

INCTE 2018

3.º Encontro Internacional de Formação na Docência
3rd International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 4 e 5 de maio | 2018

Livro de Atas

III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

3rd International Conference on Teacher Education (INCTE)

Título: III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas
Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Rui Pedro Lopes, Manuel Vara Pires, Luís Castanheira, Elisabete Mendes Silva, Graça Santos, Cristina Mesquita, Paula Fortunato Vaz (Eds.)
Ano: 2018
ISBN: 978-972-745-241-5
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/17381>

Organização

O INCTE 2018 é organizado pelo IPB, onde decorrem as sessões.

Comissão Organizadora

Adorinda Gonçalves (IPB, Portugal)
Angelina Sanches (IPB, Portugal)
Carla Guerreiro (IPB, Portugal)
Cristina Mesquita (IPB, Portugal)
Elisabete Silva (IPB, Portugal)
Elza Mesquita (IPB, Portugal)
Graça Santos (IPB, Portugal)
Jacinta Costa (IPB, Portugal)
João Carvalho Sousa (IPB, Portugal)
Manuel Vara Pires (IPB, Portugal)
Manuel Luís Castanheira (IPB, Portugal)
Maria do Céu Ribeiro (IPB, Portugal)
Maria Isabel Castro (IPB, Portugal)
Maria José Rodrigues (IPB, Portugal)
Maria Raquel Patrício (IPB, Portugal)
Mário Cardoso (IPB, Portugal)
Paula Fortunato Vaz (IPB, Portugal)
Rosa Novo (IPB, Portugal)
Rui Pedro Lopes (IPB, Portugal)
Telma Queirós (IPB, Portugal)

Drawings and paintings: an exploratory study with children	458
<i>Gerson Nascimento, Mário Cardoso</i>	
El proceso de enseñanza-aprendizaje potenciado con actividades participativas en plataformas e-learning	465
<i>Francisco J. García Tartera, Vítor Gonçalves</i>	
Formação continuada para a mudança de práticas didático-pedagógicas de educadoras	474
<i>Maria José Rodrigues, Rui Marques Vieira</i>	
<i>Gallery walk</i> uma estratégia para resolver problemas e promover discussões matemáticas produtivas	483
<i>Isabel Vale, Ana Barbosa</i>	
Humor gráfico na aprendizagem da matemática no ensino básico	491
<i>Luís Menezes, Daniel Simões, Isilda Menezes</i>	
O livro adaptado em SPC, um recurso com utilização de tecnologia digital	504
<i>Henrique Gil, Juliana Calvário, Célia Sousa</i>	
Oficina(s) de escrita com a biblioteca escolar: análise crítica	511
<i>Lídia Machado dos Santos, Cecília Falcão</i>	
Promover as tecnologias de informação geográfica na formação para a docência	519
<i>Luísa Azevedo, Vítor Ribeiro, António Osório</i>	
Storytelling as an effective technique in teaching english as a foreign language	527
<i>Filipa Carrondo</i>	
Trabalho de projeto: abordagens interdisciplinares na educação pré-escolar	532
<i>Teresa Mendes, Luís Miguel Cardoso</i>	
Utilização de materiais manipuláveis na aprendizagem de conceitos matemáticos nos primeiros anos	540
<i>Joana Soares, Paula Catarino,</i>	
Práticas Educativas e Supervisão Pedagógica	551
A modelação matemática e a divisão no 3.º ano do 1.º CEB	553
<i>Ana Alegre Marques, Virgílio Rato, Fernando Martins</i>	
A relevância da formação do avaliador em supervisão pedagógica na ADD	564
<i>Luiz Cláudio Queiroga, Carlos Barreira, Albertina Oliveira</i>	
À descoberta do Scratch Júnior por crianças de 4/5 anos	571
<i>Rui Ramalho, Fernanda Cristina Gonçalves</i>	
Ambientes educativos de aprendizagem na prática de ensino supervisionada	576
<i>Angélica Monteiro, Alcina Figueiroa</i>	
Aplicação de castigos em contexto de prática pedagógica	587
<i>Sandra Oliveira</i>	
Aprendizagem cooperativa e desenvolvimento de competências cognitivas e sociais no 1.º CEB	596
<i>Ana Beatriz Martins, Delmina Pires</i>	
Articulação de saberes: um estudo interdisciplinar em contexto de 1.º CEB	606
<i>Daniela Gonçalves, Filipa Martins</i>	

Oficina(s) de escrita com a biblioteca escolar: análise crítica

Lídia Machado dos Santos¹, Cecília Falcão²
lidia.flavie@ipb.pt, clfalcao@sapo.pt

¹*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

²*Agrupamento de Escolas Miguel Torga, Bragança, Portugal*

Resumo

O presente estudo insere-se num conjunto de ações em curso na Biblioteca do Agrupamento de Escolas Miguel Torga, de Bragança, com alunos a frequentar o segundo Ciclo do Ensino Básico no âmbito da disciplina de Português, assumindo a importância de práticas articuladas de leitura e escrita e do trabalho colaborativo em ambiente escolar. Aplica-se uma metodologia qualitativa, apurada na observação direta e assente na leitura e apreciação dos textos resultantes de sessões já concretizadas, nas quais os alunos foram orientados no sentido de trabalharem em grupo, na biblioteca escolar, com base nos volumes 1 e 2 de *Maggy, a Fada*, anteriormente lidos em sala de aula. O trabalho oficial decorrido enquadra-se nos propósitos do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (integrado numa medida concreta em aplicação no Agrupamento denominada “Crescer a Ler: A arte de compreender o mundo”). A transversalidade de linguagens e propósitos interpretativos enunciada nesta medida motiva a escolha de textos ficcionais que acolhem um universo fantástico (“modern fantasy”) bem apreciado nestas idades. Tal proximidade textual é potenciada pelas necessárias sinergias em ambiente educativo, cruzando vários atores que intervêm no desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita progressivamente autónomos. Neste contexto, os objetivos delineados assentam na necessidade e importância das práticas promotoras do desenvolvimento de competências de leitura, mas também na capacidade de interpretação e consequente escrita em alunos que manifestam dificuldades nesses campos e que, portanto, carecem de treino que integre leitura, interpretação e escrita orientada. Assim sendo, assumem-se os seguintes objetivos: a) evidenciar uma prática concreta de intervenção oficial de leitura/escrita com alunos de 2.º Ciclo do Ensino Básico; b) dar conta da interação entre autor, professor e biblioteca escolar; e c) trazer à discussão os resultados preliminares da análise crítica feita aos primeiros grupos de trabalho e à sua atuação. Nesta análise, uma vez que o trabalho se pauta por três etapas diferentes, fazendo jus à ideia de retoma/circularidade, enfatiza-se: a leitura atenta dos contos mencionados, a capacidade de interpretação na oficina por parte dos alunos e a sua consequente concretização dentro do tempo estipulado, bem como o desenvolvimento de diferentes fases de (re)textualização.

Palavras-Chave: oficina de escrita; compreensão leitora; competências de escrita; trabalho colaborativo; biblioteca.

Abstract

The present study is part of a series of ongoing actions at Miguel Torga Secondary School Library, in Bragança, with students attending the 5th and the 6th grades of the Basic Education in the scope of the Portuguese subject. The study assumes its importance as it articulates reading, writing and cooperative work in a school setting. A qualitative methodology is applied, based on direct observation as well as on reading and appreciation of the texts resulting from sessions that have already been completed, in which the students were instructed to work as a group in the school library, based on the books 1 and 2 of the story *Maggy, the Fairy*, previously read in the classroom. The work that has been carried out is part of the National Program for the Promotion of School Success (integrated in a specific measure applied in a group called “Growing up Reading: The Art of Understanding the World”). The multiplicity of languages and interpretive purposes enunciated in this measure motivate the choice of fictional texts that welcome a modern universe (“modern fantasy”) well appreciated

by these ages. Such textual proximity is fostered by the necessary synergies in the educational environment, crossing several factors that interfere in the development of reading and writing habits that are progressively autonomous. In this context, the objectives outlined are based on the need and importance of practices that promote the development of reading skills, but also on the capacity for interpretation and consequent writing by students who present difficulties in these fields and who, therefore, reveal a lack of training that integrates reading, interpretation and oriented writing. Thus, the following objectives are assumed: a) to show an evidence of reading / writing workshop with students attending the 5th and the 6th grades; b) to demonstrate interaction between author, teacher and school library; c) to bring into discussion the preliminary results of the critical analysis done to the first working groups and their performance. Once the work is guided by three different stages, keeping with the idea of recovery / circularity, it is emphasized in this analysis: a careful reading of the stories mentioned, the students' ability to interpret during the workshop and their consequent achievement within the stipulated time, as well as the development of different compositional planning phases.

Keywords: writing workshop; reading comprehension; writing skills; cooperative work; library.

1 Introdução

A análise de experiência didática que se apresenta constitui o conjunto dos primeiros resultados de um trabalho que envolveu os docentes de Português a lecionar no 2.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Miguel Torga, de Bragança, em estreita colaboração com a Biblioteca da mesma instituição de ensino, no ano letivo de 2017-2018.

O trabalho oficial projetado para o espaço da Biblioteca propriamente dito e, antes deste, o trabalho de leitura desenvolvido em contexto de sala de aula com as turmas do 5.º ano de escolaridade e os respetivos docentes, enquadra-se nos propósitos do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE, criado através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março), consubstanciado numa medida concreta em aplicação naquele Agrupamento Escolar denominada “Crescer a Ler: A arte de compreender o mundo”.

A medida em causa visa, sobretudo, responder a imperativos programáticos e às dificuldades de leitura identificadas em alunos de 1.º ciclo e em anos iniciais dos dois ciclos seguintes do Ensino Básico (neste caso, os que se encontram a frequentar o 5.º ano), bem como despertar nas crianças e nos adolescentes a necessidade e o interesse da leitura, tendo em vista o desenvolvimento das suas capacidades de interpretação de textos variados, mas também, num âmbito mais alargado, do mundo que os rodeia, em permanente mutação e no qual a leitura, sob as mais variadas formas, se afirma como uma constante.

O desenvolvimento desta medida de promoção do sucesso escolar teve por base, segundo o prescrito no próprio Programa, a apresentação ao Ministério da Educação de uma proposta de intervenção de acordo com a diagnose efetuada, i.e. um Plano de Ação Estratégico do Agrupamento (PAE) que, após aprovação da tutela, se cumpriu ao longo de dois anos letivos. No referido documento (PAE), foram enunciados os seguintes objetivos para a medida que tomou o sugestivo nome de “Crescer a Ler”:

1. Promover o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura e de escrita;
2. Desenvolver competências leitoras;
3. Mobilizar conhecimentos para diferentes contextos e situações;
4. Desenvolver capacidades de leitura autónoma.

As várias facetas de intervenção do Plano aprovado afirmam múltiplas literacias e transversalidade, com uma ênfase assumida, segundo as orientações nacionais, na intervenção dirigida aos anos iniciais – o PNPSE aponta mesmo, em particular, a “literacia da leitura, prioridade necessária” nos primeiros anos de escolaridade. Na aplicação desta medida concreta, juntam-se os consabidos objetivos da ação de uma biblioteca escolar, de incentivo à leitura e à escrita, procurando fazer leitores autónomos, também pela divulgação do texto criativo ficcional, em sintonia com as preocupações dos docentes dos alunos que aqui são o público-alvo. Identificamos, assim, um ponto de partida múltiplo, a um tempo

de dinâmicas locais e gerais – uma visão integradora que nos serviu de inspiração para pôr em marcha um trabalho oficial e colaborativo.

Assim sendo, a transversalidade das linguagens possíveis e dos modos e finalidades da interpretação que a “arte de compreender o mundo” encerra, bem patente na medida acima mencionada, motivou a escolha dos textos ficcionais apresentados aos alunos, muito apreciados, diga-se, nestas idades. Este tipo de textos acolhe um universo fantástico, no qual a chamada “modern fantasy”, o “fantástico/maravilhoso”, a imaginação e a criatividade são preponderantes na exploração das personagens, bem como no cruzamento desta vertente com o mundo quotidiano de qualquer criança dos nossos dias.

Na verdade, falar de literatura para a infância é aventurarmo-nos num terreno palpável para uns e ambíguo para outros ao ponto de, embora institucionalmente aceite, esta não possuir um enquadramento claro como, por exemplo, a literatura para adultos. A corroborar a nossa opinião encontramos Hunt (2003), que aborda precisamente a dificuldade de encontrar um lugar para a literatura escrita para esta faixa etária:

Children’s literature is an amorphous, ambiguous creature; its relationship to its audience is difficult; its relationship to the rest of literature, problematic [...] its critics have had to grapple with fundamental issues of classification and evaluation, to encompass a huge field and a large number of “adjacent” disciplines, as well as communicating to a largely lay audience (p. 1).

2 Enquadramento concetual do estudo

Seguindo os propósitos enunciados de conectar leitura e escrita, a Biblioteca escolar, em conformidade com a medida já antes explicitada e em articulação com os docentes responsáveis pela disciplina de Português, promoveu e trabalhou com os alunos a leitura do volume I da coleção infantojuvenil *Maggy, a Fada*, na primeira fase do trabalho cujos resultados preliminares agora se revelam.

Percebeu-se, pois, que a proximidade que se poderia estabelecer entre o texto escolhido e as motivações dos alunos deveria ser potenciada pelas sinergias adequadas em ambiente educativo, cruzando, ao mesmo tempo, os vários atores que, localmente, intervêm no desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita que se querem progressivamente autónomos: assume-se o papel da Biblioteca e o papel dos docentes no espaço destinado à primeira em trabalho oficial com grupos orientados.

Por que razão se revelou para nós importante trabalhar obras enquadradas na denominada “nova literatura de potencial receção infantil”, concretamente as vertentes estético/artísticas do volume I da coleção *Maggy, a Fada*?

Devemos ter presentes, antes de qualquer outro aspeto, as palavras de Hunt (2003), “as a rule, writers for children are transmitters not of themselves uniquely, but of the worlds they share” (p. 33), os valores sociais e morais que esta “nova” literatura de potencial receção infantil veicula. Como refere Silva (2011), poderá abordar-se a questão da ‘nova literatura’ quando nos referimos a narrativas com “responsabilidade acrescida que lhe cabe na formação dos jovens porque ela aborda questões e temáticas de teor filosófico, abarcando uma visão humanitária e cívica do ser” (p. 216). O mesmo autor (Silva, 2011) afirma também que por ‘nova literatura’ “apenas entendemos os livros de carácter literário que integram o ‘Fantástico Contemporâneo’, isto é, a “Modern Fantasy” (p. 217).

Ora, em *Maggy, a Fada*, o ‘Fantástico Contemporâneo’ está presente em variadíssimos aspetos, por exemplo: a) na rebeldia da personagem Fada e no seu novo papel, que no primeiro dia de trabalho designado por sua mãe – a Grande Fada dos Sonhos – acaba por ceder aos caprichos da personagem Joana – que, também à revelia da avó, permanece acordada; b) na ignorância da Fada em relação ao significado de aspetos importantes para a personagem Joana, como a Amizade; c) na irresponsabilidade da Fada ao abandonar a missão de distribuição dos sonhos e acolher a proposta de Joana de a levar a conhecer o Mundo do Mago Teodoro e da sua filha Margarida; d) na inclusão de elementos também próprios do mundo de Joana – a chuva e as suas funções, a natureza em geral e o respeito por todos os habitantes do Mundo do Mago; e) no hábito do Mago em dormir a sesta para não descurar a sua admiração pela “costela espanhola”.

No volume I da coleção surgem outros elementos apenas como personagens figurantes, mas o seu papel avizinha-se importante, como é o caso da personagem Gota de Água que, aparentemente, conduz

a Fada à Cozinha dos Girassóis, contribuindo para a sua reorientação espacial junto da filha do Mago e que, ao mesmo tempo, cumpre o seu papel para com uma desconhecida naquelas paragens (pelo menos para si, Gota de Água).

Tal como se poderá entender, em *Maggy, a Fada* constroem-se mundos ficcionais paralelos baseados nas vivências das personagens, nos seus diálogos e nas respetivas culturas. Na verdade, a nossa individualidade, enquanto agentes humanos ou personagens imaginárias, é extrapolada para a escrita e dá origem a outros encontros, outros diálogos, outros seres, outra ficção. É também assim que Stephens, citado por Hunt (2003), entende a ficção contemporânea para crianças, “narrative fictions simultaneously represent forms of that dialogue between self and society, and are themselves objects engaged with by readers as a part of that dialogue process. This is especially crucial with reference to children’s fiction where the narrative modes employed are usually restricted to two types: either first person narration by the main character; or what I refer to as the one-plus-one structure, third person narration of series of events focalized by the central character” (p. 43).

2.1 Metodologia

Após o trabalho em sala de aula, durante o qual se fomentou a leitura individual, silenciosa e em voz alta do volume I de *Maggy, a Fada*, os alunos procederam a uma exploração oral do texto narrativo, indo ao encontro dos conteúdos já apreendidos anteriormente (no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no início do presente ano letivo), para que, oportunamente, fosse possível organizar, por parte dos professores e da Biblioteca escolar, os pares de trabalho que, conjuntamente, seriam orientados no sentido de interiorizarem um conjunto de instruções que, num limite de tempo estipulado (45 minutos), os conduziria ao longo do processo de interpretação, escrita orientada e partilha de ideias.

Estiveram presentes, em trabalho oficial, três turmas que frequentam o 5.º ano de escolaridade no Agrupamento de Escolas Miguel Torga de Bragança, previamente organizados dois a dois pelos seus professores (em dois casos, o grupo teve de ser de três, dado haver número ímpar na turma), de modo a preencher seis sessões, num total de cinquenta e sete alunos.

Atendendo aos objetivos específicos assumidos para a prática oficial em si – a) fomentar a cooperação entre pares; b) desenvolver o trabalho organizado entre pares; c) aprender a aceitar as ideias do outro; d) fomentar a entreeajuda e a confiança entre os participantes; e) aprender a integrar as diferenças (culturais, religiosas, afetivas, educativas, económicas); f) estimular o gosto pela escrita; g) praticar a escrita criativa tendo em conta uma orientação relativa ao conteúdo e à forma; h) estimular a socialização através da escrita; j) potenciar a escrita através da leitura; k) desenvolver a escrita organizada/planificada; l) aprimorar a sintaxe e a semântica; m) aperfeiçoar as regras de ortografia e pontuação; n) exercitar a criatividade –, e aos objetivos de caráter geral, em tarefas transversais: a) organização dos pares de trabalho; b) leitura e interiorização das instruções; c) processo de escrita; d) partilha, através da leitura, dos textos – percebemos que, no decorrer dessa mesma prática oficial, a escrita orientada e o trabalho em grupo na interpretação das orientações e no processo redacional se revelaram verdadeiros desafios no que concerne a pôr em comum as ideias, à escrita propriamente dita e à concentração dos alunos.

Através de um conjunto de indicações escritas que, não só, delimitava em termos de número de palavras os textos de cada par, mas que também apresentava um excerto da narrativa lida (a partir do qual os alunos deveriam desenvolver tarefas que punham à prova os seus conhecimentos de sintaxe e que, a seguir, os orientava para a elaboração do texto), proporcionando-lhes um conjunto de conectores e pondo à sua disposição algumas das palavras – seguindo tais indicações, dizíamos, seria possível pôr em prática o projeto oficial e interpretar as dificuldades que o mesmo suscitou aos alunos.

2.2 Trabalho oficial: preparação e processo

Após a prévia organização dos alunos em grupos de trabalho (28) e sua acomodação no espaço da Biblioteca, em cada uma das seis sessões, procedeu-se à entrega de textos e explanação das instruções, entretanto distribuídas.

O trabalho dos pares (em dois dos casos, grupos de três), dividido em etapas (Tabela 1) – a leitura do excerto retirado da obra escolhida com uma tarefa de identificação de classes de palavras e utilização

do resultado obtido na primeira etapa para a posterior elaboração do texto –, suscitou, sobretudo nos primeiros momentos, alguns problemas relacionados com a partilha de ideias e sua conciliação dentro do tempo estipulado e do número de palavras sugerido.

As equipas tinham sido previamente constituídas pelos professores da disciplina de Português, que melhor conhecem as suas turmas, determinando assim o emparelhamento considerado mais eficaz, não sujeito à escolha dos alunos. O facto de uns grupos serem masculinos, outros femininos e outros mistos reflete apenas o interesse em conciliar personalidades e estilos de trabalho e potenciar rotinas já existentes em sala de aula – a sua menção na Tabela 1 estabelece a radiografia exata do *corpus*, mas não foi definida, neste ponto da análise, qualquer relação entre o género dos autores e os resultados textuais.

Em colaboração com a Biblioteca escolar, os alunos foram, no início da sessão, dispostos aleatoriamente neste espaço, tal como foi aleatória a distribuição da ficha de orientação do trabalho com o excerto e as tarefas a desempenhar até à concretização do texto final (6 fichas diferentes). Isto significa que o trabalho colaborativo entre a Biblioteca escolar e os professores não só se integrou neste momento de teor prático, de produção/ revisão/ partilha, como também na fase que antecedeu o trabalho oficial, isto é, na leitura e interpretação do texto escolhido – trabalho levado a cabo em aula anterior – que foi proposto e promovido pela Biblioteca e que, mais tarde, a este espaço regressou, criando uma espécie de circularidade que se fechará no momento em que os textos, já revistos, retornem aos seus autores e sejam de novo ponderados.

Após a primeira leitura dos textos, levada a cabo pela professora bibliotecária em colaboração com a autora de *Maggy, a Fada*, sempre presente, cedo se perceberam as notórias dificuldades dos pares no que concerne à concretização das orientações proporcionadas aos mesmos.

Tal como se pode ler na Tabela 1, todas as etapas foram organizadas em “tempos” dentro dos quais se inscrevia um conjunto de tarefas que os pares de trabalho deveriam ser capazes de concretizar. Sobre este aspeto, parece-nos pertinente esclarecer que qualquer uma das tarefas sugeridas na grelha de orientação para o trabalho oficial foi pensada tendo em conta o Programa Curricular de Português para o 5.º ano de escolaridade referente ao ano letivo em curso, no qual é feita referência às tipologias textuais sugeridas para o “Tempo 2” e aos recursos expressivos, tal como aos conteúdos gramaticais (classes de palavras) indicados para o “Tempo 1”.

Assim, dentro do denominado “Tempo 1”, durante o qual os pares deveriam fazer a leitura e a interpretação do excerto do conto apresentado, incluíram-se três tipos de tarefas, a saber, três pontos que abarcavam o conhecimento e a identificação no excerto de classes de palavras (nomes comuns, adjetivos e formas verbais). No “Tempo 2”, de carácter oficial/redacional, eram sugeridas aos pares seis tipologias textuais diferentes. Para além da escolha a efetuar dentro desse conjunto ou por outro tipo textual não listado, os pares deveriam utilizar as classes de palavras identificadas no Tempo anterior, bem como fazer uso dos conectores propostos e, ao longo da redação do texto, empregar uma comparação e uma enumeração. Por fim, no “Tempo 3”, foi sugerido aos pares um aspeto que parece meramente formal mas que, na nossa perspetiva, encerrava um dos grandes propósitos de todo este trabalho oficial: a capacidade de partilhar ideias oralmente e no papel, através de uma redação literalmente conjunta, a duas mãos.

A Tabela 1 completa o que descrevemos tendo em conta os diversos pares e dá-nos uma ideia detalhada do processo, ou seja, quantos pares foram ao encontro das orientações apontadas pela grelha de orientação em cada um dos tempos.

Tabela 1: Trabalho oficial: resultados.

Trabalho oficial: resultados	Tempo 1: preparatório do texto	Tempo 2: oficial/ redacional	Tempo 3: formal
Pares	Tipologia textual		

1 (dois rapazes)	Receita	.Redigido por um elemento;.Frases sem sentido;.Pontuação insuficiente;.Sem pronomes pessoais;
2 (duas raparigas)	Convite	.Redigido por um elemento;.Sem conclusão;.Pontuação/acentuação insuficientes;.Uso da 1. ^a pessoa do plural;
3 (duas raparigas)	Receita	.Redigido por um elemento;.Ortografia deficiente;.Uso da 1. ^a pessoa do plural;
4 (misto)	Diálogo	.Redigido por um elemento;.Ortografia/pontuação insuficientes;.Uso de duas personagens;
5 (dois rapazes)	Texto narrativo	.Redigido por um elemento;.Ortografia/pontuação insuficientes;.Uso de duas personagens;
6 (misto)	Diálogo	.Redigido por dois elementos;.Uso de duas personagens;
7 (misto)	Texto narrativo	.Redigido por um elemento;.Uso de Repetições;
8 (duas raparigas)	Texto narrativo	.Redigido por um elemento;.Falta de coerência;
9 (três raparigas)	Texto narrativo	.Redigido por dois elementos;.Ortografia/pontuação insuficientes;
10 (duas raparigas)	Carta	.Redigido por um elemento;.Ortografia/pontuação insuficientes;.Uso de duas personagens;
11 (dois rapazes)	Receita	.Redigido por dois elementos;
12 (dois rapazes)	Texto narrativo muito incompleto	Sem outros elementos a destacar
13 (misto)	Texto narrativo	.Redigido por dois elementos;.Sem conclusão;.Ortografia deficiente;
14 (dois rapazes)	Texto narrativo muito incompleto	Sem outros elementos a destacar
15 (dois rapazes)	Texto narrativo muito incompleto	Sem outros elementos a destacar
16 (dois rapazes)	Texto narrativo muito incompleto	Sem outros elementos a destacar
17 (dois rapazes)	Texto narrativo muito incompleto	Sem outros elementos a destacar

18 (misto)		Receita	.Redigido por um elemento;.Ortografia/pontuação bem;.Texto muito confuso;
19 (duas raparigas)		Receita	.Redigido por um elemento;.Ortografia/pontuação bem;.Texto confuso;
20 (duas raparigas)		Texto narrativo	.Redigido por dois elementos;
21 (misto)		Texto narrativo	.Redigido por um elemento;
22 (dois rapazes)		Texto narrativo	.Redigido por dois elementos;.Texto confuso;
23 (dois rapazes)	Incompleto	Texto narrativo	.Redigido por um elemento;.Ortografia/pontuação;.Texto muito confuso;
24 (misto)		Receita	.Redigido por um elemento;
25 (duas raparigas)		Receita	.Redigido por dois elementos;.Texto confuso;
26 (duas raparigas)		Convite	.Redigido por um elemento;.Ortografia deficiente;
27 (dois rapazes)	Incompleto	Sem tipologia definida	Sem outros elementos a destacar
28 (dois rapazes)	Incompleto	Sem tipologia definida	Sem outros elementos a destacar

3 Considerações finais

No momento de refletirmos sobre a experiência de ensino lançada aos alunos e professores que conosco colaboraram, parece-nos oportuno fazer um balanço sobre o trabalho realizado em oficina, bem como sobre as atitudes dos pares face à partilha, face às orientações propostas e face ao texto por eles produzido.

Tendo em conta os contextos de aprendizagem nos quais se desenvolveu a experiência de leitura, interpretação e escrita, os modos de trabalho por nós observados conduzem-nos a uma avaliação que aponta para a necessária reformulação dos textos (acompanhada) por parte dos seus autores, uma vez que se verificam vários elementos que requerem correção.

Através dos dados fornecidos pela Tabela 1, concluímos acerca de alguma diversidade de tipologias textuais, apesar da predominância do texto narrativo com ou sem recurso ao diálogo entre personagens – reflexo das situações de leitura e de redação a que os alunos estão habituados, em fase de transição do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a diversidade crescente para que o 2.º Ciclo pode já apontar. A abordagem a modelos textuais menos frequentes, a aquisição/fixação de regras de escrita bem como o cumprimento de orientações de trabalho e a partilha de ideias, tudo isto deve continuar a ser treinado, em fase posterior do trabalho, de modo explícito e acompanhado de reflexão.

Verificámos, ainda, que a maioria dos grupos (com exceção de três) seguiu e completou a fase preparatória do texto – o que nos faz bem ajuizar sobre a necessidade da planificação e sobre a importância dos vários momentos de trabalho propostos, bem marcados e sequenciais.

No tempo 3, contudo, percebemos que a partilha que se pretendia também ao nível da elaboração dos textos não se verificou totalmente, uma vez que nem todos os pares optaram por uma escrita feita efetivamente a dois.

Concluímos ainda pela inegável vantagem que há em congregar os vários atores envolvidos na promoção da leitura, neste caso, professores das turmas, equipa da Biblioteca Escolar e autora da obra ficcional abordada, concertando diferentes perspetivas e trabalho presencial orientado com alunos que requerem ainda muito acompanhamento e treino em tarefas de leitura, interpretação e escrita – progressivamente mais complexas e variadas. A interação e colaboração em situação pedagógica, combinando as atividades curriculares de aula – desde as competências de interpretação do material escrito (seja literário ou instrucional), de aprendizagem da (re)textualização e da gramática em contexto – e o trabalho da Biblioteca Escolar, colhe efetivos proveitos e deve ser feita de modo sistemático

e continuado, com benefícios mútuos e abertura a novas perspectivas didáticas, para docentes e autores de literatura de potencial recepção infantil/juvenil, bem como o alargamento de horizontes ficcionais e criativos, no caminho das descobertas literárias, da almejada autonomia dos alunos e de melhoria das suas competências leitoras e de escrita. Fazer crescer na leitura e na escrita requer tempo e treino, numa ótica de retoma e reflexão e é mais rico se feito em partilha.

4 Referências

- Alonso, F. (2007). No soy Peter Pan. In P. Cerrillo (Ed.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 31-36). Ciudad Real: Universidad Castilla-La-Mancha.
- Azevedo, F., & Balça, A. (2016). *Leitura e educação literária*. Lisboa: LIDEL.
- Cerrillo, P. (Ed.) (2007). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Ciudad Real: Universidad Castilla-La-Mancha.
- Hunt, P. (2003). *Literature for children: contemporary criticism*. London & New York: Routledge.
- Hunt, P., & Lenz M. (2001). *Alternative worlds in fantasy fiction*. New York: Continuum.
- Ministério da Educação. (2016-2018). *PNPSE, Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*. Acedido em: <http://pnpse.min-educ.pt/programa>.
- Silva, G. (2011). A 'nova literatura' na promoção de uma competência literária global, verdade ou consequência? In F. Azevedo et al. (Eds.), *Globalização na literatura infantil. Vozes, rostos e imagens* (pp. 215-234). Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Zilberman, R. (2008). *O papel da literatura na escola*. São Paulo: Bookmark and Share.