar dos acontecimentos, aquilo que dá sustentação à história. Na

narração há personagens a actuar, que vivem o enredo, e um narrador que relata a acção. O ambiente, que é o espaço por onde circulam personagens e se desenrola o enredo e o tempo, são outros elementos importantes na estrutura da narração (Barthes, 1976).

Quando se narra uma história, a primeira decisão é saber se vamos ou não fazer parte da narrativa. Tanto é possível contar uma história que ocorreu com outras pessoas como narrar factos acontecidos connosco. Essa decisão determinará o tipo de narrador a ser utilizado, no primeiro caso o narrador conta a história na terceira pessoa, é um narrador observador, está fora dos acontecimentos; no segundo caso o narrador conta na sua própria história e na primeira pessoa, ele faz parte da acção, é uma personagem, é um narrador personagem (Parafita, 1999).

Adam (1985) parte do princípio de que o processo narrativo apresenta uma situação lógica na qual actuam três papéis básicos: vítima, agressor e ajudante, que se organizam segundo o seguinte encadeamento.

Degradação¹ → Melhora² → Ajuda³

No fim do processo, a *ajuda* é recebida, então a *melhora* será obtida e a *degradação* evitada. Por outro lado, se o processo de *ajuda* falha ou não é iniciado, não haverá *melhora* e a *degradação* não será evitada. Adam (1985) ao visitar os trabalhos de Bremond, diz que a maior parte das narrativas repousam sobre a alternância entre as fases de *degradação* e *melhora*, de equilíbrio e de desequilíbrio. Ainda segundo o mesmo autor, para que tenhamos um texto narrativo coerente é preciso que os factos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica, e que exista uma transformação da situação ou estado inicial e a situação ou o estado final, que funcione como uma conclusão do texto narrativo.

Adam (1985) propõe três lugares para a participação na proposição narrativa. Assim, há o *Agente*, que inicia a acção, cuja intervenção modifica o curso das coisas; o *Paciente*, que se submete às transformações; e por fim o *Objecto*, que ocupa o lugar de instrumento. As proposições narrativas, quando se agrupam, formam o que chamamos de texto narrativo. Pode-se, então constatar que o “reagrupamento de proposições narrativas, em tríades imbricadas, constitui grupos de funções”. Estes grupos quando organizados por

¹ Em curso e a evitar (tudo o que vai acontecer)

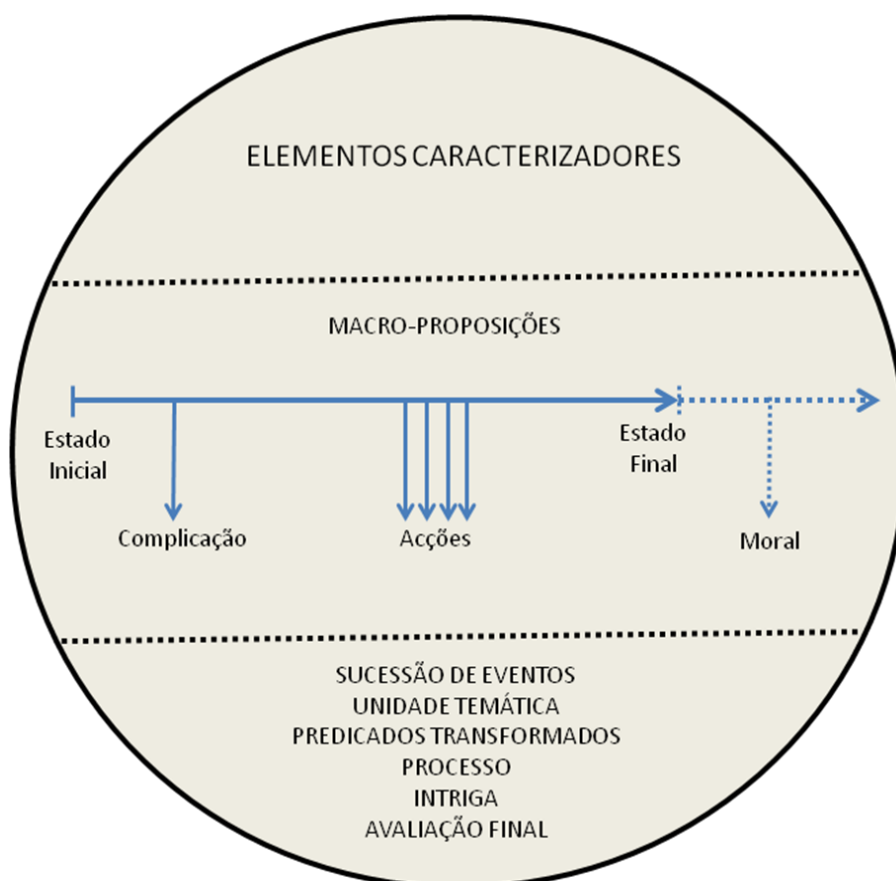
² Da situação da vítima (é a personagem principal)

³ Demandada de um ajudante (é tudo o que vai resolver os acontecimentos)

ciclos formam as sequências narrativas. “Por sua vez para que estas se formem é necessário, para além da unificação do autor, que haja uma transformação” (Adam, 1985, p. 54). No mesmo sentido também Propp (1983) considera que um conto pode ter “várias sequências”, pois quando se “analisa um texto, é necessário em primeiro lugar determinar de quantas sequências este se compõe” (Propp, 1983, p. 144).

Para Adam (1985) o mais importante na sequência narrativa, é a passagem e a transformação de um estado inicial para um estado final. Assim a sequência numa narrativa caracteriza-se por: uma sucessão de eventos; uma unidade temática; predicados transformados; um processo; uma intriga; e, uma avaliação final. Dentro desse panorama, o esquema protótipo da sequência narrativa pode ser descrito a partir de cinco macro-proposições que são: situação inicial, complicação, acções, situação final e moral, que resolvi esquematizar da forma seguinte:

Esquema 1 - Sequência narrativa (protótipo)



Fonte: elaboração própria

Segundo Adam (1984) a narrativa, além de uma dimensão cronológica sequencial, que ordena os elementos um após outro, comporta e necessita de uma dimensão figuracional, na forma de uma macroestrutura semântica, na qual é a “figura” que ordena os elementos, um, ao lado do outro.

Desta forma, para Adam (1984) a narrativa tem uma superestrutura textual composta de macroproposições de orientação, complicação, acção (avaliação), resolução, conclusão (moral), dentro das quais se agrupam as proposições, estas as menores unidades da narrativa. As proposições são as sentenças, frases ou subfrases, que compõem o texto, podendo, conforme as suas características, ser divididas em cada uma dessas categorias ou macroproposições.

Na narrativa escrita a criança usa a pontuação como apoio à compreensão, à divisão da sequência da narrativa, enquanto que, na narrativa gráfica a criança faz esta separação ou sequência, através das imagens ou quadros. Situação esta contextualizada por Coquet (2000, p.24) ao referir que “a ruptura das imagens é também pontuação. Cada quadro separa claramente cada sequência ou cena da narrativa”. Ainda segundo a mesma autora quando a criança representa um conto segundo o formato de banda desenhada ou seja com espaços diferenciados, surge como uma evolução da imagem múltipla, pois a criança ao usar espaços diferentes é porque foi capaz de organizar a narrativa por cenas ou momentos (Coquet, 2000).

Coquet (2000) afirma que uma narrativa gráfica cumpre as mesmas regras da narrativa escrita, pois por trás de uma narrativa gráfica está sempre um texto narrativo escrito. Para a mesma autora uma narrativa gráfica é a divisão de um texto narrativo em várias partes, que postas em sequência permitem-nos reconstituir o texto ou conto, visualizando as personagens, a acção, o movimento e a sequência cronológica (Coquet, 2009).

Na narrativa gráfica a criança engloba muitas vezes, numa só imagem (imagem única) toda a narrativa de um texto, outras vezes várias imagens cada uma com uma cena, com ou sem separadores das cenas. A imagem única é mais utilizada nas crianças até aos 7 anos, as representações com várias cenas são utilizadas a partir dos 8 anos, representadas em sequência com ou sem separadores (Coquet, 2009).

Para terminar esta questão, salienta-se ainda que a narrativa de um conto pretende dirigir-se à criança numa linguagem simbólica, longe da sua realidade quotidiana, uma vez

que deixa sempre perceber, do início ao fim da intriga, que não fala de factos tangíveis, nem de pessoas ou sítios reais. Quase todos os contos começam por: “Era uma vez...”, “Há muitos anos atrás...” que são marcas “que nos transportam para um tempo e espaço outros, abrindo a porta ao tempo mágico do não tempo, do fora do tempo, evidenciando que se trata não do aqui e agora do mundo adulto mas ante de um território à margem do tempo e do espaço” (Genésio, 2002, p.111).

1.3 – Contributos da Linguagem Oral no Processo da Narrativa

A Língua Materna é o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros, a descoberta e a compreensão do mundo. A restrição das competências linguísticas impedem a realização integral da pessoa, isolam-na da comunicação, limitam o acesso ao conhecimento e à criação da cultura e reduzem a participação social. O domínio da língua materna é um factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares e condiciona o sucesso escolar (Ministério da Educação, 2004). É na linguagem oral, na fala, que existe uma partilha entre criança/criança e entre criança/professor. Esta não deve ser interrompida com correcções inibidoras, pois no processo de comunicação oral “os «erros» poderão ser explorados pelo professor em enunciados correctos e integrados” (Ministério da Educação, 2004, p.139). Considera-se essencial que “na aprendizagem da escrita e da leitura, se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões e se fomente a curiosidade de aprender de forma cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever” (Ministério da Educação, 2004, p.136).

Para que o aluno desenvolva competências a nível da linguagem oral na organização curricular do 1º ciclo, propõem-se entre outros os seguintes objectivos:

- Utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção comunicativa (dramatizações, banda desenhada, cartazes publicitários).
- Apropriar-se do texto lido, recriando-o em diversas linguagens.
- Completar histórias (imaginar desenlaces possíveis, imaginar cenários, lugar, tempo, personagens, acções).
- Apresentar e apreciar trabalhos individuais ou de grupo, dar sugestões para os melhorar ou continuar (estudos realizados, ou em curso, desenhos, pinturas).
- Interpretar e recriar em linguagem verbal, mensagens não verbais (sons, gestos, imagens) (Ministério da Educação, 2004, pp.138-143).

Face ao exposto, percebe-se que um dos principais objectivos é o da recriação (oral ou escrita) do conto. Mas a importância de contar histórias vai muito além destes pressupostos. Por meio delas podemos enriquecer as experiências da criança, desenvolvendo diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, formando o carácter, proporcionando-lhe viver o imaginário. As histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento das crianças. Os enredos, são organizados de forma que um conteúdo moral possa ser inferido das acções dos personagens e isso colabora para a construção da ética e da cidadania nas crianças (Parafita, 1999).

Ler e ouvir histórias não é apenas um lazer, um passatempo, é, também, um recurso valioso e agradável para a predisposição, para a aprendizagem e para sua complementação.

Pinto diz que se devem realizar exercícios de linguagem onde a criança aprenda “a ouvir, a reter e a emitir correctamente, e aprenda a ver, a reter, e reproduzir/ transcrever em diferido, de modo exacto” (cit. por Azevedo, 2000, p.222).

Despertar a sensibilidade para a linguagem é um dever tanto do conto oral como do escrito.

1.4- A Narrativa como *Leitmotiv* para a Compreensão Leitora

A compreensão na leitura é fundamental para a aprendizagem escolar em todas as disciplinas, mas também para tornar a criança capaz de funcionar adequadamente como cidadão. A nossa sociedade exige leitores autónomos e proficientes que, nomeadamente, compreendam e interpretem o que lêem, relacionem os textos entre si, sejam capazes de sintetizar a informação e aplicá-la a diferentes situações (Sequeira, 1990).

Todos reconhecemos a importância de saber ler e, como diz Sim-Sim (2003), “a aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira”. Acrescenta ainda a autora que

“a complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino se não limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar” (p. 5).

Veloso (1994) considera que se devem “dar à criança textos que ultrapassem ligeiramente as suas capacidades de forma a exigir delas um certo esforço na apreensão dos

conteúdos” (p.26). Assim, salientamos a importância do “texto literário” com um “coeficiente elevado de indeterminações”, ou seja, devem ser dados à criança “textos abertos que solicitem uma pluralidade de leituras” (Silva, 1990, p.95), no sentido de desenvolver a sua capacidade intelectual.

Neste enquadramento Silva (1990) refere que “os pontos de indeterminação, os vazios, os buracos constituem factores textuais que desenvolvem e reforçam a liberdade semiótica do leitor, requerendo deste uma **cooperação** heurística e hermenêutica particularmente atenta, reflexiva e dinâmica” (pp.94 – 95). Azevedo (1995) perante esta concepção, acrescenta que “o preenchimento por parte do leitor dos ‘espaços em branco’ e dos ‘pontos de indeterminação’ do texto é (...) condicionado pela posse de uma determinada ‘enciclopédia’”, colocando, esta, disponível ao seu utilizador “um conjunto, mais ou menos alargado, de conhecimentos” (p.31).

1.5 - Linguagem Escrita

“Escrever é fácil. Comece com uma letra maiúscula e termine com um ponto final. No meio coloque as ideias” (Pablo Neruda, cit. por Gandra, 2009, p.148). Gandra (2009) comentou esta frase dizendo que a maioria das crianças que a ouviram não concordariam com Pablo Neruda porque começar e acabar é fácil agora o meio é muito complexo e difícil de concretizar, pois, se aparentemente os alunos sabem narrar as suas histórias, a sua adequada transmissão escrita (e oral) exige condições cognitivas, afectivas, psicomotoras e contextuais.

Para desenvolver o gosto pela escrita é necessário promover e realizar tarefas sobre as quais, segundo González (2005), é preciso reflectir para posteriormente cumprir, de forma a que os alunos possam gradualmente conquistar autonomia nas aprendizagens. A escrita deve ser extensível a todas as áreas disciplinares, curriculares e não curriculares, pois torna-se uma “técnica útil e moderna relacionada com todas as disciplinas do saber humano” (Azevedo, 2000, p.83).

Segundo González (2005) “as actividades de escrita na escola devem ser simultaneamente um momento privilegiado para a reflexão sobre a língua, a língua como sistema finito, com virtualidades de realização infinitas (na perspectiva linguística), e para a aprendizagem de estratégias de comportamento cognitivo” (p.155).

No entanto, não basta ler muito para aprender a ler e a escrever bem. É a produção escrita que desenvolve a reflexão sobre os processos de construção da linguagem, facilitando assim a compreensão da leitura e, conseqüentemente, o gosto de ler. É necessário definir estratégias que possam ser postas em prática no contexto escolar, de forma a tornar a leitura uma actividade aliciante e motivadora para captar o interesse dos alunos.

A criança aprende primeiro a usar a palavra falada e a compreendê-la, depois a ler e por último a expressar as suas ideias através da palavra escrita.

A transição da oralidade para a escrita, segundo Azevedo (2000), não se faz de um modo automático, pois o código escrito é formado por vários símbolos que necessitam de situações de aprendizagem motivadoras livres e criativas permitindo que a criança se aproprie dela através da reflexão e do treino. Dar aos alunos a possibilidade de escrever apoiando as suas produções, significa construir um percurso de descoberta e de redescoberta da Língua. Ao longo do 1º ciclo do Ensino Básico, elas experimentem “percursos integradores do que já sabem e propiciadores da descoberta da escrita e da leitura” (Ministério da Educação, 2004, p.146). Para aprender a escrever, as crianças têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funciona, para isso o professorado deve “diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige” (Ministério da Educação, 2004, p.146). Na Organização Curricular do 1º ciclo do Ensino Básico (2004) estão definidos objectivos para o 3º ano que visam promover a escrita, tais como:

- “- Escrever individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas (completar histórias, criar histórias a partir de gravuras desordenadas ou em sequência, banda desenhada, jogos de palavras...).
- Recriar textos em diversas linguagens (transformar histórias, recontar histórias, dramatizar momentos e histórias completas).
- Estabelecer a sequência de acontecimentos.
- Localizar a acção no espaço e no tempo.
- Construir livros de histórias com os seus textos, com textos de companheiros, de correspondentes, de escritores...
- Construir materiais de informação, consulta e estudo, listas de palavras, dicionários ilustrados, prontuários ortográficos para a recolha de regularidades e de excepções da Língua «descobertas» no trabalho de aperfeiçoamento do texto.
- Exercitar o uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita: ponto final, ponto de interrogação, vírgula apenas na enumeração” (pp.152,153,154,158).

Desta forma a criança tem a possibilidade de “aprofundar a compreensão da leitura,

acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento” (Ministério da Educação, 2004, p.146).

Escrever, na opinião de Costa, não é uma arte mas sim uma técnica que é preciso aprender, e depois de adquirir não se pode guardar mas sim recorrer a ela e exercitá-la, pois existe um grande e complexo processo desde a concepção inicial de um texto até à altura em que o autor atinge a fase de o poder divulgar (cit. por Azevedo, 2000, p.43).

Elaborar textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. A escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhe dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. Todo o docente tem consciência das grandes dificuldades que a criança tem na aprendizagem da escrita.

Segundo Azevedo (2000), Ponte (2003), Sim-Sim (2003), Aleixo (2005) e Barbeiro (2007), a aprendizagem da escrita é reconhecidamente um processo lento e longo, pois, a sua complexidade e a multiplicidade dos seus usos e finalidades tornam imperioso que se constitua objecto de ensino desde o início da escolaridade. Ainda, segundo os mesmos autores, a aprendizagem da escrita exige tempo de maturação que permita uma integração plena do conhecimento e a sua mobilização, face a exigências de gradual complexidade, nos vários anos de um ciclo de ensino e ao longo de toda a escolaridade.

Azevedo (2000) baseado em Vigotsky refere que a escrita é uma linguagem nova e estranha para a criança porque é uma linguagem sem interlocutor e não é dirigida a ninguém em particular, e que as motivações para a escrita são abstractas e distantes das necessidades imediatas da criança.

Na aprendizagem da escrita é necessário, muita prática, ou seja uma prática repetida em que “as rotinas de execução e as condições” de escrita estejam estritamente ligadas (Azevedo, 2000, p.59). O erro na escrita é um indicador de que o processo não foi totalmente atingido. Como sublinha Postic referenciado por Azevedo (2000, p.68) “o professor deve tentar analisar os erros do aluno, para compreender a sua origem, chegando aos erros precedentes àqueles que no momento ele faz, às etapas da sua aprendizagem”. As causas dos erros são múltiplas e de diferente natureza, por vezes de difícil identificação. Para Azevedo (2000) “o conhecimento da natureza do erro proporciona um guia estratégico da prática didáctica” (p.71). Refere ainda, esta autora que a quantidade e o tipo de erros permitem avaliar o progresso dos alunos. O professor pode adoptar e utilizar um modelo classificatório dos erros para orientar uma intervenção didáctica. Quanto ao

tratamento do erro, a autora conclui que existem alguns que o aluno consegue corrigir sozinho, mas existem outros que exigem a intervenção do professor. É através da reflexão sobre os procedimentos a adoptar em relação ao texto escrito que se aprendem determinados conteúdos. Não é só no erro a grande dificuldade que a criança apresenta no texto escrito, os sinais de pontuação e a sua utilização na escrita, são conceitos complicados para a criança.

Azevedo (2000), citando Pinto, refere que “o ensino não transmite, como seria de esperar, a função da pontuação na escrita e que a escrita, para a criança em fase de aprendizagem, se limita na generalidade, a reproduzir o oral” verificando-se “o predomínio da justaposição de frases, sobretudo simples” (p.226). O uso da vírgula e do ponto, raramente se verifica por boa parte das crianças, muitas vezes só acontece no fim do(s) texto(s).

As estratégias que privilegiam a escrita estão orientadas segundo Barbeiro e Pereira (2007) para acções sobre o processo e acções sobre o contexto. Nas acções sobre o processo temos a facilitação processual, colaborativa e reflexiva. Isto é, para dominar o processo da escrita, o aluno deve ser chamado a tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar para o expressar. A escrita colaborativa, permite uma reflexão e uma explicitação sobre a própria escrita. Nas acções sobre o contexto, os alunos do 1º ciclo, devido à monodocência dos professores, o ensino da escrita não se limita às aulas de língua portuguesa, daí que a produção de textos se faz em qualquer outra área curricular ou não. Por isso a escrita vai ajudar o aluno na realização de múltiplas funções no contexto da sua aprendizagem. O reconto escrito de uma história, sendo uma actividade de expressão escrita, auxilia a criança na interpretação e compreensão da mesma, permitindo estabelecer diálogos com o texto e, conseqüentemente construir respostas pessoais (Azevedo, 2006).

Toda a escrita deve ser mais ou menos planificada. Segundo Azevedo (2000) as crianças em idade escolar, para contornarem as dificuldades na aprendizagem da escrita, devem usar uma planificação baseada em estratégias de explicitação de conhecimentos, isto é reduzir a tarefa a um certo número de tópicos e escrever depois sobre cada um deles. Se estes tópicos forem gráficos, esquemas, ou imagens a criança pode criar textos mais elaborados. Ao longo do processo da escrita, acontecem momentos e sequência de acções,

em que quem escreve procura planificar, é nessa planificação que o texto gráfico ajuda na construção do texto escrito.

Ao expressar e representar as suas experiências - através do diálogo, do desenho, da pintura, do jogo simbólico, de histórias, as crianças estão a envolver-se num processo de aprendizagem, estão a construir o seu próprio conhecimento através do seu envolvimento com personagens, ideias e materiais.

1.6 - Linguagem Gráfica

O desenho está ligado com o desenvolvimento da escrita. A escrita exerce uma verdadeira fascinação sobre a criança, e isso acontece bem antes de ela própria poder traçar verdadeiros signos. Desde muito cedo que ela tenta imitar a escrita dos adultos. Só quando ingressa na escola é que se verifica uma diminuição da produção gráfica, já que a escrita (considerada mais importante) passa a ser concorrente do desenho (Coquet, 2000). Mas como diz Oliveira (2003) “estamos na era em que a cultura visual enche a nossa vida de símbolos, signos e sinais que para se entenderem necessitam ser descodificados” (p.39).

O desenho infantil está inserido entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças (Lowenfeld, 1970). Como diz Oliveira (2003) a educação plástica faz-se no convívio com os objectos, as obras e as pessoas que nos rodeiam e que a escola desempenha um papel importantíssimo nesta área. Para que este processo se desenvolva é “necessário estabelecer uma organização pedagógica que permita uma adequação positiva e eficaz das práticas pedagógicas junto das crianças” (Oliveira, 2003, p.39).

A educação através da imagem, pode dizer-se que não é uma situação linear. Quantas vezes, a imagem não é melhor que a escrita? Pois, as crianças ao desenharem conseguem descrever tudo, enquanto, que ao escreverem não conseguem organizar as frases correctamente. Como diz Santos (2003) as pedagogias portuguesas têm relegado para segundo plano ou para um plano de “enriquecimento / complemento curricular” o domínio da educação artística. No entanto, quase todos os docentes reconhecem as potencialidades das imagens enquanto auxiliares da comunicação pedagógica (Coquet, 2000, 2009). Eles recorrem à imagem para transmitir aos alunos determinados conteúdos temáticos, para motivar nesta ou naquela aprendizagem, para experimentar o poder que elas têm de captar a atenção da criança e ajudá-los na memorização.

O professor do 1º ciclo, trabalhando em regime de monodocência, ensina todas as áreas curriculares e não curriculares. Autores como José Pacheco (2000) e James Beane (2000, 2002) defendem um ensino integrado, ou seja, o professorado deve abordar os conteúdos das diferentes áreas curriculares de forma holística.

A integração Curricular é uma concepção que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes, que são retirados da vida tal como é vivida e experimentada. Usando temas integradores o caminho fica aberto às crianças, para que possam inquirir de uma forma crítica sobre questões reais e para perseguirem uma acção social onde considerem necessário. Também envolve a aplicação de conhecimentos às questões e preocupações que possuem significado pessoal e social. Ao proceder assim os limites entre as diferentes áreas de estudo são dissolvidas e o conhecimento é reposicionado no contexto dessas questões e preocupações.

No 1º ciclo do Ensino Básico, as crianças devem desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas alargando o domínio de outras linguagens. Essas actividades devem estar associadas à concretização de projectos individuais ou de grupo e, com frequência, ligados a trabalhos desenvolvidos noutras áreas, como está referido na Organização Curricular do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004).

Também Sousa (2003) se refere a uma educação voltada para a criatividade e não para a memorização, concebendo uma educação global, de toda a personalidade e não tripartida (intelectual, física e moral). As imagens podem servir para desenvolver a criatividade na escrita e para darem uma sequência ao texto escrito, isto é, podem servir de guião para a escrita. Os resultados de diversos estudos (Coquet, 2000, 2009; Ponte, 2003; Aleixo, 2005), sobre a produção de histórias elaboradas por crianças, implicam que se considerem os guiões, isto é, “as representações de sequências de acções familiares, como fonte das histórias e de competência narrativa” (Magalhães, 2009, p.27).

Existem coisas na imagem que, não precisam de ser ensinadas, algo que resulta da prática da percepção e do processo natural de socialização. É preciso ajudar as crianças a desenvolver a confiança na auto-afirmação, propiciada pela expressão artística. Para isso o docente quando se manifesta em relação a qualquer obra dos seus alunos deve fazê-lo de uma maneira natural, nunca fazendo julgamentos, críticas ou avaliações estéticas, pois são

modos depreciativos que vão desmoralizar e desmotivar a criança. Neste sentido, quando esta se exprime, graficamente fá-lo com a intenção de manifestar as suas “tensões internas e não com objectivos de criar qualquer forma de arte destinada a ser analisada e julgada por outrem. Trata-se apenas da exteriorização dos seus mais íntimos sentimentos e emoções, sendo extremamente frustrante que alguém as ajuíze e critique, depreciativamente ou não” (Sousa, 2003, pp.27-28). Assim, o contacto com uma multiplicidade de opções gráficas é mais importante do que “as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista” (Ministério da Educação, 2004, p.89).

O desenho infantil deve ser estimulado não para ensinar as técnicas, mas por ser um importante processo de aprendizagem. É a oportunidade da criança se expressar, de expor de forma concreta os seus pensamentos e sentimentos. À medida que a criança desenha, ela aprende a organizar e a concretizar os seus pensamentos, a ter autoconfiança e a expressar-se livremente.

Segundo Gândara (1987) todas as crianças, ao criarem imagens, estão a exprimir ideias cheias de significado para si próprias. Estas imagens têm uma dimensão funcional, de maneira que possam ser compreendidas, e uma dimensão imaginativa, de maneira que sejam meramente funcionais. A autora reforça ainda esta ideia referindo que as crianças, ao crescerem no mundo da pós-modernidade, “têm necessidade permanente de formar sistemas de significado, tanto pessoais como colectivos. As artes visuais e as estruturas que moldam o pensamento têm um papel importante no desenvolvimento da compreensão das crianças relativamente ao mundo e a si próprias” (Gândara, 1987, p.10).

O desenho serve também para a criança dialogar consigo própria (é muito frequente as crianças falarem em voz alta enquanto desenhavam), com as coisas que imprimem no papel e com os colegas que partilham a prática comum do desenho.

Capítulo 2 - Metodologia e Contextualização das Opções Educativas

2.1 - Abordagens Qualitativas na Investigação

O presente estudo, tendo em conta o contexto em que se insere e os resultados que se pretendem obter, recorre a uma abordagem qualitativa não pondo de parte pequenas análises quantitativas. Estuda um único grupo num determinado momento. Este estudo tenta seguir uma linha de investigação assente nas seguintes características:

- A fonte directa dos dados é o ambiente natural;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- A preocupação do investigador situa-se mais ao nível do processo do que do produto;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de uma forma indutiva;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Esta metodologia segundo Huberman e Miles permite “descrições e explicações ricas solidamente fundadas de processos ancorados num contexto local” (cit. por Alves, (2001, p.193).

Ao longo deste trabalho, explicitamos as dificuldades com que os alunos se depararam, a forma como recontaram as histórias e as influências que estas tiveram para futuros desempenhos.

2.2 - Investigação-Acção

Para a concretização do trabalho proposto, recorri à minha acção, enquanto professora de primeiro ciclo, com um grupo de crianças de 3º ano. Esta opção justifica-se, porque a investigação-acção sendo uma metodologia qualitativa assente numa pesquisa participante que adopta um processo orientado para a mudança, permite-nos encontrar

soluções adequadas aos problemas sociais que se colocam num grupo ou comunidade, através das práticas para a resolução de problemas (Silva, 1996). Como o nome indica, a investigação acção é uma metodologia que tem um duplo objectivo: acção e investigação. Toda a acção está ligada à investigação ou seja o investigador tem de se envolver na situação que pretende investigar (Gomes, 1997). De acordo com Moreira (2001) a investigação-acção usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e à sua própria emancipação. Ainda segundo a mesma autora “o método da investigação-acção caracteriza-se pela espiral auto-reflexiva, composta por ciclos de planificação, acção, observação e reflexão” (p. 25). Gomes (1997) refere que, provavelmente, esta será a investigação "mais operante em matéria de alterações profundas e duradoiras de atitudes" pois as transformações são vividas e sentidas pelos investigadores-actores (p.346). Através da investigação-acção é possível construir conhecimentos, pois, para além de favorecer a discussão, o debate, a reflexão na procura de novas experiências que possibilitem melhorar a situação que está a ser alvo de pesquisa, potencia a emergência de métodos inovadores no processo ensino-aprendizagem, quando implementado nas escolas. Adequa-se, portanto, à formação contínua de professores, permitindo desenvolver competências de investigação, aumentando os seus desempenhos.

Apesar de reconhecidas as suas vantagens também, os autores tradicionalistas apontam objecções à investigação-acção, tais como: falta de rigor científico; objectivos demasiado situacionais e específicos que não vão para além da resolução de problemas práticos, amostra restrita e não representativa que não permitem generalizar resultados. A Investigação-acção, usada como uma modalidade de investigação qualitativa, não é entendida pelos tradicionalistas como “verdadeira” investigação, uma vez que está ao serviço de uma causa, a de “promover mudanças sociais e porque é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente” (Bogdan & Biklen, 1994, pp.292-293). No entanto, não é uma perspectiva nova, dado que esta perspectiva de investigação, segundo Bogdan e Biklen (1994) a sua aplicação visa produzir resultados que possam ser utilizados na tomada de decisões ou na melhoria de programas e sua implementação. Nesta perspectiva, esta, está conduzida para intervir na realidade social, possibilitando descrever a complexidade do problema e analisar os seus processos e relações. Segundo Thiollent (1998) este tipo de pesquisa permite interacção entre

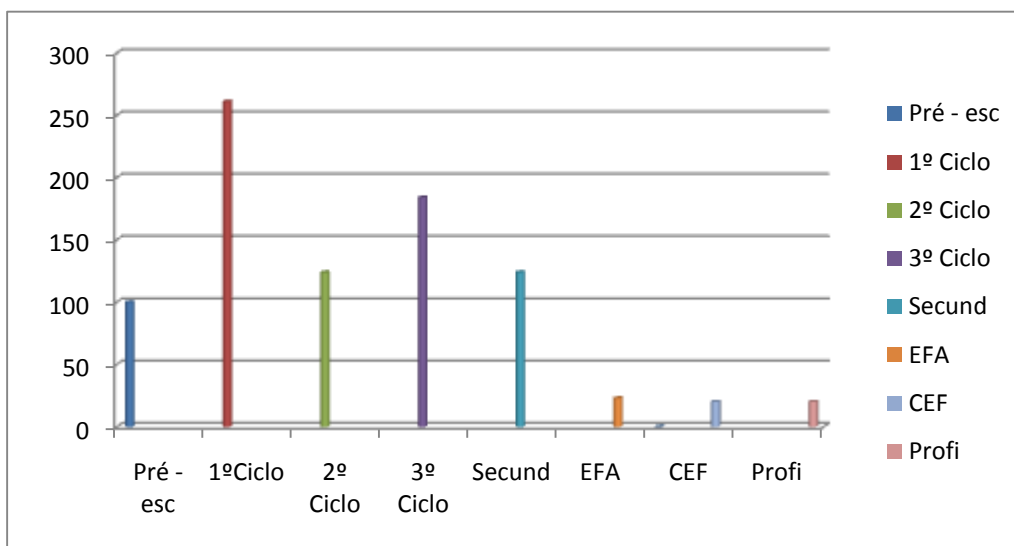
investigadores e investigados, onde, através da observação, da partilha e cooperação se confronta a realidade na procura de novas acções e soluções para os problemas.

2.3 -Contextualização da Prática Profissional

O concelho de Vila Flor situa-se na parte sul do distrito de Bragança. Está rodeado pelos concelhos de Torre de Moncorvo, Alfândega da Fé, Macedo de Cavaleiros, Mirandela e Carrazeda de Ansiães. Dista cerca de 80 km da cidade de Bragança, capital de Distrito. Com uma área de 265,8 km², o seu território distribui-se por uma área de solos mais ou menos acidentados, xistosos, mas muito bons para o vinho tratado e olival, pertencendo por isso, à denominada Região Demarcada do Douro. É delimitado por alguns vales, dos quais merece destaque, o da Vilariça, muito fértil em termos agrícolas.

Neste concelho as escolas do 1º ciclo, na sua maioria encerraram, mantendo-se abertas apenas sete, algumas delas com um reduzido número de alunos. As pessoas emigram para o estrangeiro ou deslocam-se para o litoral, dado que no concelho não existem condições, meios, recursos e atractivos que cativem os que procuram saídas profissionais. Sociologicamente, trata-se, portanto, de uma região com uma população envelhecida e de baixa natalidade. A população escolar do concelho é aproximadamente de 856 alunos no total, distribuídos da seguinte forma: Pré-Escolar = 100, 1º CEB = 261, 2º CEB=124, 3º CEB = 184, Secundário = 124, EFA=23, CEF = 20 e Profissional =20, como se pode observar no gráfico nº1.

Gráfico nº 1 – Alunos do Agrupamento



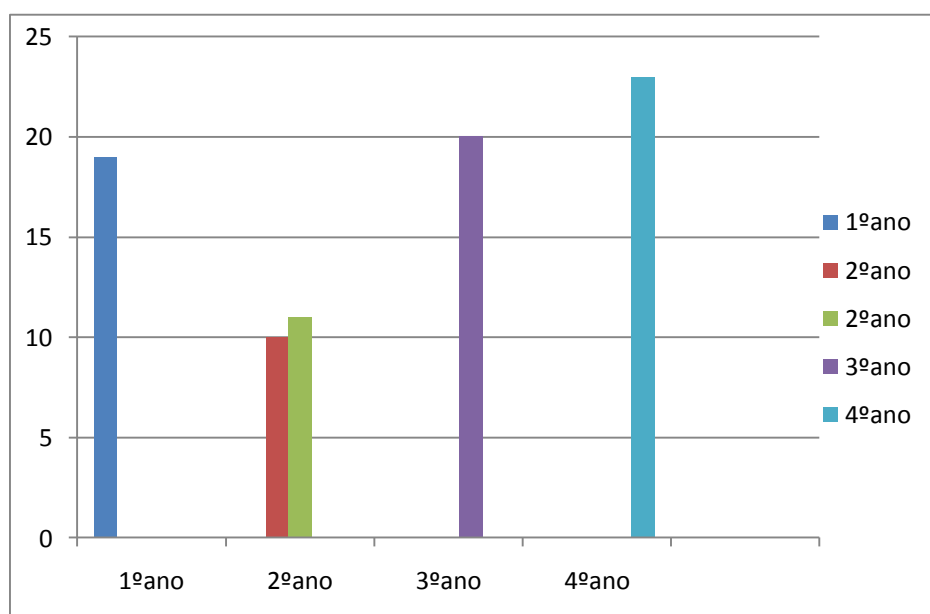
Como se pode verificar a maior percentagem de frequência verifica-se no 1º ciclo do Ensino básico.

De referir que os hábitos de leitura não são uma prática das pessoas, preferindo a população, ver televisão e frequentar o café, sendo que cerca de 25% da população é analfabeta literal.

A escola EB1 n.º 1 de Vila Flor, é um edifício escolar do tipo “Novo plano”, construído de pedra, cal e granito. Possui 2 pisos, ocupando a superfície coberta de 237,60 m². O primeiro piso é composto por 3 salas de aulas, duas das quais feitas de raiz e uma feita no alpendre da escola por necessidade de acolhimento de um maior número de alunos. É aí, também, que se situam as instalações sanitárias recentemente remodeladas e em óptimas condições. O segundo piso é composto por duas salas de aula e um hall. Anexo ao edifício e circundando-o está um recinto murado e vedado, no qual se encontra o Jardim-de-infância. Esta escola foi construída pela Câmara Municipal, no ano de 1970. O mobiliário é moderno e novo.

A escola é frequentada por 83 alunos distribuídos por cinco turmas, sendo uma do 1º ano com 19 alunos, duas turmas de 2º ano com 10 e 11 alunos respectivamente, uma turma com 20 alunos do 3º ano, e uma do 4º ano de escolaridade com 23 alunos, conforme se apresenta no gráfico n.º 2.

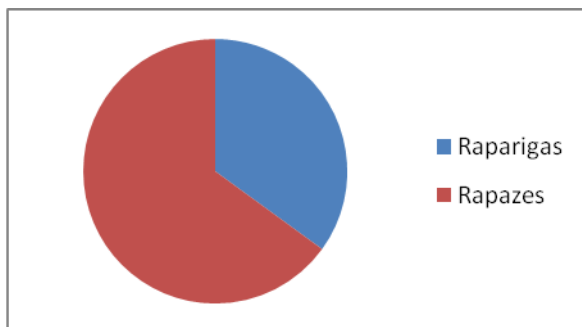
Gráfico n.º2 – Alunos da escola, E.B.1 n.º1



O corpo docente é composto por 5 professores titulares de turma, e um professor do Ensino Especial com algumas horas semanais. O pessoal não docente é constituído por duas Auxiliares de Acção educativa e duas tarefeiras.

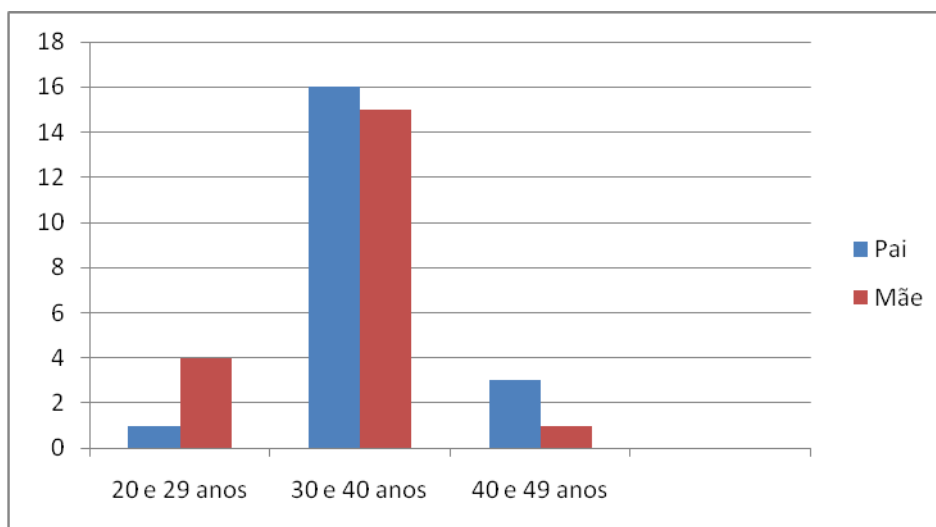
A turma que lecciono é composta por 20 alunos do 3º ano, dos quais 13 são rapazes e 7 são raparigas, como se pode verificar através do gráfico nº 3.

Gráfico nº3 – Alunos da turma



Estes alunos são filhos de pais jovens, isto é, o maior número de pais (16) e mães (15) situam-se numa faixa etária entre os trinta e quarenta anos, seguindo-se o intervalo entre os quarenta e quarenta e nove anos com 3 pais e 1 mãe e por último, entre os vinte e vinte e nove anos com 4 mães e um pai, conforme se pode observar no gráfico nº 4.

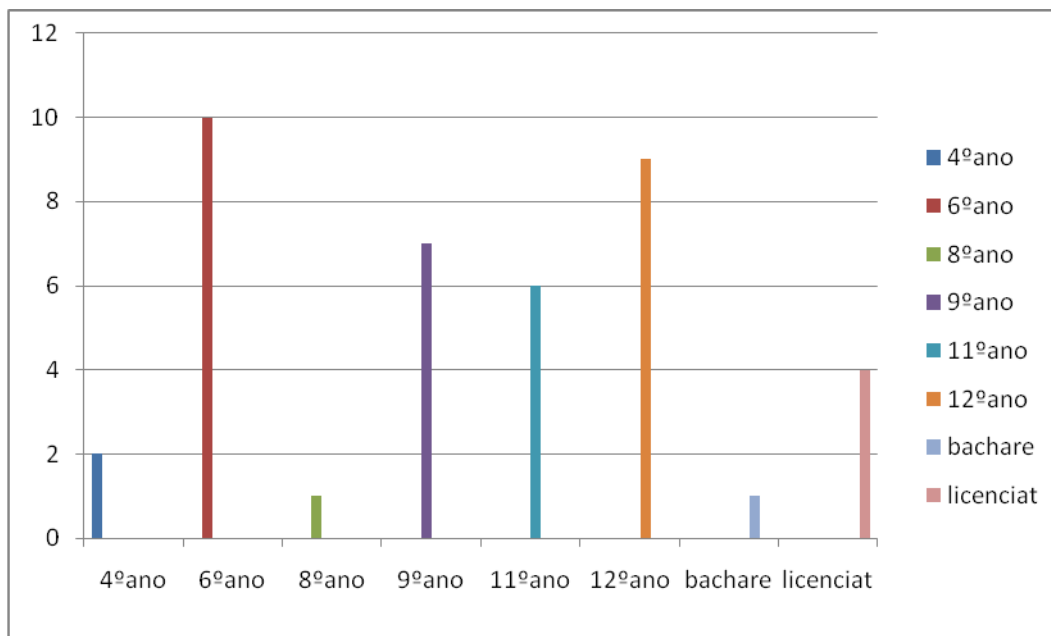
Gráfico nº 4 – Idade dos pais



No que concerne às habilitações académicas dos pais, dez têm o 6º ano de escolaridade, nove o 12º, seis o 11º ano, sete o 9º ano, um com 8º ano, dois com o 4º ano,

um com bacharelato e quatro com licenciatura. Este indicador revela, que o nível de instrução dos pais é médio, como se comprova através do gráfico nº 5.

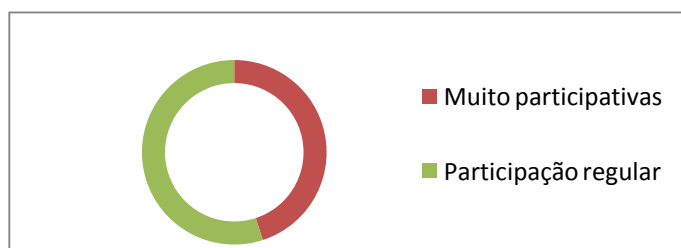
Gráfico nº5 – Habilitações académicas dos pais



As profissões dos pais dos alunos desta turma são muitas e variadas, tais como: Oficial de justiça; Agricultor; Técnica de contas; Montador de publicidade; Professores; Trolha; Tarefaira; Escriturário; Enfermeira; Padeiro; Mecânico; Tratador de cães; Funileiro; Jardineiro; Empregado de balcão; Enólogo; Sapateiro; Vendedor; Agente de seguros; Farmacêutica; Chefe de linha; Comerciante; Motorista; Auxiliar dos serviços sociais da Sta Casa da Misericórdia.

Todos os alunos têm como encarregado de educação a mãe. No que respeita ao grau de envolvimento familiar na vida da escola, destaca-se um grupo de mães/encarregados de educação “muito participativo” (9), outro com “participação regular” (11). No cômputo geral, são mães muito interessadas e preocupadas com os seus educandos, conforme gráfico nº 6.

Gráfico nº 6 – Participação dos Encarregados de Educação



Os pais colaboram e estão presentes sempre que solicitados pela escola. A maioria interessa-se pelas actividades escolares ainda que concretizadas fora do edifício escolar. Acompanham os alunos de casa para a escola e vice-versa, mesmo no intervalo do almoço. Disponibilizam recursos económicos indispensáveis. Colaboram com a escola para a concretização das actividades do plano anual. Participam nas reuniões e no processo de avaliação dos seus educandos.

As crianças desta turma apresentam uma frequência mínima de 3 anos no Jardim-de-infância, havendo outras com 5 a seis 6 anos neste nível de ensino, excepto um rapaz, que entrou para o pré-escolar, somente, com 4 anos de idade, revelando por isso, ainda, muita imaturidade e falta de estímulos cognitivos.

Quanto à ocupação dos seus tempos livres, destaca-se a televisão, futebol, computador, ouvir música e ajudar os pais. Há duas crianças que ocupam as suas brincadeiras a pintar.

No que respeita a doenças, o grupo é saudável, havendo somente, um com falta de audição, dois alérgicos e um hiperactivo (sinalizado).

As dificuldades encontradas ao nível das aprendizagens foram: os alunos lêem correctamente apesar de escreverem com alguns erros ortográficos; sentem dificuldade na construção de textos; três alunos têm muita dificuldade na leitura e escrita. Outros factores identificados, que dificultam a aquisição de conhecimentos são: falta de atenção; lentidão; maturidade e o serem barulhentos. Todas estas situações foram aferidas através de constantes observações directas, mas suportadas apenas no meu senso - comum.

A análise desta turma teve como suporte um questionário distribuído aos pais e por eles preenchido (Anexo 1).

Na escola as crianças mostram apetência para o trabalho de grupo, debatendo diferentes áreas que lhe são propostas. Interessam-se por actividades desportivas,

religiosas, jogos tradicionais, desenho e pintura preocupando-se em cumprir as tarefas que lhe são propostas.

Em relação aos casos problema e situações merecedoras de atenção especial há a assinalar as seguintes situações: três alunos com muitas dificuldades na aprendizagem; dois com dislexia e um muito imaturo. Todos estes casos precisam de um ensino mais individualizado. Estes alunos têm muita dificuldade na escrita mas gostam da expressão plástica.

Depois de uma análise feita à turma constatei que as maiores dificuldades se devem essencialmente à existência de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, capacidades, interesses e comportamentos. Há, todavia, alunos que necessitam de um ensino mais individualizado, nomeadamente ao nível da Língua Portuguesa. Entre os alunos salientam-se algumas dificuldades na expressão escrita, mais precisamente na construção de textos. Denotei, que a grande maioria destes alunos não possui hábitos de leitura, problema este que se reflecte em todas as outras áreas curriculares, quer ao nível da aquisição, quer ao nível da aplicação de conhecimentos.

Não menos importante e com grande peso imediato, surgem também situações de desatenção, fraca organização dos materiais escolares, sem esquecer algumas atitudes pouco aceitáveis, dentro e fora da sala de aula.

Com vista à superação dessas dificuldades/constatações, será estabelecida como primeira prioridade, o desenvolvimento da Competência – Ser Capaz de se exprimir oralmente e por escrito de forma confiante, autónoma, criativa e educada.

A escola dos nossos dias é uma escola de massas, porque a escola é de todos (Formosinho, 2007), logo, esta, tem como missão a educação de todos. Além dos conhecimentos curriculares que lhe compete ministrar, deve levar os alunos a conhecerem situações e problemas da sociedade moderna em que vivem e do meio ambiente.

2.4 - Problemática

Portugal, segundo os resultados dos projectos internacionais – Reading Literacy e Pisa, apresenta níveis de insucesso na escrita. Azevedo (2000) refere, num estudo efectuado a cidadãos entre os 15 e os 69 anos, sobre os níveis de literacia em Portugal, encomendado pelo Conselho Nacional de Educação, que apenas 7,9% tinham capacidades para lidar sem dificuldade com a leitura, escrita e cálculo. A mesma autora refere, ainda,

que Portugal está muito abaixo do nível desejado e que as estratégias usadas pelos professores têm que ser repensadas pois influenciam muito o desempenho escolar das crianças.

Ao longo da minha actividade profissional, também me tenho confrontado com a incapacidade da criança lidar com a língua materna em situação comunicativa.

Perante o reconhecimento e a importância que a sociedade e a escola outorgam à dimensão escrita da linguagem (Sim-Sim, 2003) e o facto de ser generalizada a opinião que os alunos apresentam dificuldades a nível da escrita (Azevedo, 2000; Aleixo, 2005) parece-me que é urgente promover actividades que estimulem e suportem a capacidade das crianças para compreender e produzir textos, adequados às intenções e contextos em que são produzidos.

Face à incapacidade revelada pelos alunos em se exprimirem correctamente por escrito, questionei-me diversas vezes sobre as práticas que tenho vindo a implementar. Colocando-se a questão: *Será que a expressão plástica influenciará o desenvolvimento de competências a nível de escrita?*

2.5 - Objectivos

Detectada a problemática, enquanto professora do 1º ciclo do Ensino Básico, este trabalho tem como objectivo central analisar a relevância da área de expressão plástica para a construção de narrativas.

Para concretização deste objectivo geral proponho os seguintes objectivos específicos:

- Avaliar a competência narrativa das crianças.
- Conhecer o modo como a criança organiza a sua narrativa
- Verificar a evolução da narrativa produzida pelas crianças.
- Analisar a articulação existente entre a expressão escrita e a expressão gráfica nos discursos das crianças.

Como se expressa na Organização Curricular do 1º Ciclo, as crianças devem, desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o domínio de outras linguagens expressivas. Salvaguardando o respeito pela expressividade plástica das crianças, as actividades devem partir do interesse das crianças, associadas à concretização de projectos ligados a trabalhos desenvolvidos noutras

áreas. Assim, ao longo do 1º ciclo do Ensino Básico, as crianças experimentam “percursos integradores do que já sabem e propiciadores da descoberta da escrita e da leitura” (Ministério da Educação, 2004, p.146).

A Organização Curricular do 1.º Ciclo expressa ainda que, para aprender a escrever e a ler é preciso escrever e ler muito, e que as práticas da escrita e da leitura devem estar associadas a situações de prazer e de autoconfiança, acrescentando que escrever e ler sem receio de censura, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas e transformadas (Ministério da Educação, 2004).

2.6 - Recursos

Este trabalho desenvolveu-se a par com o projecto curricular de turma na área de projecto. Trabalhar em projecto conduz os alunos no sentido da aquisição de competências que, em última instância, lhes irão permitir questionar, pesquisar e equacionar problemas do quotidiano de forma a obterem as respostas mais adequadas a cada situação.

A maior parte das crianças que lecciono nasceram e cresceram em famílias onde ler e escrever não é um acto frequente, daí o reduzido vocabulário e o desinteresse pelos livros. Através da leitura de histórias, podemos fazer com que a criança descubra no livro um “amigo”. As histórias constituem uma excelente fonte de prazer, são promotoras de uma atitude positiva face à aprendizagem. Todas as crianças têm necessidade de, por vezes, se manterem num mundo irreal para criar as suas fantasias. É através das histórias que as crianças exercitam e desenvolvem a sua imaginação e têm acesso facilitado ao mundo dos sonhos - Ler é sonhar uma viagem ao imaginário, num mundo de fantasia extraordinário.

Ouvir contar histórias favorece a transmissão de valores e a partilha de emoções. A sua exploração é um meio privilegiado para estimular na criança a vontade de aprender, de recriar, informar, reflectir, fantasiar e sonhar, facilitando a sua integração social.

Com o desenvolvimento de actividades de leitura, em contexto na sala de aula, as crianças tomam consciência da sua utilidade no desenvolvimento cultural e social, de cada uma. Através da leitura, elas poderão sonhar e aprender simultaneamente. Por tal, para o desenvolvimento deste trabalho recorri a três contos tradicionais: “*Grão de milho*” de Olalla González e Marc Taeger; “*A Melrita*” um conto popular adaptado por António

Rubio e Isidro Ferrer; e, “*A casinha de chocolate*” de J. e W. Grimm e Pablo Auladell, título original “Hansel e Gretel”.

2.7 - Procedimentos

A escola deve criar condições para que de forma integrada, possa obter resultados positivos de acordo com os tempos em que vivemos.

Desta forma, foi uma preocupação minha: proporcionar às crianças actividades diversificadas e aliciantes que fossem ao encontro dos seus interesses e motivações, estimulando-lhe o gosto pela escola; criar nos alunos atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação favorecendo a sua maturidade cívica e sócio-afectiva; proporcionar a aquisição das competências basilares, definidas no Projecto Curricular da Escola; e, promover a diferenciação das práticas educativas respeitando as idiossincrasias da criança (Ministério da Educação, 2004).

Face ao interesse em verificar se a representação gráfica, como ponto de partida para a representação escrita, será uma estratégia a adoptar para que a criança melhore o seu desempenho em termos de organização de informação, memorização, caracterização de personagens optei por recorrer à narrativa.

Este trabalho partiu da leitura de três contos tradicionais (adaptados) que foram suporte para os registos das crianças, pois cabe ao professor, na escola criar condições para que exista uma verdadeira comunicação, onde as crianças possam, exprimir sentimentos, e descobrir o prazer de comunicar com os outros. O programa do Ensino Básico “pressupõe que os alunos experimentem, explorem, funcional e ludicamente, várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas, se sirvam dos seus erros e inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da Língua. A multiplicidade de práticas de análise e de reflexão sobre as falas e sobre a escrita que vão construindo, em interacção com a leitura, permitirá um progressivo domínio da estrutura da Língua” (Ministério da Educação, 2004, p.157).

Na análise todas estas narrativas surgem codificadas, assim temos como N1 o conto “*O Grão de Milho*”; N2 o conto “*A Melrita*”; N3 o conto “*A Casinha de Chocolate*”.

O estudo estava condicionado à maneira como as crianças iam receber e interpretar a narrativa, por isso foram escolhidos contos curtos com sequências de acções e poucas personagens para facilitar a sua caracterização. Houve também a preocupação que fossem

contos desconhecidos das crianças deixando, assim margem para a criatividade e imaginação.

Os contos foram lidos na íntegra, não foram feitos cortes, havendo a preocupação de não alterar a intriga do conto, nem as cenas fundamentais. Não foram utilizados os livros para que não houvesse a visualização das imagens. Foram lidos às crianças de uma maneira simples para que não houvesse influências na narrativa. O local foi a sala de aula, para não existir interferência do meio.

O primeiro conto “*Grão de milho*” serviu de pré teste, as crianças representaram o conto graficamente e por escrito. As regras, para a selecção dos grupos que iriam iniciar pela representação gráfica ou pela representação escrita, foram negociadas.

Nos outros dois contos, para a realização dos trabalhos, os alunos foram divididos em dois grupos e convidados a recontar as histórias em duas formas de representação diferentes: Gráfica e escrita. No primeiro trabalho um grupo iniciou o reconto pela representação gráfica enquanto o outro fazia a representação escrita do mesmo. Numa segunda fase inverteram-se as formas de registo do conto. No último trabalho o grupo que tinha iniciado pela representação gráfica começou pela representação escrita e o outro grupo pela representação gráfica.

Para a exploração dos dois primeiros contos foram realizadas 3 sessões, para o terceiro conto os alunos sentiram necessidade de mais uma sessão, daí ter realizado 4 sessões. Este facto foi resultado da história seleccionada conter muitas cenas. As sessões foram realizadas de acordo com o cronograma que de seguida se apresenta:

Quadro nº 1 - Cronograma

1º Conto O Grão de Milho	1ª Sessão Dia 5/03/2009	Leitura da História “ <i>O Grão de Milho</i> ” Exploração da história; Reconto oral
	2ª Sessão Dia 12/03/2009	Reconto oral; Divisão da turma em 2 grupos: A e B Grupo A, iniciar o reconto por escrito; Grupo B, iniciar o reconto pela gráfica
	3ª Sessão Dia 19/03/2009	Grupo B, iniciar pelo reconto gráfico Grupo A, iniciar o reconto por escrito

2º Conto A Melrita	1ª Sessão Dia 7/05/2009	Leitura da História “A <i>Melrita</i> ”; Exploração da história, estudo ortográfico; Reconto oral
	2ª Sessão Dia 14/05/2009	Reconto oral; Através da divisão anterior da turma no grupo A e B: Grupo B, iniciar o reconto por escrito; Grupo A, iniciar o reconto pela gráfica
	3ª Sessão Dia 21/05/2009	Grupo A, iniciar pelo reconto gráfico Grupo B, iniciar o reconto por escrito
3º Conto A Casinha de Chocolate	1ª Sessão Dia 28/05/2009	Leitura da História “A <i>Casinha de Chocolate</i> ”; Exploração da história, estudo ortográfico; Reconto oral
	2ª Sessão Dia 4/06/2009	Procedeu-se de igual maneira que no conto anterior
	3ª Sessão Dia 11/06/2009	Inverteu-se também a maneira do reconto.
	4ª Sessão Dia 14/06/2009	Em virtude de ter bastantes imagens para colorir os alunos tiveram necessidade de ter mais uma sessão

Para análise dos três contos e baseando-me nos modelos estudados, de Barthes (1976) e Adam (1984, 1985), tendo sido fixados parâmetros de avaliação, sobre os pontos de vista da estruturação e do conteúdo, fazendo-se a partir da sua verificação uma análise descritiva dos dados obtidos.

Para a análise e avaliação dos trabalhos das crianças foram considerados os parâmetros de avaliação para a escrita e para a gráfica. De seguida apresento cada uma delas.

Parâmetros de avaliação para a escrita

Organização estrutural ou acção (divisão da história em momentos e cenas); Personagens; Sequência da narrativa; Espaço; Abertura; Fechamento; Construção das frases; Conectivos; Coerência.

Parâmetros de avaliação para a gráfica

Organização estrutural (divisão da história em momentos e em cenas); Personagens (nomeação e caracterização); Sequencialização das imagens; e, Identificação do espaço.

Em ambas as representações, no parâmetro organização estrutural, as narrativas foram divididas em cinco momentos baseados na divisão da narrativa de Adam (1985), e estes divididos em cenas, de acordo com os quadros que a seguir se apresentam.

Quadro nº2 - Organização estrutural do 1º momento

1º Momento			
O R I E N T A Ç Ã O	Grão de Milho	Cena 1 – A mãe precisa de açafrão. Cena 2 – Ida à mercearia	Inicia o conto com a apresentação das personagens, à volta das quais se vai desenrolar a história. Este desenvolvimento conta com duas cenas: a primeira a mãe a precisar do açafrão para cozinhar, a segunda o Grão de Milho a ir à mercearia buscar açafrão.
	A Melrita	Cena1 – A Melrita contente com os seus cinco filhos	Situa os ouvintes no conto, apresenta as personagens e fornece pistas sobre o desenrolar da história. Este momento tem uma cena que é a melrita contente e feliz na árvore com os seus cinco filhotes.
	A Casinha de Chocolate	Cena1 – Os meninos com os pais em casa.	Apresenta as personagens e todas as acções que nos fornecem pistas sobre o desenrolar da história. Este momento tem uma cena única que é os meninos a viverem na sua casa pobre com o pai e a madrasta.

Quadro nº3 - Organização estrutural do 2º momento

C O M P L I C A Ç Ã O	2º Momento		
	Grão de Milho	Cena 1 – Grão de Milho a levar o almoço ao pai	Surgimento do problema a partir do qual se desenrola a história. Grão de Milho vai à floresta levar o almoço ao pai.
	A Melrita	Cena1 – O aparecimento da raposa	Engloba todas as circunstâncias que envolvem o aparecimento do problema e funciona como ponto de partida para o desenrolar da história. É um momento com uma única cena: o aparecimento da raposa, que complica toda a situação futura.
A Casinha de Chocolate	<p>Cena 1 – Os meninos a serem levados pela primeira vez para a floresta.</p> <p>Cena 2 - Os meninos a serem levados pela segunda vez para a floresta.</p>	Abarca todas as circunstâncias que envolvem o aparecimento do problema e funciona como ponto de partida para o desenrolar da história. É um momento com duas cenas. A primeira sobre as dificuldades que se vivem em casa das crianças e elas a serem abandonadas pela primeira vez. Uma segunda cena sobre o regresso das crianças e a segunda tentativa de abandono na floresta.	

Quadro nº4 - Organização estrutural do 3º momento

3º Momento			
A C Ç Ã O	Grão de Milho	<p>Cena 1 – O abrigo debaixo da couve.</p> <p>Cena 2 – O boi a comer a couve.</p>	<p>Todos os passos conduzem à resolução do problema tanto em termos físicos como temporais. Com duas cenas, a primeira na qual o Grão de Milho se abriga da chuva debaixo de uma couve e uma segunda quando o boi visualiza a couve e a come.</p>
	A Melrita	<p>Cena 1 – A raposa come o 1º melrito.</p> <p>Cena 2 – A raposa come o 2º melrito.</p> <p>Cena 3 – A raposa come o 3º melrito.</p> <p>Cena 4 – A raposa come o 4º melrito.</p>	<p>Neste momento desenrola-se toda a acção e os vários passos que conduzem à resolução do problema. É um momento longo com quatro cenas: a primeira a raposa come o 1º melrito, na segunda come o 2º melrito, na terceira come o 3º melrito, na quarta come o 4º melrito.</p>
	A Casinha de Chocolate	<p>Cena 1 – Os meninos perdidos na floresta</p> <p>Cena 2 – O encontro com a bruxa</p> <p>Cena 3 – A prisão de Hansel</p>	<p>As cenas contêm os vários passos que conduzem ao processo da resolução do problema. É um momento com três cenas: a primeira os meninos perdidos na floresta e a tentarem descobrir o caminho para casa; na segunda com o aparecimento da casinha de chocolate e a bruxa; e, para terminar a prisão do menino.</p>

Quadro nº5 - Organização estrutural do 4º momento

R E S O L U Ç Ã O	4º Momento		
	Grão de Milho	<p>Cena 1 – A chegada do pai.</p> <p>Cena 2 – Os pais a dar de comer ao boi.</p> <p>Cena 3 – O Grão de Milho a ser expelido pelo boi.</p>	<p>Depois do desenvolvimento é chegado o momento da resolução do problema, com três cenas: a primeira a chegada do pai a casa e os dois à procura do filho; a segunda com o boi a comer tudo e a terceira o boi a expelir o Grão de Milho fora.</p>
	A Melrita	<p>Cena1 – O aparecimento do alcaravão</p> <p>Cena 2 – A Melrita a enfrentar a raposa</p>	<p>O problema é finalmente resolvido. Este momento tem duas cenas: a chegada do Alcaravão, que aconselha a Melrita a não ter medo da raposa e a enfrentá-la, e a Melrita a enfrentar a raposa, e a não se deixar enganar mais uma vez.</p>
A Casinha de Chocolate	<p>Cena 1 – Gretel a meter a bruxa no forno</p> <p>Cena 2 – A menina a libertar o irmão</p> <p>Cena 3 – O regresso a casa</p>	<p>Para a resolução do problema concorrem três cenas que compõem este momento: a primeira sobre a morte da bruxa que é metida no forno; a 2ª sobre a libertação do menino e a fuga; e, ainda a terceira o regresso a casa das duas crianças.</p>	

Quadro nº6 - Organização estrutural do 5º momento

E S T A D O F I N A L	5º Momento		
	Grão de Milho	Cena 1 – O regresso a casa de todos.	O final feliz da história resume-se à última cena com os pais junto do Grão de Milho a regressarem a casa.
	A Melrita	Cena1 – A raposa a tentar comer o alcaravão e a ficar sem nada.	Com o fim do problema, resta dar ao conto, um final feliz. Este momento é narrado por uma cena em que a raposa tenta sem sucesso comer o alcaravão acabando por ficar sem nada.
A Casinha de Chocolate	Cena 1 – O reencontro com o pai	Terminado o enredo como é de esperar, resta dar ao conto, um final feliz. Este momento é retratado com uma cena que é a chegada a casa das duas crianças e o encontro com o pai, onde viverão felizes para sempre.	

Depois da descrição dos cinco momentos da narrativa vamos debruçar-nos sobre as cenas e as acções que elas englobam. Assim, e usando a terminologia do modelo inicial de Barthes (1976), todos os trabalhos escritos e gráficos, das crianças, foram observados segundo os itens definidos. Cada momento tem uma ou várias cenas, o que nos indica que as acções da narrativa têm níveis funcionais diferentes. Segundo Barthes (1976) as acções nucleares ou núcleos são muito importantes na narrativa, uma vez que se revelam

fundamentais para que esta avance com sequência lógica. As catálises, que são todas as acções que dão corpo à narrativa, isto é, que a compõem. Embora consideradas secundárias, são importantes porque fazem as ligações dos núcleos.

Capítulo 3 - Apresentação e Discussão de Dados

Os trabalhos realizados pelas crianças foram analisados baseando-me nos autores sobre os quais reflecti no quadro teórico. A descrição dos dados e respectivos resultados obtidos apresentam-se pela ordem dos parâmetros definidos anteriormente.

Numa primeira fase foi lido o conto desconhecido das crianças “*O Grão de Milho*” de Olalla González e Marc Taeger (vide Anexo 2). Este conto foi lido na íntegra, sem que as crianças visualizassem o livro. Após a leitura convidaram-se as crianças a representarem o conto, por escrito e graficamente. Para a concretização desta actividade, dividiu-se a turma em dois grupos e decidiu-se qual era o grupo que iria começar pela escrita e o que ia começar pela representação gráfica. De salientar que a maior parte dos elementos dos grupos queriam iniciar pela representação gráfica e, por tal tivemos que chegar a um consenso através de sorteio, depois de ficar bem frisado que, na história seguinte os grupos iniciariam de forma inversa. Após a análise dos trabalhos das crianças, e de se terem detectado algumas lacunas, fez-se a exploração pormenorizada dos mesmos e uma revisão aos textos, continuando-se a trabalhar a expressão escrita e gráfica.

O segundo conto apresentado, também do desconhecimento das crianças, intitulava-se “*A Melrita*”, sendo um conto popular adaptado por António Rubio e Isidro Ferrer (vide Anexo 3). A sua apresentação foi feita às crianças através de uma leitura simples e explícita. A aula, inserida na hora de área de projecto, decorreu com normalidade. Para a realização dos trabalhos de reconto houve uma divisão da turma. Os alunos, alternadamente, iniciaram o seu reconto individual, uns iniciaram pela representação gráfica, e os outros pela representação escrita. No fim desta primeira fase inverteram-se as formas de reconto do conto.

Para terminar a fase de recolha de dados referentes à narrativa apresentou-se um terceiro conto, mais complexo, e mais rico em termos de personagens e cenas que se intitulava “*A Casinha de Chocolate*” um título original sobre Hansel e Gretel de J.e W. Grimm e Pablo Auladell (vide Anexo 4). O conto também foi apresentado às crianças através de uma leitura simples e explícita, utilizando-se a mesma metodologia.

3.1 - Organização Estrutural

No quadro seguinte apresenta-se a sinopse do conto “Grão de Milho” tendo em conta a sua organização estrutural, onde se incluem os momentos e o número de cenas presentes. Também se dá conta do número de crianças que, em cada cena, conseguiu identificá-las, quer na parte escrita, quer na parte gráfica.

Quadro nº 7 - Organização estrutural do conto N1

N1	Grão de milho				
	Nº de cenas	Nº de crianças que registaram:			
		Iniciaram pela escrita 10		Iniciaram pela gráfica 10	
		Escrita	Graficamente	Escrita	Graficamente
1º Momento Orientação	Cena 1 – A mãe precisa de açafrão	10	10	10	10
	Cena 2 – Ida à mercearia	10	10	10	10
2º Momento Complicação	Cena 1 – Grão de Milho a levar o almoço ao pai	9	8	10	10
3º Momento Acção	Cena 1 – O abrigo debaixo da couve	8	8	10	10
	Cena 2 – O boi a comer a couve	9	7	10	10
4º Momento Resolução	Cena 1 – A chegada do pai a casa	5	4	9	8
	Cena 2 – Os pais a dar de comer ao boi	7	5	8	8
	Cena 3 – O Grão de Milho a ser expelido	10	10	10	10
5º Momento Estado Final	Cena 1 – O regresso a casa de todos	6	9	8	10

Como se pode, facilmente, verificar através do quadro, todas as crianças valorizaram o primeiro momento nas duas representações, bem como a cena 3 do quarto momento pelo facto desta ser considerada pelas crianças, uma cena grotesca. No entanto os momentos seguintes surgem nas narrativas das crianças segundo a importância que estas assumem na sua vida. Percebe-se, claramente, que as crianças que iniciaram a narrativa pela escrita omitiram mais cenas do que as que iniciaram pela gráfica.

Este conto, é simples e curto, possuindo poucas personagens. As crianças tentaram representar graficamente toda a história, no entanto aquelas que iniciaram pela escrita descoraram mais momentos ou cenas que as crianças que iniciaram graficamente. Na expressão escrita desvalorizaram muitos aspectos, nomeadamente, partes da história, ou seja algumas cenas. Também pude verificar que as crianças se limitaram a reproduzir aquilo que ouviram, ou os aspectos que mais as marcaram, como se verifica através dos exemplos das figuras.



Fig.1 - Expressão gráfica sobre o conto N1



Fig.2 - Expressão gráfica sobre o conto N1

O Grão de Milho

Era uma vez uma família que tinham um filho tão pequeno que lhe chamaram grão de milho.

Um dia a mãe estava a fazer o almoço e precisava de açafraão, o grão de milho ofereceu-se e lá foi. Do meio do caminho cantava para ninguém o pisar.

Quando chegou à mercearia comprou o açafraão e foi para casa.

A mãe tinha acabado o almoço e o Grão de Milho foi levar ao pai quando começou a chover. O Grão de Milho escondeu-se debaixo de uma couve acabando por adormecer.

Passou por lá um boi e comeu a couve com ele.

O pai regressou a casa e as pais viram que ele tinha desaparecido e foram à procura dele, chamaram por ele e ele estava dentro do boi.

Deram de comer ao boi de um pum e o Grão de Milho saiu.

Saram para casa a cantar, pachim, pacham, pachum, vejam lá por onde estão a olhar, pachim, pachon, pachum, para o Grão de Milho não pisar.

Fig.3 - Expressão escrita sobre o conto N1

O grão de milho

Era uma vez uma família que teve um filho.

Como ele era pequeno deram-lhe o nome de grão de milho. A mãe precisava de açafraão para fazer a comida. O grão de milho ofereceu-se para ir lá buscar.

O grão de milho ia a cantar para ninguém o pisar.

Ele ao chegar gritou, Senhor mercieiro, senhor mercieiro, senhor mercieiro. E ele fez-se um bico do pé e gritou, Senhor mercieiro, senhor mercieiro, senhor mercieiro.

Lá és tu grão de milho. Dêzias alguma coisa. Sim queria açafraão, eu levei a comida ao pai.

E de repente começou a chover e abrigou-se debaixo de uma couve. Apareceu um boi e estava com fome e comeu a couve e o grão de milho.

O pai partiu-se e fez-se embora. Ao chegar a casa a mãe disse vamos procurá-lo.

Foram à floresta e gritaram, grão de milho, grão de milho, grão de milho.

Estou dentro de uma barriga de um boi. Eles deram-lhe de comer e deu um pum e saiu de lá.

Fig.4 - Expressão escrita sobre o conto N1

No quadro nº8 que se segue apresenta-se a sinopse do conto “A Melrita”:

Quadro nº8 - Organização estrutural do conto N2

N2	Nº de cenas	A Melrita			
		Nº de crianças que registaram:			
		Iniciaram pela escrita 10		Iniciaram pela gráfica 10	
		Escrita	Gráfica	Escrita	Gráfica
1º Momento Orientação	Cena 1 – A Melrita contente com os seus cinco filhos	10	10	10	10
2º Momento Complicação	Cena 1- O aparecimento da raposa	10	10	10	10
3º Momento Acção	Cena 1 – A raposa come o 1º Melrito	10	10	10	10
	Cena 2 – A raposa come o 2º Melrito	9	6	10	9
	Cena 3 – A raposa come o 3º Melrito	7	6	9	8
	Cena 4 – A raposa come o 4º Melrito	6	6	8	8
4º Momento Resolução	Cena1 – O aparecimento do Alcaravão	10	9	10	8
	Cena 2 – A Melrita a enfrentar a raposa	7	6	8	8
5º Momento Estado Final	Cena1 – A raposa a tentar comer o alcaravão e a ficar sem nada	10	10	10	10

Através do quadro nº8 – organização estrutural do conto “A Melrita”- percebe-se que nem todos os diferentes momentos da narrativa são considerados pelas crianças. As cenas do primeiro momento (orientação) e segundo momento (complicação), a cena 1 do

3º momento (a raposa a comer o primeiro melrito), e o quinto momento (estado final) foram considerados por todas as crianças.

Neste conto (N2) as crianças conseguiram estruturar e representar mais cenas, quer graficamente, quer por escrito. Os alunos que iniciaram pela expressão gráfica escreveram textos com mais imaginação e mais completos. Somente 4 crianças descoraram algumas cenas, tanto na escrita como graficamente. As crianças que iniciaram pela expressão escrita, escreveram textos curtos, sem criatividade e muitas vezes sem sentido, existindo mais crianças a suprimir cenas.

Em ambos os casos verifiquei alguns erros ortográficos e frases mal construídas. Embora se tivesse notado na maioria das crianças preocupação com a escrita, notou-se que estas quando passavam para a representação gráfica se limitavam a ilustrar apenas o que consideravam mais significativo, como comprovam as figuras.

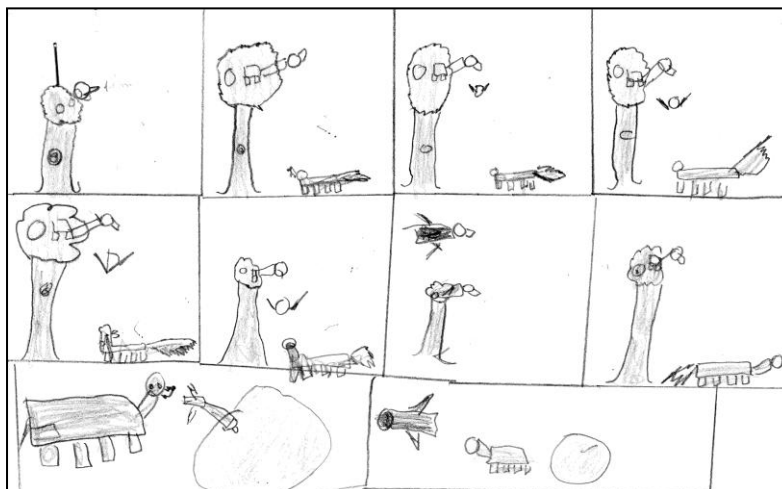


Fig.5 - Expressão gráfica sobre o conto N2

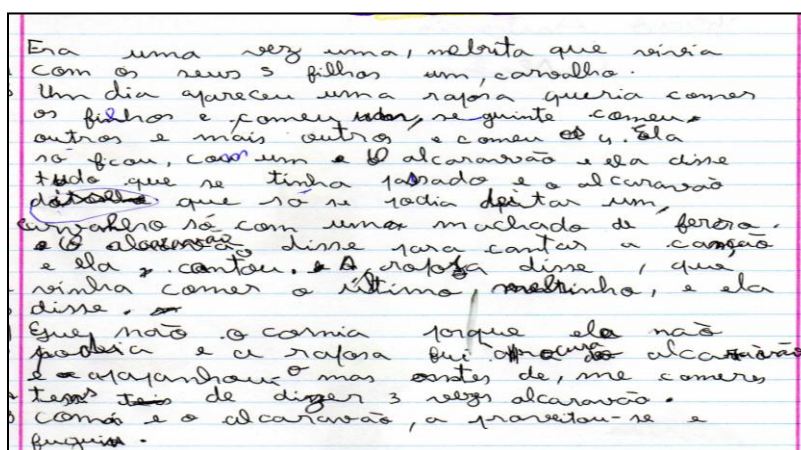


Fig.6 - Expressão escrita sobre o conto N2

Era uma vez uma Melquita que vivia num carralho e tinha 5 Melritos. Um dia apareceu uma raposa que disse à Melquita para mostrar um dos melritos e ela mostrou mas a raposa como era galega comeu. No dia seguinte a raposa disse a Melquita para lhe dar um melrito de mão, com o ~~meu~~ rabo ralabazulão cortate o carralho e se te cordo o carralho cortate os ramos e se fazem os ramos feitos-se o minho e a Melquita deu-lhe o filho.

No outro dia chegou lá a raposa outra vez e comeu-lhe outro filho e depois comeu-lhe outro. E a melquita cantava ai que triste estava ai que triste estou os meus 2 melritos comida lhes deu.

O outro dia foi lá a raposa e comeu-lhe o penultimo melrito. Passado um bocado passou o alcaravão e perguntou a Melquita porque estava triste e ela disse que a raposa queria os melritos dela e se não os desse que ficava o carralho. E o alcaravão disse a Melquita que se se cortava os carralhos com os braços dos homens e com um machado.

Depois a Melquita já cantava contente e fuzo a raposa e perguntou a Melquita porque cantava contente e ela disse porque tu não consegues cortar o meu carralho se os homens com machados. E a raposa curiosa perguntou quem lhe disse e ele respondeu que foi o alcaravão. Então a raposa afanhou a alcaravão disse que era melhor não e comeu antes de dizer 3 vezes alcaravão comi e quando ele abriu a boca ele fugiu e disse outra tanto mas não a mim.

Fig.7 - Expressão escrita sobre o conto N2

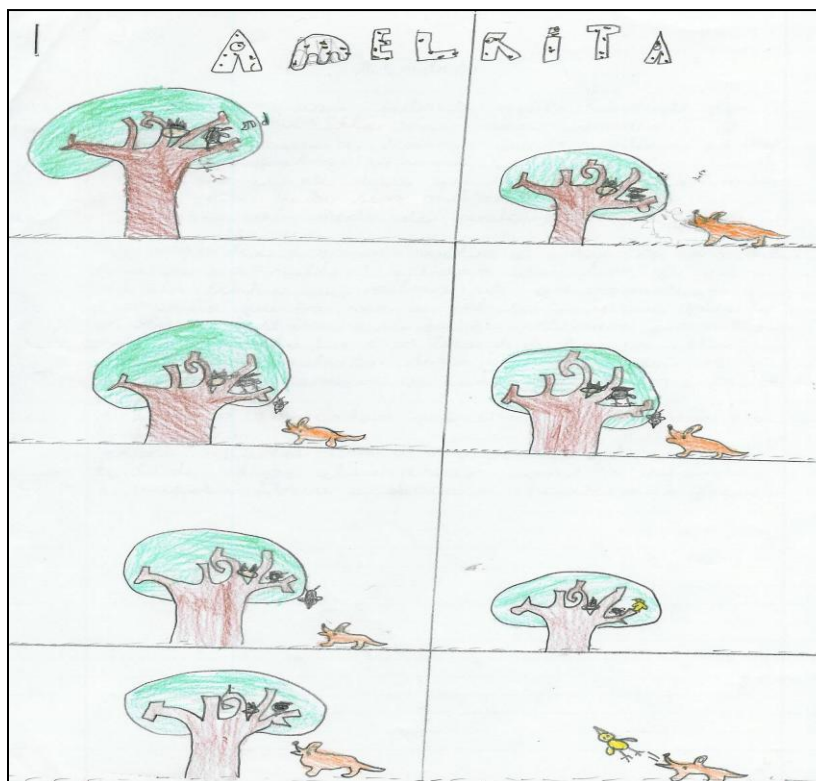


Fig.8 - Expressão gráfica sobre o conto N2

Apresenta-se no quadro seguinte a sinopse do conto “A casinha de Chocolate”

Quadro nº 9 - Organização estrutural do conto N3

N3	A Casinha de Chocolate				
	nº de cenas	nº de crianças que registaram:			
		Iniciaram pela escrita		Iniciaram pela gráfica	
		10	10	10	10
	Escrita	Gráfica	Escrita	Gráfica	
1º Momento Orientação	Cena 1 – Os meninos com os pais em casa	10	10	10	10
2º Momento Complicação	Cena 1 – Pela 1ª vez para a floresta	9	9	10	10
	Cena 2 – Pela 2ª vez para a floresta	8	7	9	9
3º Momento Acção	Cena 1 – Os meninos perdidos na floresta	8	7	9	9
	Cena 2 – O encontro com a bruxa	9	8	10	9
	Cena 3 – A prisão de Hansel	7	7	10	9
4º Momento Resolução	Cena 1 – Gretel a meter a bruxa no forno	9	7	10	9
	Cena 2 – A menina a libertar o irmão	7	6	9	8
	Cena 3 - O regresso a casa	9	7	10	9
5º Momento Estado Final	Cena1 – O reencontro com o pai	9	9	9	10

Na terceira história (N3), também, todas as crianças representaram o primeiro momento. No entanto, devido ao seu grau de dificuldade e extensão da malha escrita, a omissão de alguns momentos pela parte das crianças foi notória. No entanto, em termos de

organização, notou-se uma evolução quer a nível gráfico, quer escrito como se pode verificar através dos exemplos.

Uma vez uma família muito pobre,
Um dia a madrinha disse ao pai para abandonar os
filhos. Hansel e Gretel tinham ouvido e Hansel foi guardar
seixos.
No outro dia os pais levaram-nos para o bosque, acendiam
a fogueira, deixaram os filhos sozinhos e foram-se embora.
À noite Hansel e Gretel regressaram a casa por causa dos
seixos que brilhavam.
No outro dia os pais tiveram de os abandonar no
bosque.
Hansel tinha deixado cair migalhas de pão mas à noite
tinham sido comidas pelos pássaros.
Então encontraram uma casinha de chocolate e poreram-
-se a comer a casa e abriu a porta um bruxa que
disse para eles entrarem.
No dia seguinte Hansel acordou numa saia.
A bruxa acendeu o lume para o comer, Gretel disse
que não sabia fazer, então a bruxa baixou-se e Gretel
empurrou-a para dentro do lume.
Gretel foi abrir a porta ao irmão e encontraram
joias.
Regressaram a casa mostraram as joias ao pai, a
madrinha tinha morrido e ficaram felizes para
sempre.

Fig.9 - Expressão escrita sobre o conto N3



Fig.10 - Expressão gráfica sobre o conto N3

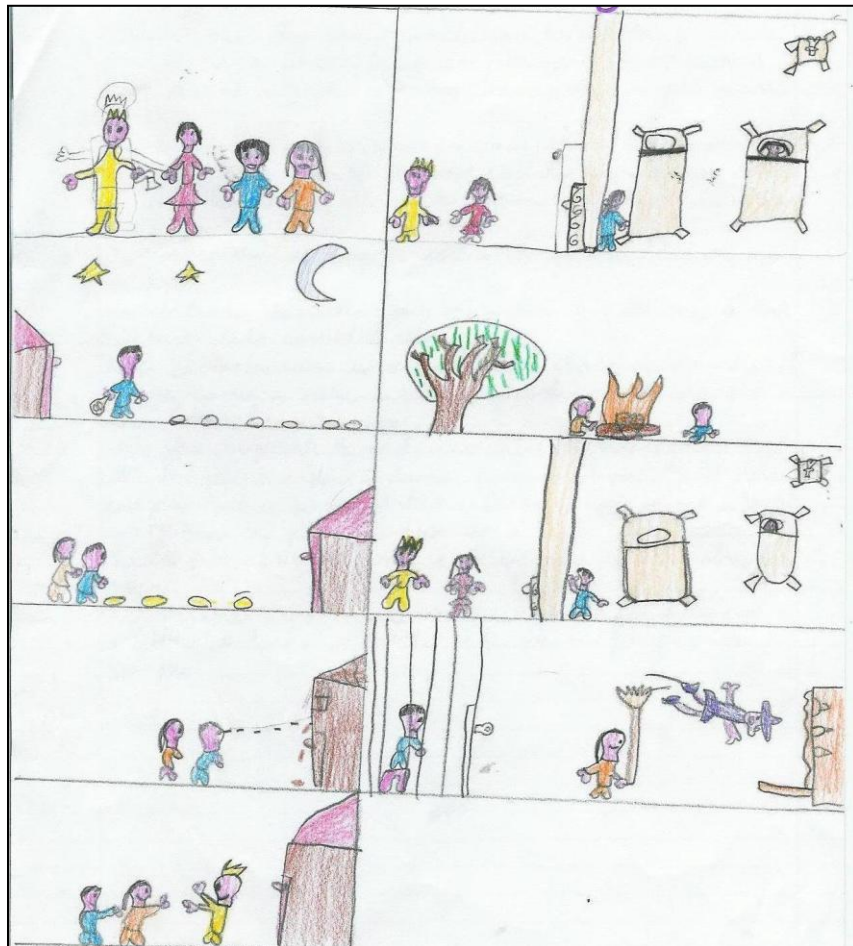


Fig.11 - Expressão gráfica sobre o conto N3

Éta uma vez uma família que tinham dois filhos que se
 chamavam Hansel e Gretel.
 Hansel e Gretel como gostavam muito de comer doces eles
 faziam bolos.
 Eles viviam na floresta a quatro meses e quando acabavam
 faziam de regresso para casa.
 O pai e a mãe faziam bolos na floresta e Hansel vivia
 sempre a deixar sair doces mas Hansel e Gretel conseguiram
 ver outra vez para casa mas a mãe viveu toda a vida
 e foi lá para outra vez, Hansel e Gretel já não tinham
 doces e foram para a floresta eles estavam a ler
 se conseguiram chegar a casa mas encontraram uma senhora
 de chocolate e a velha disse - eles faz eles estavam e
 eles lá estavam.
 Mas ela transformou-se em uma bruxa e pretendiam-se,
 ela estava a andar a ler e Gretel conseguiu fazer
 a bruxa e Gretel foi salvar Hansel e levaram os dois
 foram para casa muito felizes e foram para um lugar
 ao pai.

Fig.12 - Expressão escrita sobre o conto N3

3.2 – Personagens

No quadro nº10 dá-se conta de outro dos parâmetros tidos em conta no âmbito desta análise: personagens.

Quadro nº10 - Personagens do conto N1

N1 O Grão de Milho			
Personagens	Gráfica	Escrita	
		Nomeada	Caracterizada
Grão de Milho	20	20	16
a mãe	20	20	0
o merceeiro	17	19	0
o pai	20	20	0
o boi	18	20	0

No conto “*Grão de Milho*” 20 crianças, através da expressão escrita, referiram todas as personagens (Grão de Milho, a mãe, o merceeiro, o pai e o boi) A mãe, o merceeiro, o pai e o boi, surgiram apenas associadas a um nome comum, enquanto que, o Grão de Milho, sendo o protagonista da história, apareceu em 16 expressões escritas com características físicas e psicológicas bem definidas. Percebe-se através das ações e comportamentos descritos pelas crianças, que esta personagem tem personalidade e que é feliz, por exemplo: “-Eu vou ao mercado comprar. – Disse o Grão de Milho.”; “...uma família que tinha um filho muito pequeno e deram-lhe o nome de Grão de milho”; “...e ele ia a cantar muito feliz pachim pacham pachum...”.

Através do quadro, também, podemos constatar que quatro crianças não mencionaram as suas características físicas e psicológicas.

No conto N1 a representação das personagens torna-se mais completa e elucidativa nos desenhos das crianças que iniciaram pelos grafismos, como se pode observar nas figuras seguintes.

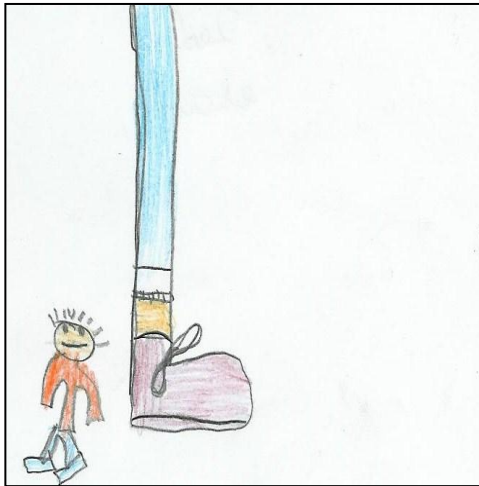


Fig.13 - Diferença entre o Grão de Milho e as pessoas na rua.



Fig.14 - Personagens: mãe, pai, boi e o Grão de Milho.



Fig.15 - Todas as personagens do conto

Quadro nº11 - Personagens do conto N2

N2			
A Melrita			
Personagens	Gráfica	Escrita	
		Nomeada	Caracterizada
A Melrita	20	20	15
Melrinhos	20	20	0
Raposa	20	20	9
Alcaravão	18	19	5

No segundo conto *A Melrita* as crianças referiram todas as personagens (Melrita, Melrinhos, raposa, alcaravão). A Melrita inicialmente feliz e depois, pelo facto de ter perdido os filhos, foi caracterizada como sendo uma personagem triste, como se pode verificar através das expressões: “...uma melrita muito contente por ter cinco melritos...”; “...que contente que estou com os meus 5 melritos...e cantava feliz”; “...e a Melrita muito, muito triste cantava...”; “ - Porque estás triste?”; “...a Melrita começou a chorar...”. Nos trabalhos iniciados graficamente as crianças quando passaram à representação escrita caracterizaram muito bem a raposa dando-nos a conhecer o seu estado emocional. Algumas crianças referem que esta era uma personagem má, matreira, mentirosa e sem sentimentos porque comia os filhos da Melrita, como se comprova nos exemplos seguintes: “-Pois se não me dás um com o meu rabo rabazolão ...”; “...apareceu uma raposa muito matreira...”; “...- tenho uma pata partida. Mas era tudo mentira...”; “...a raposa gulosa...”; “...como era esperta...”; “...a raposa curiosa...”; “a raposa voltou e ameaçou...”. O alcaravão também foi uma personagem caracterizada por 5 crianças, como sendo bom e amigo ex: “...O alcaravão como era esperto...”; “O alcaravão perguntou à Melrita porque estava triste...”.

Na expressão gráfica lá estava a Melrita, no cimo do carvalho sempre junto do seu ninho com os seus filhos. Situação retratada na figura 16.



Fig.16 - A Melrita no carvalho no seu ninho

As representações gráficas efectuadas pelas crianças que iniciaram pela expressão escrita surgem mais empobrecidas em termos de pormenores gráficos. As crianças centraram-se essencialmente na Melrita, no ninho e na raposa, tendo resultado em desenhos rápidos e, por vezes sem nexos como se pode observar na figura seguinte.



Fig.17 - A raposa a comer o melrito

Contrariamente as crianças que iniciaram pela expressão gráfica representaram com mais clareza e foram mais ao pormenor das personagens, tanto na representação da raposa como na da Melrita, havendo mesmo quem lhe pusesse boca por baixo do bico para representar a alegria e a tristeza, foi uma personagem muito associada a qualquer outra figura ligada ao imaginário das crianças. Esta foi 2 vezes humanizada. As restantes crianças representaram-na em forma de animal. Esta personagem está muito bem caracterizada graficamente. As crianças conseguem transmitir com clareza o estado emocional dela: a rir, zangada, com a boca aberta e muitos dentes. Estes trabalhos iniciados pela expressão gráfica, destacam-se em relação aos trabalhos de representação

escrita, as crianças não esqueceram de nenhuma das rábulas da raposa, tal como se pode constatar nas figuras seguintes.



Fig.18 - A raposa contente

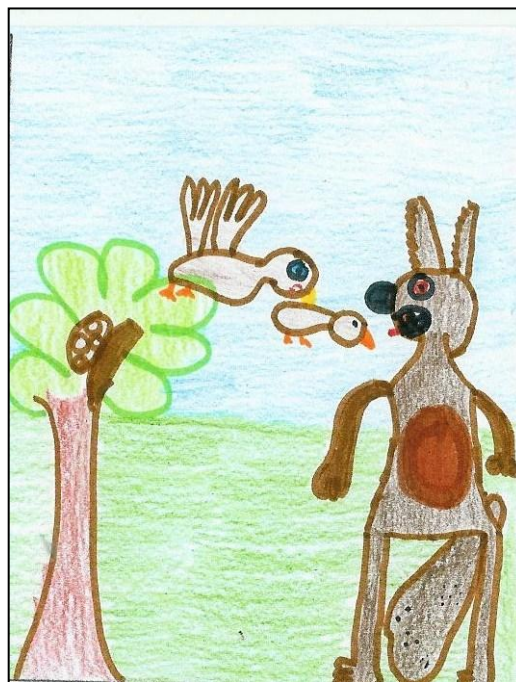


Fig.19 - A raposa a comer o melrito



Fig.20 - A raposa com o focinho e a boca

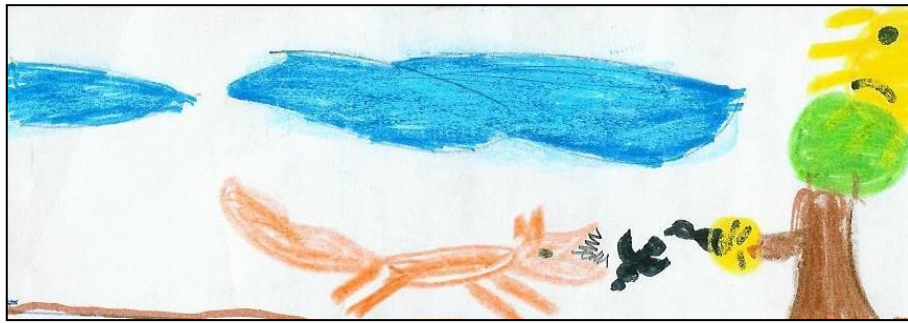


Fig.21 - A raposa com os seus dentes a comer um melrito



Fig.22 - O Alcarvão



Fig.23 - Todas as personagens do conto N2

Quadro nº12 - Personagens do conto N3

N3			
A Casinha de Chocolate			
Personagens	Gráfica	Escrita	
		Nomeada	Caracterizada
Hansel	20	20	20
Gretel	20	20	20
Pai	20	17	3
Madrasta	19	16	8
Bruxa	18	18	6

No terceiro conto, as personalidades das personagens variavam bastante. As personagens principais, Hansel e Gretel foram nomeadas e caracterizadas por todas as crianças nas representações escritas e gráficas. A personagem menos nomeada na expressão escrita foi a madrasta.

A caracterização destas personagens é feita, tal como nos contos anteriores, através da descrição de comportamentos e acções, como se pode verificar através das expressões: “...Então a velha que lá vivia era muito má...”; “...bruxa muito má...”; “...era uma bruxa malvada...”; “...família pobre...”; “...encontraram o pai e viveram felizes...”; “...o pai ficou contente...”; “...A madrasta ficou irritada...”; “...e a mãe era muito má...”; “...e a madrasta ficou zangada...”.

Os meninos foram caracterizados como duas crianças pobres e amigos, “...mas o irmão tranquilizou-a...”; “...dois irmãos...e eles eram muito pobrezinhos...”; “...como Hansel era esperto...”; “...Hansel deu a mão à sua irmã...”; “...de rápido foi salvar o irmão...”; “...eram muito pobres...”.

Graficamente, no conto N3, as crianças elaboraram mais gravuras, pois o conto sendo mais extenso, necessitava delas. Este possuía mais personagens, mais passagens e mais acontecimentos.

As personagens (Hansel, Gretel, a madrasta, o pai e a bruxa) foram todas representadas graficamente, como se verifica nas figuras seguintes.



Fig.24 - A família

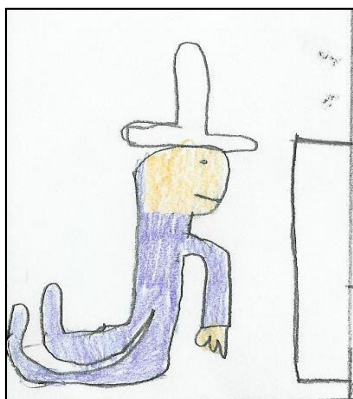


Fig.25 - A bruxa



Fig.26 - A madrasta

Os meninos sempre presentes em quase todas as cenas foram representados sempre juntos, a madrasta com uma cara de má e a bruxa velha e feia. Em todos os trabalhos iniciados pela representação gráfica a história surgiu com uma ordem. As crianças não se esqueceram das ideias principais do conto. Elas conseguiram ilustrar de uma forma bastante clara as personagens, tendo ido ao pormenor, definidas pela cor e pelas características individuais das personagens. Notamos que 11 crianças mantiveram ao longo das suas representações uniformidade das características das personagens, tais como: cor da roupa e cor do cabelo, como se pode ver nas figuras seguintes.



Fig.27 - Gretel com roupa rosa e Hansel com cabelo preto.



Fig.28 - Hansel, Gretel e o pai.



Fig.29 - Gretel com roupa rosa.



Fig.30 - Hansel com a mesma cor de cabelo e a mesma roupa.

No entanto 9 crianças descoraram estes aspectos, como se observa nas figuras seguintes que retratam esta situação.



Fig.31 - Personagens sem uniformidade de características.

Todos os trabalhos quer a nível escrito quer a gráfico que as crianças efectuaram nos contos N1 e N2 favoreceram as produções efectuadas no terceiro conto (N3).

Em todos os contos as personagens foram muito mais caracterizadas na expressão plástica principalmente nos recontos iniciados graficamente (Coquet, 2000).

3.3 – Sequencialização

Os alunos que iniciaram pela expressão gráfica conseguiram seguir e obedecer a uma ordem sequencial do conto. Este foi um dos parâmetros mais valorizados, pois pode-se constatar no grafismo realizado pelas crianças ao realçarem todos os pormenores. Estas crianças, posteriormente na escrita também se sobressaíram pela forma como estruturaram a narrativa em termos de sequência e de organização de informação. Os trabalhos gráficos ajudaram no desenvolvimento da criatividade e na sequencialização que deviam dar à escrita. Neste sentido, os trabalhos gráficos serviram de guião na planificação da escrita, tal com diz Magalhães (2009, p.27) “a consistência de resultados de diversos estudos, sobre a produção de histórias por crianças, implica que se considerem os guiões, isto é, as representações de sequências de acções familiares, como fonte das histórias e de competência narrativa”. Quando se representa graficamente uma história está-se a fazer uma planificação do processo da escrita, ou seja, uma organização dos conteúdos do texto. Para justificar esta asserção recorri a Oliveira (2003, p.39) porque refere que “estamos na era em que a cultura visual enche a nossa vida de símbolos, signos e sinais que para se entenderem necessitam ser descodificados”.

As crianças que iniciaram pela escrita omitiram algumas cenas, o texto só continha o que mais os marcou na narrativa. Pode-se então inferir que estas crianças, ao não terem realizado planificação sentiram dificuldade na concretização da tarefa, tendo resultado ainda em trabalhos menos ricos em termos de sequência das cenas.

Como diz Azevedo (2000) toda a escrita deve ser mais ou menos planificada. As crianças em idade escolar, para contornarem as dificuldades na aprendizagem da escrita, devem usar uma planificação baseada em estratégias de explicitação de conhecimentos, isto é reduzir a tarefa a um certo número de tópicos e escrever depois sobre cada um deles. No caso específico deste estudo o objectivo não foi que a criança escrevesse por tópicos, isto é que planificasse a sua escrita, mas que conseguisse reter o máximo de informação possível sobre a narrativa para a transpor para a escrita.

Na narrativa escrita a criança usa a pontuação como apoio à compreensão, à divisão e à sequência da narrativa. Na escrita gráfica esta separação ou sequência é feita através das imagens ou quadros. Pois como refere Coquet (2000, p.24) “a ruptura das imagens é também pontuação. Cada quadro separa claramente cada sequência ou cena da narrativa”. Coquet (2009) acrescenta ainda que na narrativa gráfica a criança engloba, muitas vezes, numa só imagem (imagem única) toda a narrativa de um texto. No caso do estudo que realizei verifica-se esta situação, de uma forma mais acentuada, no conto N1 (*Grão de Milho*), para comprovar esta inferência apresento a figura nº 32.



Fig.32 - O conto N1 numa só imagem

Outras vezes, na narrativa gráfica, surgem várias imagens, cada uma com uma cena, com ou sem separadores das cenas. Relativamente aos outros dois contos a primeira situação foi-se dissipando, e não houve incidências a esta forma de representação, como se observa nas figuras seguintes.



Fig.33 - Várias imagens sobre o conto N1



Fig.34 - Várias imagens sobre o conto N2

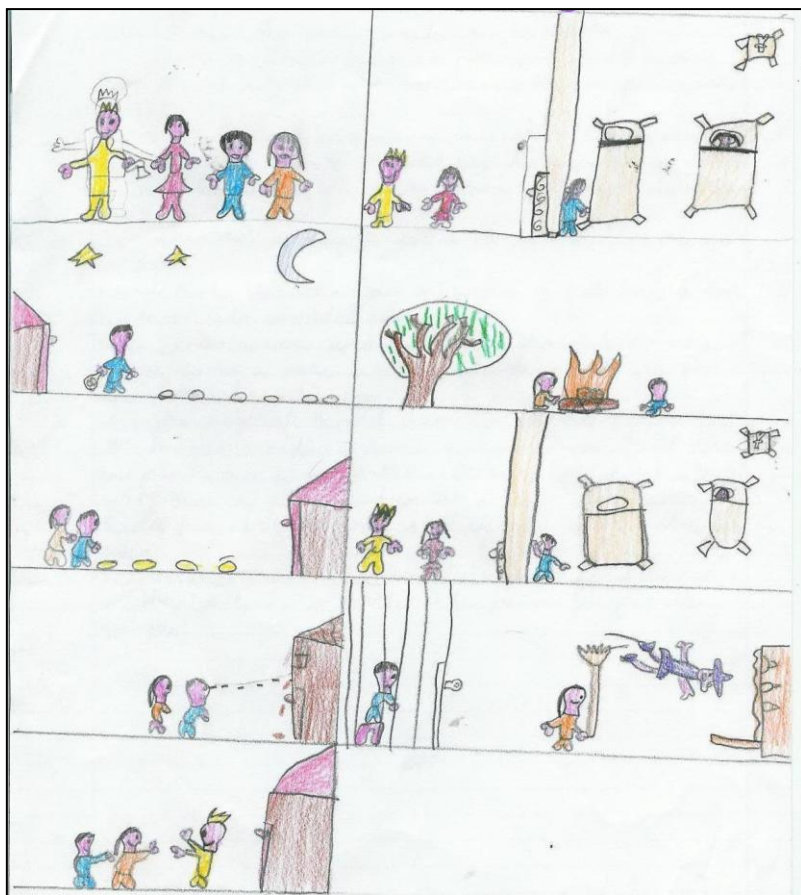


Fig.35 - Várias imagens sobre o conto N3

Em N1, *Grão de Milho*, 15 crianças começaram por representar uma família, os restantes 5 começaram por representar a mãe na cozinha com o filho, como se observa nas figuras seguintes.

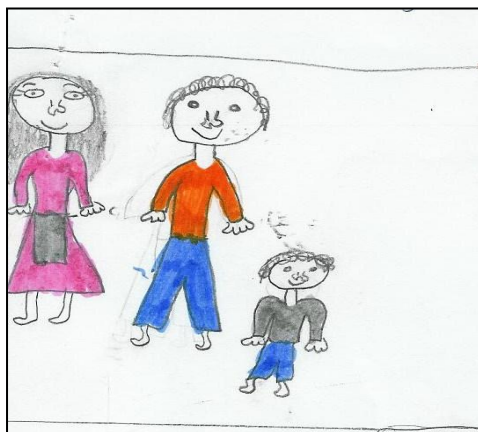


Fig.36 - A família de Grão de Milho



Fig.37 - A mãe na cozinha com o Grão de Milho

Em N2, *A Melrita*, todos iniciaram com uma árvore (carvalho) com um ninho onde estavam os melritos e a melrita. Podemos situar a acção no tempo e no espaço, pois para alguns é um dia de sol, para outros existem nuvens, como nos mostram as figuras.

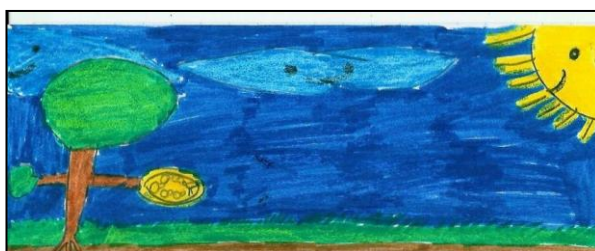


Fig.38 - O céu com nuvens



Fig.39 - Um dia de sol

A narrativa gráfica N3, *Casinha de Chocolate*, foi a mais elaborada. As crianças começaram por apresentar uma primeira cena com a família e a casa. Para ilustrar esta representação apresenta-se a seguinte imagem:



Fig.40 - A família de Hansel e Gretel

Neste conto as imagens eram muito diferentes. O tempo foi representado em dois momentos: o dia e a noite, como se comprova nas figuras



Fig.41 - A noite



Fig.42 - O dia

No grafismo que as crianças realizaram todas as cenas foram contempladas, obedecendo a critérios correctos de sequencialização, o que levou a perceber que “o desenho infantil é uma actividade espontânea” (Ministério da Educação, 2004, p.92), que ao ser exercitada, promove o desenvolvimento de competências ao nível do domínio motor e cognitivo. Por estes motivos considero que o 3º conto já possui mais pormenores que os anteriores. Como se expressa na Organização Curricular “o prazer proporcionado pelo desenrolar do traço é um jogo pessoal que suscita a representação de sensações, experiências e vivências. Deve ser com bastante frequência e de uma forma livre, permitindo que a criança desenvolva a sua singularidade expressiva” (Ministério da Educação, 2004, p.92).

3.4 - Indícios Espaciais

A análise que realizei para contextualizar este item *indícios espaciais* focaliza-se, grosso modo, sobre a perspectiva gráfica, uma vez que a representação dos espaços, em termos de escrita, não foi muito considerada pelas crianças. Neste sentido, relativamente ao item em questão todas as crianças conseguiram representar iconicamente os espaços físicos e temporais.

No caso específico de N1 e N3 a narrativa desenrola-se em espaços diversos, sobretudo interiores e exteriores que foram representados pelas crianças, por vezes, de forma *sui generis*. Para uniformizar ao máximo os parâmetros que utilizei na análise a fim de apreciar as caracterizações gráficas das crianças resolvi definir dois tipos de cenários físicos: interior e exterior; e quatro cenários temporais: dia, noite, bom tempo e mau tempo.

Como já havia dito, no 1º conto - N1- ocorrem situações gráficas que nos remetem para os espaços interiores (mercearia e a cozinha) figuras 43 e 44;



Fig.43 - A Mercearia



Fig.44 - A cozinha

e exteriores (floresta, campo) como se observa na figura 45. Nos trabalhos gráficos, para terminar ou fechar a história todos representaram, a família junta, como se observa na figura 46.



Fig.45 - O campo



Fig.46 - A família

No 2º conto -N2- o espaço interior é inexistente e o espaço exterior de que fala a narrativa é repetitivo, uma vez que as cenas ocorrem sempre no mesmo local, com o mesmo cenário. Facto este que também condicionou o grafismo das crianças, porque todas elas representaram os mesmos elementos, nomeadamente: a árvore, a melrita, o ninho e os melritos, a raposa e o alcaravão.

Ainda neste conto, apesar de se passar quase sempre no mesmo local, um carvalho no campo, algumas crianças modificaram o tempo, representando o espaço temporal uns dias com mais ou menos nuvens, mas sempre o sol.

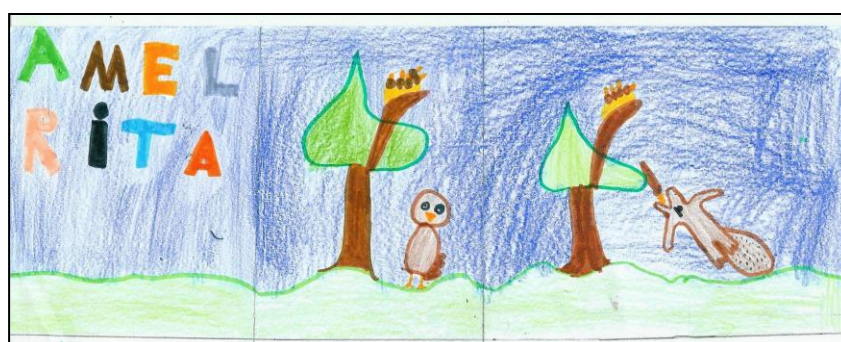


Fig.47 - O campo com o céu escuro



Fig.48 - Sol com algumas nuvens



Fig.49 - Um dia de sol

Por fim, no último conto -N3- com muitas mudanças a nível de espaços físicos e temporais, houve crianças que graficamente representaram estas mudanças muito bem, com formas, linhas e cores nítidas. Primeiro a casa, o caminho com as pedras no chão, a floresta com o sol e com a lua, a bruxa muito bem caracterizada, o caminho para casa, o rio, como se pode observar através das figuras seguintes.

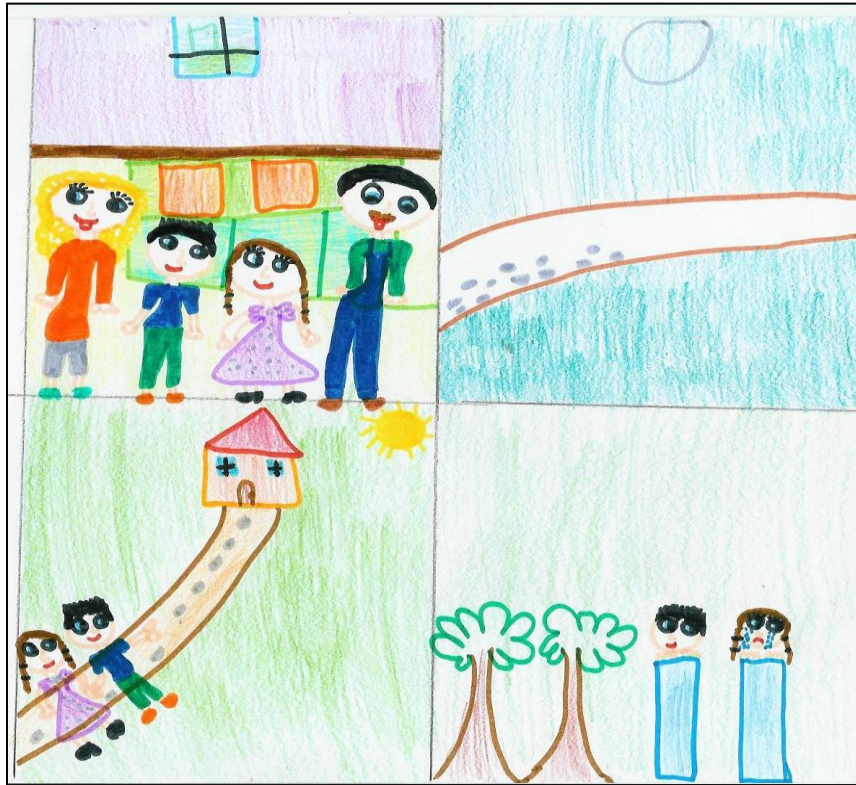


Fig.50 - A casa, o caminho, a floresta



Fig.51 - A noite na floresta



Fig.52 - O dia a família a caminhar



Fig.53 - A bruxa

3.5 - Abertura

Na representação escrita, a maior parte das crianças iniciaram as suas narrativas pela expressão: “Era uma vez um menino” (N1); “ Era um vez uma Melrita...” (N2); “ Era uma vez dois meninos...” (N3); “era uma vez uma família...” (N3) que é a forma estereotipada de iniciar um conto. Este dado revela-nos, uma certa preferência da criança desta idade por este tipo de abertura, pois é, a forma mais convidativa para a situação temporal da acção. “Era uma vez...” ou “Há muitos anos atrás...” são marcas que nos levam ao tempo e ao espaço “que existe no imaginário infantil” (Genésio, 2002, p.111).

No entanto houve recontos começados por “A velha disse para o ...” (N1); “A Melrita está muito feliz no seu ninho” (N2) que contrariam a rotina do estereótipo. No último conto (N3) todas as crianças iniciaram por “*Era uma vez*”. Contrariamente, aos contos anteriores (N1 e N2) esta expressão foi mais valorizada pelas crianças, talvez porque as histórias anteriores não lhe tivessem despertado este tipo de início para o reconto.

3.6 - Fechamento

As crianças nesta fase têm necessidade em estabelecer o equilíbrio no mundo que a envolve, por isso escolhem um final ajustado a essa reposição de equilíbrio (castigo para as más acções, recompensa para o bem, felicidade) ou seja um final feliz. Muitas vezes procuram no fantástico o impossível, para poderem remediar problemas diversos como diz Coquet (2000).

No primeiro conto (N1) um grande número de crianças não terminou o reconto, as outras deram-lhe um final feliz “...acabaram por o encontrar e viveram felizes para sempre”; “...e depois foram para casa muito felizes e contentes”.

Na segunda narrativa as crianças (N2) terminaram os seus trabalhos escritos com a libertação do alcaravão e a raposa a ir embora “...e ele aproveitou e fugiu, ele viveu feliz e a melrita também”; “...e a melrita viveu feliz para sempre”; “...e ela disse e o alcaravão fugiu...”.

No terceiro conto (N3) as crianças matam a bruxa e regressam a casa com o ouro: “...e a bruxa ardeu no fogão...”; “...Eles fugiram com as jóias e com o ouro da bruxa...”; “...E os meninos conseguiram chegar a casa sãos e salvos...”. Esta forma de narrativa “integra um conjunto de elementos que conduzem a finais felizes” (Genésio, 2002, p.111).

3.7 - Construção das Frases

Azevedo (2000) baseando-se no estudo de Pinto, refere que:

“O ensino não transmite, como seria de esperar, a função da pontuação na escrita e que a escrita, para a criança em fase de aprendizagem, se limita na generalidade, a reproduzir o oral. Verifica-se, na realidade, o predomínio da justaposição de frases, sobretudo simples, e não se verifica com tanta frequência – como se pretendia – a articulação desejada dessas frases. Recordam-se aqui um uso muito deficitário da vírgula e o uso do ponto, por boa parte das crianças, somente no fim do(s) texto(s)” (p.226).

As situações que ocorrem nos escritos das crianças que estudei, enquadram-se no estudo realizado por Pinto.

Foi neste parâmetro onde se verificou um maior número de dificuldades, principalmente a nível de ortografia.

Não é só no erro a grande dificuldade que a criança apresenta no texto escrito, os sinais de pontuação e a sua utilização na escrita são conceitos complicados para a criança.

Escrever, na opinião de Costa não é uma arte mas sim uma técnica que é preciso aprender. Depois de adquirida não se pode guardar mas sim recorrer a ela e exercitá-la, pois existe um grande e complexo processo, desde a concepção inicial até à altura em que se pretende divulgar (cit. por Azevedo, 2000).

As crianças, nas expressões escritas usaram pouco o discurso directo. As que o usaram foram aquelas que começaram pela representação gráfica. As crianças que começaram pela expressão escrita as frases surgem muitas vezes organizadas de forma incorrecta e sem seguimento.

Neste enquadramento e como dizem vários autores (Azevedo, 2000; Sim-Sim, 2003; Ponte, 2003; Aleixo, 2005; Barbeiro, 2007) a aprendizagem da escrita é gradual e ao longo de toda a escolaridade.

3.8 – Conectivos

Os conectivos são usados como recursos coesivos que contribuem para estabelecer relações de coerência entre termos ou segmentos na construção de um texto. Os conectivos conferem unidade ao texto. Quando o conectivo é mal utilizado dificulta a compreensão da ideia que se deseja expressar.

São muito variados os conectivos usados, mas de todos o aditivo “e” foi, sem dúvida, o mais utilizado pelos dois grupos. Segue-se o temporal “depois” que está muitas

vezes ligado ao “e”. O condicional “se” também foi utilizado. Vejamos os seguintes exemplos: “...Depois começou ...depois foi buscar...depois comeu...”; “... E a raposa apareceu e agarrou-lhe com os dentes e o alcaravão...”; “ Se não me dás ...se não me atiras...”; “...E eles ficaram...e avistaram...e a bruxa prendeu...e a bruxa acendeu...e a velha caiu...”.

A transição da oralidade para a escrita não se faz de um modo automático, pois o código escrito é formado por vários símbolos que necessitam de situações de aprendizagem motivadoras. As experiências de escrita, livre e criativa, permitem à criança a apropriação do código escrito através da reflexão e do treino (Azevedo, 2000).

Segundo Mabel Condemarin e Mariana Chadwick (1987) “a escrita é uma representação gráfica da linguagem que utiliza signos convencionais, sistemáticos e identificáveis” (p.19). Neste sentido quando a criança já utiliza conectivos é porque já faz ligações e já elabora frases mais complexas.

3.9 - Coerência

A coerência dos textos foi-nos dada por elementos da narrativa: pontuação; construção frásica; expressões temporais e, aplicação de pronomes. Existiu uma maior coerência textual nos trabalhos iniciados pela expressão gráfica em qualquer um dos contos. Houve uma maior incoerência, isto é, saltos na narrativa, desorganização de ideia e pouca inferência, com maior incidência nos trabalhos iniciados pela escrita.

Na aprendizagem da escrita é necessário, muita prática, ou seja uma prática repetida na produção de textos. Na verdade “quando o objectivo da aprendizagem, é a produção de uma ortografia correcta na redacção de textos, é a aprendizagem de um sistema de produção que é visada e a aprendizagem de um sistema deste tipo não será bem sucedida se as rotinas de execução e as condições não estiverem estritamente ligadas” (Azevedo, 2000, p.59).

Considerações Finais

O meu estudo tinha como principal objectivo analisar a importância da expressão plástica para a construção da narrativa. Para perceber a sua importância realizei um trabalho prático com crianças do 3ºano de escolaridade.

O estudo foi estruturado em sessões e partia de dois grupos de trabalho em situações distintas: expressão escrita e expressão gráfica.

Os resultados das produções escritas e gráficas realizadas pelas crianças constituíram-se em objecto de análise.

Ao longo do trabalho fui percebendo que o uso da narrativa permite desenvolver na criança várias competências. Através da análise das suas produções, quer escritas, quer gráficas, pude perceber que as crianças desenvolveram a criatividade, as noções de espaço e de tempo, e foram melhorando o nível de escrita no decorrer das sessões. A sua competência enciclopédica foi também alargada. Ao longo da minha experiência como docente tenho-me deparado com a complexidade do texto narrativo e com as grandes dificuldades que as crianças mostram nesta matéria, no entanto é de salientar a sua importância, pois o uso alargado permite conjugar várias competências linguísticas, nomeadamente ao nível da ortografia, do vocabulário, da morfologia, da pontuação, da sintaxe, do encadeamento dos acontecimentos e da coerência temporal.

Sendo um dos objectivos deste estudo avaliar a competência narrativa da criança, fiz uma análise pormenorizada das suas produções, escritas e gráficas, que me permitiram concluir que as estratégias utilizadas no processo de sequencialização do conto, em momentos e cenas, permitiram melhorar a capacidade de interpretação e retenção de informação para o desenvolvimento da linguagem escrita. Apesar das narrativas terem sido construídas a partir de um estímulo de leitura, um dos aspectos notórios foi a variedade de textos produzidos relativamente à dimensão e ao número de cenas representadas. Outro aspecto que me despertou foi a qualidade dos textos e das imagens produzidas, pois estas

diferem de criança para criança. Ao nível da organização estrutural, verifiquei que, apesar das crianças elaborarem as suas histórias em conformidade com as características que lhe são inerentes, a utilização dos tempos verbais adequados e a sequencialização dos acontecimentos, por vezes, não foram respeitados. Houve uma preocupação em introduzir nas suas produções elementos de localização temporal, tendo, a maior parte das vezes, surgido de forma convencional através da expressão “Era uma vez...”. Nas produções das crianças não se verificou ausência de identificação e localização dos espaços e as personagens das histórias não foram ignoradas. Verifiquei, ainda que as crianças tiveram dificuldade a nível da coesão textual, pois confrontei-me com diversas produções que recorreram a repetições desnecessárias e a expressões pouco claras. Constatei, ainda, que alguns textos possuíam o uso exagerado de conectivos. As crianças respeitaram a sequencialização dos acontecimentos nas narrativas, mas não os referiram todos, pois enquanto umas mencionaram todos os acontecimentos outras omitiram alguns.

As que mencionaram correctamente e de uma forma sequenciada os acontecimentos verificou-se que, mesmo assim, o grau de pormenorização diferiu na sua descrição.

No final das sessões verifiquei que as crianças já escreviam textos mais longos e originais, tinham cuidado com a construção das frases, utilizavam correctamente e de forma variada os conectores e os sinais de pontuação e notei que os erros ortográficos também diminuiram.

Na sequência dos objectivos propostos, foi exequível na medida em que se proporcionou à criança momentos de criação e fruição que desencadearam atitudes de reflexão acerca dos diferentes conflitos presentes nas narrativas. Através dos desenhos as crianças conseguiram revelar os seus sentimentos, as suas emoções e as suas vivências. Através do reconto gráfico as crianças revelaram as suas origens e o seu entendimento do mundo.

Pelo facto das histórias terem sido lidas sem que as crianças tivessem qualquer tipo de contacto com o texto e as ilustrações, permitiu que estas, mentalmente, construíssem formas, cores e ambientes de mundos desconhecidos. A transposição das figuras visuais, formadas visualmente para o papel (através da escrita e da representação gráfica) permitiu conhecer as opiniões e as decisões interpretativas que cada uma das crianças fez de todos os “ditos” e “não ditos” que o texto deliberadamente promove: e desta forma perceber o seu mundo.

Através das representações gráficas tive a possibilidade de conhecer melhor o seu mundo, pois como refere Lowenfeld (1970)

Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos da sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de seleccionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria; como pensa, como sente e como vê. Para ela a arte é actividade dinâmica e unificadora (p. 13).

A expressão escrita envolve, como já tive a oportunidade de referir, uma grande multiplicidade de aspectos: a relação som/grafema, a sintaxe, a organização macro textual, a relação do texto com o seu referente e a sua função. Neste sentido, penso que está nas mãos do educador/professor saber responder e aproveitar essas experiências, interesses e necessidades, que se reflectem e manifestam das mais diversas formas e transformá-las em aprendizagens activas.

Percebi que para a aprendizagem da escrita é necessário, muita prática, ou seja uma prática repetida na produção de textos, contudo “a aprendizagem de um sistema deste tipo não será bem sucedida se as rotinas de execução e as condições não estiverem estritamente ligadas” (Azevedo, 2000, p.59).

A expressão gráfica ajudou muito as crianças, principalmente as que tinham mais dificuldade na escrita, pois as que iniciaram pelo desenho construíram frases mais complexas e com mais criatividade. Recontaram as histórias com uma sequência dos acontecimentos mais completa e rica em pormenores. Deste modo, podemos sublinhar a importância da valorização da Expressão gráfica para o desenvolvimento de hábitos de trabalho que conduzem à autonomia da criança para a escrita.

Através das narrativas é possível desenvolver projectos que incluam todas as áreas do conhecimento, pois para além de desenvolver competências a nível da leitura e da escrita possibilitou-me trabalhar conteúdos de Estudo do Meio, Matemática e Expressão Plástica.

Pode-se dizer, ainda, que este estudo para além de me proporcionar reflectir sobre as práticas que tenho vindo a implementar, permitiu-me reconhecer a necessidade de enfrentar e assumir novos desafios.

A valorização da expressão plástica revelou-se uma mais-valia no desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar.

Para terminar, gostaria de referir que o tempo para a realização deste trabalho foi

exíguo. Por tal, deixo em aberto a possibilidade de continuar a implementar esta metodologia e analisar as narrativas escritas destas mesmas crianças passado um ano, comparando os resultados obtidos, verificando assim qual o impacto das aprendizagens realizadas através da Expressão Plástica no desenvolvimento da escrita.

Bibliografia

- Adam, J.M.** (1985). *Le texte narratif: traité d'analyse textuelle des récits*. Paris: Imprimerie Aubin.
- Adam, J.M.** (1984). *Le récit*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Aleixo, C. A.** (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alves, F.** (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Auladell, J. e.** (2008). *A Casinha de Chocolate*. Matosinhos: Kalandraka.
- Azevedo, F.** (1995). *A teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco: entre a ordem e a aventura*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F.** (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F.** (2007). *Formar leitores das teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F.** (2009). *Modelos e Práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F.** (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. & Pereira, L.** (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. PNEP. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, A. M.** (1991) *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva
- Bardin, L.** (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. e.** (1976). *Análise estrutural da narrativa*. Petropolis R. J.: Editora Vozes Limitada.
- Beane, J. A.** (2000). O que é um Currículo? In José Augusto Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 39-58). Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Beane, J. A.** (2002). *Integração Curricular. A concepção do Núcleo da educação Democrática*. Coleção temas actuais. Lisboa. Didáctica Editores

- Bremond, C. e.** (1976). *Análise estrutural da Narrativa*. Petrópolis R. J.: Editora Vozes Limitada.
- Bogdan, R & Biklen, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Calado, I.** (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, M. F., Silva, M. F. & Bastos, P.A.** (2002). *Educação pela Arte*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Condmarín, M. & Chadwick, M.** (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artmed.
- Coquet, E.** (2000). *A narrativa gráfica: uma estratégia de comunicação de crianças e adultos*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança.
- Coquet, E.** (2009). As culturas Infantis. In Correia, A. M. & Coquet, E. *Diálogo com a arte* (pp 39 - 49). Centro de Estudos da Universidade do Minho: Bezerra Editora.
- Eco, U.** (1983). *Leitura do texto literário-*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação** (2004). *Organização Curricular Programação Ensino Básico- 1º-ciclo*. Lisboa: editorial do Ministério da Educação.
- Ferrer, A. R.** (2009). *A Melrita*. Matosinhos: Kalandraka.
- Formosinho, J.** (2007). *O Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único*, Mangualde: edições Pedagogo.
- Gândara, M.** (1987). *Desenho Infantil. Um Estudo Sobre Níveis do Símbolo*. Lisboa: Texto Editores.
- Gandra, C. F.** (2009). Narrativas E-portefólios e a arte de ensinar. In A. M. Coquet, *Diálogo com a arte* (pp. 147 - 161). Universidade do Minho: Bezerra Editora.
- Genésio, H.** (2002). "Mãe de um rio" de Augusta Bessa Luis- no limite do conto de fadas. In A. Mesquita, *Pedagogias do imaginário* (p. 110 -115). Porto: Edições Asa.
- Gomes, A.**(1997). Investigação-acção com educadores de infância: a reflexão como estratégia de renovação metodológica. In A. Estrela e J. Ferreira (Eds.), *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Actas do VII colóquio nacional da secção portuguesa da AIP ELF/AFIRSE. (pp. 341-372). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- González, I. A.** (2005). *Instruções de Escrita*. Lisboa: Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Greimas, A. J.** (1976). *Análise estrutural da narrativa*. Petropolis R.J.: Esitora Vozes Limitada.
- Latorre, A., Del Rincón, D. Arnal, J.** (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grup 92
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L.** (1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: editora Mestre Jou.
- Lowenfeld, V.** (1997). *A criança e a sua arte*. São Paulo : Editora mestre Jou.
- Luquet, G.H.** (1969). *Arte Infantil*. Lisboa: Companhia Editora do Minho.
- Magalhães, M. d.** (2009). Pensamento narrativo e Linguagem Narrativa. In A. M.Coquet, *Diálogos com a arte* (pp. 23 - 37). Universidade do Minho: Bezerra Editora.
- Máximo-Esteves, L.** (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora
- Montessori, M.** (1971). *A mente da criança*. Lisboa: Portugália Editora.
- Moreira, M.A.** (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Oliveira-Formosinho, J.** (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Júlia Oliveira – Formosinho, Tizuko Kishimoto & Mónica Pinazza (orgs), *Pedagogia (s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. 13-35). Porto Alegre: Artemed.
- Oliveira, M.** (2003). Expressão Plástica e Desenvolvimento Curricular. In A. B. Ribeiro, *Educare Aprendreere* (pp. 39 - 52). Lisboa: CIED- Escola de Educação de Lisboa.
- Parafita, A.** (1999). *A comunicação e a Literatura Popular*. Lisboa: Plátano Editora
- Pacheco, J. A.** (2000). Territorializar o Currículo Através de Projectos Integrados. In José Augusto Pacheco (orgs), *Políticas de integração curricular. Coleção Currículo, Políticas e Práticas* (pp. 7-38). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. F. P.** (2005) *A área da Plástica no 1º ciclo do Ensino Básico: um olhar através de histórias de vida de duas professoras do Nordeste português*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Estudos de Crianças. Universidade do Minho.
- Ponte, F.** (2003). O texto gráfico - outra forma de reconto. *Ensinarte* , pp. 13-38.
- Propp, W.,** (1983), *A Morfologia do conto*, Lisboa, Veja;
- Reis, C. & Lopes, A. C. M.** (1987). *Dicionário de narratologia*. Coimbra. Almedina.

- Rodari, G.** (2002). *Gramática da fantasia*. Introdução à arte de inventar histórias. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santana, I.** (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. A. P.** (2006). *O arco-íris das ideias -As técnicas e as práticas da criatividade*. Porto: Edições Asa.
- Santos, M. E.** (2003). A Importancia da Educação Artística no Desenvolvimento Global da Criança. In A. B. ribeiro, *Educare Aprender* (pp. 13-21). Lisboa: CIED - Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sequeira, M. F.** (1990), As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 3 (3), p. 37-43.
- Silva, V.** (1990). *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, M.** (1996). A Investigação-Acção como Metodologia de Investigação. In *Práticas Educativas e Construção de Saberes*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I.** (1988), Consciência linguística e nível de leitura: que relação? Ou ler ou não ler...eis a questão, *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1) 95-102;
- Sim-Sim, I.** (2003), Prefácio. In *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.,
- Sousa, A.B.** (2003) *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Thiollent, M.** (1998). *Metodologia da pesquisa - acção*. São Paulo: Cortez
- Traça, M. E.** (1992), *O Fio da Memória: Do conto Popular ao conto para Crianças*, 2ª edição, Porto, Porto Editora;
- Taeger, O. G.** (2008). *O Grão de Milho*. Matosinhos: Kalandraka.
- Veloso, R.** (1994). *A obra de Aquilino Ribeiro para crianças: imaginário e escrita*. Porto: Porto Editora.
- Vigotsky, L. S.** (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dicionário da Língua Portuguesa**(2003). Porto: Porto Editora

Legislação Consultada

Lei de Bases do Sistema Educativo - (Diário da República – I série, n.º 166, de 30 de Agosto de 2005, pp. 5155-5171).

ANEXOS

Anexo 1

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VILA FLOR
Escola E.B.1 nº 1 de Vila Flor
Ano Lectivo 2009/2010

Recolha de dados para a elaboração do Projecto Curricular de Turma

Nome		º Ano	
Morada		Cód. Postal:	
Naturalidade			
Data nascimento		Nº Matrícula	

--

Pai:	
Hab. Liter.:	
Profissão:	
Tel.Contact:	
Mãe:	
Hab. Liter.:	
Profissão:	
Tel.contacto:	
Encar.Educa	
Hab. Liter.:	
Profissão:	
Tel.contacto	

COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

Parentesco	Idade	Profissão*	Habilitações Literárias	Situação profissional *

*Trabalhador por conta própria; trabalhador por conta de outrém;P. liberal; Desempregado; Doméstica

** Efectivo; Contratado; Reformado; Doméstica; Estudante

VIDA ESCOLAR

Língua portuguesa	Matemática	Estudo do meio	Expressão plástica	Educação física	Expressão musical	Informática
Preferidas						
Com mais dificuldades						

	SIM	NÃO	
Frequentaste o ensino Pré-Escolar?			Quanto Tempo?
Repetiste algum ano?			Qual?
Estudas todos os dias?			Tempo
Estudas habitualmente em casa?			Local?
Alguém se interessa pelo teu estudo?			Quem?
Frequentaste esta escola no ano anterior?			Qual?
Gostas de andar na escola?			Porquê?

OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES / ACTIVIDADES

Ver televisão		Computador		Brincar	Aprender música	
Filmes	Futebol	Trabalhos escolares		Ler	Ajudar em casa	
Concursos	Outros desportos	Internet		Ouvir música	Ajudar os pais	
Desenhos Animados	Telejornal	Jogos/Programas didácticos		Conversar	Ir ao café	
Telenovelas	Documentários	Jogos de diversão		Passear	Ir ao cinema	
				Praticar desporto		

SAÚDE/ALIMENTAÇÃO

Tens dificuldades? Visuais _____; Auditivas _____; de Linguagem _____; outras _____.

Doenças Frequentes _____; Doenças Permanentes _____

Doenças graves da família _____.

Costumas ter dores de cabeça? _____; Alergias? _____;

Cuidados especiais de saúde? _____

A que horas te costumavas deitar? _____; A que horas te levantas? _____

Tomas o pequeno-almoço antes de sair de casa? _____

Quando fores grande que profissão desejas ter? _____

Anexo 2

O Grão de Milho

de Olalla González e Marc Taeger

Era uma vez uma família que tinha um filho muito pequeno, tão pequeno como um grão. Por isso lhe chamaram Grão de Milho.

Um dia quando a sua mãe estava a fazer o almoço, viu que não tinha açafião.

Grão de Milho ofereceu-se logo para ir à mercearia.

A mãe nunca o deixava sair sozinho de casa, porque tinha medo que as pessoas não o vissem e o pisassem.

Mas Grão de Milho insistiu. Disse à mãe que iria a cantar; assim, mesmo que não o vissem, ouviam-no e ninguém o pisaria.

A mãe acabou por aceitar e deu-lhe uma moeda para comprar um bocadinho de açafião.

Grão de Milho pegou na moeda e saiu de casa a cantar:

Pachim, pacham, pachom,

vejam lá pra onde estão a olhar.

Pachim, pachom, pachum,

Pró Grão de Milho não pisar.

Quando Grão de Milho chegou à mercearia, aproximou-se do balcão e disse:

-Senhor merceeiro, senhor merceeiro, se faz favor, dá-me um bocadinho de açafião?

Mas o merceeiro nem o ouviu.

Grão de Milho voltou a repetir um pouco mais alto:

-Senhor merceeiro, senhor merceeiro, se faz favor, dá-me um bocadinho de açafião?

Desta vez o merceeiro ouviu qualquer coisa, mas não viu ninguém.

Então, Grão de Milho pôs-se em bicos de pés e gritou:

-Senhor merceeiro, senhor merceeiro, se faz favor, dá-me um bocadinho de açafião?

O merceeiro debruçou-se sobre o balcão e respondeu-lhe:

Ah, afinal és tu, Grão de Milho! Toma lá o açafião.

Grão de Milho pegou no açafião, deu a moeda ao merceeiro e saiu muito contente a cantar:

Pachim, pacham, pachom,

Vejam lá pra onde estão a olhar.

Pachim, pachom, pachum,

Pró Grão de Milho não pisar.

Quando Grão de Milho chegou a casa, deu o açafraão à mãe e os dois acabaram de fazer o almoço.

Então Grão de Milho quis levá-lo ao pai que estava a trabalhar na floresta. Mas a mãe não o deixava porque o cesto era demasiado pesado.

Mesmo assim, Grão de Milho insistiu. Agarrou no cesto e pô-lo aos ombros. Ao ver que o filho podia com ele, a mãe deixou-o ir. E Grão de Milho foi para a floresta a cantar:

Pachim, pacham, pachom,

Vejam lá pra onde estão a olhar.

Pachim, pachom, pachum,

Pró Grão de Milho não pisar.

Mas enquanto caminhava, começou a chover muito, muitíssimo; e Grão de Milho abrigou-se debaixo de uma couve. Estava ali tão bem que acabou por adormecer profundamente.

Muito perto do caminho havia um boi que tinha muita fome. Quando viu aquela couve grande e apetitosa, comeu-a, e com ela o Grão de Milho.

Entretanto, o pai, que já estava impaciente por estar há um bom pedaço à espera na floresta, decidiu voltar para casa.

Quando chegou, a mulher contou-lhe que Grão de Milho lhe tinha ido levar o almoço e que ainda não tinha regressado.

Muito preocupados, os pais foram procurá-lo gritando:

- Grão de Milho...onde estás?

Como não o encontravam, foram até à floresta gritando:

- Grão de Milho...onde estás?

- Grão de Milho...onde estás?

Ao longe ouviram uma voz que dizia:

-Na barriga do boi que se move,

Onde não troveja nem chove.

Os pais procuraram, procuraram, até que viram um boi que parecia ter fome.

Aproximaram-se, deram-lhe de comer e...

...o boi tanto engoliu, que com um pum Grão de Milho saiu.

Todos juntos voltaram para casa a cantar:

Pachim, pacham, pachom,

vejam lá pra onde estão a olhar.

Pachim, pachom, pachum,

Pró Grão de Milho não pisar.

Anexo 3

A Melrita

Conto popular adaptado por António Rubio e Isidro Ferrer

Era uma vez uma Melrita que tinha o seu ninho num carvalho. Acabara de ter cinco filhinhos e cantava muito contente:

- Que contente que estou, que contente estou. Aos meus cinco melritos comida lhes dou!

Mas um certo dia passou por ali uma raposa que lhe disse:

- Porque está tão contente, dona Melrita?

- Porque tenho cinco melrinhos que são uma jóia – respondeu a Melrita.

- e porque não me mostra vossemecê um? Tenho uma pata partida (era mentira) e não posso subir ao carvalho. Ande lá, por favor, mostre-me um, para que o possa ver – disse a raposa.

- Bem, bem... - disse a Melrita pegando num dos seus filhos pelo bico.

A raposa, assim que viu o melrinho, ficou com uma vontade enorme de o comer e começou-lhe a crescer água na boca. E então disse à Melrita:

- Pois se não me dás agora mesmo um melrinho, com o meu rabo rabazolão corto-te o carvalho e deito-o ao chão. E se te corto o carvalho, partem-se os ramos; e se se partem os ramos, parte-se o ninho e ficas sem melrinhos.

A pobre Melrita pensou que ela lhe cortasse o carvalho e o deitasse ao chão com o rabo rabazolão, perderia todos os seus filhos; e foi assim que, muito triste, atirou um melrinho à raposa, que o comeu de um trago e se foi embora bem contente.

No dia seguinte, a Melrita cantava triste no seu ninho:

- Ai, que triste que estou, ai, que triste que estou. Aos meus quatro melrinhos, comida lhes dou!

Voltou a passar por ali a raposa e, parando debaixo do carvalho, disse-lhe:

- Se não me atiras outro melrinho, com o meu rabo rabazolão corto-te o carvalho e deito-o ao chão. E se te corto o carvalho, partem-se os ramos; e se se partem os ramos, parte-se o ninho e ficas sem melrinhos.

E a Melrita, com medo de perder todos os seus filhos, pegou noutro melrinho com o bico e atirou-o à raposa que o comeu de um trago e se foi embora bem contente.

No dia seguinte, a Melrita cantava, muito triste, no seu ninho:

- Ai, que triste que estou, ai, que triste que estou. Aos meus três melrinhos, comida lhes dou!

E mais uma vez passou por ali a raposa e, parando debaixo do carvalho, disse-lhe:

- Se não me atiras outro melrinho, com o meu rabo rabazolão corto-te o carvalho e deito-o ao chão. E se te corto o carvalho, partem-se os ramos; e se se partem os ramos, parte-se o ninho e ficas sem melrinhos.

E a Melrita, com medo de perder todos os seus filhos, pegou noutro melrinho com o bico e atirou-o à raposa que o comeu de um trago e se foi embora bem contente.

No dia seguinte, a Melrita cantava, muito triste, no seu ninho:

- Ai, que triste que estou, ai, que triste que estou. Aos meus dois melrinhos, comida lhes dou!

E mais uma vez passou por ali a raposa e, parando debaixo do carvalho, disse-lhe:

- Se não me atiras outro melrinho, com o meu rabo rabazolão corto-te o carvalho e deito-o ao chão. E se te corto o carvalho, partem-se os ramos; e se se partem os ramos, parte-se o ninho e ficas sem melrinhos.

E a Melrita, com medo de perder todos os seus filhos, pegou noutro melrinho com o bico e atirou-o à raposa que o comeu de um trago e se foi embora bem contente.

No dia seguinte, a Melrita cantava, muito triste muito triste, no seu ninho:

- Ai, que triste que estou, ai, que triste que estou. Ao meu melrinho, comida lhe dou!

Então calhou passar por ali o alcaravão, que tinha estado uns dias nas bodas da sua prima, a andorinha. Ao ver tão triste a Melrita, perguntou-lhe o que se passava, e esta contou-lhe como a raposa fora comendo os seus filhos porque ameaçava cortar-lhe o carvalho, deitando-o ao chão com o rabo rabazolão.

- Mas como é possível que te tenhas deixado enganar assim? Com o rabo rabazolão não se cortam carvalhos, que se cortam com machados de ferro e braços de menino, de menina, de mulher e de homem. Pois agora, vais cantar contente – disse o alcaravão. E a Melrita cantou:

- Que contente estou, que contente estou. Ao meu melrinho, comida lhe dou!

E mais uma vez apareceu a raposa, debaixo do carvalho, e perguntou à Melrita:

- Porque estás tão contente? Acaso não sabes que venho comer o último melrinho que te resta? E se não mo atiras, com o meu rabo rabazolão corto-te o carvalho e deito-o ao chão. E se te corto o carvalho, partem-se os ramos; e se se partem os ramos, parte-se o ninho e...

- os carvalhos não se cortam com o rabo rabazolão, que se cortam com machados de ferro e braços de menino, de menina, de mulher e de homem.

-Quem te disse isso? De certeza que foi a rola! – Disse furiosa a raposa.

-Não! – Disse a Melrita.

- Então o cuco!

-Não.

- Foi o alcaravão? Foi o alcaravão!

E o alcaravão, ao ouvir o seu nome, começou a voar e voar até que teve sede e desceu a uma Alverca para beber água. Quando estava a beber chegou a raposa e agarrou-o entre os seus dentes, disposta, claro a comê-lo como tinha feito com os quatro melrinhos. Mas o alcaravão que era muito astuto, disse-lhe:

-Ai raposita, não me comas; pois nós os alcaravões não somos saborosos se antes de nos comerem não disserem três vezes: - Alcaravão, comi, Alcaravão, comi, Alcaravão, comi.

E a raposa que era muito gulosa, abriu a boca para dizer três vezes:- Alcaravão, comi , Alcaravão, comi, Alcaravão, comi.

Então o alcaravão aproveitou para fugir e voar, ao mesmo tempo que gritava:

- A outro tonto, mas não a mim!

E vitória, vitória. Acabou-se a nossa história.

Anexo 4

A Casinha de Chocolate

Título original Hansel e Gretel

De. J.e W. Grimm e Pablo Auladell

Era uma vez um pobre lenhador que vivia perto de um grande bosque com a sua mulher e os seus dois filhos: Hansel e Gretel.

Eram tão pobres que, certa noite, a mulher disse ao lenhador:

- Já não nos resta nada para comer. Amanhã cedo, dá um pedaço de pão a cada filho e leva-os para o meio do bosque. Acende-lhes uma fogueira e deixa-os lá.

- Mas como posso eu fazer isso? – Perguntou o lenhador. – Não tenho coragem de abandonar os meus queridos filhos entre animais selvagens que acabarão por os devorar.

- Então vamos morrer todos de fome – respondeu ela.

E a mulher continuou a insistir até o homem aceitar a sua proposta.

As crianças que não dormiam por causa da fome, ouviram o que a madrasta tinha dito ao pai. Gretel sentiu-se perdida e chorou desalmadamente.

- Cala-te, Gretel, e não tenhas medo que hei-de encontrar uma solução – disse Hansel.

E sem os seus pais darem conta, Hansel saltou da cama, vestiu um casaco e saiu às escondidas de casa. Aquela era uma noite de Lua Cheia e os seixos brancos brilhavam como moedas de prata. Hansel baixou-se e meteu nos bolsos do casaco todos os que lá couberam, depois voltou para casa.

-Dorme descansada, Gretel – disse. E depois deitou-se e adormeceu.

No dia seguinte, a mulher acordou as crianças antes do nascer do sol.

-Levantem-se, meninos, vamos ao bosque. Aqui têm um pedaço de pão para cada um. Poupem-no para vos chegar até ao meio-dia.

A família fez-se ao caminho e entrou no bosque. Já iam a andar há um bocado quando Hansel se deteve e olhou para trás, em direcção a casa, e pouco depois outra vez, outra e mais outra. E tantas vezes olhou que o pai lhe perguntou:

- Para onde é que estás a olhar Hansel? Tem atenção e mexe as pernas.

-Estou a olhar para o meu gato branco, que está no telhado lá de casa a dizer-me adeus.

- Não sejas tolo – disse a mulher – Não é o teu gato, é o sol que brilha na chaminé.

Só que Hansel não olhava para o gato, mas para os seixos que retirava do bolso e ia deixando pelo caminho.

Quando chegaram ao meio do bosque, disse o pai aos filhos:

-Apanhem lenha, vamos fazer uma fogueira para não termos frio.

Hansel e Gretel apanharam um monte de ramos secos e o pai acendeu o lume. Quando as chamas já eram bastante grandes a mulher disse:

- Agora deitem-se junto do lume e durmam. O vosso pai e eu vamos buscar mais lenha e voltamos já.

E ali ficaram os meninos sozinhos. Ao meio-dia comeram o pão que lhes tinham dado e esperaram até anoitecer. Como ouviam machadadas, pensavam que os seus pais estavam perto, mas era apenas um ramo que o vento abanava e batia contra o tronco de uma árvore.

E como estavam muito cansados, adormeceram. Acordaram quando já era de noite e Gretel começou a chorar, mas Hansel tranquilizou-a:

-Espera até aparecer a Lua.

Quando apareceu a Lua, Hansel deu a mão à sua irmã e caminharam seguindo os seixos brancos que brilhavam como moedas de prata sob a luz da Lua. Andaram toda a noite e, de manhã chegaram a casa. O pai ficou feliz, pois estava muito triste desde que os tinha abandonado no bosque. A madrasta também se fingiu contente, mas na verdade estava muito zangada.

Em casa de Hansel e Gretel continuou a faltar a comida. E certa noite as crianças ouviram a madrasta dizer:

- Só nos resta meio pão. Amanhã tens que levar os miúdos lá mais para o meio do bosque para não encontrarem o caminho de volta. É a nossa única salvação para não morrermos todos de fome.

E a mulher convenceu de novo o lenhador a abandonar os filhos.

Hansel queria ir apanhar pedras de novo, mas a mulher tinha fechado a porta à chave e não pode sair de casa. Na manhã seguinte, a mulher deu-lhes um bocado de pão, mais pequeno ainda que da outra vez, e foram para o bosque todos juntos. Enquanto caminhavam, Hansel foi esmigalhando o pão no seu bolso. Às vezes parava, olhava para trás e deitava uma migalha no chão.

- Porque é que estás sempre a parar, Hansel? – Perguntou o pai – Continua a andar e deixa de olhar para trás.

- Estou a olhar para a minha pomba, que está no telhado lá de casa a dizer-me adeus.

- Não sejas tolo – disse a madrasta – Não é a tua pomba, é o sol que brilha na chaminé.

Só que Hansel não olhava para a pomba, mas para as migalhas que tirava do bolso e ia deixando pelo caminho. Hansel continuou a caminhar, desfez todo o seu pão e espalhou-o ao longo do caminho. Depois chegaram a um lugar do bosque onde nunca tinham estado, e ali tiveram os dois que se sentar de novo junto de uma fogueira à espera que os pais voltassem para os irem buscar. Ao meio-dia, Gretel dividiu o bocadito de pão que ainda lhes restava com o irmão. Chegou a tarde, depois a noite, mas os pais deles não voltaram. Adormeceram e acordaram quando a escuridão já cobria tudo. Gretel começou a chorar, mas Hansel tranquilizou-a:

- Espera até aparecer a Lua. A sua luz mostra-nos as migalhas e elas vão indicar-nos o caminho de volta.

E assim que apareceu a Lua, Hansel deu a mão à sua irmã e começaram a andar...só que os pássaros tinham comido as migalhas todas.

Ao fim de três dias Hansel e Gretel continuavam perdidos no bosque e alimentavam-se apenas de bagas que por ali cresciam. Se não encontrassem ajuda rapidamente morreriam de fome. Ao meio-dia viram um passarinho branco, com um canto tão belo que se sentaram a ouvi-lo. Quando acabou de cantar, começou a voar e as crianças seguiram-no até chegarem a uma casa muito especial.

Era toda feita de bolo, tinha o telhado de chocolate e as janelas de caramelo.

- Vamos parar aqui para fazermos um banquete – disse Hansel, arrancando um bocado do telhado. Gretel aproximou-se de uma janela e deu-lhe umas trincas.

Então de dentro de casa ouviu-se uma voz muito fina:

- Quem morde, quem chupa, quem mastiga? Quem come a minha casinha?

As crianças responderam:

- É o vento, é o vento, que não pára um momento.

E continuaram a comer. De repente, a porta da casa abriu-se e saiu uma velhinha apoiada numa muleta. Hansel e Gretel assustaram-se muito, mas a mulher, meneando a cabeça, tranquilizou-os:

- Ai, ai, queridos meninos, de onde é que vocês saíram? Entrem, entrem, vou tratar muito bem de vocês.

A anciã deu a mão a Hansel e a Gretel, meteu-os dentro de casa, deu-lhes um delicioso jantar e depois deitou-os em duas lindas caminhas. Mas, na verdade, aquela

mulher era uma bruxa malvada que tinha feito a casa de bolo, chocolate e caramelo para atrair os miúdos. E, quando algum caía nas suas mãos, cozinhava-o e comia-o.

Na manhã seguinte, a bruxa agarrou Hansel e encerrou-o num curral. As bruxas têm os olhos vermelhos e não conseguem ver muito bem, mas têm um olfacto muito apurado. Como o faro dos animais. De maneira que, ao cheirar os petizes, disse:

- Estes não me escaparão!

Quando acordou, o menino encontrou-se entre grades, como se fosse um franguito. Depois, a bruxa acordou Gretel e disse-lhe:

- Levanta-te, preguiçosa e vai preparar uma boa refeição para o teu irmão. Assim que engordar um bocadinho, vou comê-lo.

Gretel começou a chorar, mas fez o que a bruxa lhe ordenava. Desde então, ela tinha que preparar as mais deliciosas refeições para o seu irmão, enquanto ela só comia as sobras.

Todas as manhãs a bruxa ia ao curral e gritava:

- Põe um dedo de fora, Hansel, vamos ver quanto engordaste.

Mas o rapaz, em vez de por o dedo de fora. Mostrava um ossito e a bruxa, que não via muito bem, assombrava-se ao ver que Hansel não engordava nada. Ao fim de quatro semanas a bruxa perdeu a paciência e uma noite disse a Gretel:

- Vai buscar um balde com água. Tanto me faz que o teu irmão esteja magro. Vou cortá-lo em bocadinhos. Cozinhá-lo e comê-lo. Gretel chorava enquanto acarretava água e não sabia o que fazer para salvar Hansel.

- Oxalá nos tivessem comido os animais selvagens. Assim teríamos morrido juntos.

Quando voltou, a bruxa já tinha acendido o forno. E disse-lhe:

- Olha para dentro do forno, Gretel. Vê lá se já está pronto.

Do forno saíam chamas enormes e a menina apercebeu-se logo do que maquinava a bruxa.

- Não sei como é que se faz – enrolou Gretel – Faça primeiro para eu ver como é.

- Que tonta! – Disse a bruxa – Vê bem como se faz.

A bruxa pôs-se de gata e meteu a cabeça no forno. Nesse momento, Gretel empurrou-a lá para dentro e fechou a porta. Depois foi a correr libertar o irmão, enquanto a bruxa dava uns gritos horrendos.

Hansel saiu da jaula e os dois irmãos abraçaram-se com grande alegria. Como já não tinham medo da bruxa, entraram outra vez em casa e...escondidas por todos os cantos,

encontraram muitas caixinhas com pérolas e pedras preciosas. Encheram os bolsos e saíram dali à procura do caminho para casa. Mas chegaram a um rio enorme e não o conseguiram atravessar. Então Gretel viu um pato e pediu-lhe ajuda. A ave levou-os e deixou-os na outra margem.

Depois de caminharem durante várias horas, os dois miúdos avistaram a sua casa. Emocionados deitaram-se a correr e, quando chegaram, abraçaram-se ao pescoço do pai e deram-lhe muitos beijos. Aquele homem não tinha vivido um momento de sossego desde que tinha abandonado os seus filhos no bosque e, para além disso a sua mulher já tinha morrido.

As crianças esvaziaram logo os seus bolsos: as pedras preciosas e as pérolas caíram e espalharam-se por toda a casa. Desde então, os três viveram muito felizes e nunca mais voltaram a passar fome. Vitória, vitória, acabou-se a história.