

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
**ANIMAÇÃO DA LEITURA**

*Repórteres da Escrita Criativa – Uma  
abordagem intercultural da Escrita Criativa  
enquanto promotora da leitura e da construção  
identitária*

Anabela Ribeiro, Repórteres da Escrita  
Criativa – Uma abordagem intercultural  
da Escrita Criativa enquanto promotora  
da leitura e da construção identitária,  
2013

---

Trabalho de projeto apresentado à  
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
para obtenção do grau de  
**Mestre em Ciências da Educação**  
Especialização em Animação da Leitura

Por Anabela Pinto Rodrigues Ribeiro  
Sob Orientação da **Professora Doutora Joana de Mendonça Cavalcanti**

Outubro 2013



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE  
**PAULA FRASSINETTI**

**Repórteres da Escrita Criativa –  
Uma abordagem intercultural da Escrita Criativa enquanto promotora da  
leitura e da construção identitária**

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos  
necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação:  
área de especialização em Animação da Leitura realizado sob a  
orientação científica da Professora Doutora Joana de Mendonça  
Cavalcanti

Anabela Pinto Rodrigues Ribeiro

Porto

2013



Aos que eu Amo!

Obrigado.





## RESUMO

**PALAVRAS-CHAVE:** [Escrita Criativa, leitura, Educação Intercultural, literatura para a infância, construção identitária]

O projeto de investigação-ação “Repórteres da Escrita Criativa” pretendeu avaliar o potencial da escrita e da leitura enquanto veículos das relações interculturais e da construção identitária, em concreto visando tornar mais familiares aos alunos envolvidos os elementos culturais da localidade que habitam, mas ambicionando também abrir-lhes os horizontes para outras tradições, outros países, outras culturas.

Para chegar ao que pretendíamos, usámos como instrumento-base o conto tradicional, especificamente as lendas que abordam, de alguma forma, as origens das comunidades em causa, tanto as do grupo principal de participantes no projeto, alunos de uma escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, em Vila Nova de Gaia, como as de um grupo secundário, da Escola Comunitária de Cazenga, em Angola. Foram realizadas três atividades a partir dos textos fornecidos, com o objetivo de praticar a leitura, a oralidade, a interpretação e, sobretudo, incrementar as capacidades de escrita.

A segunda parte do projeto consistiu no apuramento possível dos efeitos da convivência quase lúdica das crianças com as lendas, especificamente no que diz respeito a uma possível maior abertura intercultural e à interiorização de conhecimentos sobre as próprias origens.

## **ABSTRACT**

**KEYWORDS:** Creative-Writing, reading, cross-cultural education, children's literature, identity building

The project of action-investigation "Creative Writing Reporters" intended to assess the reading and writing skills potential as vehicles of the cross-cultural relations and identity building, specifically it aims, not only to bring local cultural components of the involved communities of students living place, but also thrives to open their horizons to other traditions, other countries and cultures.

In a first stage, in order to reach our goal, we've used the traditional stories as a primary tool, more specifically the legends that are portrayed in that literature, in a way, the origins of the communities involved in the project: the main group of students of a Portuguese Elementary school in Vila Nova de Gaia, as well as the students of the secondary group at the Community school of Cazenga, Angola. We've developed 3 different follow-up activities which derived from the texts that were chosen and read, with the main goal of practicing the reading, speaking and interpretation skills and most of all to develop the students writing ability.

The second part of the project consisted on the possible establishment of the effects or benefits of the nearly playful acquaintanceship of children with legends, especially in what concerns, both the widening cross-cultural exchange and the internalization of knowledge about their own roots.



## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Joana Cavalcanti pelo apoio, amizade e paciência.

Pela docente de excelência que é!

Ao Corpo Docente e Não Docente da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, em particular na pessoa do seu Diretor (Professor Doutor José Luís Gonçalves) pela sua compreensão e apoio.

Às Professoras Cristina Alexandra Silva (Angola), Cristina Ribeiro e Paula Moreira (Portugal) que ajudaram no estabelecimento da parceria com a unidade educativa angolana e execução do Projeto Repórteres da Escrita Criativa, respetivamente.

Aos alunos da Escola do Monte (Portugal) e Escola Comunitária de Cazenga (Angola)

À Comunidade Educativa das escolas envolvidas.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

LE – Leitura e escrita

EC – Escrita Criativa

Primeiro CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

PNL – Plano Nacional da Leitura

ME – Ministério da Educação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa



## SUMÁRIO

1. Introdução .....	1
2. Designação do Projeto .....	3
3. Fundamentação .....	4
3.1 Leitura e escrita: Percursos indissociáveis .....	4
3.1.1 Modelos do processo de escrita .....	9
3.1.2 Leitura, escrita e currículo .....	10
3.1.3 Escrita Criativa e encontro de identidades.....	14
3.2 A importância da literatura infanto-juvenil para a formação de leitores e a sua dimensão intercultural.....	22
3.2.1 O conto tradicional .....	26
3.3 Multiculturalismo e educação multicultural .....	31
3.3.1 Cultura e educação .....	33
3.3.2 A escola e Educação Intercultural: novas perspetivas .....	35
3.3.3 Ação docente e a interculturalidade .....	41
3.3.4 Identidade, Educação Intercultural e a literatura de expressão oral .....	42
4. Destinatários e contexto de intervenção .....	45
4.1 Caracterização de Vila Nova de Gaia.....	46
4.1.1 Caracterização de Gulpilhares .....	47
4.2 Caracterização de Luanda, Angola .....	48
4.3 Caracterização das turmas envolvidas no estudo .....	50
4.3.1 Caracterização da EB1/JI do Monte, Gulpilhares, Vila Nova de Gaia, Portugal .....	50



4.3.2 Caracterização da Escola Comunitária Futuro do Amanhã, Província de Luanda, Município de Cazenga, Comuna Hoje –Ya-Henda, Bairro de Santo António (Angola).....	51
4.4 Constituição das turmas envolvidas no projeto .....	51
4.4.1 Turma MT-A (1º e 2º Ano).....	51
4.4.2 Turma MT-B (2º, 3º e 4º Ano) .....	53
4.4.3 Turma MT-C (1º e 4º Ano) .....	54
4.4.4 Turma angolana .....	55
5. Objetivos do Projeto.....	57
6. Estratégia de intervenção. ....	59
6.1 Enquadramento metodológico .....	59
6.2 Metodologia e instrumentos.....	61
6.2.1 O inquéritos por questionário .....	62
6.2.2 A amostra .....	65
6.2.3 A observação .....	66
6.2.4 A análise de dados.....	67
6.2.5 A análise de conteúdo (inquéritos por questionário). 67	
6.3 Trabalho prático: atividades de Escrita Criativa .....	69
6.4 Tratamento e análise de dados .....	72
7. Recursos .....	100
8. Avaliação.....	101
9. Disseminação .....	108
10. Considerações finais .....	109
Referências bibliográficas .....	112

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição de alunos por turma da EB1/JI do Monte...	50
Tabela 2 – Distribuição horária da Escola Comunitária de Cazenga .....	50
Tabela 3 – Categorias do questionário inicial I (Parte I).....	73
Tabela 4 - Naturalidade dos alunos angolanos e seus pais.....	76
Tabela 5 – Naturalidade dos alunos da turma MT-A e seus pais....	77
Tabela 6 - Naturalidade dos alunos da turma MT-B e seus pais....	77
Tabela 7 – Naturalidade dos alunos da turma MT-C e seus pais....	77
Tabela 8 – Categorias do segundo questionário aplicado (Inicia II).83	
Tabela 9 – O que é uma lenda?.....	84
Tabela 10 – Relativa ao «Reportório» (FL).....	85
Tabela 11 – Categoria e subcategorias questionário 3 (tema / assunto das lendas) .....	87
Tabela 12 – Subcategorias Lenda rei Ramiro.....	88
Tabela 13 – Subcategorias Lenda do Senhor da Pedra.....	89
Tabela 14 – Subcategorias Lenda dos Tripeiros.....	90
Tabela 15 – Subcategorias Lenda de Kianda.....	91
Tabela 16 – Subcategorias Lenda de Nkises.....	92
Tabela 17 – Subcategorias Lenda da Origem do Povo de Huambo.....	93

## Índice de gráficos

Gráfico 1 – Género relativo aos alunos da turma MT-A.....	51
Gráfico 2 – Idades dos alunos da turma MT-A.....	52
Gráfico 3 – Alunos matriculados na turma MT-A, por anos de escolaridade .....	52
Gráfico 4 – Género relativo aos alunos da turma MT-B.....	53
Gráfico 5 – Idades dos alunos da turma MT-B.....	53
Gráfico 6 – Alunos matriculados na turma MT-B, por anos de escolaridade.....	54
Gráfico 7 – Género relativo aos alunos da turma MT-C.....	54
Gráfico 8 – Idades dos alunos da turma MT-C.....	55
Gráfico 9 – Alunos matriculados na turma MT-C, por anos de Escolaridade.....	55
Gráfico 10 – Género relativo aos alunos da turma angolana .....	56
Gráfico 11 – Brincadeiras dos alunos angolanos.....	79
Gráfico 12 – Canções e músicos preferidos dos alunos angolanos .	79
Gráfico 13 – Brincadeiras dos alunos da turma MT-A.....	80
Gráfico 14 – Canções e músicos preferidos dos alunos da turma MT-A.....	80
Gráfico 15 – Brincadeiras dos alunos da turma MT-B.....	81

Gráfico 16 – Canções e músicos preferidos dos alunos da turma MT-B.....	81
Gráfico 17 – Brincadeiras dos alunos da turma MT-C.....	82
Gráfico 18 – Canções e músicos preferidos dos alunos da turma MT-C.....	82
Gráfico 19 – Lendas preferidas dos alunos portugueses, em percentagem.....	94
Gráfico 20 – Gosto pela leitura.....	96
Gráfico 21 – Local onde habitualmente lê.....	97
Gráfico 22 – Género de literatura preferido.....	98
Gráfico 23 – Gosto pela escrita.....	98
Gráfico 24 – Onde e quando escreve.....	99
Gráfico 25 – Atividades preferidas do Projeto Repórteres da Escrita Criativa.....	102
Gráfico 26 – Conhece melhor as lendas.....	103
Gráfico 27 – Maior interesse pela história local.....	103
Gráfico 28 – Maior interesse pela história de Angola.....	103
Gráfico 29 – Conhece melhor hábitos de Angola.....	104
Gráfico 30 – Dá mais importância às histórias que lhe contam.....	104

Gráfico 31 – Aumentou interesse pela leitura.....	104
Gráfico 32 – Desenvolveu capacidades de leitura.....	105
Gráfico 33 – Desenvolveu capacidades de escrita.....	105
Gráfico 34 – Gostou das atividades de EC.....	105

### **Índice de Anexos**

Anexo A – Planificações e objetivos das atividades de EC	
Anexo B – Descrição das atividades de EC	
Anexo C – Trabalhos práticos de EC	
Anexo D - Grelhas de observação das atividades de EC	
Anexo E – Lendas usadas nas atividades de EC	
Anexo F – Questionário 1 (Inicial I)	
Anexo G – Grelha Agregado Familiar (FAF)	
Anexo H – Autorização dos E.E. para partilha de materiais e registos do Projeto Repórteres da Escrita Criativa	
Anexo I – Registo escrito de um aluno angolano sobre a caracterização da sua escola	
Anexo J – Questionário 2 (Inicial II)	
Anexo L – Questionário 3	
Anexo K – Assunto/tema das lendas trabalhadas	
Anexo M – Questionário 4 (Final I)	
Anexo N – Questionário 5 (Final II)	

# 1. Introdução

Se lançarmos um olhar à dinâmica das nossas escolas, tomamos consciência de que temos necessidade de resolver as mais variadas problemáticas, com um grau crescente de dificuldade, para fazer face às necessidades geradas por um conjunto de mudanças estruturais, bem como sociais, tendo em vista funções docentes de integração dos diversos elementos da comunidade escolar.

Pela ação dos professores é possível pensar os modelos de escola, que não é só um espaço de aprendizagem mas também um local onde se deverão desenvolver trocas significativas com efeitos positivos na construção identitária dos alunos (Afonso & Cavalcanti, 2006), bastando para tanto uma mudança de paradigmas e posturas. Uma ação baseada na interculturalidade significa que os intervenientes estarão conscientes da diferença e poderão agir segundo um padrão mais dinâmico, inovador e motivador, resultante de uma Educação Intercultural. E se é verdade, como diz Roland Walter (s/ data), que somos fruto do nosso passado, também nos podemos transformar e trabalhar para um futuro melhor.

Na prática letiva, a corrente que defende uma Educação Intercultural tem na literatura um bom ponto de partida para a construção identitária, sendo que, dentro deste princípio, a Escrita Criativa (EC) é um veículo privilegiado. Gil e Cristóvam-Bellman (1999) destacam-lhe as virtudes: a EC *“é um método para pensar, sentir e exprimir”* e fazem notar que, através dela, é possível *“ordenar os sentimentos e os pensamentos, determinar o que se sabe ou desconhece, aprender pela experiência e tomada de consciência”* (idem). Acresce que a EC é um fim em si mesmo; usá-la na prática pedagógica tem múltiplos ganhos, dos quais um, especialmente importante, é o facto de permitir apresentar conteúdos aos alunos de uma forma lúdica e cativante. Esse foi o

principal foco deste projeto assim como a escolha do género literário a utilizar, partindo do entendimento de que captar a atenção das crianças, sempre que possível até tornar a aprendizagem um divertimento, é essencial para introduzir um tema complexo. Adiantamos que essa noção inicial acabou por ser amplamente confirmada.

No nosso caso, o uso do conto tradicional, na forma de lendas portuguesas e angolanas, serviu de mote para a organização e aplicação das atividades de EC, que pretendemos serem promotoras da consciencialização do local de origem e características culturais das comunidades. Atendendo ao atrás exposto, designámos o nosso projeto Repórteres da Escrita Criativa – Uma abordagem intercultural da Escrita Criativa enquanto promotora da leitura e da construção identitária.

O trabalho tem dez partes, das quais destacamos a fundamentação teórica, a caracterização dos destinatários do estudo, as estratégias de intervenção, a análise de dados, avaliação do projeto e conclusões finais.

## 2. Designação do Projeto

Repórteres da Escrita Criativa – Uma abordagem intercultural da Escrita Criativa enquanto promotora da leitura e da construção identitária é o título do projeto que levamos a cabo, cujos objetivos foram a promoção da leitura e da escrita, segundo os pressupostos da Educação Intercultural e pelo uso da Escrita Criativa, que consideramos um método facilitador das aprendizagens da LE, bem como da construção identitária.

Atendendo à faixa etária dos alunos envolvidos no estudo – crianças entre os sete e os dez anos, a frequentar o Primeiro CEB -, julgamos ter sido este o público ideal para trabalhar a diferença cultural, uma vez que estão bastante recetivos à aquisição de novos conhecimentos, ao mesmo tempo que se procurou desenvolver uma maior consciência de si e do outro pela aprendizagem de características culturais que serviram de mote para as atividades que escolhemos desenvolver. O conhecimento das histórias (lendas) de origem das suas comunidades (portuguesas e angolanas) teve o intuito de consciencializar as crianças para a diferença, promovendo um trabalho no sentido da integração e aceitação.

No capítulo que se segue procurámos fundamentar as ideias subjacentes ao estudo, como sejam a leitura, os modelos de escrita, o currículo e a Escrita Criativa impulsionadora da construção identitária pelo uso dos contos tradicionais e de uma pedagogia intercultural.



## **3. Fundamentação**

### **3.1 Leitura e escrita: percursos indissociáveis**

Antes de considerarmos a leitura e a escrita (LE) é necessário ter presente que as duas se ligam umbilicalmente à compreensão e à expressão oral, cujo domínio varia muito de indivíduo para indivíduo. Segundo o Caderno de Apoio das Metas curriculares de Português (Ministério da Educação, 2012), e considerando o universo dos alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (Primeiro CEB), há dois fatores a ter em conta: a frequência ou não da educação pré-escolar e o meio sociocultural em que os discentes se inserem.

Para as crianças que tiveram contacto direto com o livro torna-se mais fácil desenvolver a linguagem de evocação que se caracteriza pela capacidade de relatar agentes da ação e acontecimentos ausentes (em termos temporais e espaciais). A familiaridade com a leitura facilita a compreensão da organização textual, as construções sintáticas, o vocabulário e a extração de informação, quer das ilustrações, quer do texto. Mais importante ainda, o vínculo à literatura de diversos tipos é o patamar de acesso facilitado à oralidade, à letra e à frase.

No Primeiro CEB, a apreensão da LE é conseguida pela comunicação oral, que se trabalha durante os momentos de diálogo e resolução de projetos semelhantes àquele desenvolvido nas turmas com que trabalhamos.

A função do docente dos primeiros anos de escolaridade, no sentido de promover a LE, é colocar o aluno em contacto com o texto. Se num momento inicial cabe ao professor a animação da leitura, ao longo do terceiro período letivo do primeiro ano, já poderá dividir a tarefa com os alunos. Ler, inicialmente em voz alta, promove a linguagem oral e, pelo diálogo orientado, a sua compreensão. Este processo pretende

desenvolver o entendimento das estruturas gramaticais, a apreensão de vocabulário e, num momento posterior, o desenvolvimento da escrita e a capacidade de expressão oral.

Como consta do referido caderno de apoio (p. 3), *“Aprender a escrever é um dos melhores meios de aprender a ler e reciprocamente”*. Com a aplicação de exercícios de escrita é possível consolidar a leitura, pela descodificação de palavras, e pela leitura torna-se mais fácil a representação gráfica e a apreensão de estilos que poderão, posteriormente, servir de modelos de composição.

Mais tarde, é pelo raciocínio que se faz a compreensão dos vários tipos de texto e tal é possível porque o leitor pode reler, escolher o seu ritmo, parar ou avançar na leitura até extrair sentido, algo que o discurso oral não permite tão facilmente.

Depois de desenvolvidas as capacidades da oralidade e da literacia, torna-se possível trabalhar as habilidades cognitivas do raciocínio abstrato, usado nas mais diversas áreas curriculares, e determinante para a extração de sentido dos textos, distinção e ligações.

A escrita foi inventada para fixar a oralidade e depende de uma série de procedimentos complexos de atenção, memória, pensamento e reflexão. Para ler de forma mais ou menos fluente, o indivíduo já passou por processos que lhe permitiram reconhecer palavras, frases, aprender a gramática e retirar informação dos conteúdos dos textos, o que só é possível pela cada vez maior capacidade de descodificar aquilo que se lê e que se consegue com a prática, daí ser importante o professor trabalhar a leitura e depois dialogar acerca do que foi lido, não esquecendo o registo escrito.

Ler em voz alta permite comunicar e expressar pensamentos, no primeiro caso pela compreensão do texto, no segundo pela inferência de significados da mensagem. O aumento de vocabulário e o seu conhecimento adequado está ligado à leitura e à escrita. A capacidade

de ler permite identificar as palavras escritas, porque “*se aprende a ler num sistema de escrita*” (idem, p. 10). Quanto mais se ler, mais palavras se adquire e mesmo que não se conheçam, existe sempre a possibilidade de deduzir pelo sentido da mensagem. Trata-se de um ciclo em que a leitura potencia o aumento do vocabulário, bem como a oralidade e a escrita.

A par da leitura, a escrita também precisa de ser trabalhada porque “*aprender a escrever é um dos melhores meios de aprender a ler*” (ibidem, p. 10). Pela escrita é trabalhada a capacidade mental de fixar grafemas, sílabas, palavras e a descodificação.

A leitura tem uma função primordial na sociedade. Permite interpretar aquilo que nos rodeia e as pessoas. É fonte de desenvolvimento da coletividade. A leitura é feita pela perceção e interpretação de cada um. Segundo Cavalcanti (2002, p. 13), “*Ler sempre representou uma das ligações mais significativas do ser humano e do mundo. Lendo reflete-se.*”

Pela leitura é possível conhecer o mundo, extrapolando a esfera privada do leitor, dando sentido e explicando. A atribuição de sentido – feita a partir da palavra oral ou escrita - serve para entender, em primeira mão, a própria existência e, depois, intuir novos espaços.

Cada leitura carece de interpretações várias: a do autor e a do recetor, tão diferentes um do outro. A comunicação faz-se pela compreensão do sujeito e pelas imagens mentais que forma no processo de descodificação. Mas estas são somente o ponto de partida. A viagem pode proporcionar o conhecimento de novos caminhos - a descoberta -, ou o revitalizar de outros percursos - o reconhecimento.

No caso das crianças, este trajeto deve ser orientado. Para a autora citada (idem, p. 16), o “*mundo infantil poderá ser melhor trabalhado no sentido de formarmos pessoas mais críticas, mais capazes de ler o mundo dentro de uma perspetiva integradora e geradora de sentidos*”. A

escrita é o veículo a utilizar no processo de aprendizagem e descoberta da realidade. Quanto mais capaz se for de captar a palavra, melhor se compreendem os sentidos do texto e, em particular, os que não estão impressos, mas que são antes intuídos e transmitidos pelo escritor que observa e relata realidades e experiências, depois captadas, entendidas e objeto de reflexão pelo leitor.

Com o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, a capacidade de comunicar, passam a formar-se realidades que, mais tarde, ao se simbolizarem, interpretam-se e descobrem-se. Com isto descortina-se a existência do outro, para lá do próprio indivíduo e estabelecem-se relações sociais. É pela leitura e sua descodificação – através da escrita - que também se estabelece a comunicação. Cavalcanti (ibidem, p. 23) resume: “*Comunicar o visto, sentido e interpretado é, também, uma forma de dizer de nós e representar para o outro e por conseguinte dar sentido à vida*”. É pela palavra que surgem os sentidos e os significados do que nos rodeia e do outro. Quanto maior for a capacidade de discernir e captar a simbologia da escrita - e conseqüentemente a leitura - melhor a criança compreende e humaniza a realidade, forma o seu eu, ajuda a determinar o que quer vir a ser, desenvolve a sua imaginação e interpreta o novo.

A passagem da oralidade para a escrita teve conseqüências fundamentais para o Homem, uma vez que permitiu o início da globalização. Para o aluno, aprender a ler e a escrever pode determinar uma melhor percepção do outro, sensibilidade e a apreensão do sentido da realidade.

A leitura desenvolve capacidades no indivíduo, pois que a palavra transmite, pelos símbolos gráficos aprendidos, um conjunto de ensinamentos. Pode ser a distinção entre o bem e o mal, um olhar sobre o atual, o passado, o devir e o sentir, a forma como o outro entende o eu, a possibilidade de vivenciar uma situação ficcional, de tal forma onírica que a torna experimentada e que se incorpora.

Para Cavalcanti (ibidem, p. 38), “*crianças sensibilizadas desde cedo para o universo da linguagem, como também para a utilização da capacidade simbólica, se tornam pessoas com um sentido de vida verdadeiro, ou seja capazes de ter para o mundo um olhar de doação, generosidade e transformação*”. A literatura, enquanto espaço privilegiado para a realização de múltiplas leituras, é um lugar de aprendizagem de si mesmo pela imaginação, pelo maravilhoso e pelo poético. Ao aumentar os seus horizontes a criança poderá tornar-se uma pessoa criativa, completa e feliz porque habituada à diversidade e aos conflitos da humanidade tão comuns.

Aprender a ler e a escrever é mais do que uma forma de instrumentalização, pretende-se que seja uma questão de formação dos sujeitos, a construção de afetos, de adquirir conhecimento sobre o outro, dar significado à realidade, transcender o seu conhecimento e aplicá-lo a novas situações, cada vez mais complexas, criando um novo mundo estável e feliz.

Na atualidade, verifica-se um novo paradigma de vida. Já não é a tipologia de família tradicional que acolhe a criança, nem as suas vivências são as mesmas. Com esta realidade tecnológica e utilitarista em que vivemos, as crianças rapidamente se adaptam às novas tecnologias e comunicação. Assim, coloca-se a questão de saber que tipo de leitores se está a criar e que hiatos de crescimento (por falta de momentos de leitura familiar) se estão a proporcionar.

A leitura de histórias passou a ser menos usual substituída pelo visionamento mais frequente de filmes (alguns não são mais do que uma adaptação da literatura original), o constante recurso à internet, aos jogos de consola, ou outros fenómenos associados à tecnologia que, na maioria das vezes, não formam leitores capazes e com discernimento para fazer uma leitura plena e com a totalidade do significado, sensível e transcendente, apto para particularizar, intuir e promover os sentidos,

criar desejos e vontades porque os conteúdos são espremidos, simplificados e formatados.

Para Rodari (1982, p. 125), é na escola que o gosto pela leitura, feita de forma criativa, se desenvolve. Caso se verifique um uso meramente formal dos textos, os alunos serão capazes de adquirir a técnica da leitura, mas só a usarão como instrumento de trabalho.

Com o domínio da leitura cada vez maior é possível que a escrita se desenvolva satisfatoriamente. Ambas estão intimamente ligadas, pelo que importa analisar alguns dos modelos de escrita que mais se enquadram na prática letiva.

### **3.1.1 Modelos do processo de escrita**

Dos vários modelos de escrita referenciados por Carvalho na sua exposição aquando das II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português (2002, pp. 90-92), consideramos alguns que julgamos determinantes para o processo da escrita no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

McCarthy e Raphael consideram que hábitos de leitura estão intimamente relacionados com as aptidões de escrita, já que é lendo que se apreendem as estruturas da escrita e que depois se reproduzem.

Linda Flower fala de um modelo de escrita sociocognitivo, em que os leitores/escritores estão imbuídos de uma conjuntura social, cultural, uma linguagem e discursos vigentes. Para a autora, o modo como se percebe deve-se à relação (diálogo) com o mundo. Os significados desenvolvem-se pela reprodução de algo já existente, pela conversação e pela negociação.

John Hayes, cujo modelo é posterior, considera o contexto social em que o indivíduo é influenciado pela motivação, pela afetividade, pelos processos cognitivos e pela memória.

Já Cassany postula que o processo de produção de textos tem a ver com várias competências linguísticas que são ouvir, falar, ler e escrever.

Para a nossa prática letiva e desenvolvimento de projetos como o que levamos a cabo, consideramos que os modelos de McCarthy e Raphael, bem como de Linda Flower, são aqueles que mais se adequam porque não só a escrita está intimamente ligada à leitura, como o grau de fluência de uma interfere no grau de fluência da outra. Julgamos também que a leitura e a escrita estão imbuídas de características sociais e culturais de paradigmas vigentes que reproduzem as particularidades identitárias.

### **3.1.2 Leitura, escrita e currículo**

Interiorizar a técnica da leitura é determinante para o sucesso académico. Para a otimizar é possível recorrer a vários suportes que não são só o livro. Os outros poderão ser a imprensa, a internet e a televisão. Estes meios de comunicação permitem, segundo a visão de Sobrinho (2000), relacionar o ser humano com o mundo, a realidade, os problemas e suas diferentes perspetivas. Segundo o referido autor (idem, p. 36) *“a leitura facilita o conhecimento, a compreensão, a tolerância, o respeito e a disponibilidade em relação a outras comunidades, outros povos, outras culturas, fomentando atitudes de respeito e de solidariedade”*. Assim, a partir da leitura é possível trabalhar no sentido de uma educação para a identidade.

O Programa de Português do Ensino Básico, homologado em março de 2009 e ainda em vigor, refere precisamente a importância de, já no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, se promover o uso das tecnologias da informação e da comunicação num contexto de aprendizagens significativas ao nível pessoal e social em que a área de português potencia a transdisciplinaridade.

O Primeiro CEB está dividido em dois momentos, repartidos pelos dois anos iniciais e pelos dois últimos. No início da escolaridade deverá ser dada primazia aos comportamentos verbais e não-verbais em comunicação, em particular a oralidade, porque a partir desta altura os alunos começam a distinguir, com maior consciência, a linguagem escrita e a oral, uma vez que – em especial para aqueles que passaram pelo ensino pré-escolar – alguns já terão interiorizado, pelo contacto com as várias obras lidas/ouvidas, que a escrita tem aspetos figurativos e conceptuais que são, entre outros, a direccionalidade e a diferença entre a escrita e o registo gráfico, a par da tomada de consciência fonológica e a decifração.

No segundo momento do Primeiro Ciclo (terceiro e quarto ano de escolaridade), a valorização da escrita recai na organização do texto, uso devido da pontuação, aumento do léxico e sintaxe. Este conhecimento cada vez mais profundo do texto escrito liga-se à leitura, pela interpretação, crescimento linguístico e criação de leitores, que promoverá um conhecimento da vida e do mundo.



Segundo as orientações do documento emanado pelo Ministério da Educação referido, é importante proporcionar aos discentes o contacto com diversas tipologias de texto, *“escritos e multimodais. As diferentes experiências de leitura, com fins em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento (...) imprescindíveis à sua formação enquanto leitores”* (idem, pp. 22-23).

Ao longo do Primeiro CEB, deverão ser apresentadas aos alunos atividades de escrita variadas (formais ou em trabalho oficial), por forma a apreenderem as regras, os princípios e os processos ligados à *“estrutura, organização e coerência textuais”* (ibidem, p. 23). Pelo exercício da escrita e oralidade, os discentes também desenvolverão a competência de avaliar os trabalhos realizados e ser capazes de comunicar.

As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, de agosto de 2012, foram elaboradas tendo por base o Programa de Português do Ensino Básico e tiveram a intenção de especificar alguns conteúdos insertos neste, embora as metas estejam divididas por ano de escolaridade e não pelos dois momentos atrás identificados.

Os quatro domínios de referência para o Primeiro CEB são a oralidade, a leitura e escrita, a educação literária e a gramática, sendo o terceiro uma novidade, que não substitui o Plano Nacional de Leitura (PNL), destinado a ser um trabalho individual de leitura lúdica dos alunos. Os relatores que elaboraram as metas preconizam que os domínios são

específicos e, embora distintos entre eles, do ponto de vista metodológico, não deverão ser abordados de forma estanque ou separada, uma vez que a oralidade tem a ver com a compreensão e a expressão oral. Por seu lado, a LE - embora do conhecimento dos alunos pelo facto de já terem tomado contacto com a leitura de maneira mais lúdica – continuará a ser uma novidade nos dois anos iniciais do ciclo em análise, contudo fundamental para a ligação entre as várias áreas disciplinares. A designação «educação literária» pretende que se considere a língua como um reportório histórico, onde estão presentes tradições e valores nacionais, ao mesmo tempo que serve para formar os sujeitos e os cidadãos (o eu em relação ao outro). Por último, a gramática pretende que o discente seja capaz de desenvolver e ordenar unidades, regras e processos presentes na língua portuguesa, para, assim, conseguir intervir adequadamente em contextos de oralidade, de leitura e de escrita.

As metas curriculares preconizadas pelo Ministério da Educação referem com especial insistência uma educação assente em temas transdisciplinares que se sustentam nos valores, tendo em atenção aspetos positivos do conhecimento da realidade social e o respeito pelo coletivo, promovendo o conhecimento pessoal e os modelos sociais.

A nortear este projeto esteve a possibilidade de, pela leitura e escrita, se interiorizar informação que permita ao leitor/escritor alargar os seus horizontes com uma variedade de ideias, tradições e culturas que o

tornem mais capaz de olhar a diversidade e de a interiorizar sem discriminação.

É pela evolução das capacidades de leitura e, mais especificamente, pelo gosto por ler e mais tarde escrever, que se pode desenvolver na criança a habilidade de captar as várias realidades. Estas capacidades podem ser determinadas pela família, escola ou outro agente que proporcione o desejável prazer na criança. No que nos respeita, o aliciante foi lançar a rede para apanhar leitores-escretores em fase de aprendizagem. O projeto Repórteres da Escrita Criativa teve esse propósito. Animar, promover e motivar para a leitura e a escrita pelo conhecimento das identidades surgidas ao longo do trabalho. Ao trocar informação e promover a Escrita Criativa, pretendeu-se incentivar os discentes a desenvolver a leitura e a produzir textos criativos de forma autónoma e sem carácter de obrigatoriedade.

### **3.1.3 Escrita Criativa e encontro de identidades**

Ao considerar a EC (Escrita Criativa) como possível método de trabalho convém determinar as suas potencialidades no sentido de desenvolver as competências da LE, ao mesmo tempo que se trabalha o conhecimento de si mesmo e do outro.

Gil e Cristóvam-Bellmann (1999, p. 16) começam por explicar que a Escrita Criativa é como um caminho cujo percurso é feito de descobertas. No entanto, no ensino pouco valor se dá à escrita, que é quase sempre usada só para a resolução de tarefas. É somente um meio disponível para realizar as atividades.

Para os sociólogos, a aprendizagem da língua e da escrita tem uma função identitária. Os autores citados (idem, p. 169) apontam, porém, que a escrita costuma ser um processo individual e isolado. Por isso, são apologistas de que a Escrita Criativa só tem a beneficiar se feita em grupo, o que até pode servir para desbloquear possíveis entraves ou desenvolver o conteúdo do texto. Os bloqueios no processo criativo (ibidem, p. 34) são potencialmente menores quanto mais informado o produtor de textos estiver sobre o tema, quanto mais conhecimento detiver. Para Gil e Cristóvam-Bellmann (ibidem, p. 35), “os três bloqueadores da escrita são: a perfeição, o medo e a arrogância”.

A Escrita Criativa é um método usado para pensar, sentir e exprimir, com “*caráter lúdico, imprevisto, ambíguo*” (ibidem, p. 20). Os mesmos especialistas (ibidem) adiantam que é uma forma de experimentar coisas novas, avaliar situações, jogar com a realidade, relacionar as coisas e as ideias, combinar o normal com o fora de vulgar.

Da EC fazem parte o jogo com regras adaptáveis e a prática. É mais importante o processo de desenvolvimento dos alunos/escritores do que o resultado final - que pode sempre ser alterado ou melhorado - e deve ser uma tarefa realizada em grupo para promover a troca de ideias e de registos escritos.

Como qualquer método, da sua prática devem fazer parte atividades organizadas e variadas, tendo em atenção o público-alvo e os objetivos a alcançar. Para os autores (ibidem, p. 24), a produção escrita pode servir de ponto de partida, devendo ligar-se a outras áreas e formas de arte.

Luísa Costa Gomes é uma escritora que, em 2008, fez parte do Programa Artes na Escola da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Escolar (DGIDC) e desenvolveu atividades de Escrita Criativa em escolas dos vários ciclos em Portugal. Para esta autora (Noesis, nº 72, 2008), é pelo ato da escrita que é possível verificar todas

as nuances e dificuldades inerentes à utilização da língua. É pela prática que surgem as dúvidas, as dificuldades, as tentativas e erros, daí que a produção de um texto esteja em permanente processo de adaptação, mudança e tentativa de melhoria. É um procedimento aberto.

O docente não deve exercer um papel autoritário, deve antes informar, motivar e orientar para que se produzam experiências significativas e os alunos desenvolvam as suas capacidades de escrita pela autonomia. Rodari (1982, p. 142) adjetiva o professor de “*animador*” que tem como função ajudar a desenvolver a criatividade, alguém que antes de lecionar terá como função primeira fortalecer em si próprio o empenho para apresentar atividades construtivas, ser ele mesmo criativo e fazer uso corrente da imaginação.

Gil e Cristóvam-Bellmann (1999, p. 18) chamam ao docente “pedagogo” que tem por missão ser um intermediário eficaz e dedicado do processo criativo.

Costa Gomes (Noesis, nº 72, 2008, p. 27) refere que as atividades de Escrita Criativa na escola devem ser orientadas, no sentido em que se apresentam as questões (atividades) aos discentes, mas existe liberdade na produção. O aluno/escritor torna-se agente cultural pela realização dos exercícios.

Outro objetivo da Escrita Criativa é desenvolver “os *sentimentos*” que “influem na matemática da *imaginação*” (Rodari, 1982, p. 126), a sensibilidade expressiva, estética e a análise literária. Todos os intervenientes devem participar no processo criativo, de forma a haver partilha de opiniões, de experiências e descortinarem-se as mais diversas possibilidades literárias. Ao criar uma atmosfera colaborativa, é mais fácil estabelecer relações, desbloquear impasses e promover a cooperação entre pares. O aluno/escritor, ao produzir, coloca em evidência aspetos particulares, o que, segundo Gomes (Noesis, nº. 72, 2008, p. 29), é “*uma forma pessoal de dizer*”. O professor Luís Mourão,

docente na EB1 da Várzea – Leiria, em 2008 (Noesis, nº 72, 2008, p. 43), desenvolve ao especificar que à medida que se colocam as ideias por escrito e a maneira como se percebem é uma forma de o sujeito se entender e aos outros, sem, contudo, verdadeiramente se conhecerem.

É ordenar os sentimentos e os pensamentos, determinar o que se sabe ou desconhece, aprender pela experiência e tomada de consciência (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999, p. 25).

No processo de Escrita Criativa é essencial que haja igualmente contacto com a leitura. Quanto mais se ler, mais fácil se torna a extração de sentido do texto e a evolução do processo de escrita. Para Gomes (Noesis, nº. 72, 2008, p. 28), a expressão Escrita Criativa é pleonástica, pois que cada ato de escrita depende da criatividade do produtor. A autora prefere chamar-lhe “*escrita literária*” e avança com a sugestão de que, para produzir textos, é fundamental “*ler, estudar e imitar os clássicos*” (idem, p. 28).

Nuno Leitão (Noesis, nº. 72, 2008, p. 31) é da opinião de que a escrita tem duas dimensões - o conteúdo e a forma - e que os discentes, quando trabalham a Escrita Criativa, desenvolvem ambas.

Por criativa, o autor entende a possibilidade de produções variadas sobre um tema, que os escritores fazem pela experimentação e exploração.

Das várias etapas das atividades de EC, a primeira sendo a sua apresentação (sob a forma de desafio), segue-se o trabalho sobre o que se pretende dizer e como dizê-lo. É um processo de tratamento do texto global, mas executado por fases, em que ao longo do processo são lançadas questões. O aluno/escritor tem a necessidade e a possibilidade de rever o trabalho que está a executar.

Ao longo das aulas de Escrita Criativa, pretende-se que se desenvolvam a comunicação, a linguagem – imaginação, improvisação e organização das ideias –, a estética, o diálogo e a reflexão pessoal em relação aos outros e ao mundo.

Rodari (1982, p. 89) faz referência ao facto de as crianças de hoje terem uma perceção do mundo diferente dos adultos, porque têm outras experiências que as ajudam a resolver as situações com que se deparam. E é pela prática que se desenvolve a imaginação. O autor (idem, p. 99) diz que para se conhecer é necessário imaginar-se. Socorrendo-se das palavras de Hegel (ibidem, p. 137), Rodari fala da diferença entre imaginação e fantasia. São ambas fruto da inteligência, mas a primeira é reprodutiva e a segunda é criativa. Mais recentemente, segundo a visão da filosofia e da psicologia, já não se faz uma distinção entre os dois termos. Imaginação e fantasia podem considerar-se sinónimos. Na primeira metade do século passado, existia a ideia de que nem todas as pessoas seriam capazes de usar a imaginação. L. S. Vygotski (in Rodari, ibidem, pp. 139-140) desenvolveu a corrente que defende que a imaginação é um produto da mente humana e que todos têm possibilidade de fazer uso dela, mas que é influenciada por fatores sociais e culturais subjacentes à vida quotidiana. Para fornecer um exemplo, Vygotski refere o jogo como sendo resultado da criatividade. Ao brincar, a criança usa as suas experiências para construir episódios criativos. Por isso, é tão importante que, desde tenra idade, se estimule os jovens, se crie a necessidade de fazerem perguntas e simultaneamente procurar as suas respostas de forma autónoma e livre, sem pressões. Para Dewey (in Rodari, ibidem, p. 142), pela imaginação e sensibilidade é possível encontrar os aspetos mais escondidos da realidade.

No final das sessões de Escrita Criativa (Leitão, Noesis, nº. 72, 2008, p. 32), os participantes deverão ser capazes de encontrar mais do que uma solução para os desafios propostos, o que significa que terão melhorado

a sua capacidade de síntese e linguística. Pretende-se também que sejam capazes de discernir significados e interrogar-se sobre a escrita produzida, o que torna o processo uma construção pessoal e até interferir no futuro pela forma como o discurso escrito permite a reflexão sobre a vida e a relação sobre o mundo.

Para Leitão (idem, p. 33), *“a linguagem é não só uma poderosa ferramenta para a organização da nossa experiência do mundo, como para a própria constituição mental daquilo que entendemos como mundo”*. As narrativas não são descrições simples, porque cada texto é uma versão da realidade, reescrita segundo o seu autor, pelas suas imagens mentais (criações a partir do real ou inventadas). A cada experiência criativa, desenvolvem-se novas existências, outras ligações entre a esfera pessoal e a forma de viver nos mundos de referência dos redatores. Com o tempo, os exercícios de EC devem permitir discernir que o mundo que habitam não é como inicialmente estavam habituados a conhecer e que existem realidades alternativas, que são elaboradas e reconstruídas, também na dimensão cultural e social.

Margarida Fonseca Santos foi entrevistada por Elsa de Barros para a revista Noesis (nº 72, 2008), numa altura em que era responsável pela criação e orientação de ateliers de Escrita Criativa para crianças e jovens. A especialista defendeu então que os textos produzidos podem ter falhas e serem pouco elaborados, até porque, como diz Rodari (1982, p. 35), *“em cada erro existe a possibilidade de uma estória”*. Para Margarida Santos (Noesis, nº 72, 2008, p.35), o que importa é que o aluno/escritor pratique a escrita, estabeleça ligações e construa pensamentos, cada vez mais coerentes, associando ideias que, de outra forma, não realizaria. Santos (idem, p. 35) também acha importante usar a EC em conjunto com as áreas das expressões. O fundamental é ajudar as crianças a desenvolver a criatividade, lançando mão a uma variedade de ferramentas consideradas adequadas para desenvolver as suas capacidades de expressão.



O professor Luís Mourão (Noesis, nº. 72, 2008, p. 45) fala de atividades que estimulem, cumpram o objetivo e sejam divertidas.

Depois de motivados, os discentes poderão ser capazes de se envolverem mais, terem iniciativa, questionarem e descobrirem as diversas facetas da realidade (idem, p. 35).

Maria Santos (Noesis, nº. 72, 2008, p. 35) sugere que o processo de escrita pode ser desencadeado pela leitura de uma história sendo que, tal como defende Gianni Rodari (1982, p. 120), ao ler, a criança é capaz de discernir a história, formar uma opinião, analisar, resumir e decidir, ou (Santos, Noesis, nº 72, 2008, p. 35) passar por vários tipos de exercícios que sirvam para desbloquear a criatividade e que passam pelo jogo (de palavras, trocas de letras ou trocadilhos) – *“Brincar com as coisas serve para conhecê-las melhor”* (Rodari, 1982, p. 87) - ou o uso das diferentes áreas das expressões artísticas.

Por sua vez, o professor Luís Mourão (Noesis, nº 72, 2008, p. 43) defende que se deve iniciar os trabalhos com construções simples. Do mais rudimentar para, gradualmente, o mais complicado.

Para Santos (Noesis, nº 72, 2008, p. 36), a maior dificuldade que os alunos/escritores têm é o desconhecimento de que para que um texto seja considerado novidade, do enredo tem de fazer parte um acontecimento que muda o percurso dos personagens, assim construindo uma história.

Uma questão delicada é a avaliação da produção escrita. Esta tem de ser feita entre pares como defendem Santos e Gomes (ibidem). Ao apresentar correções, é necessário fazer de seguida sugestões de melhoria, atendendo até ao facto de que um texto nunca está acabado. Ele está sempre sujeito a melhorias ou eliminação de repetições, expressões de oralidade descabidas ou ideias para o desenvolvimento dos acontecimentos da narrativa. Nos alunos mais jovens, do início da escolaridade, os momentos de troca de ideias (avaliação) são, em

princípio, mais descontraídos e de fácil aceitação. Tal como Rodari (1982, p. 35) diz, quando a criança ri do seu erro está a meio caminho andado para a tomada de conhecimento. Contudo (Santos, Noesis, nº 72, 2008, p. 36), à medida que os discentes frequentam níveis mais avançados da escolaridade, a crítica, mesmo que construtiva, nem sempre é bem aceite.

No final do processo de EC, o que deve ser valorizado é o percurso realizado, mais até do que o cumprimento da tarefa: ressaltar as conquistas, como o uso de vocabulário e pontuação apropriados, organização de ideias, etc. Rodari (1982, p.106) faz referência à tendência para se avaliar os textos dos discentes primordialmente sob os aspetos ortográficos, sintáticos e gramaticais, dando menos valor à linguagem utilizada nas narrativas. Esta (Rodari, idem, p. 104), quando analisada e corretamente usada, tem uma função e valor simbólico, o que significa que os alunos atingiram um patamar superior de entendimento, com base na racionalização e abstração (as estruturas mentais). A língua (Rodari, ibidem, p. 116) serve também para fazer crescer a produção escrita, pela criação de ligações com os outros, os objetos, a realidade, o tempo, o espaço e a invenção, mesmo que não retrate a realidade que é acessível ao indivíduo.

Para Santos (Noesis, nº 72, 2008, p. 37), *“ao trabalhar a criatividade, estamos a educar com E grande. A educar e a ser educados. (...) estamos constantemente a ser confrontados com experiências novas e com descobertas. Após esse confronto não se permanece igual”*. Cada nova conquista é encarada como *“desafio”*.

A Escrita Criativa é por excelência um espaço para a promoção de uma Educação Intercultural, visto que a sua própria dinâmica exige um movimento de socialização, o conhecimento de si e dos outros. Consideramos que a Escrita Criativa é uma das práticas escolares onde se podem desenvolver dispositivos pedagógicos favoráveis à promoção

da interculturalidade, assim como uma base para o desenvolvimento da LE.

De seguida, explicamos como a literatura para a infância e juventude contribui para a captação e formação de leitores e escritores criativos.

### **3.2 A importância da literatura infanto-juvenil para a formação de leitores e sua dimensão intercultural**

Na obra de Glória Bastos “Educação infantil e juvenil” (1999), a leitura aparece como tendo uma dimensão comunicativa, já que pode envolver só o escritor e o leitor ou, então, estes dois e um adulto, visto ser possível desenvolver a atividade numa esfera individual ou em relação com o adulto – na família, na escola, na biblioteca ou outro. Para Peirce (in Cavalcanti, 2004, p. 92), a leitura tem assim uma dimensão tripla: o signo (pensamento), o objeto (realidade descrita) e o intérprete (leitor).

Acrescenta-se que qualquer texto é um sistema polissémico (idem, p. 92). Completando com o pensamento de Bastos (1999), a transmissão de sentidos e conteúdos faz parte do processo comunicativo a que se associa a dimensão social, cultural, histórica (do património de cada um e dos outros), política e estética.

De entre diversos fatores que suportam o crescimento do indivíduo - e não falamos aqui somente da aquisição da linguagem, da escrita e da competência leitora – também o contacto com a leitura e consequente experimentação de papéis (identificação com personagens) contribuem para a construção da personalidade e intelecto da criança. A família, primeira referência e vínculo, e mais tarde a escola, apoiam-se, num momento ou noutro, na literatura para desenvolver as suas interligações.

Ler é a possibilidade de aceder a um universo alternativo, com espaço e tempo diversos. É a realidade percecionada de diferentes formas, às

vezes distinta e menos redutora daquela existente no meio conhecido e na relação com os pares. A fantasia, o aspeto lúdico, humorístico e instrutivo da leitura estimulará o indivíduo, permitir-lhe-á ainda alguma identificação com algo que o cativará, estimulará a imaginação e a criatividade. Para Cavalcanti (2004), pela leitura potencia-se o diálogo, o confronto com o outro, de modo a alterar a visão do mundo e dos sentidos.

Glória Bastos (1999) afirma que a leitura é assim um escape do quotidiano ao mesmo tempo que facilita um crescente conhecimento do mesmo. A exteriorização da realidade – conhecida ou não – pela leitura possibilita compreendê-la, controlá-la e, até, ultrapassar medos e conflitos pela experimentação sensorial.

Ao ler poderá verificar-se o desenvolvimento das estruturas cognitivas, afetivas e das relações interpessoais (através das experiências empíricas que se produzem durante a leitura e pelo contacto com o adulto condutor), a alteração dos papéis sociais – desejavelmente pela construção de outros, diferentes dos estabelecidos – logo justificando a existência de um papel socializador na literatura.

Na sequência daquilo que foi dito, outro aspeto a ter presente durante o contacto com a literatura é a possibilidade da retransmissão de modelos, de princípios e das regras vigentes, dos ideais sociais e ideológicos hegemónicos e tidos, pela maioria, como politicamente corretos. A Educação Intercultural tem aqui o seu campo primordial de intervenção. A socialização e o desenvolvimento de conceitos divergentes e diversificados de valores interculturais devem constituir-se num processo de constante aperfeiçoamento, isento e aberto, passível de ser aplicado pela leitura consciente e construtivamente selecionada.

Cabe ao docente, então, desenvolver esta vertente, porque é possível, através das leituras que se fazem, produzir novos olhares, consciência e percursos individuais e coletivos alternativos, já que, e segundo Joana

Cavalcanti (2004, p. 91), leitura e pensamento são indissociáveis. Para esta autora, a *“narrativa literária funciona como um fio mágico com o qual vidas são criadas, destinos são conduzidos, contextos são transfigurados e a ordem real subvertida”*.

Acrescente-se que é pela leitura de textos de qualidade que se faz a identificação com aquilo que nos é próximo, com o outro, que se descobre algo de novo e com isso nos transformamos e, desejavelmente, se interioriza a mudança entretanto produzida.

Pela leitura de liberdade - querendo com isto dizer a literatura não condicionada ou imposta – pode-se aprender a questionar a realidade, os paradigmas, os valores, os sistemas, as contradições sociais, as relações de poder que, regra geral, não contemplam ou aceitam a diferença, os estereótipos, a intolerância, a dominação e a subjugação.

A leitura permite contemplar a realidade presente, analisando o passado e até o futuro de modo a estabelecer ligações que, desejavelmente, conduzirão à mudança para um paradigma intercultural.

Continuando a análise das ideias de Cavalcanti (idem), esta refere que é pela leitura que o indivíduo se dá a conhecer e se informa, que se coloca numa esfera que potencia a sua identificação própria e em relação ao outro, face ao universo/mundo/realidade, que estabelece relações e sentimentos pelo dito contacto e, assim, repensa o seu destino e o do coletivo. Contudo, hoje em dia e, na maioria das vezes, ainda parece que a escola desconhece o poder da leitura e da escrita como fator de mudança pessoal e coletiva.

Para alguns estudiosos, a mudança que se preconiza deve ser desenvolvida também, e em especial, dentro do sistema educativo. Neste caso, a transformação só se torna possível pelo trabalho a desenvolver pelo professor. Uma Educação Intercultural baseia-se numa perceção do eu, do outro e da realidade que nem todos os agentes estão em condições de interiorizar e – importante – aplicar, porque

supõe uma visão livre de preconceitos e abrigada sobre uma ponte de entendimentos e constante revisão.

A escola é o local onde as desigualdades sociais e as minorias mais se destacam e quase nunca pela positiva. Com a tão aclamada globalização, aquilo que, numa primeira análise, poderia servir para usufruto da diversidade mais não é do que a constante reprodução de visões hegemónicas estereotipadas e tentativas de integração (forçada) ou, por outro lado, segregação completa.

Segundo Santos Nunes (in Cavalcanti, *ibidem*, p. 95), a construção do conhecimento é feita numa dinâmica de ciência em cultura, isto é, tentando que seja possível que todos acedam a um conceito de comunidade alcançável pela intervenção social. Um segundo passo é o estabelecimento de locais de reflexão, onde as temáticas do bem-estar geral estarão em foco, criando lugares de “*ócio criativo*” pela produção de uma cultura “*pelo prazer de contemplar, conhecer e transformar*” e, por último, fomentar o encontro de culturas.

Para Cavalcanti (*ibidem*), estes novos modelos deverão basear-se na leitura e no que a sua prática poderá fazer para promover a intervenção e a reestruturação social, desenvolvendo assim novas sensibilidades e mentalidades. A autora defende que é na escola que se poderão adquirir os desejados conhecimentos pela criação de um novo tipo de leitor intercultural. Para tal, é imprescindível que se desenvolvam renovadas práticas de formação de docentes de maneira a que estes se reposicionem e se tornem, eles próprios, leitores simbólicos e seletivos. Assim como Santos, também Cavalcanti (*ibidem*, p. 95) preconiza o “*ócio-criativo*” através da leitura como “*lugar do possível*”.

Os contos infantis, género associado em particular à literatura infantil, possui as características necessárias para se desenvolverem as capacidades leitoras e de escrita nos alunos. Por isso foi utilizado para levarmos a cabo, na parte prática do projeto, as atividades de EC.

### 3.2.1 O conto tradicional

Segundo algumas correntes, os contos tradicionais não devem ser utilizados como ferramenta de trabalho pelos professores. Alguns críticos do género alegam que as narrativas são, muitas vezes, excessivamente infantis, otimistas, perturbantes ou imorais, o que prejudica as crianças e, por isso, antes de lhes serem apresentados devem ser retificados. Daí que, julgamos, se apresentem tantas novas publicações de clássicos, justificando o facto com a adaptação ao público infante/juvenil. Ribeiro e Oliveira (2002, p.17) alertam, contudo, que ao infantilizar os contos se está a “*adulterar a sua principal virtude – a de fazer o ouvinte mergulhar numa cultura antiga*”.

O certo é que a morte, a guerra, a discriminação e a velhice são temas com que as crianças têm de lidar e que estão habituadas a ver/ouvir na comunicação social e na sua esfera pessoal e que servem de preparação para a vida adulta.

Da narrativa do conto tradicional faz parte a cultura em que os autores se inserem, o seu património – seja na transmissão oral, seja na recolha e consequente passagem ao registo escrito -, daí que Ribeiro e Oliveira sejam da opinião de que aquele constitui uma base de trabalho para os professores (idem, p. 4), pela sua possível exploração ao nível linguístico ou pela análise dos valores que o conto pode proporcionar.

Segundo as mesmas autoras, o estudo de contos tradicionais permite desenvolver a capacidade crítica de modo a perceber atitudes, descortinar pontos de vista, ao mesmo tempo que se dá a conhecer aos discentes a cultura de um povo. Sendo que fazemos parte de uma comunidade europeia alargada, mais premente se torna o conhecimento individual das características específicas de cada povo.

A literatura oral (como é o exemplo das lendas ou das narrativas transmitidas pelos contadores) permite reconhecer a história, a cultura, os valores, as crenças, a maneira de entender e reagir ao mundo e

facilita a integração na comunidade. Trata-se de uma forma de transmissão da memória coletiva.

As histórias de tradição oral retratam, normalmente, as grandes questões da humanidade. Ribeiro e Oliveira (ibidem, p. 10) mencionam “*a incompreensão; a crueldade das relações humanas; focam aspetos da vida social (...) e da vida emocional (o amor e o ódio, a alegria e a tristeza, a rivalidade e a amizade)*”. Nos contos é possível perceber a dicotomia bem / mal, pobreza / riqueza, humanidade / vaidade, desgraça / fortuna.

Quando antes se disse que os contos tradicionais refletem costumes e tradições de um povo, é preciso esclarecer que as características não são únicas e restringidas a um determinado local ou sociedade. Seja pela emigração ou outras características específicas, encontram-se narrativas semelhantes, abordando os mesmos tópicos, em diversas localidades, porque houve uma adaptação da história às mentalidades e aos meios distintos em que apareceram (M. Louise Von Franz in Ribeiro & Oliveira, ibidem, p. 10).

As referidas autoras mencionam que os diversos textos tradicionais – veículos de transmissão de regras e costumes de uma comunidade - eram característicos das sociedades rurais. Com o aparecimento dos meios de comunicação social, a par das novas tecnologias, a literatura oral tradicional passou a ser menos abundante e influente na formação das sociedades ao ponto de quase estar em vias de extinção.

A nossa opinião, contudo, difere um pouco, uma vez que é precisamente pelo uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) que se torna possível abordar de forma rápida e dar a conhecer as tradições orais, embora o registo gráfico exista igualmente em bibliotecas ou para compra. São também as novas tecnologias que dão acesso fácil a um acervo que, na sociedade atual, já não existe por via dos contadores de histórias (familiares ou outros). Na parte prática do nosso trabalho



utilizámos a pesquisa na internet para encontrar as lendas tradicionais portuguesas e angolanas que trabalhámos e que tiveram como objetivo permitir aos discentes tomar conhecimento de elementos da sua tradição e daqueles que lhes são próximos. Ao facultar lendas dos dois países procurámos dar aos alunos consciência da sua realidade, da realidade do outro, e dos países e culturas abordados.

Emília Traça (in Ribeiro & Oliveira, *ibidem*, p. 12) fala dos contos como algo vivo, que pode ser guardado, enriquecido e renovado. A família, os contadores de histórias, as novas tecnologias e a escola podem ter um papel de destaque nesta fase de expansão dos contos.

Os contos tradicionais são objeto de estudo de várias disciplinas, de entre elas a antropologia, a etnologia, a psicologia, a psiquiatria e a linguística. A sua estrutura é semelhante à do mito (Gianni Rodari in Ribeiro & Oliveira, *ibidem*, p. 12), mas sem os rituais tribais associados, sendo semelhante às práticas infantis que são uma sucessão de acontecimentos e ritos de passagem.

Ribeiro e Oliveira (*ibidem*, p. 21) comparam a estrutura do conto à ação de um filme de aventuras ou mesmo a um jogo de computador, pois estes meios narrativos apresentam-se com personagens e ações semelhantes e estruturadas conforme o que já acontecia nos textos tradicionais. Com isto, as autoras lembram que este tipo de literatura ainda se encontra presente na sociedade atual. Concluem por isso que, independentemente das abordagens que se faça, o conto tradicional tem uma “*função universal*” (*ibidem*, p. 22), quer a abordagem seja feita em relação à estrutura ou às interpretações do mesmo.

Eis alguns dos aspetos que caracterizam os contos tradicionais:

- Não têm autor e são transmitidos pelas gerações mais velhas da família, que os atualizam sempre que os verbalizam, mas têm de manter o fio condutor. Apesar de poderem fazer alterações, aos contadores não

é permitido modificar as histórias porque têm a obrigação de manter e garantir a tradição da sua comunidade;

- Apesar de retratarem determinadas culturas, as mensagens transmitidas são semelhantes, mas apresentam-se distintamente pelos costumes e crenças que retratam;

- São histórias simples e pequenas, com personagens tipo;

- Apresentam inícios e finais com fórmulas específicas, o que os torna universais e intemporais («Era uma vez...»; «Há muito tempo...» e «Viveram felizes para sempre»);

- Os heróis atingem sempre os seus objetivos, apesar dos seus traços de personalidade não serem perfeitos, mas têm qualidades morais que fazem relegar para segundo plano os possíveis defeitos;

- As personagens estão associadas ao leitor. A diversão apresentada serve para os formar pela vertente lúdica;

- Nos contos, o uso de metáforas facilita a sensação de o leitor/ouvinte encarnar o papel dos personagens.

Ribeiro e Oliveira (ibidem, pág. 15) são da opinião de que o conto tradicional pode ser usado para motivar para a leitura e a escrita, porque as suas características particulares predispoem os ouvintes/leitores, motivam e promovem a curiosidade e a imaginação: *“Contar e ouvir contar histórias pode ser um ato de diversão e de reflexão; é também uma forma de criar laços, de ligar diferentes culturas e gerações, um meio para aprender e apreciar a diversidade, seja cultural ou linguística”*.

Uma outra forma de envolvimento que os contos permitem é a possibilidade de o ouvinte/leitor se colocar na pele dos heróis e/ou das

personagens com quem se identifica. Daí ser possível promover o contacto entre o Bem e o Mal, os comportamentos corretos e aqueles que não são aceites, o modo como os conflitos se desenrolam e o epílogo dos mesmos. A criança percebe as situações pela identificação com as personagens e narrativa e, ao mesmo tempo, pode ser capaz de pensar que os medos, as angústias, os fatores negativos são ultrapassáveis.

Bruno Bettelheim (in Ribeiro & Oliveira, *ibidem*, p. 16) desenvolve a ideia. Este autor fala da possibilidade de os contos orientarem os leitores/ouvintes para determinada esfera que poderá ser explorada e, por consequência, produzir uma experiência positiva, no sentido de permitir perspetivar um prémio equivalente ao herói da história ou ainda perceber que, sem esforço, não é possível alcançar a vitória. Este caminho em direção à glória pode ser um processo de descoberta de si próprio e dos outros, uma experiência gratificante pela conquista dos desafios encontrados e vencidos.

Ribeiro e Oliveira (*ibidem*, p. 17) referem que apesar da “*linguagem rude*” e do relato dos aspetos menos positivos da humanidade (“*não esconder realidades*”), o conto desenvolve-se no sentido de uma resolução plausível e contém uma panóplia de sentimentos que, de outra forma, a criança teria dificuldade em experienciar, resolver e manifestar.

As autoras (ibidem, p.17) socorrem-se das ideias de Maria Emília Traça para justificar a importância dos contos tradicionais. Estes permitem solucionar mistérios e equívocos, o que ajuda a trabalhar a inteligência e a imaginação.

Tendo nós até aqui falado da leitura, da escrita e da literatura, continuamos o trabalho no sentido de clarificar as (melhores) metodologias a aplicar numa dinâmica de sala de aula desejavelmente multi/intercultural, respeitando alguns dos propósitos que desencadearam o presente estudo: construção de relações interculturais e o desenvolvimento da identidade por parte dos discentes envolvidos.

### **3.3 Multiculturalismo e educação multicultural**

Com a mudança da sociedade atual, tanto pelas diásporas, como pela globalização, nota-se uma alteração no tecido social, que é cada vez mais heterogéneo e pluricultural, daí justificar-se uma alteração na forma como a educação é encarada e praticada.

O estudo dos fluxos migratórios levou a que houvesse um maior entendimento da realidade, assim como a necessidade de dar a conhecer comunidades e ensinar tradições e práticas culturais diferentes das consideradas dominantes. O resultado pretendido é facilitar a comunicação e o conhecimento dos fatores culturais.

Segundo Oliveira e Sequeira (2012, p. 12), “a *educação intercultural emerge numa tentativa de desenvolver estratégias de educação que contribuam para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância face ao outro e que facilitem uma leitura positiva da pluralidade social e cultural. A educação intercultural passa pela procura das razões de agir e de atuar do outro, com objetivos que se prendem com a procura da tolerância para com o diferente e com um desejado alargamento de horizontes em relação à própria realidade*”.

Gil e Cristóvam-Bellmann (1999, p. 37), autores que produzem na área da Escrita Criativa, salientam a importância da escola para a socialização das crianças, pelo que são necessárias três condições para que se realize: a presença de uma sociedade dinâmica, uma herança biológica e a capacidade que o indivíduo tem de sentir e de se ligar aos outros.

Para Oliveira e Sequeira (2012, p. 12), não havendo só uma prática educativa, é importante ter consciência das várias opções pedagógicas possíveis.

Não interessa para o nosso estudo o significado aprofundado do termo cultura, bastando ter presente que não existe uma só cultura, mas várias (Franz Boas in Oliveira & Sequeira, idem, p. 14) e que estas só são parcialmente visíveis (ibidem). Fala-se, frequentemente, de “*cultura popular*” e de “*massas*” (ibidem), o que, só por si, revela um distanciamento e a existência de uma cultura cujo grupo social é

considerado dominante, fazendo com que as minorias continuem a ter uma posição fraca e sejam ostracizadas.

Evoluindo no significado, “cultura é um conjunto de culturas que interagem, cada uma em constante transformação e transformando o todo. Em vez de um produto, cultura é um processo” (ibidem).

### **3.3.1 Cultura e educação**

Ao longo do seu processo de crescimento e evolução, a criança é educada pelo uso da linguagem (Lévi-Strauss in Oliveira & Sequeira, 2012; p. 16) e esta está impregnada dos caracteres culturais e grupais, mas é também pela linguagem que se pode proceder à mudança cultural (Kramsch in Oliveira & Sequeira, idem, p. 16).

Bernstein (in Oliveira & Sequeira, ibidem, p. 16) faz referência ao facto de que a educação e o atual sistema escolar retratam e repetem as disparidades sociais, de género, raça, religião, etc. Quando o aluno oriundo de uma classe cujo código social e linguístico difere da maioria, os estudos produzidos indicam que o seu rendimento vai refletir as suas origens, porque a escola trabalha com símbolos elaborados que o referido discente desconhece. Por norma, os alunos nestas condições têm dificuldades de aprendizagem e de adaptação ao meio escolar.

Ao falar de interculturalidade, o interesse é dar a conhecer todas as culturas, formar os indivíduos na sua aceitação e promover a igualdade

de oportunidades e direitos embora tendo presente a sua própria identidade (Oliveira & Sequeira, *ibidem*, p. 20). A multiculturalidade baseia-se na existência de várias culturas e na tentativa de as entender (*ibidem*).

Díaz-Aguado (2000) chama a atenção para a necessidade de rever os conteúdos e materiais que orientam o atual processo de ensino-aprendizagem que se baseia na assimilação por todos os intervenientes da cultura dominante. Segundo os princípios da Educação Intercultural, existe a necessidade de trabalhar conteúdos de que façam parte todas as culturas existentes na escola. Nesse sentido, será necessário produzir materiais que tenham em vista respeitar e incorporar também as características das culturas menos representativas, reconhecendo-as e adaptando-as aos diversos contextos de modo a construir uma identidade que seja tolerante e tenha consciência dos direitos dos outros e da diversidade cultural (*idem*, p. 20).

Com o modelo de Educação Intercultural pretende-se construir e transmitir conhecimentos que promovam a diversidade dos alunos de modo a que todos tenham sucesso educativo e vejam reconhecidas as suas características culturais. Deve ainda apostar-se na participação ativa dos discentes na construção dos saberes, abandonar os modelos etnocêntricos que valorizam a maioria em detrimento dos conhecimentos que poderão advir das características das culturas minoritárias, e perceber que não existe uma só realidade, nem certezas absolutas (*ibidem*, p. 20).

Um dos principais obstáculos para a aplicação de uma Educação Intercultural é a visão incompleta e desconhecadora que os professores têm e que se prende com a incapacidade para fazerem um esforço no sentido de mudarem as suas práticas e integrarem efetivamente a educação intercultural nos currículos. É um fator de peso, neste capítulo, a falta de materiais e de recursos, embora a maior crítica que se tem feito à educação, numa visão intercultural, é que esta perpetua a superficialidade e mantém os estereótipos das minorias que, afinal, pretende promover (ibidem, p. 22).

### **3.3.2 A escola e Educação Intercultural: novas perspetivas**

Vivemos numa sociedade caracterizada pela multiculturalidade, diversificada em todos os pontos possíveis e imaginários dos quais os mais falados, e que diretamente dizem respeito aos docentes, são a língua e a cultura, mas também a maior ou menor possibilidade de acesso aos bens essenciais, logo também ao conhecimento, mesmo que reduzido e marcado pela cultura vigente (diferente, por vezes, da individual).

Esta diversidade tem origem, em parte, nos fluxos migratórios, primeiro para fora e, nas três últimas décadas, para dentro de Portugal. O acolhimento de imigrantes oriundos dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e do antigo Bloco de Leste tem provocado uma diversidade difícil de gerir. Outros aspetos a realçar são a democracia – surgida só no último quarto do século passado -, a inexistência de um aluno tipo que tornaria viável a homogeneização das práticas educativas, o aumento da escolaridade obrigatória e até o cada



vez mais falado empobrecimento cultural (Leite in Afonso & Cavalcanti, 2006, p. 11).

A realidade que se vive nas escolas nada tem a ver com as preconizadas políticas de igualdade de condições e de acesso à educação. O atual ensino de massas dificulta a já antes aventada ideia de que a alteração de paradigmas educativos a produzir na esfera pedagógica e até do pensamento social deve partir do interior do sistema e que é pela ação e palavra do professor que a renovação se pode desencadear.

Atualmente, a escola ignora ou penaliza a diferença. O currículo é visto somente como um programa a cumprir e tudo se justifica em nome da norma e do discurso da igualdade de oportunidades.

Afonso e Cavalcanti (idem, pp. 12-13), apoiados noutros autores, defendem a construção de uma educação inter/multicultural, dado que a escola é local de interculturalidade. Para Peres (in Afonso & Cavalcanti, ibidem, p. 13), existem quatro posturas nas atuais práticas educativas:

- assimilacionista: a homogeneização é a prática vigente. Aquele que é diferente tem de se fazer assimilar, assumindo-se na igualdade do padrão;
- integracionista: preconiza a igualdade mas de forma ambígua, porque concebe a diversidade como inevitável e não como algo de positivo e não usa o seu potencial numa tentativa de unificação concertada;
- pluralista: defende-se a preservação da individualidade que mais não é do que uma postura de tolerância e que acabará em segregação pela construção dos estereótipos. A construção de um currículo pluralista tornará o ensino falso, não preparando devidamente o aluno para os futuros desafios culturais e sociais, para já não mencionar a cada vez maior fragmentação que daí resultará;

- interculturalista: baseia-se na aceitação pelo diálogo multicultural. Stoer e Cortesão (in Afonso & Cavalcanti, ibidem, p. 14) explicam: “*No domínio da educação escolar (...) significa que a diversidade cultural*” não é “*vista apenas como uma fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem (...), mas também como meio de tornar visíveis as diferenças socioculturais no interior da escola em ordem a promover a igualdade de oportunidades baseada no sucesso escolar (e não no mero acesso à escola)*”. Esta postura poderá criar raízes pela implementação de projetos educativos que percecionem todas as dimensões organizativas da escola e não só uma simples contextualização curricular.

Para Connell (in Afonso & Cavalcanti, ibidem, p. 14-15), há práticas indevidas que retiram ao indivíduo a possibilidade de melhorar as suas condições económicas e sociais. De uma educação apoiada num currículo contra-hegemónico fazem parte os pontos necessários e já constantes do tradicional a que se acrescenta o acesso de todos aos “*métodos e descobertas científicas*” (ibidem, p. 15), atendendo, necessariamente, à diversidade. Esta educação inter/multicultural tem por base um «*movimento social emancipatório*» (ibidem, p. 15) “*pela construção de dispositivos de diferenciação pedagógica*” (Stoer in Afonso & Cavalcanti, ibidem, p. 15) e que envolve as culturas de origem, dando-lhes a devida importância pessoal e social.

A formação de professores terá aqui um papel fundamental na alteração das práticas e das mentalidades, como já antes se disse. Abandonar um ensino monocromático para adotar outro colorido pela reflexão multicultural é a base para a constituição de uma nova identidade e leque de valores.

O papel dos docentes é determinante na disseminação de uma Educação Intercultural e construção do indivíduo. A resposta está na possibilidade que cada um de nós tem de reconstruir os seus processos identitários, levando a sério o velho adágio popular de que aprendemos

até ao momento em que morremos. A formação consciente e adaptada segundo os novos paradigmas educativos, pela partilha de experiências significativas, permite a construção de um conhecimento adequado às novas realidades resultantes da globalização.

Afonso e Cavalcanti (ibidem, p. 17) conseguem sintetizar de forma clara as premissas necessárias à construção da inter/multiculturalidade. *“Tal necessidade inclui repensar a escola e o lugar do professor em vários sentidos: escola como organização e espaço de aprendizagem, de trocas significativas e reconhecimento da importância do outro, orientada por profissionais em permanente reelaboração de suas práticas, capazes de abertura para o novo e, sobretudo, sensibilizados para reescreverem o seu percurso de vida que inclui a profissão, mas incisivamente a própria experiência de vida”.*

A sociedade atual é multilingue e multicultural. Oliveira e Sequeira (2012) acreditam que tal facto influencia a educação, já que há a possibilidade de interferir na comunicação entre as culturas, respeitando as especificidades étnicas, culturais, religiosas e linguísticas e preparar os alunos para uma experiência de diversidade cultural.

As narrativas orais podem servir para estabelecer uma relação intercultural, porque permitem um conhecimento do outro e uma visão do mundo mais ampla em que faz sentido uma Educação Intercultural.

A interculturalidade pretende aceitar a diversidade em prol do bem-estar social, fazendo a ponte entre as culturas e relacionando-as. Aos alunos é dada a possibilidade de uma formação pessoal integrada e abrangente, numa perspetiva transdimensional das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Conscientes deste facto, os Estados têm desenvolvido políticas que promovem e procuram dar respostas integracionistas, que resolvam os problemas de diversidade cultural, linguística, social, entre outras, capazes de interferir no percurso escolar dos alunos. Daí a criação de

legislação que reconhece a diversidade cultural nas unidades educativas, fornecendo os mecanismos para operacionalizar uma Educação Intercultural.

O Ministério da Educação (ME) português emanou vários documentos que revelaram alguma consciência relativamente à diferença. Contudo, tal facto não foi sinónimo de sucesso ou mesmo resposta às preocupações e necessidades das escolas. Das várias leis publicadas em Diário da República desde 1986 – a começar pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46) – e ao longo dos anos seguintes, o âmbito da reflexão foi alargando o seu espectro: das dificuldades com os alunos com deficiências, ou de discentes de famílias de ex-emigrantes, passando pelas adaptações dos currículos e tentativa de solucionar o insucesso e absentismo escolar, em particular das denominadas minorias.

Com a Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, faz-se uma tentativa de dar autonomia às escolas para resolver os problemas da comunidade em que se inserem e fazerem face às necessidades sentidas, pela construção de um projeto educativo próprio.

Oliveira e Sequeira (2012, p. 26) referem que o Despacho nº 141/ME/90, de 1 de Setembro, já revelou uma intenção clara de solucionar as problemáticas relativas à diferença cultural, ao reconhecer que a escola é o local privilegiado para promover o desenvolvimento local, atentando aos valores e ao património específicos em função da integração social.

O Despacho Normativo nº 63/91 de 18/2, Decreto-Lei nº 60, I Série-B, de 13 de março, promoveu a criação de projetos de convivência, tolerância e diálogo entre povos e culturas.

Ao longo dos anos 90, vários outros foram desenvolvidos no sentido de promover a alteridade – todo o indivíduo é um ser social - e integração das minorias no sistema educativo nacional, como sejam o PEDI

(Projeto a Escola na Dimensão Intercultural) e PREDI (Projeto de Educação Intercultural).

Nos anos subsequentes, os diplomas aprovados pelo ME procuraram colmatar o absentismo escolar dos alunos oriundos de famílias cujo modo de subsistência implica que se desloquem frequentemente, bem como de outras minorias.

Já o Despacho nº 4848/97, de 30 de julho, focalizou-se na revisão ou flexibilização curricular, promovendo projetos segundo os recursos, limitações e particularidades das unidades educativas e suas comunidades, tendo em atenção o estado da educação em Portugal, a sua taxa de escolarização e diversidade linguística, cultural e social, já o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, procurou uma dinâmica transversal do currículo, promovendo as áreas da cidadania e das tecnologias da informação e comunicação (TIC), pela oportunidade de as escolas adaptarem o currículo nacional segundo as suas especificidades. No entanto, mais uma vez, a lei não bastou para promover a desejável interculturalidade.

Nas metas curriculares de 2012, a interculturalidade continua a ser uma preocupação, mas a efetiva mudança das práticas docentes e das escolas tem ainda um longo caminho a percorrer, dado o facto de persistirem as dificuldades focadas.

Apesar de os documentos basilares do ensino básico terem presente a temática, o certo é que, na prática, ainda não é possível dizer que existe uma Educação Intercultural, pois as práticas continuam, segundo os estudiosos, a privilegiar a “homogeneização cultural e de assimilacionismo” (Oliveira & Sequeira, 2012, p. 7). Segundo as autoras, cabe aos professores a mudança de intenções e práticas, pela autonomia pedagógica, tendo em vista a criação de condições de igualdade de oportunidades educativas, adequando o currículo consoante os alunos.

Uma das dificuldades que se apresenta é a capacidade de o professor entender a diferença, bem como a sua vontade de adequar práticas em função das culturas com as quais trabalha, tendo em vista o sucesso dos discentes. Para ajudar, a formação pessoal e profissional contínua deverá incidir nas competências socioculturais.

Na Educação Intercultural, o uso dos contos tradicionais pode ser benéfico, uma vez que tornam possível usar a língua numa vertente pluricultural e plurilinguística, na qual as eventuais falhas na escrita podem ser menos prejudiciais se o objetivo for a ligação intercultural e que poderá levar ao êxito dos alunos, ao mesmo tempo que se desenvolve o conhecimento do eu, do outro e da interculturalidade.

### **3.3.3 Ação docente e a interculturalidade**

O trabalho dos professores é condicionado por vários fatores, sendo que a sua tarefa é complexa, com cada vez mais condicionantes, que vão desde a unidade educativa em que estão inseridos, passando pelas características específicas de cada turma, pela catadupa de diretrizes emanadas pelo ME que mudam constantemente a face da escola, até à constituição da sociedade atual e exigências inerentes à profissão.

Desde há muito que se reconhece o papel do docente na construção identitária do aluno e futuro indivíduo social, no desenvolvimento da comunicação com os outros e suas capacidades sócio emocionais, interesses e gestão de conflitos (Díaz-Agudo, 2000, p. 29). Daí que se torne premente desenvolver ações de formação de qualidade e vocacionadas para dar resposta aos atuais desafios do ensino. Estas devem ter uma componente teórico-prática, ajudar os professores a perceber a interculturalidade e a trabalhar nesse sentido, promover o trabalho cooperativo entre pares e discentes, bem como fornecer os recursos necessários (idem, p. 23).

Numa perspectiva de Educação Intercultural (Vygotski in Díaz-Agudo, *ibidem*, p. 22), o professor deve desenvolver uma nova prática em que a função do aluno não é de mero espectador, mas de um participante ativo das suas aprendizagens, estando envolvido e fazendo parte de grupos heterogêneos que trabalham a tolerância e a construção do seu próprio conhecimento.

O docente deve mostrar-se acessível e disponível para promover a construção de conhecimentos adequados (Díaz-Agudo, *ibidem*, p. 29) e a inclusão de todos os intervenientes, acabando com a discriminação educativa, mas também para desenvolver a identidade cultural de cada um pelo uso das suas raízes culturais.

Contudo, esta práxis intercultural depara-se com um problema ainda maior, detetado por vários estudos (Díaz-Agudo, *ibidem*, p. 22), que é a ideia comum entre os docentes de que a diversidade cultural e a língua dos alunos com que trabalham é o maior impeditivo para a inclusão escolar. Porém, é precisamente este fator que deve ser utilizado pelo professor para trabalhar a multiplicidade, a cooperação e a igualdade de oportunidades na sala de aula (*ibidem*, p. 29).

De seguida, abordaremos a possibilidade de a educação cultural construir identidade pelo uso dos contos.

### **3.3.4 Identidade, Educação Intercultural e a literatura de expressão oral**

Roland Walter (s/d, p. 7) fala de identidade como o produto entre o passado (ser) e o futuro (dever) e que interfere com a posição que o sujeito ocupa na sociedade. Este é capaz de organizar as suas experiências em função da forma como se percebe e ao mundo e, mediante os conhecimentos que vai adquirindo, agir em conformidade. No fundo, a identidade do indivíduo é moldada e condicionada segundo

a história, a cultura e o poder, para além de depender dos elementos e condutas culturais e de também ser influenciada pela memória.

Falar de identidade, segundo o autor (idem, p. 7), é ter em conta o local onde a pessoa se encontra e as condicionantes socioculturais, económicas, políticas e históricas em que está envolvida.

Como outros autores a que fazemos referência ao longo deste texto, Walter (ibidem, p.7) associa a identidade à diferença e diz que o indivíduo interage em função das pressões externas e internas, a alienação cultural e a permanente “*recriação*” identitária, de que nem se dá conta, pelo que assim se torna único e diferente do outro. O resultado desta dinâmica são os traços linguísticos (de que fazem parte a oralidade e a escrita).

Importante para o nosso trabalho, como Walter adianta (ibidem, p. 8), é desconstruir os traços de diferença (a diversidade) e, ao mesmo tempo, perceber as tentativas de homogeneização, ou seja, entender a multiculturalidade e a formação da identidade.

Cristina Melo e outros (2001, nota introdutória) referem que a literatura é importante para a construção da identidade. Oliveira e Sequeira (2012, p. 29) são da mesma opinião. As autoras dizem que a literatura, e em particular a de expressão oral que é a que nos interessa neste trabalho, é uma forma de afirmação de identidade e de possível aproximação dos povos.

O ato de ouvir histórias traduz-se numa dinâmica social e cultural (Gonçalves in Oliveira & Sequeira, idem, p. 29). Para Oliveira e Sequeira (idem), “*recontar e ouvir implica a apreensão de estruturas entre «estórias» de origens diversas e propicia a comparação entre diversas tradições culturais*”. Normalmente, as temáticas de âmbito sociocultural abordadas neste tipo de narrativas não são ministradas em contexto escolar com frequência, pelo que o desenvolvimento das capacidades comunicativas fica aquém do que podia atingir.



A heterogeneidade dos alunos, as suas origens, valores, conhecimentos e capacidades podem ser aproveitados pelos docentes para práticas e pedagogias interculturais.

Uma forma de envolver a comunidade e mais especificamente as famílias é abrir a escola para a dinamização de atividades que impliquem múltiplas leituras e modos diferentes de se ler o mundo. A Hora do Conto pode ser um excelente espaço para a utilização de dispositivos pedagógicos capazes de promover a descoberta do Outro, a reflexão e o diálogo.

As narrativas orais fazem parte do património histórico imaterial e possuem uma estrutura que funciona como eixo e se repete ao longo dos tempos, mesmo que sofram alterações de cariz contextual, a palavra repetida guarda algo de sua origem e revela um mundo próprio.

Outra função das narrativas orais é a envolvência que produz nas crianças. Ao ouvir e trabalhar os textos, passam a ser coautoras dos mesmos, envolvem-se com facilidade e trabalham a imaginação, desenvolvem capacidades comunicativas, aprendem a ouvir e a respeitar a opinião dos outros e desenvolvem comportamentos consentâneos.

Do capítulo seguinte consta a caracterização dos destinatários e o contexto de intervenção do presente projeto, assim como se dão a conhecer as turmas envolvidas no estudo.

### **3 Destinatários e contexto de aplicação**

Os destinatários do projeto foram os alunos do segundo ao quarto ano das turmas MT-A, MT-B e MT-C, da EB1/JI do Monte, localizada em Gulpilhares (Vila Nova de Gaia), pertencente ao Agrupamento de Escolas de Canelas.

Com a aplicação deste projeto de investigação-ação pretendeu-se que os alunos envolvidos desenvolvessem a leitura e a escrita mediante as propostas de Escrita Criativa apresentadas, em contexto de sala de aula, ao mesmo tempo que tomavam consciência das suas características identitárias e dos outros, seja pelo trabalho de grupo desenvolvido, como pelo contacto com os contos tradicionais (as lendas), tão ricos na transposição de elementos que permitiram trabalhar a interculturalidade.

Outros beneficiários do projeto foram as três docentes colocadas na unidade educativa que desenvolveram um estreito trabalho de parceria, assim como a comunidade educativa, designadamente os elementos da família mais próxima dos alunos envolvidos, que para lá de os apoiarem, se mostraram muito interessados nas dinâmicas estabelecidas.

Ao longo dos meses de abril a junho de dois mil e treze decorreu o trabalho letivo. Para lá das atividades apresentadas, foi solicitado aos discentes que preenchessem questionários (ver anexos) para se aferir das aprendizagens entretanto interiorizadas.

De referir que os alunos do primeiro ano de escolaridade (onze, distribuídos por duas turmas) e as crianças com necessidades educativas especiais (três) não participaram, porque as técnicas da leitura e da escrita ainda não estavam suficientemente desenvolvidas para que pudessem acompanhar o trabalho.

A Escola Básica do Primeiro Ciclo/Jardim de Infância do Monte localiza-se no concelho de Vila Nova de Gaia, mais propriamente na freguesia de Gulpilhares.

#### 4.1 Caracterização de Vila Nova de Gaia

Vila Nova de Gaia faz parte da Área Metropolitana do Porto. Situa-se na margem sul do Rio Douro e foi elevada a cidade a 28 de junho de 1984. Com 168,7 km<sup>2</sup>, é o maior concelho do Grande Porto e é constituído por 24 freguesias.



Figura 1 – Mapa Vila Nova de Gaia

Demograficamente é o terceiro município português mais populoso e aquele com maior densidade populacional no norte do país. Tem 301 296 habitantes (segundo dados de 2011), sendo 180 000 residentes urbanos, dados retirados da página web da Câmara Municipal de Gaia.

Em termos económicos, o concelho tem uma diversidade significativa nos mais variados sectores, sendo sede e origem de empresas de referência. Existe uma grande tradição industrial, nas áreas da cerâmica, têxtil, ferragens, construção civil, fornecedoras e/ou transformadoras, com a existência de três grandes superfícies comerciais. O turismo e a cultura são dos maiores e mais importantes polos de desenvolvimento. Destacam-se as caves do Vinho do Porto, as praias, os museus, o renovado centro histórico e as romarias religiosas.

#### **4.1.1 Caracterização de Gulpilhares**

Gulpilhares é uma das 24 freguesias do município de Vila Nova de Gaia. Tem 6,14 Km<sup>2</sup> e 11 341 habitantes (segundo dados do INE, de 2011), com uma densidade populacional de 1 847,1 habitante/km<sup>2</sup>: ocupa 3,75% do conselho a que pertence. 14,41% da população tem mais de 65 anos e 17,77% são crianças ou adolescentes. Demograficamente, das 4 233 famílias da zona, 18,61% têm como agregado familiar uma pessoa e com quatro ou mais pessoas contam-se 5,78%, segundo dados constantes da página WEB da Junta de Freguesia de Gulpilhares.

Gulpilhares fica junto de algumas das mais famosas praias do concelho, como sejam, Miramar, Francelos e Senhor da Pedra. É precisamente nesta última que se situa uma das maiores atrações turísticas e religiosas da zona, pela existência de uma capela que lhe dá nome e à qual é dedicada uma romaria anual.

Dadas as suas características de proximidade ao centro do concelho, de grandes superfícies comerciais, de ser banhada por vias rodoviárias e ferroviárias modernas e adequadas ao tráfico que suporta diariamente, bem como a existência de alguns campos de cultivo de pequena dimensão, de sustento às necessidades familiares, Gulpilhares é um local cada vez menos rural e mais heterogéneo, tendo vindo a ser alvo de procura crescente como local de habitação. Apesar disso, há muitas famílias com dificuldades económicas que são apoiadas pelo Banco Português Contra a Fome. As principais atividades económicas que dão trabalho às gentes da freguesia e limítrofes são a indústria transformadora (sector terciário). Atualmente têm vindo a desenvolver-se postos de trabalho nas áreas das energias renováveis, máquinas de calçado, representações didáticas, equipamentos eletrónicos, materiais de construção, estanho, fundição de metais e os serviços ligados ao turismo (hotéis/residenciais/apartamentos turísticos/club de golfe).

## 4.2 Caracterização de Luanda, Angola

A Escola Comunitária Futuro do Amanhã – que ao longo deste trabalho tem sido designada por Escola Comunitária de Cazenga - localiza-se na província de Luanda, no Município de Cazenga, Comuna de Hoje-Ya-Henda, no Bairro de Santo António.

Luanda foi descoberta a 25 de janeiro de 1576 pelo explorador português Paulo Dias de Novais, que inicialmente lhe chamou São Paulo da Assunção de Loanda (Wikipédia, 2013).



Figura 2 – Mapa Luanda

É a capital de Angola e da província com o mesmo nome, que está dividida em 15 distritos. Luanda é a maior cidade do país, faz fronteira com o Oceano Atlântico, sendo um importante porto e centro económico, de onde partem para exportação café, algodão, açúcar, diamantes, ferro e sal.

As indústrias mais representativas são as de transformação de produtos agrícolas, produção de bebidas, têxteis, cimento e outros materiais de construção, plásticos, metalurgia, cigarros e sapatos. Existe ainda uma refinaria de petróleo, que é extraído dos depósitos offshore próximos. Luanda é o centro financeiro, comercial e económico de Angola e é a sede das empresas mais importantes do país. É igualmente considerada a cidade mais cara do mundo, porque é o local em que vive uma camada extremamente rica da população angolana.

Outro fator de encaixe económico é o turismo que, depois da pacificação do país, tem vindo a aumentar, apesar dos preços proibitivos. As praias e as festas de Carnaval são alguns dos ex-libris.

Luanda tem cerca de 5 milhões de habitantes que pertencem maioritariamente aos grupos étnicos Ambundu, Ovimbundu e Bakongo. Um elevado número de portugueses e chineses vivem na cidade, que está sobre habitada, em consequência, em parte, da migração das populações das zonas rurais, desde o tempo da Guerra da Independência e Guerra Civil Angolanas. O número de estrangeiros (portugueses, brasileiros e outros que, entretanto, têm formado família com os locais) tem vindo a aumentar e está agora nos valores da década de 70 do século passado. Devido a este fluxo de pessoas, há falta de habitações, saneamento básico e postos de trabalho, desajustamento do sistema viário e um sério problema de trânsito, a par de uma taxa de criminalidade assinalável. A estes fatores acrescentam-se os problemas decorrentes das desigualdades sociais.

A cidade de Luanda tem sofrido uma expansão para fora dos seus limites geográficos, onde uma parte da população pobre vive em musseques, que são uma espécie de grandes aldeias de palhotas e que constituem um conjunto do que se pode chamar bairros, com identidade própria, uma vez que são locais privilegiados de junção dos grupos da mesma origem.

Nos últimos anos, os governos angolanos têm apostado na requalificação, construindo habitações sociais, autoestradas, asfaltando ruas e criando emprego.

Outra mudança que se verifica na sociedade angolana é o aumento de católicos romanos não praticantes e o surgimento de novas ordens religiosas, em particular os cristãos protestantes e as Igrejas Metodista, Batista, Evangélica, Luterana, Adventista, Pentecostes e, mais recente, a Igreja Universal do Reino de Deus. O número de islâmicos é reduzido e são primordialmente emigrantes da África Ocidental. As religiões tradicionais africanas já não têm praticantes.

A língua oficial é o português, a par das línguas dos Bantu e Kimbundu.

## **4.4 Caracterização das turmas envolvidas no estudo**

### **4.4.1 Caracterização da EB1/JI do Monte, Gulpilhares, Vila Nova de Gaia, Portugal**

O edifício da Escola Básica do Primeiro Ciclo e Jardim de Infância do Monte é uma construção do tipo plano centenário, com dois pisos e quatro salas de aula (tendo quadros a giz, placards, quatro computadores, impressoras e internet), um gabinete de trabalho para os professores (com um computador ligado à internet, impressora e uma fotocopadora), uma cantina (com despensa), seis casas de banho, uma sala de apoio aos discentes deficientes, doentes ou feridos) e três espaços de entrada de reduzidas dimensões.

No exterior da unidade educativa, o piso está alcatroado, há um parque infantil com equipamentos de diversão, um pré-fabricado onde decorrem as Atividades Extra Curriculares (AECs), canteiros, árvores de grande porte e uma arrecadação onde são guardados materiais.

No ano letivo de 2012/13, as turmas foram assim distribuídas:

<b>1º. CEB</b>	<b>1º. CEB</b>	<b>1º. CEB</b>	<b>JI</b>
MT-A: 26 alunos (1º e 2º)	MT-B: 21 alunos (2º e 3º)	MT-C: 25 alunos (1º e 4º)	25 alunos (3, 4, 5 e 6 anos)

**Tabela 1 – Distribuição de alunos por turma da EB1/JI do Monte**

#### 4.4.2 Caracterização da Escola Comunitária Futuro do Amanhã, Província de Luanda, Município de Cazenga, Comuna Hoje-Ya-Henda, Bairro de Santo António (Angola)

Segundo os dados fornecidos pelo diretor da unidade educativa angolana, agora em análise, esta tem 5 salas de aula, 1 casa de banho, 1 secretaria, 12 professores (8 do sexo masculino e 4 do feminino), 1 diretor geral, 1 diretor pedagógico e 1 assistente operacional.

No ano letivo de 2013, a escola teve 814 alunos matriculados nas classes de iniciação primária à escrita, 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes, recuperação do atraso escolar e ensino de adultos com metodologia de alfabetização.

O horário estava dividido em 4 períodos:

Primeiro	Segundo	Terceiro	Quarto
7h – 10	10h – 13h	14h – 17h	17h – 19h

Tabela 2 – Distribuição horária da Escola Comunitária de Cazenga

#### 4.5 Constituição das turmas envolvidas no projeto

##### 4.5.1 Turma MT-A (1º. e 2º. Ano)

A turma MT-A é composta por 26 alunos inscritos no primeiro e segundo ano de escolaridade do Primeiro CEB.

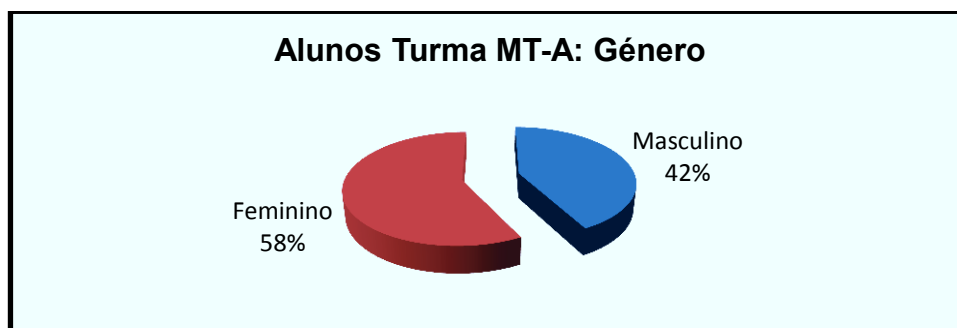


Gráfico 1 – Género relativo aos alunos da turma MT-A (1º e 2º ano)



No grupo há quinze raparigas (quatro do primeiro ano e onze do segundo) e onze rapazes (três do primeiro ano e oito do segundo).

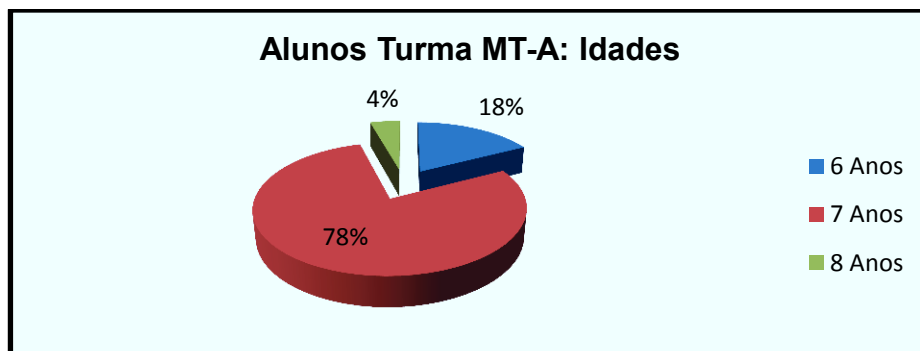


Gráfico 2 – Idades dos alunos da turma MT-A

Os alunos do primeiro ano têm seis anos e as idades do segundo estão compreendidas entre os sete e os oito anos. A criança mais velha é do segundo ano de escolaridade.

Só os discentes do segundo ano desta turma foram considerados para a amostra, contudo três meninas inscritas neste escalão foram excluídas porque lhes foi ministrado o currículo do primeiro ano do Ensino Básico, daí só fazerem parte do estudo dezasseis crianças.

Na turma MT-A, sete discentes estavam inscritos no primeiro ano de escolaridade e dezanove no segundo, num total de vinte e seis.

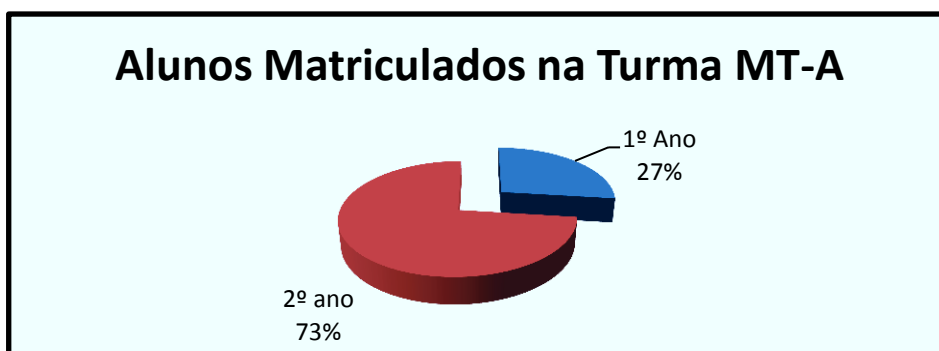


Gráfico 3 – Alunos matriculados na turma MT-A, por anos de escolaridade

#### 4.5.2 Turma MT-B (2º, 3º e 4º Ano)

A turma B é constituída por onze raparigas (três frequentaram o segundo e oito o terceiro ano) e dez rapazes (dois do segundo, sete do terceiro e um do quarto com necessidades educativas especiais).

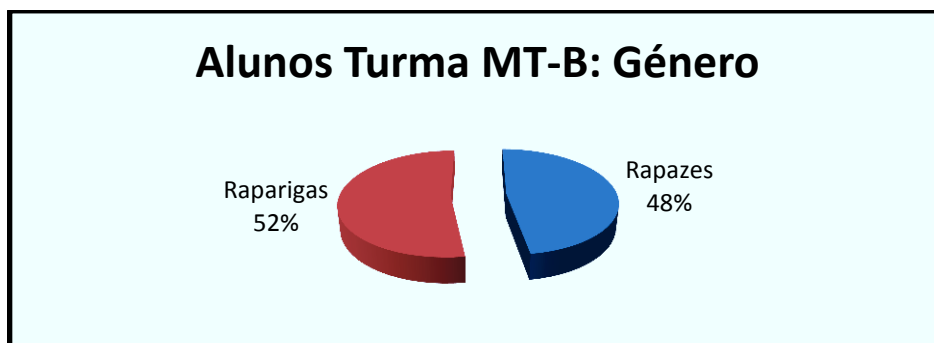


Gráfico 4 – Género relativo aos alunos da turma MT-B (2º, 3º e 4º ano)

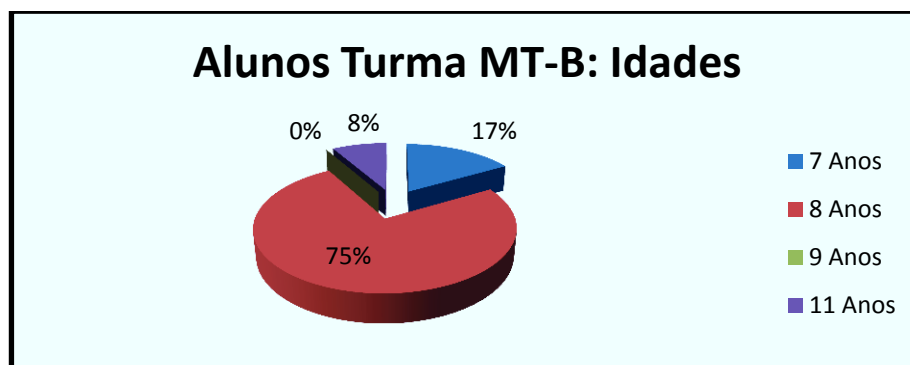


Gráfico 5 – Idades dos alunos da turma MT-B

Do segundo ano, há cinco discentes. Duas alunas têm oito anos e uma tem nove. Os rapazes são dois e têm sete e nove anos.

Do terceiro ano, uma menina tem sete anos, três têm oito e quatro têm nove. Há três rapazes com oito anos e outros tantos com nove. No total, há quinze alunos deste nível.

Um aluno com necessidades educativas especiais, com onze anos, está matriculado no quarto ano de escolaridade.

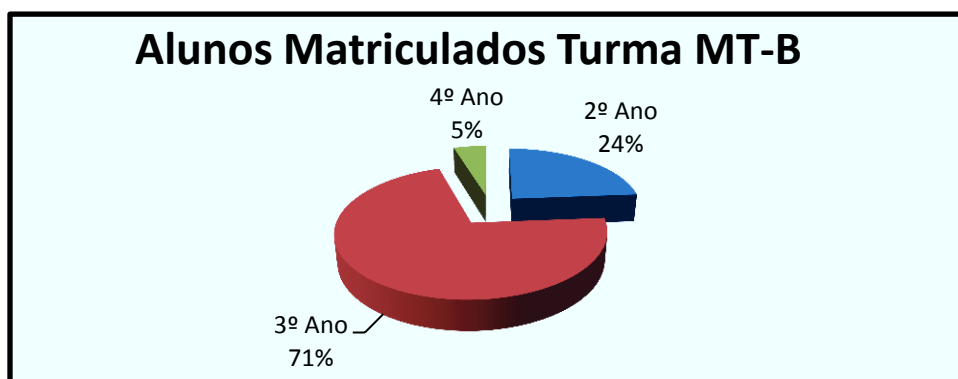


Gráfico 6 – Alunos matriculados na turma MT-B, por anos de escolaridade

No grupo estavam inscritos cinco discentes do segundo ano, quinze do terceiro e um do quarto ano de escolaridade. No total eram vinte e um alunos.

O grupo MT-B tem vinte e um alunos, mas só dezoito participaram do estudo, dado três serem NEE ou estarem a aprender o programa do primeiro ano de escolaridade.

#### 4.5.3 – Turma MT-C (1º e 4º ano)

Da turma C, onze raparigas e dez rapazes estavam matriculados no quarto ano e no primeiro havia duas crianças do sexo masculino e outras tantas do feminino, perfazendo um total de treze crianças do sexo feminino e doze do masculino.

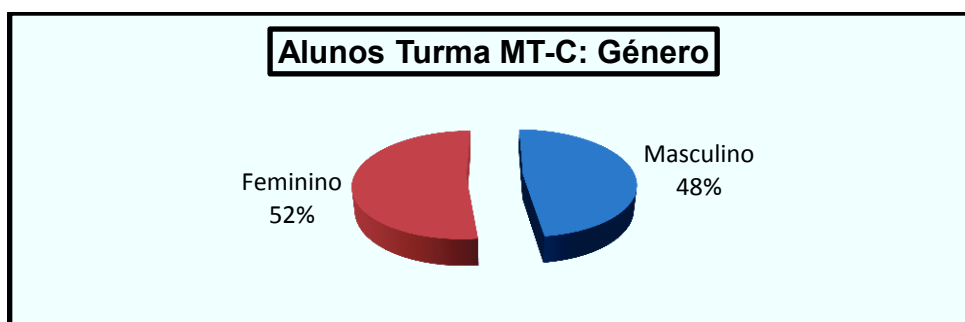
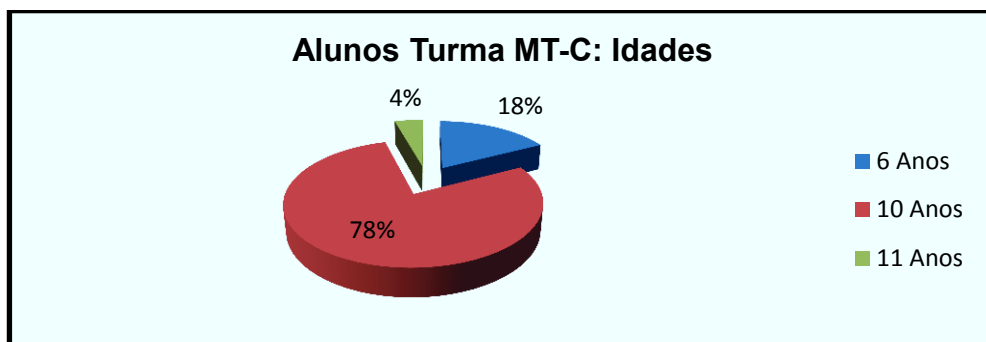
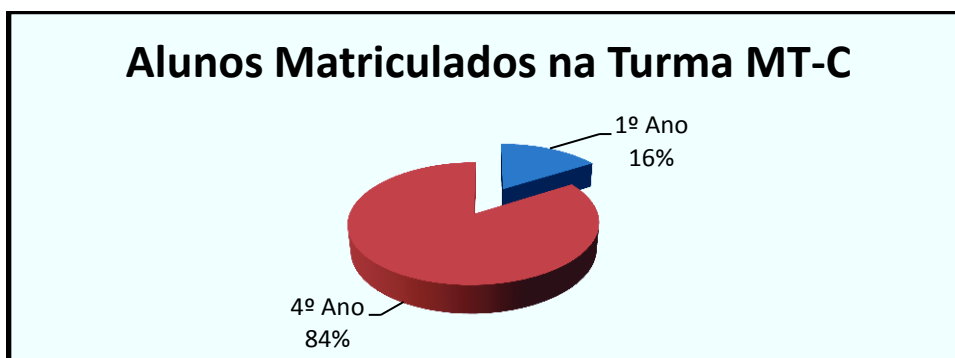


Gráfico 7 – Género relativo aos alunos da turma MT-C (1º e 4º ano)



**Gráfico 8 – Idades dos alunos da turma MT-C**

O grupo era formado por 4 alunos do primeiro ano, com seis anos, e 21 do quarto ano: um com nove anos, 16 com dez e 4 com onze. Dois dos discentes mais velhos ficaram retidos no segundo ano de escolaridade.



**Gráfico 9 – Alunos matriculados na turma MT-C, por anos de escolaridade**

Na turma MT-C, quatro alunos eram do primeiro ano e vinte e um do quarto ano de escolaridade, perfazendo um total de vinte e cinco.

#### **4.5.4 Turma angolana**

O grupo de alunos que participou no nosso estudo tinha 45 discentes – 29 raparigas e 16 rapazes – embora tenham sido devolvidos 51 questionários, os quais utilizamos – entre os 12 e os 16 anos. As aulas decorriam no período da manhã, das 7 às 10 horas.

## Alunos Angolanos Matriculados 4ª Classe: Género

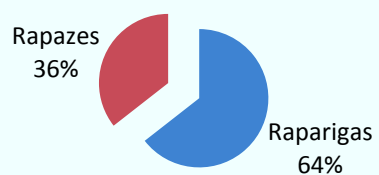


Gráfico 10 – Género relativo aos alunos da turma angolana (4ª classe)

## 5 Objetivos do Projeto

O projeto foi desenvolvido numa escola da periferia da cidade de Vila Nova de Gaia – uma vez que não foi possível aplicar as atividades práticas na unidade angolana, não se considera a mesma neste ponto -, com traços rurais ainda acentuados, mas em franca expansão, em parte graças ao parque industrial situado nas imediações, bem como devido às boas vias rodoviárias que facilitam o acesso à localidade.

Fruto da conjuntura atual, muitas das famílias nucleares têm um ou mesmo os dois progenitores desempregados. É a família alargada (avós) ou as instituições de apoio aos carenciados que permitem a sobrevivência. Em todas as turmas da escola há discentes cujos pais se divorciaram, assim como famílias reestruturadas, mas em menor número.

As crianças oriundas desta comunidade educativa são, em regra, bastante pobres, ou têm um nível de vida médio. Verificam-se algumas carências e desmotivação, tanto nos alunos, como nos adultos, e as expectativas das famílias em relação à escola são reduzidas.

Com este projeto pretendeu-se avaliar a viabilidade e a resposta dos alunos à aplicação da leitura e da Escrita Criativa em contexto escolar na presença da diferença cultural, dando-lhes a conhecer em simultâneo a sua como a do outro.

De igual modo tentou perceber-se – sem, contudo, ter em mente uma aplicação generalizada porque impossível devido aos diversos contextos educativos e diferenciação da amostra – até que ponto os discentes conheciam as suas origens culturais.

Pelos comportamentos observados ao longo do ano foi possível inferir que uma parte dos alunos não reconhece elementos significativos da

sua construção identitária, dos aspetos culturais próprios ou do outro. A sua interiorização não está devidamente garantida, em particular se contarmos somente com a informação (de cultura local e popular) que lhes chega. Desenvolvemos o projeto tendo em vista o conhecimento de si mesmo e, fundamentalmente, do local de origem (onde vive), dos espaços, ética e valores que formam o conjunto da cultura.

Pretendeu-se portanto:

- a) Promover o conhecimento de elementos culturais da localidade onde está inserida a EB1/JI do Monte, desenvolvendo relações de interculturalidade entre os alunos participantes do projeto.
- b) Utilizar a Escrita Criativa como método favorável à construção de relações interculturais, potenciando a motivação e criatividade dos discentes.
- c) Promover a aquisição de competências nos domínios da leitura e da escrita a partir da utilização do conto tradicional (lendas).
- d) Construir instrumentos para desenvolver atividades de Escrita Criativa.

## 6 Estratégias de intervenção

### 6.1 Enquadramento metodológico

O estudo desenvolvido ao longo deste projeto baseou-se na investigação-ação, o que significa que o professor é ao mesmo tempo investigador e observador participante, tendo existido interação com o objeto de estudo, isto é, os alunos (G. Devereux in Silva & Pinto, 1986, p.253).

N. Armistead (Silva & Pinto, 1986, p.253) refere que este modelo de ação realça os aspetos comportamentais que são influenciados por fenómenos culturais e sociais e que isso determina a forma como se constroem os conhecimentos e se percecionam os acontecimentos, ao mesmo tempo que (Esteves in Silva & Pinto, 1986, p.257) se procura estudar os seres vivos, os objetos ou o que é externo ao Homem. Tal só é possível pelo conhecimento produzido a partir da linguagem, da comunicação, da experimentação e pelo uso de técnicas de recolha e análise de dados.

Cohen e Manion (Bell, 1993, p. 20) esclarecem que este tipo de ensaio desenvolve-se no terreno – neste caso o espaço da escola e sala de aula -, para ser possível fazer uma observação direta dos acontecimentos e, se viável, direcionar a atividade sempre que necessário e em conformidade com os objetivos propostos, ao longo de um determinado período de tempo. Para lá do uso de vários suportes de obtenção dos resultados (como são exemplo os questionários, as entrevistas, os estudos de caso), este tipo de investigação permite aos agentes e intervenientes uma rápida análise dos resultados, por forma a redirecionar a ação e as necessidades, com o intuito de determinar uma resolução para os problemas propostos.



Esteves (Silva & Pinto, 1986, p. 266) fala de uma “*investigação ação participativa*”. Ao mesmo tempo que se está envolvido na prossecução das atividades apresentadas, também se observam os comportamentos dos alunos. Apesar de se fazer uso das técnicas qualitativas (em geral mais aplicáveis a esta modalidade), também é possível recorrer às quantitativas.

O mesmo autor alerta para a possibilidade de haver alguma subjetividade na análise dos fenómenos em estudo, uma vez que existe um contacto direto com a realidade em estudo e o campo de intervenção.

Os especialistas Cohen e Manion (in Bell, 1993, p. 20) acrescentam que o trabalho de projeto não termina com a aplicação e conclusão das atividades. Se é verdade que existe a possibilidade de avaliar, alterar e melhorar a prática, também é importante, como diz Elliot (in Bell, 1993, p. 21), o investigador ter a capacidade de tirar ilações do trabalho desenvolvido, ser capaz de determinar a validade dos pressupostos, bem como desenvolver de forma a tornar o estudo proveitoso para a prática futura. Porém, Esteves (Silva & Pinto, 1986, p. 269) alerta para o facto de que a observação participante pode provocar transformações nos objetos do estudo e que estas têm de ser tidas em conta durante o processo de obtenção das conclusões e resultados.

Contudo, os especialistas atrás referidos são da opinião de que este tipo de investigação, centrado na ação, é profícuo para os agentes intervenientes já que possibilita a resolução de problemas e permite uma melhoria da conduta docente.

Para Cohen e Manion (in Bell, 1993, p. 22), os estudos desenvolvidos a partir de uma investigação baseada na ação adequam-se às mais diversas situações, mas não são um método, nem uma técnica, antes uma abordagem facilitadora porque o investigador procura repostas para os problemas com que se depara no terreno. Por seu lado,

Esteves (Silva & Pinto, 1986, p. 269) diz serem muito vagas as fronteiras entre a investigação-ação e a investigação participante.

No nosso caso desenvolvemos o trabalho com três turmas de uma escola do ensino oficial português e um grupo de alunos da Escola Comunitária de Cazenga, da Província de Luanda, Angola, para descobrir algumas características identitárias. No início do trabalho fizemos um levantamento de informação para determinar alguns distintivos culturais que pudessem servir de exemplo para estudar a diferença e as particularidades de cada grupo. Ao partilhar com os discentes portugueses as informações recolhidas, passou-se à fase seguinte, de desenvolvimento da LE, utilizando três lendas portuguesas (Anexo E) e outras tantas angolanas. Apesar de não ter sido possível continuar a parceria com Angola a partir do mês de junho último, os dados entretanto recolhidos serviram como ponto de partida.

Na fase final do projeto, os alunos portugueses desenvolveram atividades de EC que, mais à frente, iremos pormenorizar.

No próximo ponto será explicada a metodologia de trabalho e os instrumentos de recolha de dados.

## **6.2 – Metodologia e instrumentos**

A metodologia usada no nosso projeto foi de carácter qualitativo e quantitativo e as técnicas utilizadas foram o inquérito por questionário e a observação participante. Os autores em que nos baseamos foram Cohen e Manion (1994), Elliot (1991), Brown e McIntyre (1991) in Bell (1993), Esteves in Silva e Pinto (1986).

Para Bell (1993, pp. 19-20), a investigação quantitativa recolhe os dados e determina as relações entre eles, e produz conclusões quantitativas que poderão ser generalizadas.

Por outro lado, a investigação qualitativa procura perceber as relações humanas e não tem carácter generalista, uma vez que o estudo sociológico não permite uma abordagem cientificamente exata. Contudo, há estudos qualitativos que recorrem a técnicas quantitativas, sendo o contrário igualmente verdadeiro.

As técnicas e as metodologias que cada investigador usa dependem do trabalho que pretendem desenvolver e dos seus objetivos, que no nosso caso especificamos de seguida.

### **6.2.1 – Os Inquéritos por questionário**

O objetivo do inquérito é recolher informação para responder a um determinado problema, usando uma amostra que seja representativa da população em estudo, para depois analisar os dados recolhidos, fazer comparações e construir modelos (Bell, 1993, p. 26).

No nosso estudo, usámos o inquérito por questionário, o que significa que a interação com o público-alvo no momento da obtenção dos dados foi de carácter indireto, ou seja, sem a presença da investigadora e à distância. Este facto foi, aliás, determinante para o decurso do estudo, uma vez que com os elementos angolanos não houve nenhum envolvimento.

O contacto com a professora Cristina Alexandra Silva - a lecionar na Escola Portuguesa de Luanda e que estabeleceu a parceria com a Escola Comunitária de Cazenga e o respetivo diretor que aplicou os questionários – foi sempre realizado via correio eletrónico, pelo que nos deparamos com dificuldades de comunicação com os elementos em África, embora a ajuda dos referidos docentes tenha sido inexcelável, em particular por parte da professora Cristina Silva.

De referir ainda as profundas lacunas na área do português (leitura e escrita) dos alunos da Escola de Cazenga.

Apesar do que adiantamos, temos consciência da importância da elaboração adequada dos inquéritos que deve ser cuidada de modo a que todos os intervenientes estejam em igualdade de circunstâncias e que as perguntas sejam entendidas de igual modo.

Oppenheim (Bell,1993, p.118) é da opinião de que os inquéritos permitem recolher informação de uma forma rápida e barata, mas alerta para a dificuldade que as respostas dos inquiridos podem trazer aquando da recolha de dados se não forem suficientemente capazes para resolver o questionário ou se as perguntas forem pouco claras ou dúbias.

A análise das respostas dadas permite a caracterização da amostra e, se representativa, de grupos sociais (Ferreira in Silva & Pinto, 1986, p. 169). A autora, contudo, vê uma falha nesta técnica já que os questionários são constituídos, na sua maioria, por questões fechadas, o que quer dizer que as respostas são direcionadas. Quando algum inquirido escolhe a alínea “outra”, a resposta desvia-se quase sempre dos objetivos do questionário. No entanto, estas são em número bastante menor, pelo que não têm relevância para o estudo.

Ao impor uma resposta, está-se a condicionar e a direcionar os inquiridos. Não ter em conta os sistemas de referência individuais no estudo de comparação das respostas impede a sua inclusão na análise dos dados.

Dito desta maneira até parece que um estudo que se apoie nos questionários para obtenção de dados não será fiável e as conclusões falaciosas. Porém, depende da capacidade do investigador (e dos outros intervenientes) refletir sobre as respostas, tendo em conta os objetivos propostos e a orientação previsível daquelas para assim as interpretar devidamente.

Um ponto a favor do uso dos inquéritos é o facto de o agente ser também elemento participante (em maior ou menor grau e, quanto mais não seja, na formulação das perguntas) e, por isso, ter algum conhecimento das dinâmicas a esperar, o que lhe permite estar mais focado nos objetivos do estudo, ao contrário do que tende a acontecer nos casos em que os investigadores são elementos externos, que na maioria das vezes desconhecem a realidade em que os instrumentos são aplicados.

Continua, porém, a ser apontado como problema metodológico e epistemológico a questão de usar dados quantitativos em estudos em que a observação participada é uma das bases para a realização dos projetos.

A terminar, importa abordar a questão ética do tratamento da informação obtida (Carmo & Ferreira, 1998, p.114). É fundamental usar com simplicidade e parcimónia dados que revelem ou denunciem os grupos ou os elementos envolvidos.

Em resumo, o inquérito por questionário tem, como aspetos positivos, a possibilidade de fácil sistematização da informação, maior simplicidade e rapidez na recolha e análise dos dados e é relativamente barato. Os fatores negativos a apontar são a dificuldade de organização e realização das perguntas, o facto de não ser aplicável a toda a população e o elevado número de ausência de respostas ou devolução dos documentos (idem, p. 147).

## 6.2.2 – A amostra

A investigação qualitativa trabalha com amostras reduzidas, enquanto a quantitativa se baseia no estudo de amostras de dimensões maiores, que sejam representativas da população, escolhidas aleatoriamente.

Por população ou universo Carmo e Ferreira (1998: 190) entendem “*o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição (...) [que] têm, obviamente, uma ou mais características comuns a todos eles (...) que os diferenciam de outros conjuntos*”.

Como o tempo disponível e os apoios para a realização dos projetos são limitados e diminutos, não é possível estudar a totalidade dos elementos que fazem parte de um conjunto até porque a sua grande dimensão é um dos principais impeditivos. Por isso, seleciona-se uma parte da população. A amostragem – processo de escolha da amostra – permite selecionar uma parte da população, passando este subconjunto a denominar-se amostra, que, depois de definida, representa a população em estudo.

No projeto que desenvolvemos, a amostra era constituída por cinquenta e sete alunos da Escola Básica do Monte, do Primeiro CEB, ao que pudemos acrescentar as cinquenta e uma crianças angolanas (da Escola Comunitária de Cazenga, Província de Luanda, Angola) que iniciaram o trabalho de projeto. Contudo, a partir de junho último deixou de haver troca de correspondência eletrónica e foi impossível contar com estes elementos para a realização das restantes atividades, logo recolha e análise de dados. Acrescentamos, ainda, que o facto de os questionários terem sido respondidos em período não letivo e após o final do ano, determinou o número que foi entregue em tempo útil (trinta). A adesão foi, apesar de tudo, significativa e consideramos que os inquéritos respondidos e utilizados permitem caracterizar a população envolvida no estudo.

### **6.2.3 – A observação**

Tal como anteriormente referimos, ao desenvolver o projeto colocamo-nos no papel de investigador participante, o que implicava que algum do trabalho passasse pela observação do contexto em que foi aplicado o estudo e, durante a execução do mesmo, a verificação dos comportamentos e respostas dos discentes às situações colocadas. Este duplo papel exigiu uma autorregulação que determinou que todos os envolvidos estivessem conscientes da tarefa da docente investigadora.

Esta função de professora interveniente era do conhecimento geral, havendo a distribuição clara de papéis, quer perante os alunos (e seus familiares), quer perante as docentes das turmas MT-B e MT-C envolvidas. Esta participação foi desde o primeiro momento esclarecida, tanto no contexto da sala de aula (quando em diálogo com os discentes e no trabalho de campo efetuado), como com os encarregados de educação (por comunicação escrita e autorização dos mesmos) e com as professoras Cristina Ribeiro e Paula Moreira (apresentação das planificações, explanação das atividades, escolha das mesmas e sua aplicação pela investigadora).

A observação não é o simples lançar do olhar (Carmo & Ferreira, 1998, p. 94). É preciso ter consciência do que nos rodeia e treinar a atenção para captar a informação importante, seja sensorialmente, por meio de grelhas de registo ou várias técnicas em conjunto.

Numa fase seguinte, a observação, depois de treinada, faz uso dos conhecimentos teóricos e empíricos adquiridos por experiências anteriores que ajudam a interpretar as situações com que nos deparamos e a extrair conclusões.

Os autores referidos (idem, p. 97) dão o exemplo da sala de aula multicultural para enunciar mais duas características da observação participante – a necessidade de distanciamento face ao objeto da

observação (seja da mesma cultura ou de outra) e a existência de discernimento para compreender determinado comportamento segundo as teorias da diversidade cultural.

Em resumo, *“pode dizer-se que observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão”* (ibidem).

#### **6.2.4 – Análise de dados**

Nesta parte é importante lembrar que, com a elaboração do projeto, se pretendeu uma maior consciencialização dos elementos identitários dos alunos envolvidos pelo uso de pedagogias interculturais e métodos facilitadores, como sejam as atividades de Escrita Criativa, que potenciaram a criação de relações interculturais e desencadearam a criatividade. Pelo caminho ainda se desenvolveram as técnicas da leitura e da escrita pelo uso do conto tradicional (lendas portuguesas e angolanas).

A partir da realização dos inquéritos por questionário, fez-se a análise de conteúdo, definindo categorias e subcategorias que permitiram apresentar os dados e realizar a reflexão que se segue sobre o estudo.

#### **6.2.5 Análise de conteúdo (inquéritos por questionário)**

Ao longo deste capítulo proceder-se-á à análise de conteúdo dos inquéritos por questionário que foram aplicados aos alunos que participaram no estudo. Trata-se de uma técnica usada em trabalhos de investigação cujo objetivo é descrever o mais fiel e claramente, de forma sistémica e quantitativa, os instrumentos de recolha de dados utilizados (Carmo & Ferreira, 1998, p. 251).



Para Stone (in Carmo & Ferreira, 1998, p. 251), a análise de conteúdo é uma técnica que permite relacionar dados e produzir conclusões sobre os mesmos, com objetividade, ordenando as categorias em função dos objetivos do estudo, o que permite estabelecer relações.

Bardin (in Carmo & Ferreira, 1998, p. 251) refere que não se trata só de fazer uma descrição dos conteúdos da análise, uma vez que se pretende obter informação pela dedução e interpretação dos dados.

O processo de análise dos dados, segundo o mesmo autor (idem, p. 252), passa por três fases: a descrição (tratamento das características do texto), a inferência (processo que medeia a primeira e terceira fases e que possibilita a extração de sentidos da mensagem e sobre os intervenientes) e a interpretação (o significado das conclusões do estudo das categorias).

No nosso caso, usamos a análise quantitativa (uma avaliação direta) e qualitativa (indireta). Com a primeira pretendemos determinar o número de vezes que cada dado surgiu e, qualitativamente, extrair conclusões de interesse para estipular se os objetivos propostos foram ou não cumpridos.

### **6.3 – Trabalho prático: atividades de Escrita Criativa**

As sessões de EC desenvolvidas nas três turmas da EB1/JI do Monte decorreram nos dias:

9 de junho de 2013 – Turma MT-C (“Errando Histórias”)

12 de junho de 2013 – Turma MT-B (“Velhos Jogos”)

13 e 14 de junho de 2013 – Turma MT-A (“Sendo Jornalistas”)

A escolha das atividades surgiu do exame das obras de Gianni Rodari “*Gramática da Fantasia*” (1982) e de Joana Cavalcante “*O jornal como proposta pedagógica*” (1999). Rodari serviu de inspiração para as tarefas «Errando Histórias» e «Velhos Jogos», enquanto «Sendo Jornalistas» a partir da leitura do trabalho de Cavalcante.

A planificação e objetivos das atividades de EC encontram-se no Anexo A, a respetiva descrição no Anexo B, os trabalhos práticos no Anexo C, as grelhas de observação no Anexo D e os textos das lendas apresentadas no Anexo E.

As docentes dos grupos MT-B e MT-C participaram na distribuição das atividades propostas, mas não estiveram presentes quando elas foram executadas, o que quer dizer que os dois grupos não tiveram as professoras titulares de turma presentes aquando da realização das atividades, o que poderia ter sido um fator de inibição. Contudo, como fazemos parte do corpo docente da unidade educativa, os alunos reagiram positivamente, tendo em conta os contactos havidos anteriormente para a apresentação do Projeto Repórteres da Escrita Criativa.

Quanto à turma MT-A não houve qualquer tipo de constrangimento, uma vez que éramos a docente do grupo em questão.

As grelhas de observação elaboradas (Anexo D) serviram para a investigadora perceber os comportamentos e a adesão dos participantes ao longo das sessões.

Cumprir ainda informar que, como trabalhámos com dois grupos de alunos que não conhecíamos, se optou por fazer uma observação baseada no comportamento geral.

Atividade “Errando Histórias” - A maioria dos elementos da turma C (quarto ano de escolaridade) compreendeu as lendas apresentadas (Anexo E), mas a totalidade socorreu-se da lista de vocabulário presente. Um elevado número de alunos comentou factos e episódios descritos, até porque já conheciam a Lenda do Rei Ramiro. Só um número reduzido solicitou ajuda da aplicadora para esclarecer dúvidas. A totalidade dos alunos participou ativa e entusiasticamente. A maioria respeitou as regras de trabalho em grupo e foi criativa.

Atividade “Velhos Jogos” – No grupo MT-B (segundo e terceiro ano), a maioria dos envolvidos percebeu as lendas em análise (Anexo E), tendo, contudo, a totalidade consultado a lista de vocabulário. Só alguns discentes fizeram comentários e a maioria entendeu as atividades. Um número reduzido pediu esclarecimentos. Todos realizaram a atividade de forma aplicada, respeitando as regras estabelecidas. A maioria dos alunos produziu criativamente.

Atividade “Sendo Jornalistas” – À semelhança dos alunos das turmas atrás referidas, a maioria dos elementos do grupo A (segundo ano) também percebeu as lendas (Anexo E) e a totalidade verificou o vocabulário desconhecido. Pelas características do grupo – pouco interventivo e participante só quando diretamente inquirido -, o número de comentários foi muito mais reduzido do que durante as sessões anteriores. A maioria percebeu o que se pretendia fazer. Todos realizaram as atividades e respeitaram as regras de trabalho em grupo. Só alguns produziram criativamente. Das três turmas, foi a A que mais

dificuldades apresentou, tanto ao nível da aplicação como construção de ideias, se bem que “Sendo Jornalistas” – que deu o nome ao nosso projeto - era também a atividade mais difícil de desenvolver, o que até justifica a necessidade de usar dois dias letivos para a realizar. O facto de a turma mais jovem ter ficado com esta tarefa, leva-nos a recordar o que dissemos antes: foram as titulares das turmas MT-B e MT-C quem escolheu as atividades a desenvolver no seu grupo, porque entendemos que era desaconselhável sermos impositivos.

Uma das dificuldades que encontrámos durante a observação levada a cabo foi o facto de não conhecermos a maioria dos discentes envolvidos, pelo que não é fácil discorrer acerca da sua maior ou menor capacidade, bem como determinar se a realização do trabalho contribuiu para o desenvolvimento da leitura e da escrita. É sabido que, em situação de sala de aula, nem todos os alunos participam livremente e quando questionados têm dificuldades em expressar as suas ideias e participar oralmente. Apesar disso, a contribuição foi positiva. Por isso, no ponto que diz respeito ao conhecimento dos temas das lendas apresentadas pela análise de dados do questionário 3 (Anexo K), a questão será mais desenvolvida.

Cumpre-nos também referir que é difícil avaliar o grau de criatividade dos trabalhos produzidos. Pensamos que o facto de as tarefas terem sido realizadas e cumpridas as planificações oportunamente apresentadas (Anexo A), é sinónimo de tarefa cumprida. Este tipo de pedagogia versando a Educação Intercultural necessita de ser continuada no tempo para ser possível avaliar o progresso dos alunos e interiorização dos conteúdos ministrados. Daí que não se possa esperar que com uma só atividade direcionada, por turma, para os objetivos anteriormente mencionados seja suficiente para encontrar evidências claras da construção identitária.

Até chegarmos ao capítulo do tratamento e análise de dados que se segue, foi necessário percorrer um longo caminho que passou pela

definição dos objetivos (no momento da escolha da temática da tese), elaboração de um quadro teórico, planeamento das atividades práticas, estabelecimento do tipo de metodologias e instrumentos a usar, a definição das categorias e das subcategorias, quantificação das mesmas e, finalmente, a referida interpretação dos dados – que agora apresentamos.

#### **6.4 Tratamento e análise de dados**

No nosso caso, a definição das categorias e subcategorias fez-se após a receção dos questionários, respeitando as características enunciadas por Carmo e Ferreira (idem, p. 255). As categorias são exaustivas porque abordam a totalidade dos objetivos do estudo; exclusivas, porque foram enquadradas somente na categoria respeitante; objetivas, porque a categorização é clara e explícita; pertinentes, porque se ligam aos objetivos e às conclusões retiradas, uma vez que resultaram da análise dos instrumentos após a sua receção.

Na etapa da interpretação de dados tivemos presentes os objetivos e o enquadramento teórico atrás referido que, após o cruzamento dos dados, permitiram entender o fenómeno em estudo.

O tratamento de dados do nosso projeto e sua análise iniciou-se com a aplicação de dois questionários.

Com o primeiro questionário (Anexo F) fez-se a categorização dos alunos segundo a ordem que se segue:

Categoria/código	Subcategoria/código
Categoria 1 – Família (F)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Família segundo agregado familiar – FAF</li> <li>• Alunos que vivem com o pai – FAFP</li> <li>• Alunos que vivem com a mãe - FAFM</li> <li>• Número de irmãos – FAFNI</li> <li>• Outros elementos do agregado familiar – FAFOE</li> <li>• Naturalidade indivíduo – FNI</li> <li>• Naturalidade pai – FNP</li> <li>• Naturalidade mãe – FNM</li> </ul>

Tabela 3 – Categorias do questionário inicial I (Parte I)

A partir da exposição das categorias e subcategorias atrás referidas fez-se a comparação e classificação dos dados obtidos (Anexo G) após a recolha do primeiro inquérito (Anexo F) e que foi o único que teve a participação dos alunos angolanos.

Nesta recolha de dados foi possível apresentar aos discentes portugueses algumas das características identitárias de cada um dos grupos (quatro turmas) que também serviram para os caracterizar.

Na categoria «família» (F), e no que respeita aos alunos angolanos (51), foi possível retirar que 1 deles vive apenas com o pai (FAFP), 8 apenas com a mãe (FAFM). Dois discentes não vivem com nenhum dos progenitores.

Quanto ao número de irmãos (FAFNI), existe uma taxa mais elevada de crianças que têm dois ou mais (39) para somente 9 só com um irmão. Três crianças não têm irmãos.

Da análise de dados realizada foi possível determinar que os outros elementos do agregado familiar (FAFOE) angolano são os avós paternos (10), os maternos (13), tios (13), primos (16), padrinhos (0) e sobrinhos (7). O número de elementos familiares que mais vezes se

repete é de 6 pessoas a viver na mesma casa (14 respostas). Sete famílias vivem só com os filhos e os progenitores e as outras 7 com os avós (em maior número), depois os tios e primos. Seis famílias têm 7 elementos e outras tantas 9. Oito vivem com 8 elementos e há 6 famílias com mais de 10 pessoas na mesma casa.

Passamos agora para a análise das famílias dos alunos portugueses, a começar pela turma MT-A. Dos 16 alunos que fazem parte do grupo de estudo, somente 1 não vive com o pai (FAFP), mas todos vivem com a mãe (FAFM).

No que respeita ao FAFNI, há sete discentes com mais do que um irmão, 6 somente com 1 e 3 que não têm irmãos.

Inclusos na categoria FAFOE, há 6 famílias que incluem os avós maternos e nenhuma os paternos, 3 vivem com os tios, 4 com os primos e 2 com os padrinhos. Nenhuma criança vive com sobrinhos. Cinco alunos integram famílias de 5 elementos, sendo eles somente os pais e os irmãos. Três discentes vivem com os pais e um irmão e outros tantos com os pais e mais do que um irmão. Um vive com os pais, irmãos e avós maternos e outro com os pais, irmãos e primos.

Na turma MT-B (19 discentes), um aluno não vive com os pais (mas sim com os avós e sem irmãos), 13 tem FAFP e 18 a FAFM, o que significa que seis não vivem com o pai. Na categoria FAFI, 10 crianças têm um irmão e nenhuma mais do que um. Nove são filhos únicos.

A maior frequência de FAFOE são 3 alunos que vivem com os avós maternos, 2 com os paternos e outros tantos com os tios. Somente um vive com os padrinhos e nenhum com os sobrinhos.

Uma criança tem 2 elementos como agregado familiar (ela e a mãe). Sete discentes vivem com 3 pessoas: 1 só com os avós – já referido -, outro com a mãe e um irmão e os restantes com os pais. Dos 6 alunos que vivem com 4 pessoas, 1 habita com os pais e um tio, os restantes

com os pais e os irmãos. Quatro elementos vivem com 5 pessoas, desses, 2 vivem com os pais, irmãos e avós paternos e 1 com os pais, avós maternos e irmãos. Um vive com os pais e 2 irmãos. Um discente tem 6 elementos no agregado familiar sendo eles a mãe, os avós maternos, tio e padrinho. Não há famílias com mais do que seis elementos.

Da turma MT-C responderam ao primeiro questionário 22 alunos. Desses, 19 vivem com o pai (FAFP) e a mãe (FAFM) e três apenas com a mãe.

Quatro alunos não têm irmãos, 12 têm 1 e 5 têm mais do que um irmão.

Deste grupo só 1 aluno tem FAFOE, que são os avós maternos, o que significa que para lá dos pais e irmãos mais ninguém vive com os avós paternos, tios, primos, padrinhos nem sobrinhos.

Dois alunos vivem com a mãe, três têm 3 elementos a viver na mesma casa – 2 vivem com os pais e 1 com a mãe e a avó materna. O maior número de elementos no agregado familiar são 12 crianças com 4 membros e todos eles moram com os pais e um irmão. Cinco crianças vivem com 5 pessoas, que são os pais e dois irmãos. Não há alunos com famílias com mais de 5 elementos.

Da análise dos dados apresentados (e organizados em grelhas no Anexo G) é possível concluir que os agregados familiares angolanos são maiores, vivendo em conjunto mais do que uma geração: os avós, pais, filhos, tios, primos e sobrinhos (ou seja, filhos dos irmãos). No caso português, nenhuma família inclui sobrinhos. Os alunos africanos também têm mais irmãos. Com três filhos (número máximo de descendentes portugueses apresentado) existem 4 famílias na turma MT-A, 1 na MT-B e 4 na MT-C.



Dos dados recolhidos é ainda possível inferir que três famílias são monoparentais. A turma MT-C tem a maior percentagem de famílias extensas, isto é, com mais filhos e aquela com menos gerações a viver na mesma casa, que é o que acontece no grupo MT-A (avós, tios e primos). Na turma MT-B, a maior família é constituída por 4 elementos (pais e filhos, destas somente uma inclui pais e avó). A família extensa não é assinalável no caso deste grupo.

De seguida, fizemos a análise dos dados relativos à naturalidade. Neste parâmetro, determinámos só estudar o local de nascença do aluno e dos pais (excluindo os restantes elementos do agregado familiar porque houve muitas perguntas sem resposta e outras pouco perceptíveis). Acresce esclarecer que, pela diversidade de respostas, optámos por categorizar a naturalidade não segundo a freguesia e o concelho (como é costume fazer-se em Portugal), mas pelo país de nascença, uma vez que não era possível categorizar todas as respostas daquela maneira.

	Naturalidade						
	Angola	Portugal	Rússia	Brasil	Zaire	Camarões	S/ resposta
Alunos	50	0	0	0	0	0	1
Pais	43	2	1	1	1	1	3
Mães	42	0	0	2	1	0	6

**Tabela 4 - Naturalidade dos alunos angolanos e seus pais**

Nas famílias angolanas encontramos os países de origem Angola, Portugal, Rússia, Brasil, Zaire e Camarões.

Cinquenta alunos (FNI) são angolanos. A resposta de 1 discente foi considerada nula. Quanto à FNP, há 8 angolanos, 2 portugueses, 1 russo, 1 brasileiro, 1 zaireense e 1 camaronense. A naturalidade das mães (FNM) distribui-se da seguinte maneira: 9 angolanas, 1 brasileira e 1 zaireense.

Conclui-se que a maioria dos pais e filhos são angolanos, havendo um pequeno número de portugueses (apenas dois pais) e os restantes progenitores só com um elemento de representação em cada país mencionado.

Nas famílias portuguesas encontramos a nacionalidade portuguesa, alemã, suíça, francesa, russa e da África do Sul.

	Naturalidade			
	Portugal	Inglaterra	Alemanha	s/ resposta
Alunos	15	0	0	1
Pais	12	1	1	2
Mães	14	0	0	2

**Tabela 5 - Naturalidade dos alunos da turma MT-A e seus pais**

Na turma MT-A, um aluno não respondeu e os outros 15 têm a nacionalidade portuguesa (FNI). Dos pais (FNP), 12 são portugueses e existem, com um elemento cada, ingleses e alemães. Das mães (FNM), 14 são portuguesas e 2 não tiveram resposta. Não há outra nacionalidade a mencionar.

Nota 1 – Pelo conhecimento da realidade da unidade escolar em estudo, acreditamos que os pais ingleses e alemães estão, na realidade, emigrados e não são naturais dos países referenciados.

	Naturalidade		
	Portugal	Rússia	s/ resposta
Alunos	18	0	1
Pais	17	0	2
Mães	17	1	1

**Tabela 6 - Naturalidade dos alunos da turma MT-B e seus pais**

Os alunos do grupo MT-B (FNI) são todos portugueses (18) e 1 não respondeu. Os pais (FNP), estão divididos por 17 portugueses (2 não tiveram resposta) e 1 moçambicano. Das mães (FNM), 17 são portuguesas (2 não foram definidos) e 1 russa.

	Naturalidade					
	Portugal	Alemanha	Suíça	França	África Sul	S/ RESPOSTA
Alunos	22	0	0	0	0	0
Pais	17	1	2	1	0	1
Mães	21	0	0	0	1	0

**Tabela 7 – Naturalidade dos alunos da turma MT-c e seus pais**

As 22 crianças da turma MT-C são todas portuguesas (FNI). Os pais (FNP), 17 são portugueses, 1 alemão e outro francês\*. Há dois suíços e uma pergunta sem resposta. Vinte e uma mães são portuguesas e 1 russa.

\* Nota 2 – Ver nota 1, da página anterior (nº 77)

Em conclusão, os alunos de África são todos angolanos e os das turmas A, B e C são todos portugueses. Verificamos que os pais angolanos têm um número igual de países de origem como os portugueses (6), porém, enquanto os primeiros têm elementos de África, Sul América (Brasil) e Europa (Portugal), os progenitores portugueses nascidos no estrangeiro só uma é sul-africana, sendo os restantes oriundos de países europeus.

De seguida, vamos analisar as respostas dadas pelas crianças, às perguntas 27 e 29, do questionário inicial I (Anexo F), que se referem às suas brincadeiras, canções e músicos preferidos, tanto dos alunos portugueses como angolanos.

Nota 3 - Elaborou-se um registo vídeo que foi apresentado à comunidade escolar, no final do ano letivo, com a informação em causa.

Assim, da análise de dados relativos aos alunos angolanos, é possível indicar que as brincadeiras comuns aos discentes portugueses são as escondidinhas, bonecas, cabra cega, apanhada, saltar à corda e jogar à bola. As brincadeiras preferidas das crianças da Escola de Cazenga são o zero (6) e jogar à bola (5).

Relativamente, às canções e/ou músicos preferidos, todas as referências parecem ser de artistas africanos. A exceção é Rihanna.



Gráfico 11 – Brincadeiras dos alunos angolanos



Gráfico 12 – Canções e músicos preferidos dos alunos angolanos

Resta acrescentar que o jogo “35” é o mata; O “salva ova” é uma brincadeira em que os jogadores, para se salvarem, têm de passar por baixo das pernas dos colegas; o “bica bidon” é semelhante à brincadeira portuguesa garrafão 51; o “zero” não tem correspondência com nenhuma das nossas brincadeiras. As crianças batem as palmas e

apresentam o pé. Finalmente, o “jogo do garradinho” ou “keitó” é a apanhadinha.

Saltar à corda (7), escondidinhas (3) e apanhada (2) são as brincadeiras mais frequentes dos alunos da turma MT-A.

Passemos aos dados das crianças portuguesas.

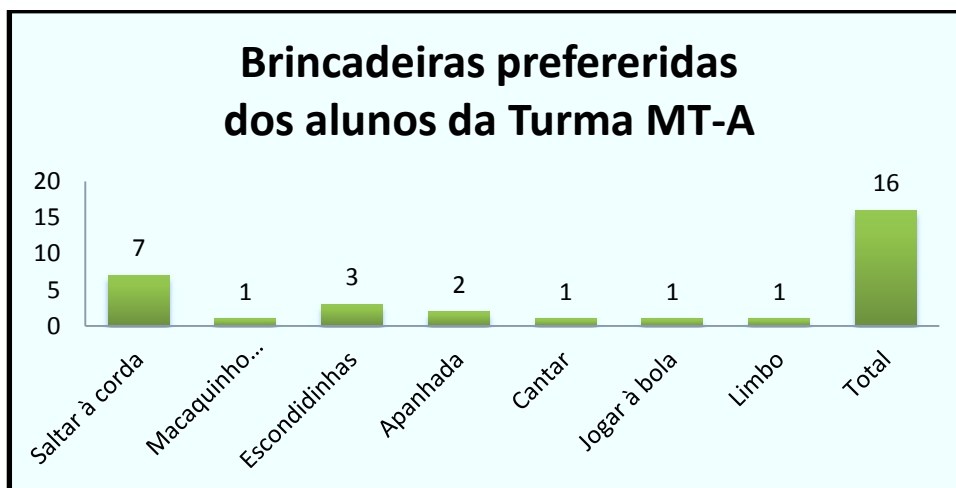


Gráfico 13 – Brincadeiras dos alunos da turma MT-A

No que respeita às canções e músicos preferidos das crianças do mesmo grupo, todos os exemplos referem as canções infantis que foram ensaiadas ao longo do ano (mesmo quando já fora da época), a exceção é uma música do Quim Barreiros.

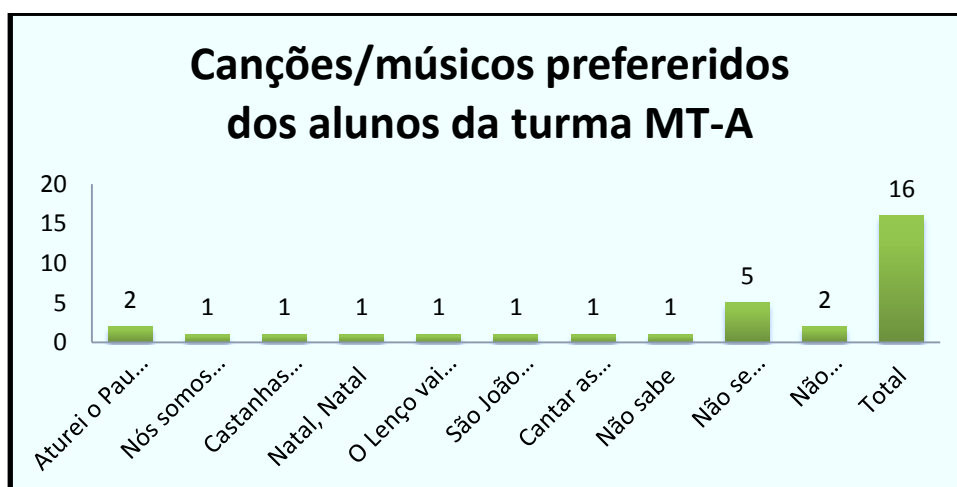


Gráfico 14 – Canções e músicos preferidos dos alunos da turma MT-A

Os discentes da turma MT-B responderam que as suas brincadeiras preferidas são jogar à bola (5) e saltar à corda (3), enquanto que Quim Barreiros e a canção “Quando eu te vejo” são as únicas referências musicais.

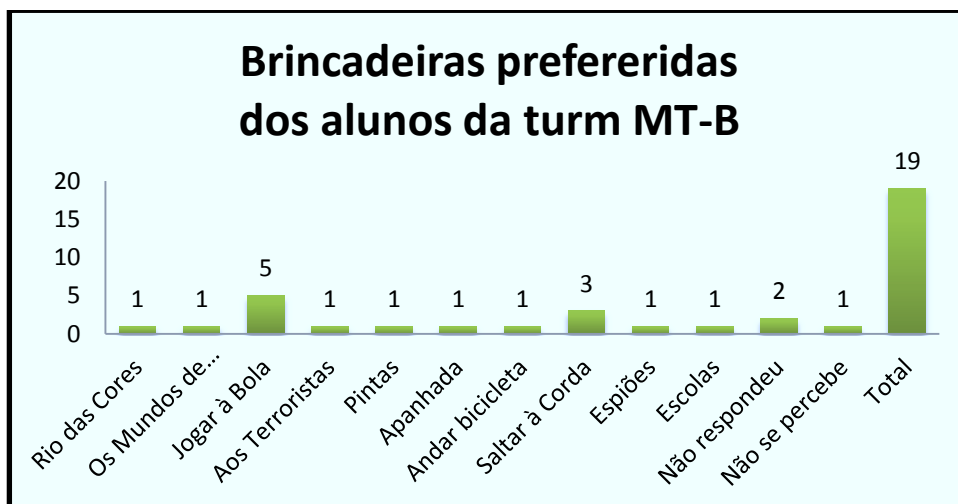


Gráfico 15 – Brincadeiras dos alunos da turma MT-B

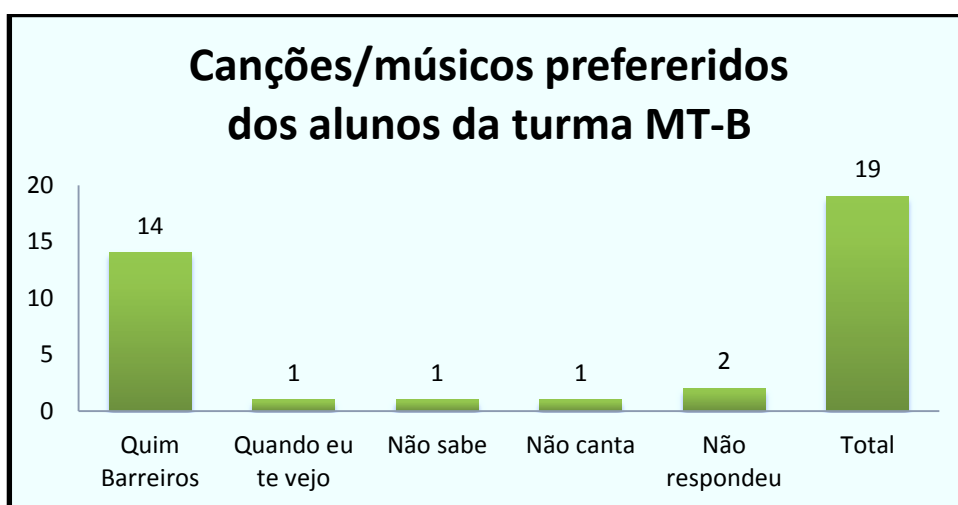
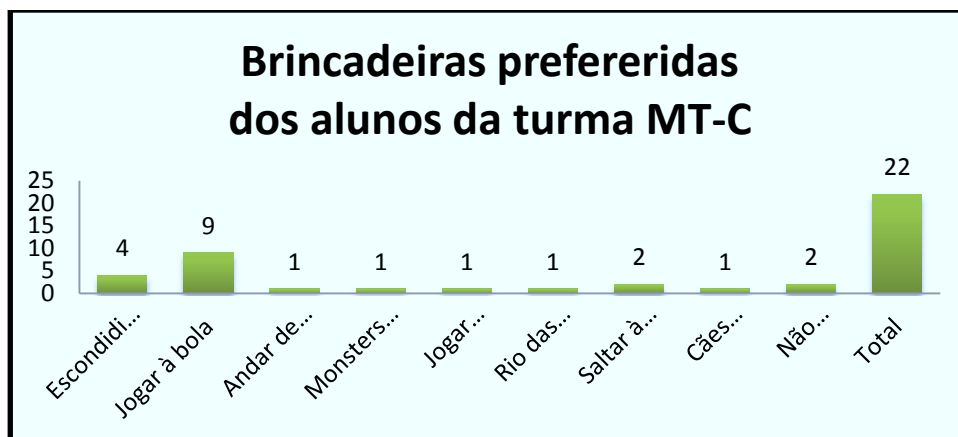
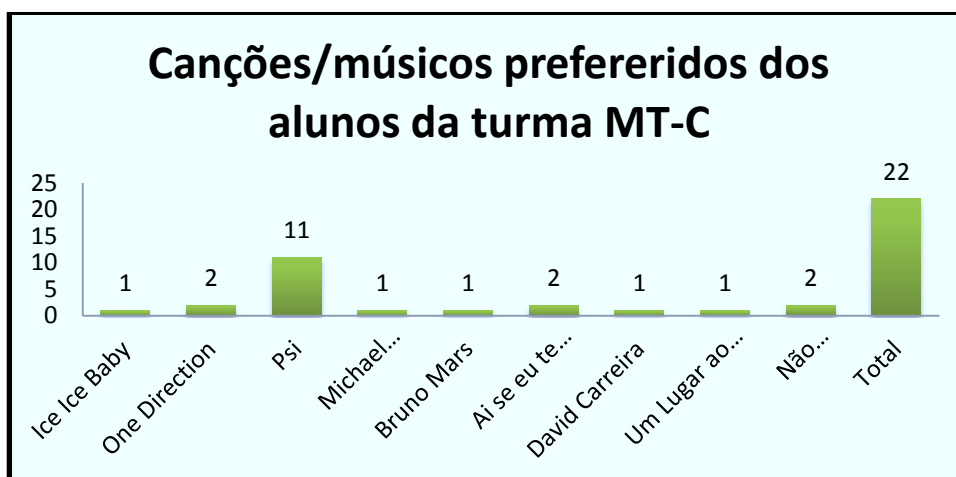


Gráfico 16 – Canções e músicos preferidos dos alunos da turma MT-B

Os alunos da turma MT-C afirmam que as suas brincadeiras preferidas são as escondidinhas (4), saltar à corda (2), enquanto que os artistas de eleição são Psi (11) e One Direction (2).



**Gráfico 17 – Brincadeiras dos alunos da turma MT-C**



**Gráfico 18 – Canções e músicos preferidos dos alunos da turma MT-C**

Em conclusão, foi possível determinar que as brincadeiras, as canções e os artistas mencionados pelos alunos angolanos são distintos dos portugueses, o que atesta que existe diferença de preferências e aspetos culturais.

Mas o mesmo aconteceu com a análise de dados das respostas dos discentes portugueses. Cada turma tem os seus gostos, sendo que os mais jovens apreciam bastante as canções infantis, os da turma B estão mais inclinados para o género popular de música, um pouco como os do quarto ano, já que 11 elementos afirmaram apreciar Psi.

Mas turmas MT-B e MT-C, os alunos gostam mais de jogar à bola. Os do grupo A preferem saltar à corda.

Parece também possível afirmar que, enquanto no grupo MT-A as brincadeiras e canções infantis foram trabalhadas pela titular do grupo, o mesmo já não acontece com os discentes mais velhos.

Aproveitamos para referir que o tratamento de dados do questionário 1 (Anexo F) serviu, essencialmente, para caracterizar os intervenientes quanto aos seus aspetos pessoais e preferências, passando agora para o questionário 2, Anexo J. De Angola recebemos ainda o registo escrito da caracterização da escola de Cazenga feito por um aluno (Anexo I).

Os dados retratados a partir deste ponto incluem somente as respostas dos alunos portugueses (turmas MT-A, MT-B e MT-C).

Passamos agora para a análise do segundo questionário, que foi aplicado antes da realização das atividades práticas (Anexo J – Questionário 2).

Para este estudo estabeleceu-se uma categoria e várias subcategorias:

Categoria/código	Subcategoria/código
Categoria 1 - Lenda	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conceito: O que é uma lenda? – OQL</li><li>• Reportório: De que falam as lendas? FL</li><li>• Compreensão: Que lendas conheces? - LC</li></ul>

**Tabela 8 – Categorias do segundo questionário aplicado (Inicia II)**

Na subcategoria «o que é uma lenda?» (OQL), os 51 alunos que responderam que é uma história/conto/texto “contado”, “comprido”, “com rima”, “relata o passado”, “inventado”, “com partes falsas e outras verdadeiras”, sendo que são os narradores quem faz as adulterações. Houve ainda discentes que disseram que as lendas são músicas/canções ou fantasia.



A **tabela 9** que se segue retrata as respostas dadas: **O que é uma lenda?**

O que é uma lenda? Expressões usadas pelos alunos	Nº de vezes usadas
"Fantasia"	2
"Música" / "canção"	2
"História"	5
"História" / "conto com parte inventada e outra verdadeira"	5
"História que pode ser inventada"	2
"História muito antiga"	8
"História contada"	1
"História falsa"	1
"História verdadeira"	1
"História que pode ser verdadeira ou falsa"	2
"História que aconteceu/se passou há muito tempo"	2
"História muito comprida"	1
"História que no meio tem mentiras"	1
"História conta passados verdadeiros, mas pessoas inventam um bocado"	1
"História que conta acontecimentos passados, com invenções das pessoas"	1
"História com um bocadinho de verdade"	1
"Escrita Criativa"	1
"Coisa que não existe"	3
"Texto que tem rimas"	1
"História que não se sabe se é verdade"	1
"História de antigamente"	1
"História de antigamente e é falsa"	1
"História antiga e não se sabe se é verdadeira ou falsa"	3
"É um texto"	1
"Conto antigo que se conta há muitos anos"	1
"História passada"	1
"É um acontecimento com partes verdadeiras e outras falsas"	1
"História com algo de fictício e algo de verdadeiro"	1
<b>Total respostas</b>	<b>51</b>

Pela análise dos dados determinou-se que o maior número de alunos referiu que a lenda é uma história ou conto antigo, um texto com rimas, que retrata acontecimentos verdadeiros e/ou falsos. A dúvida entre o facto de contar elementos verdadeiros e falsos ou só verdadeiros ou só falsos deixa transparecer que os elementos menos verosímeis dos textos despertaram neles essa discussão. A natureza dos contos foi apreendida.

Curioso é o facto de aparecer a resposta “*Escrita Criativa*”. Certamente a designação do nosso projeto «Repórteres da Escrita Criativa» influenciou, assim como a explicação que se deu ao apresentar o estudo aos alunos, antes de se desenvolverem as atividades práticas. Já as respostas “música” e “canção” podem ter sido sugeridas pelas atividades de expressão musical desenvolvidas com a intenção de dar a conhecer aos discentes angolanos algumas das nossas brincadeiras e canções infantis, assim como consciencializar as crianças para características identitárias próprias.

A subcategoria «De que falam as lendas?» resultou da análise a uma pergunta direcionada que – no próprio questionário - referia que falam do «Mundo (realidade)» de forma real (a), ficcionada (b) ou com origem na realidade, mas que são alteradas pelas pessoas (c).

De que falam as lendas? <b>Resposta direcionada</b>	<b>Nº vezes que se repete</b>
«real» (a)	13
«ficcionada (é uma invenção da imaginação das pessoas)» (b)	8
«têm origem na realidade e, depois, são alteradas pelas pessoas que as contam» (c)	26
Não respondeu	3
Assinalou duas respostas	2
<b>Total</b>	<b>52</b>

**Tabela 10 – Relativa ao «Reportório» (FL)**

O maior número de alunos (26) escolheu a resposta (c) o que, de certa forma, podemos considerar verdadeiro uma vez que as lendas – retratam a realidade, como dizem Ribeiro e Oliveira (2002) e Giani Rodari (1982) nas suas obras - tendo a função de relatar ou explicar um acontecimento a que depois se acrescentam pormenores com o intuito de cativar e/ou agradar aos ouvintes/leitores.

Treze discentes consideram as lendas reais e 8 acreditam que são fruto da imaginação.

Na subcategoria «Que lendas conheces?» (LC), 36 dos 52 alunos que devolveram o questionário disseram conhecer a Lenda do Senhor da Pedra [LSP], o que se justifica pelo facto de a festa do santo ter acontecido na altura em que preencheram o instrumento de recolha de dados e a sua igreja ficar numa praia bastante frequentada pelos locais.

A segunda lenda mais familiar aos discentes é a do Rei Ramiro [LRR] – 22 respostas. Conheciam-na, sobretudo, os alunos do quarto ano, que já a tinham trabalhado. Somente três alunos diziam conhecer a Lenda dos Tripeiros [LT] e um número residual a Lenda de Kianda [LK] – 4 e a Lenda da Origem do Povo de Huambo [LPH] – 3. Onze alunos disseram conhecer a Lenda de Nkises. Acreditamos que essas respostas às lendas angolanas não são fiáveis. O que aconteceu é que, mais uma vez, ao apresentarmos as atividades, induzimos os alunos: quando estes perguntaram o que significava a palavra Nkises, respondemos que queria dizer sereia.

Depois de analisados os dados relativos aos dois questionários iniciais – cujo propósito foi caracterizar a amostra e determinar o conhecimento das lendas a trabalhar -, passamos agora à análise dos dados do terceiro questionário (Anexo L).

O terceiro questionário, aplicado após a realização das atividades práticas, pretendeu determinar se os alunos tinham percebido e interiorizado o tema/assunto das seis lendas estudadas, e ainda de que maneira o tinham feito (quadro de respostas no Anexo K).

Para o efeito, estipulámos uma categoria e quatro subcategorias. Dado o objetivo deste trabalho, e a sua natureza tanto de estudo como de observação, interessava-nos concluir se os discentes tinham entendido o texto em si, mas principalmente conhecer o que haviam retirado das narrativas. Com esse propósito, quantificámos as respostas que demonstravam ter havido uma compreensão mínima do enredo (CLS), aquelas que se haviam focado num pormenor da história (DSL) e ainda, porque a interculturalidade e a construção identitária são o mote deste trabalho, as que faziam uma associação à localidade, povo ou etnia, referindo-a de alguma forma (APLE). Para esta última subcategoria, levámos em conta as menções diretas - angolanos, gupilharenses, povo de Huambo, por exemplo -, mas também a interpretação, já que dois dos contos pretendem narrar, respetivamente, a origem de uma cidade e de um povo.

O quadro da categoria e subcategorias estipuladas:

Categoria	Subcategoria/código
Interpretação da lenda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreenderam a lenda e fizeram a síntese – <b>CLS</b></li> <li>• Focaram-se num detalhe secundário da lenda – <b>DSL</b></li> <li>• Fizeram associação ao povo/localidade/etnia de que fala a história – <b>APLE</b></li> <li>• Não compreenderam a lenda - <b>NCL</b></li> </ul>

**Tabela 11 – Categoria e subcategorias questionário 3 (tema/assunto das lendas)**

Para facilitar a leitura dos dados obtidos, apresentam-se as respostas em tabelas.

Antes da análise dos dados obtidos, supúnhamos que, dos contos tradicionais apresentados, a Lenda do Rei Ramiro seria aquela que os alunos conheceriam melhor, uma vez que dos conteúdos programáticos de estudo do meio fazem parte as temáticas À Descoberta dos Outros, das Instituições e Inter-relações, onde se trabalham as lendas dos lugares de naturalidade, em particular no caso do currículo do quarto ano de escolaridade do Primeiro CEB. E se é bem verdade que os discentes matriculados no referido ano conheciam a lenda, o certo é que só num caso houve associação à toponímia da cidade de Gaia. Entendemos ainda que não é forçosamente negativo o facto de a maioria dos alunos se ter focado numa parte do enredo, antes pelo contrário, significa que os mecanismos da literatura deixaram a sua marca e que, se um trabalho como este tivesse seguimento, poderiam ser utilizados com pensamento estratégico para atingirmos objetivos como o da construção identitária.

#### **Lenda do Rei Ramiro**

<b>Subcategoria</b>	<b>Respostas enquadráveis</b>
<b>CLS</b>	6
<b>DSL</b>	17
<b>APLE</b>	1
<b>NCL</b>	6
<b>Nota:</b> 2 respostas sem sentido	

**Tabela 12 – Subcategorias Lenda rei Ramiro**

O maior número de respostas comuns refere que o TLRR é a paixão do rei Ramiro por uma princesa árabe e 2 alunos responderam que é uma história de traição e amor, o que se pode considerar acertado, assim como a resposta “história da vida do rei Ramiro, as suas paixões, humilhações e a traição da rainha”. No outro extremo, porém, temos respostas que denunciam dificuldade de decodificação da mensagem lida e incongruências, como são os exemplos das respostas “O rei Ramiro atou uma grande pedra ao pescoço do rei árabe”, “... vai casar-se com uma rainha”, “o casamento dos seus filhos” ou o rapto da princesa árabe pelo rei Ramiro, factos que não constam dos textos.

De salientar a existência de duas respostas que não puderam ser contabilizadas porque não tinham sentido.

Prosseguindo a sistematização das respostas dos alunos, avançamos para a análise ao tema da Lenda do senhor da Pedra (TLSP).

### **Lenda do Senhor Pedra**

<b>Subcategoria</b>	<b>Respostas enquadráveis</b>
<b>CLS</b>	11
<b>DSL</b>	15
<b>APLE</b>	4
<b>NCL</b>	8
<b>Nota:</b> 2 respostas sem sentido	

**Tabela 13 – Subcategorias Lenda do Senhor da Pedra**

Dada a proximidade geográfica relativamente à Capela do Senhor da Pedra, de ser uma comunidade muito religiosa e, como já se referiu, ter ocorrido a festa do referido santo na altura em que se desenvolveram as atividades do projeto Repórteres da Escrita Criativa, a LSP desencadeou o reconhecimento do texto/história, o que não se verificou no anterior. Não temos forma de atestar que a causa é essa,

mas há uma coincidência entre a proximidade e a familiaridade dos alunos, se não com a história, pelo menos com a temática. Curioso como nenhum se identificou como gaiense, ou permitiu tirar essa conclusão, nas respostas dadas a respeito da Lenda do Rei Ramiro, mas quatro usaram o termo “gulpilharenses”. Relembre-se que todos são habitantes de Gulpilhares.

Das respostas dadas, encontraram-se alguns exemplos que retratam um conhecimento do tema: “Há séculos os gulpilharenses construíram a Capela do Senhor da Pedra” e “construção da ermida dedicada ao Senhor da Pedra”. Os outros pormenores focados com maior insistência são a existência de uma pegada nas traseiras da capela e a intervenção divina indicando o local onde a ermida deveria ser construída. Mais uma vez encontramos respostas que não foram consideradas porque não faziam sentido e duas que indicam uma troca de informação uma vez que fala num personagem metade peixe, metade homem e o naufrágio de um navio (talvez uma associação à lenda angolana sobre as sereias).

Segue-se a análise às respostas da Lenda dos Tripeiros.

### **Lenda dos Tripeiros**

<b>Subcategoria</b>	<b>Respostas enquadráveis</b>
<b>CLS</b>	7
<b>DSL</b>	12
<b>APLE</b>	6
<b>NCL</b>	8
<b>Nota:</b> 3 respostas sem sentido	

**Tabela 14 – Subcategorias Lenda dos Tripeiros**

Recolhidas as respostas dos alunos, foi possível verificar mais uma vez a dificuldade para colocar as ideias por escrito. Oito discentes ou não responderam ou a explicação que deram não fez sentido. Um número reduzido de elementos conseguiu determinar que a LT fala da construção de uma frota de navios e galés usada na conquista de Ceuta e no sacrifício dos portuenses que, devido à falta de mantimentos, passaram a comer tripas e ofereceram a carne. Num número significativo de respostas, associou-se a lenda à História de Portugal, fosse por referência direta ou a menção de elementos que reportam aos tempos da Expansão Marítima Portuguesa.

A conclusão mais notável da análise, talvez com algum abuso da nossa parte, é que esta foi a lenda portuguesa que os alunos mais associaram à localidade, geralmente recorrendo à palavra “portuenses”. Pensamos que isso confirma a importância da tradição e do folclore na construção identitária, visto que é, no mínimo, provável que por trás dessa associação tão imediata esteja o uso constante e generalizado do termo “tripeiros” para designar os habitantes da cidade do Porto.

Passamos à análise das respostas dadas pelos alunos acerca da temática inerente à Lenda de Kianda (LK).

### **Lenda de Kianda**

<b>Subcategoria</b>	<b>Respostas enquadráveis</b>
<b>CLS</b>	6
<b>DSL</b>	20
<b>APLE</b>	6
<b>NCL</b>	10
<b>Nota:</b> 1 resposta sem sentido/3 questionários sem resposta	

**Tabela 15 – Subcategorias Lenda de Kianda**



Apesar de termos encontrado duas respostas que trocam elementos das lendas entretanto estudadas – língua Bantu e nome dado a uma localidade - e uma por responder, os comentários relativos à Lenda de Kianda são, na sua grande maioria, acertados e reportam-se à crença dos angolanos em sereias (kiandas), na sua capacidade de ajudar as pessoas e de fazer o bem e o mal.

É interessante como as referências interculturais aumentam (6) relativamente às duas primeiras lendas (LRR e LSP), sugerindo que, conforme a premissa deste trabalho, a tradição e a literatura são um caminho privilegiado para o conhecimento do outro.

Segue-se o quadro relativo à Lenda de Nkises.

#### **Lenda de Nkises**

<b>Subcategoria</b>	<b>Respostas enquadráveis</b>
<b>CLS</b>	12
<b>DSL</b>	5
<b>APLE</b>	7
<b>NCL</b>	7
<b>Nota:</b> 1 resposta sem sentido/2 questionários sem resposta	

**Tabela 16 – Subcategorias Lenda de Nkises**

Pode dizer-se que, apesar de ter havido novamente a troca entre o conteúdo de algumas lendas, no geral, as respostas reportam-se aos elementos mais importantes da Lenda de Nkises, isto é, o significado da palavra (seres divinizados), a incapacidade do rei Bantu para pedir ajuda aos deuses e o facto de se ter socorrido do espírito do pai, fazendo com que os antepassados passassem a subalternizar as divindades existentes. Mais uma vez, foi constatado o reconhecimento de que o conto falava do povo Bantu, várias vezes mencionado nas respostas.

De seguida, passamos à análise das respostas referentes à última lenda em estudo, a da origem do povo de Huambo.

### **Lenda da Origem do Povo de Huambo**

<b>Subcategoria</b>	<b>Respostas enquadráveis</b>
<b>CLS</b>	6
<b>DSL</b>	11
<b>APLE</b>	0
<b>NCL</b>	2
<b>Nota:</b> 3 respostas sem sentido/5 questionários sem resposta	

**Tabela 17 – Subcategorias Lenda da Origem do Povo de Huambo**

A grande maioria das respostas aponta como assunto da LOPH a união entre o chefe de uma tribo e uma leoa, mas somente uma diz que o texto fala da formação de um novo povo. Encontramos ainda alusões à relação entre homem e animal. O número de questionários sem resposta ou com mensagem impossível de decodificar é superior ao verificado anteriormente (8) e continuou a haver troca de narrativas (somente uma ocorrência) ou de elementos da narrativa, como o nome da tribo.

Neste quadro, o destaque vai para a total ausência de associações do conto às origens do povo de Huambo, que até lhe dá nome. Podemos apenas especular hipóteses, das quais a mais prometedora talvez seja, outra vez, a força da literatura. O carácter invulgar da história – um homem que forma família com uma leoa corresponsável pela morte de toda a sua tribo – tenderá a impressionar mais as crianças do que as outras particularidades da narrativa.

Em resumo, podemos dizer que da análise das respostas dadas, verificámos que os alunos têm muita dificuldade na assimilação da informação essencial dos textos e que mesmo os processos de

decifração e associação à leitura não estão suficientemente desenvolvidos. Acresce realçar que a produção escrita revela falta de organização de ideias e lacunas ao nível da gramática (em particular a ortografia e ausência de palavras, bem como demasiados traços de oralidade na escrita). Dito isto, importa referir que, mesmo quando não compreenderam as lendas, um número muito substancial de discentes fixou os pormenores mais relevantes de todas elas. Pensamos que esse facto atesta a validade deste instrumento.

A pergunta 7 do terceiro questionário (Anexo L) procurou determinar quais as lendas que mais tinham agradado aos discentes e as razões dessa escolha, que de seguida discriminamos.

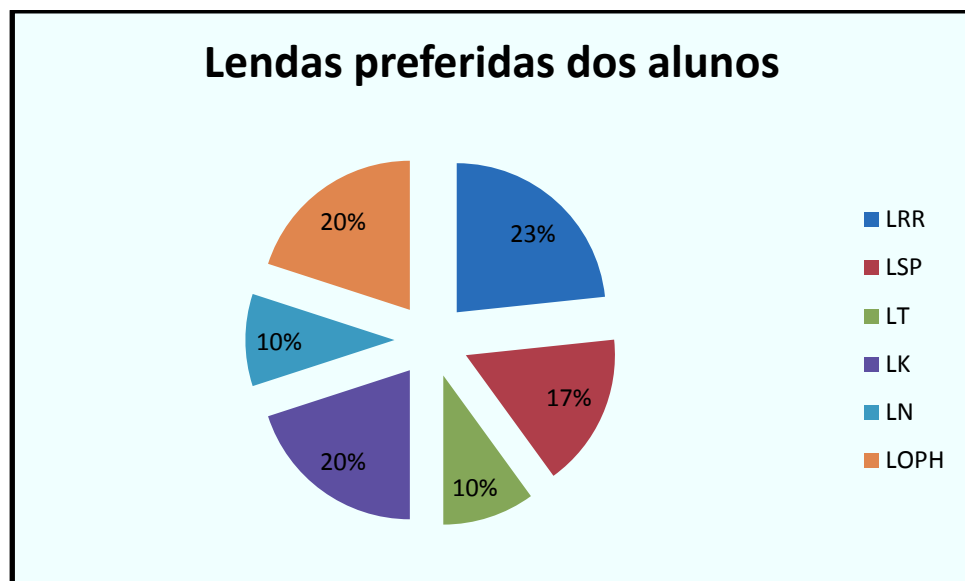


Gráfico 19 – Lendas preferidas dos alunos portugueses, em percentagem

Se atentarmos ao gráfico anterior verificamos que a lenda preferida dos alunos das turmas portuguesas é a do Rei Ramiro [LRR] (7 respostas), tendo os discentes justificado com os argumentos:

- *“porque gostei muito de saber a história da cidade onde vivo”*
- *“porque tem mais ação”*

- *“acho engraçado o nome de uma pessoa ter originado o nome de um concelho”*

- *“reis andaram à briga”*

- *“porque me agradou a parte final”*

As Lendas de Kianda e da Origem do Povo de Huambo tiveram o mesmo número de escolhas (6 cada).

Os argumentos apresentados para a primeira (LK) foram:

- *“tem uma moral”*

- *“fala de sereias e tesouros”*

- *“fala de sereias poderosas de quem todos gostam”*

- *“gostava que existissem sereias”*

- *“porque gostei”*

As justificações para a escolha da LOPH foram:

- *“fala de leões”*

- *“fala de leões que atacaram uma tribo”*

- *“paixão por um leão, casaram e foram felizes”*

- *“ajudar um animal ferido”*

- *“porque gostei”*

Com cinco escolhas aparece a Lenda do Senhor da Pedra (LSP), que os alunos justificaram da seguinte maneira:

- *“boi passou por uma pedra”*

- *“pegada abençoada”*

- *“capela fica perto da minha casa”*

- *“acho importante a pegada do bovino ser divina”*

- *“porque se refere à freguesia onde moro”*

As três escolhas relativas à Lenda de Nkises (LN) acabaram por se transformar somente numa (*“porque é engraçada”*), já que a outra não foi justificada e a terceira refere *“porque me fizeram acreditar em*

*espíritos*”, que não podemos considerar porque a temática se refere à LOPH e não à LN.

Recordamos que, depois de estudadas as respostas dos discentes relativamente ao tema/assunto das seis lendas, concluímos que a maioria tinha dificuldades de leitura e escrita. Agora, depois de analisadas as justificações da preferência das crianças, é possível dizer que uma parte associou a lenda à sua identidade cultural ao comentar que se relacionava com o nome do concelho, da freguesia ou que ficava perto da localidade onde mora, o que significa que as atividades propostas serviram alguns dos objetivos do estudo que desenvolvemos.

Também foi possível verificar, como defendiam Ribeiro e Oliveira (2002), que os contos tradicionais são um excelente apoio para desenvolver uma Educação Intercultural, uma vez que contêm elementos referentes à identidade local a que nós associamos características de outros locais (Angola).

O questionário 4 (Anexo M) foi aplicado com o intuito de determinar hábitos de leitura e de escrita dos alunos da EB1/JI do Monte, uma vez que estas áreas foram determinantes para o melhor ou pior desenrolar das atividades de Escrita Criativa.



Gráfico 20 – Gosto pela leitura

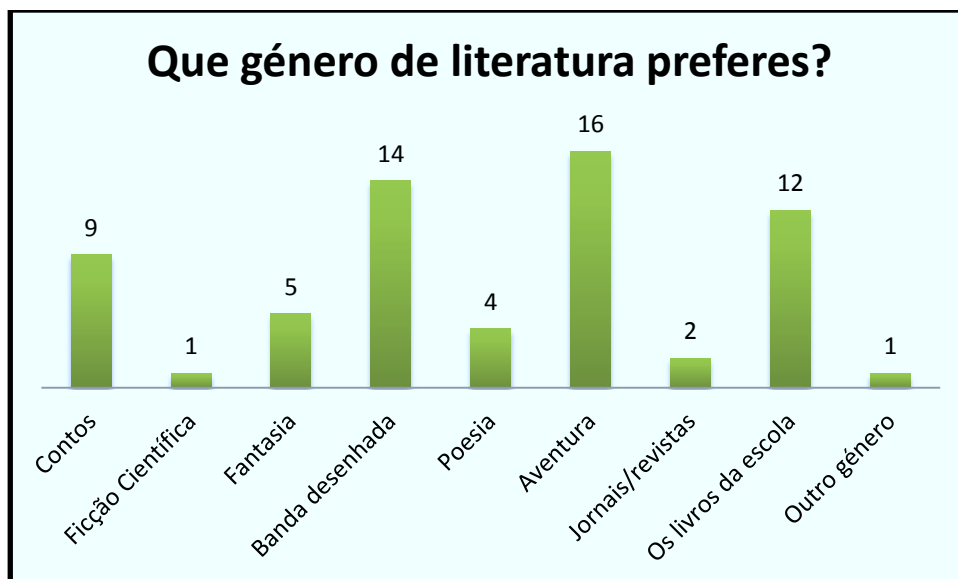
Assim, da análise do gráfico determinou-se que 14 alunos gostam muito de ler, logo seguido de 12 que têm às vezes e somente 4 referem que leem pouco.

Outra informação relevante foi determinar onde é que, habitualmente, leem os discentes, pelo que não foi surpresa obter 25 respostas que confirmam que o local onde mais praticam a leitura é na escola. Vinte alunos dizem ler em casa e 5 mencionam em casa de familiares, na explicadora/ATL, na praia ou no jardim.



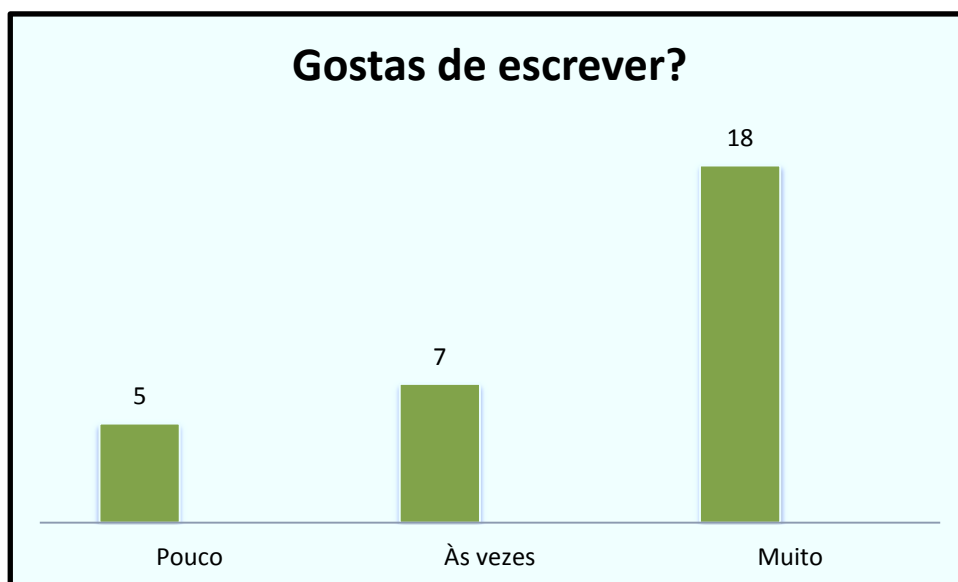
**Gráfico 21 – Local onde habitualmente lê**

Segundo as respostas dadas à pergunta "Que género de literatura preferes?", o maior número de crianças afirmou "Aventura" (16), logo seguida de "Banda Desenhada" (14), "Os livros da Escola" (12), "contos" (9), "Fantasia" (5), "jornais/revistas" (2), um referiu "Ficção Científica" e outro "Ação".



**Gráfico 22 – Género de literatura preferido**

Passamos agora para a escrita (Questionário 4, Anexo M). Dezoito alunos afirmam gostar muito de escrever e menos de metade (7) diz escrever às vezes. Cinco gostam pouco de escrever.



**Gráfico 23 – Gosto pela escrita**

Na questão “Quando e onde escreves?” (pergunta 9, Questionário 4), 25 crianças dizem escrever nas aulas e 17 em casa, sendo que destes, 11 costumam fazê-lo quando estão sozinhos e 9 depois de realizar os TPC. Nenhuma criança tem o hábito de escrever ao deitar os nos intervalos da escola.



**Gráfico 24 – Onde e quando escreve**



## 7 Recursos

Para tornar possível a concretização deste projeto foi necessário socorremo-nos dos mais diversificados recursos humanos e materiais.

No primeiro caso, referimos os alunos das três turmas da EB1/JI do Monte, em Vila Nova de Gaia, os cerca de 50 discentes angolanos da Escola Comunitária de Cazenga, bem como as professoras titulares das turmas MT-A (a investigadora), MT-B (Cristina Ribeiro) e MT-C (Paula Moreira), o diretor da escola de Luanda que aplicou os questionários (professor Gouveia) e a professora Cristina Alexandra Silva que serviu de elo de ligação entre a investigadora e os elementos angolanos, bem como a comunidade escolar nos momentos em que apresentámos, em suporte vídeo, alguns dos trabalhos realizados. Foi também necessário obter autorização (Anexo H) dos pais para a partilha de materiais com os vários intervenientes referidos.

Os recursos materiais utilizados foram os inquéritos por questionário, guiões de observação, as lendas utilizadas em suporte de papel e digital, os espaços físicos, os materiais de desgaste, computador com acesso à internet, gravador, máquina fotográfica e telemóvel.

## 8 Avaliação

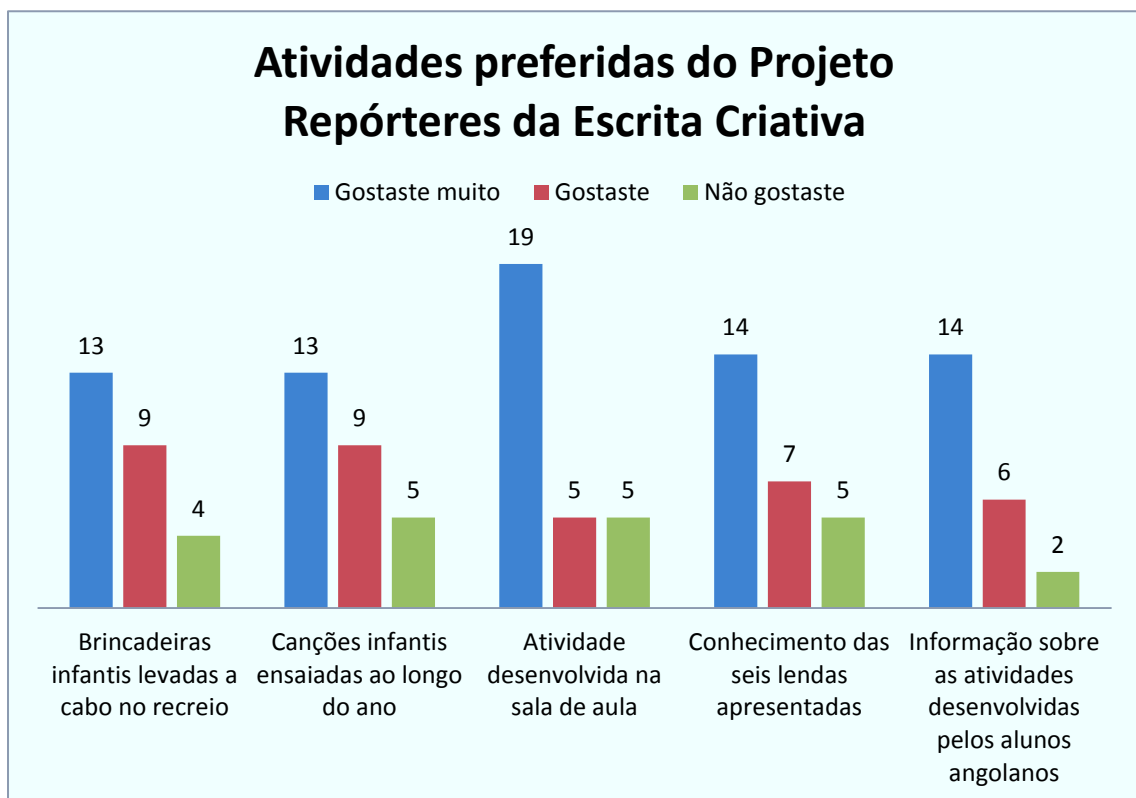
A nosso ver, a avaliação deste projeto não teria valor se não incluísse as opiniões dos principais intervenientes: os alunos das três turmas da EB1/JI do Monte (Anexo N – Questionário 5).

Quando inquiridos acerca das preferências das tarefas levadas a cabo ao longo do projeto, 19 alunos referiram ter gostado muito das atividades desenvolvidas na sala de aula (tarefas de Escrita Criativa), seguidas, com igual número de respostas (14) do conhecimento adquirido pelo estudo das seis lendas e a informação sobre as atividades obtidas após análise dos inquéritos dos discentes angolanos pela investigadora. Treze referem ter preferido as brincadeiras infantis levadas a cabo no recreio e outros tantos as canções infantis ensaiadas ao longo do ano.

Já no grau de importância intermédio (“Gostaste”), as brincadeiras e as canções estão no topo (9), seguidas do conhecimento das lendas (7), da informação sobre as crianças angolanas (6) e das atividades de sala de aula (5).

As atividades que menos agradaram (“Não gostaste”) foram as canções infantis, as atividades de Escrita Criativa e o conhecimento das lendas (5), as brincadeiras no recreio (4) e a informação sobre Angola (2).

Não respondeu à pergunta 1 aluno e 7 deixaram algumas das opções em branco.



**Gráfico 25 – Atividades preferidas do Projeto Repórteres da Escrita Criativa**

Pela análise do gráfico anterior, é possível perceber que há mais alunos a referir que “Gostaram muito” das atividades do Projeto de Escrita Criativa, uma vez que estes valores estão em muito maior número do que “Gostaste” ou “Não gostaste”.

## Conheces melhor as lendas?

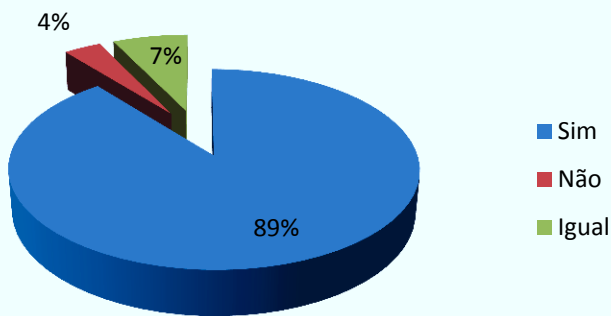


Gráfico 26 – Conheces melhor as lendas?

## Estás mais interessado pela história da tua localidade?

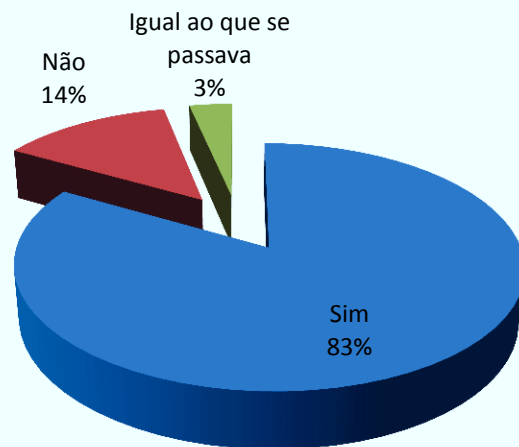


Gráfico 27 – Maior interesse pela história local

## Estás mais interessado na história de Angola?



Gráfico 28 – Maior interesse pela história de Angola

## Conheces melhor os hábitos de Angola?

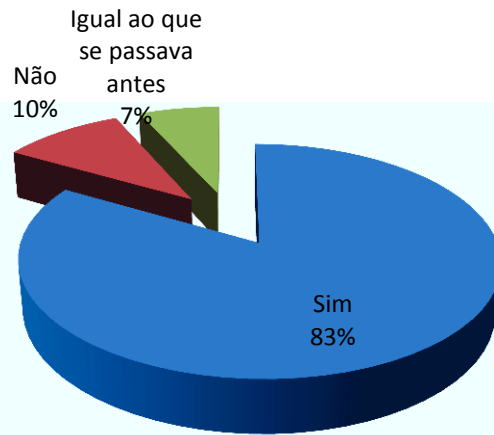


Gráfico 29 – Conhece melhor hábitos de Angola

## Dás mais importância às histórias que te contam?

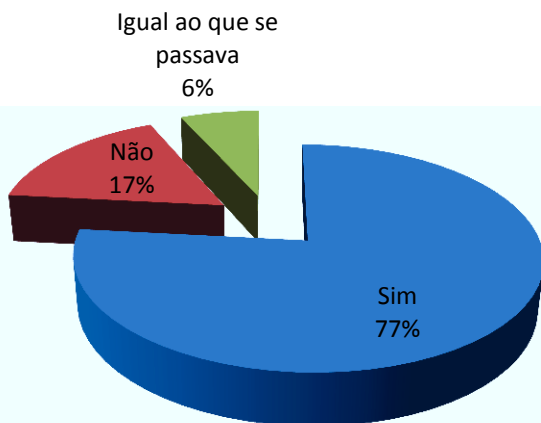


Gráfico 30 – Dá mais importância às histórias que lhe contam

## Gostas mais de ler?

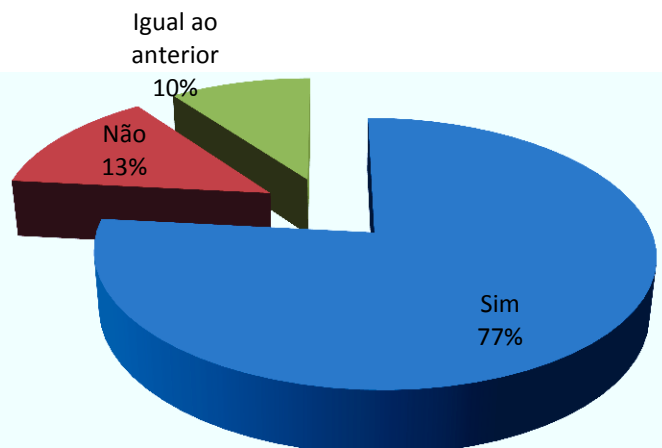


Gráfico 31 – Aumentou interesse pela leitura

## Desenvolveste as tuas capacidades de leitura?

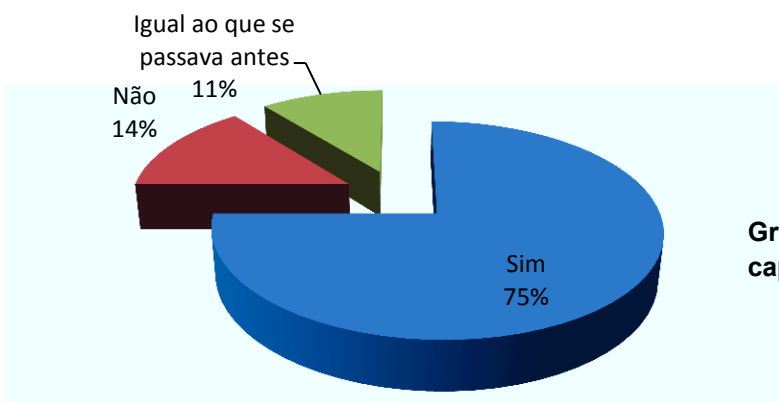
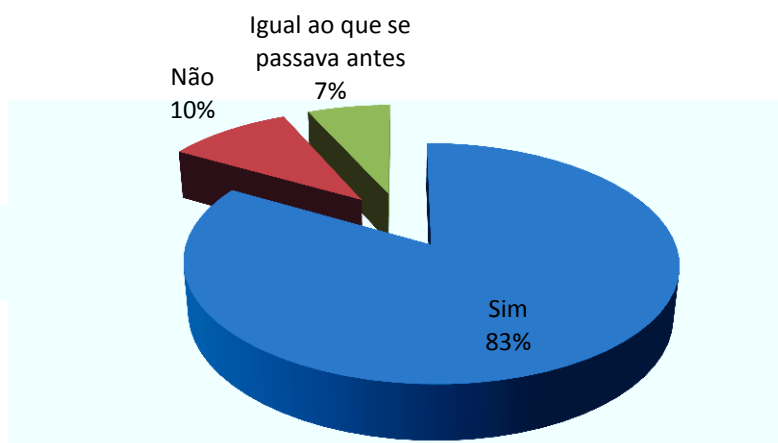


Gráfico 32 – Desenvolveu capacidades de leitura

## Projeto ajudou-te a desenvolver a escrita?

Gráfico 33 – Desenvolveu capacidades de escrita



## Gostaste das atividades de EC?

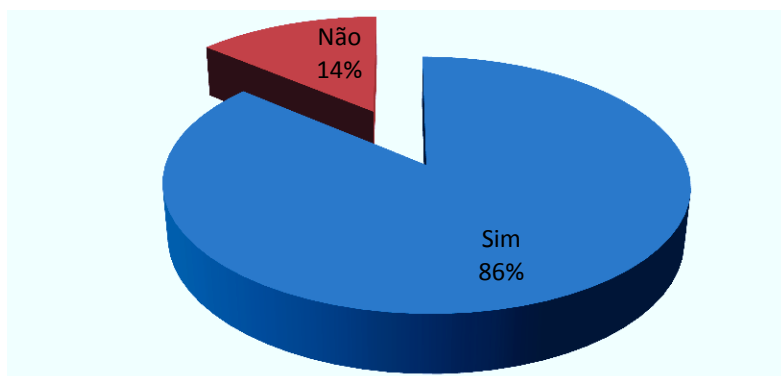


Gráfico 34 – Gostou das atividades de EC

Dentro do rigor que se pode pedir a um inquérito feito a crianças com idades entre os sete e os dez anos, sublinha-se a maioria de respostas positivas em todas as questões de avaliação que lhes foram colocadas. A curiosidade residirá, eventualmente, nas pequenas diferenças. Note-se que menos alunos mostraram entusiasmo quando questionados sobre se tinham ficado mais interessados pela história de Angola (77%), se passariam a dar mais importância às histórias que lhes contassem (77%), se as atividades lhes tinham incrementado o gosto pela leitura (77%) e se sentiam que haviam desenvolvido a capacidade de leitura (75%). Oitenta e três por cento responderam que sentiam ter desenvolvido a escrita. A única alínea do inquérito em que a opção “Igual ao que se passava antes das atividades” ficou a zero foi a última, na qual se lhes perguntava se tinham gostado das atividades de Escrita Criativa desenvolvidas. Também foi esta a questão que recolheu mais respostas positivas (86%).

É muito relevante também mencionar as dificuldades encontradas para estabelecer parcerias internacionais e, depois de encontradas, para as fazer funcionar. O nosso projeto inicial era bastante mais ambicioso; incluía escolas do Brasil, com as quais chegou a haver um entendimento, mas as dificuldades de comunicação e falta de tempo impediram que pudéssemos colaborar. Com a escola angolana, graças ao auxílio precioso da professora Cristina Alexandra Silva, os contatos foram estabelecidos, mas revelou-se impossível aplicar as atividades de Escrita Criativa e só foi apresentado aos alunos o primeiro questionário (Anexo F), o que pôs em causa a matriz inicial deste trabalho.

Pensamos ainda que, no referente à parte do projeto cem por cento executada, e dada não só a frustração de uma parte dos nossos planos

como também alguma inexatidão nos inquéritos – fruto da nossa inexperiência -, foi difícil obter dados concretos que pudessem dar mais solidez à tese, mas julgamos que ela vale muito pela observação de uma pedagogia, sobretudo se tivermos em conta que seria apenas um primeiro passo, necessariamente a melhorar com a aprendizagem nos seguintes. Nesse âmbito, é importante referir que tanto a investigadora como as colegas titulares das outras turmas portuguesas envolvidas neste trabalho puderam retirar lições valiosas das atividades promovidas, até para melhorar a própria prática letiva. Recorde-se que é pouco comum trabalhar segundo uma pedagogia alicerçada em projetos.

Uma nota ainda para algo difícil de fazer transparecer em quadros e gráficos, que foi o genuíno entusiasmo dos alunos. Não só concluíram as tarefas apresentadas, apesar das dificuldades e de, nalguns casos, nunca terem sido confrontados com solicitações desta natureza, como também responderam aos inquéritos fora da atividade letiva.



## 9 Disseminação

É nossa intenção divulgar o Projeto Repórteres da Escrita Criativa aos professores do Agrupamento de Escolas de Canelas (ao qual a unidade educativa em que trabalhamos pertence), apesar de ainda não ter sido explorado na totalidade e alguns dados dos questionários poderem ser matéria de análise e estudo (porque não utilizados neste pela importância menor que representavam para o estudo). De igual modo, será interessante propor a aplicação de atividades de EC aos pares. As que levamos a cabo ou outras, mais ou menos elaboradas.

Somos também da opinião de que este tipo de pedagogia e metodologia se aplica a todos os ciclos do Ensino Básico, não devendo restringir-se somente aos primeiros anos de escolaridade.

Pretendemos, igualmente, dar conhecimento, pela publicação de artigos ou até de uma obra, do trabalho desenvolvido.

O último capítulo deste trabalho faz um apanhado geral do nosso projeto, algumas considerações teóricas, fala dos postulados apresentados, bem como das conclusões retiradas.

## 10 Considerações finais

Mais do que uma investigação, este projeto foi sempre interpretado como uma aprendizagem e um ensaio. Foi uma aprendizagem porque pudemos observar, ao minuto, como a magia da literatura, sobretudo o fascínio das histórias, atuam sobre o interesse dos alunos numa idade em que as capacidades de escrita e leitura estão apenas no início da formação. E um ensaio porque, dessas lições, retirámos mais do que suficiente para fazer melhor numa próxima tentativa, planeando de forma mais cirúrgica as futuras “emboscadas” pedagógicas. De qualquer forma, o estudo não ficou concluído e deverá ser retomado em breve.

Da informação obtida neste extenso trabalho, surgem-nos como especialmente relevantes (ponto 6.4 Tratamento e Análise de Dados) as respostas ao inquérito por questionário (número 3, Anexo L) que realizámos depois das atividades com os alunos. Por elas, constatamos, ou confirmamos, a atração do enredo e do detalhe sedutor dos contos: a sereia, o chefe de tribo que desposa uma leoa, os habitantes de uma cidade que abdicam dos melhores alimentos. Obviamente, sem peso estatístico que os fortaleça, os resultados estão longe de ser vinculativos e oferecem apenas a base para uma leitura, mas entendemo-los como a indicação de que procurar este fascínio nos alunos é um caminho incomparável para a introdução de outros conteúdos programáticos.

O passo seguinte será guiarmo-nos por estas pistas e utilizarmos os contos como chamariz para objetivos mais ambiciosos, e sustentados, do que os nossos neste projeto. A construção da multiculturalidade, sublinham Afonso e Cavalcanti (2006), *“inclui repensar a escola e o lugar do professor em vários sentidos: escola como organização e espaço de aprendizagem, de trocas significativas e reconhecimento da*

*importância do outro, orientada por profissionais em permanente reelaboração de suas práticas”.*

A nossa reflexão no arranque deste trabalho foi a de que esse reconhecimento passa por compreender as tradições e origens, não apenas do outro, mas também de nós próprios, numa altura em que a própria palavra – tradição – perde sentido, em particular quando assume algumas formas específicas, desfasadas do mundo tecnológico em que vivemos. O conto e a lenda são das principais vítimas dessa mudança, e também esse raciocínio parece ser confirmado pelos resultados que obtivemos. Mais uma vez, no ponto 6.4 (Tratamento e Análise de Dados), constata-se que, grosso modo, até as lendas locais são desconhecidas dos alunos, por essa via menos conhecedores das suas origens e, portanto, de si próprios do que outras gerações. Sendo desconhecedores de si próprios, estão também desapetrechados para conhecer o outro. Bernstein (in Oliveira & Sequeira, 2012, p. 16) sustenta que o atual sistema escolar retrata e repete as disparidades sociais, de género, raça, etc. A procura de pontos comuns, de partilha, deve, por isso, ser uma prioridade da escola.

Se é certo que o nosso trabalho comprovou o distanciamento entre os alunos e a tradição das suas comunidades, também é verdade que deixou bons sinais de que esta via pedagógica funciona e cria neles uma nova perspetiva. Destacamos, ainda no ponto 6.4, o aparecimento de referências que ligam as lendas a um povo, uma cidade ou uma nacionalidade. Quando instados a descrever o tema/assunto dos contos, vários dos participantes nas nossas atividades fizeram-no mencionando diretamente o elemento local: o “povo Banto”, os “angolanos”, os portuenses. Porventura sinal de que, quanto maior a diferença, maior o interesse dos alunos por a conhecer. Realçamos também o facto de essas menções terem aparecido bastante mais

vezes nas três lendas de Angola do que nas portuguesas. “*A educação intercultural*”, segundo Oliveira e Sequeira (2012, p. 12), “*emerge numa tentativa de desenvolver estratégias de educação que contribuam para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância face ao outro e que facilitem uma leitura positiva de pluralidade social e cultural.*”

Surge-nos como evidente que, no mínimo, do nosso esforço conjunto surgiram pequenos pontos comuns, se calhar apenas tópicos de conversa, que podem aproximar indivíduos de duas comunidades diferentes quando a ocasião se proporcionar – e esse também tem de ser um propósito da escola, como é quase unanimemente aceite por todos os autores que nela refletiram. Outro efeito positivo das atividades de Escrita Criativa que desenvolvemos foi a maior disponibilidade dos alunos para conhecimento do outro que pudemos constatar quando, depois de terminados os trabalhos, lhes demos a conhecer os resultados de um outro inquérito (Anexo F) que fizemos aos participantes angolanos para conhecermos as brincadeiras mais comuns, canções e festividades importantes.

## Referências bibliográficas

### Referências ativas

- AFONSO, Carlos; CAVALCANTI, Joana (2006). *Do desconhecimento do outro à interculturalidade: A vida (re)escrita no processo de formação profissional*, Cadernos de Estudo, Porto: ESE de Paula Frassinetti
- BASTOS, Glória (1999). *Educação infantil e juvenil*, Lisboa: Universidade Aberta
- BELL, Judith (1993). *Como realizar um projeto de investigação – Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*, Lisboa: Gradiva
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta
- CAVALCANTE, Joana (1999). *O jornal como proposta pedagógica*, São Paulo: Paulus
- CAVALCANTI, Joana (2002). *Caminhos da literatura infantil e juvenil: Dinâmicas evidências na ação pedagógica*, São Paulo: Paulus
- CAVALCANTI, Joana (2004). *Leitura e pensamento: Espaços de intervenção para a formação de uma identidade cultural e espírito de cooperação*, Saber (e) Saber, nº. 9
- DÍAZ-AGUADO, Maria José (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*, Porto: Porto Editora
- GIANNI, Rodari (1982). *Gramática da Fantasia*, São Paulo: Summus
- GIL, José e CRITÓVAM-BELLMANN, Isabel (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*, Porto: Porto Editora

MELLO, Cristina e outros (2002). *II jornadas científico-pedagógicas de português*, Coimbra: Livraria Almedina

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012). *Metas curriculares de português ensino básico – Caderno de apoio: Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*, Ministério da Educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012). *Metas curriculares de português ensino básico 1º, 2º e 3º Ciclos*, Lisboa, Ministério da Educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Programa de português do ensino básico*, Lisboa, Ministério da Educação

OLIVEIRA, Dulce, SEQUEIRA, Rosa Maria (20012). *A interculturalidade na escola e as narrativas de expressão oral*, Lisboa: Lidel Edições Técnicas

Revista Trimestral Noesis (2008), janeiro/março, nº 72, Lisboa, Ministério da Educação

RIBEIRO, Ana Cristina; OLIVEIRA, Ana Paula (2002). *Como abordar... O conto tradicional*, Porto: Areal Editores

SOBRINHO, Javier García (org., 2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*, Porto: Porto Editora

WALTER, Roland (s/d). *Fronteiras e espaços fronteiriços interamericanos*, Brasil: Universidade Federal de Pernambuco, retirado a 30 de agosto de 2013 de

[http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/078/ROLAND\\_WALTER.pdf](http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/078/ROLAND_WALTER.pdf)

A informação sobre Luanda (Angola) foi consultada a 28 de setembro de 2013 e retirada de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Luanda>

A informação sobre Vila Nova de Gaia foi consultada em março 2013 e retirada de [http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila\\_Nova\\_de\\_Gaia](http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Nova_de_Gaia) e [www.cm-gaia.pt](http://www.cm-gaia.pt) em março de 2013

A informação sobre Gulpilhares foi consultada em março 2013 e retirada de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gulpilhares>

A informação sobre os concelhos de Gaia foi consultada em março 2013 e retirada de <http://portugal.veraki.pt/concelhos/concelhos.php?idconc=325>

A informação sobre as lendas foi consultada em abril de 2013 e retirada de <http://lendasecalendas.omeuforum.net/t19-lenda-do-rei-ramiro>

<http://www.lendarium.org/narrative/lenda-do-senhor-da-pedra/>

<http://lendasecalendas.omeuforum.net/t21-lenda-dos-tripeiros-porto>

<http://eportuguese.blogspot.pt/2011/03/lenda-da-kianda.html>

<http://contosdeadormecer.wordpress.com/category/lendas/lendas-de-angola/>

<http://contosdeadormecer.wordpress.com/category/lendas/lendas-de-angola>

### **Referências passivas**

ALVES, Maria de Fátima de Sousa (2010). *Leitura e Educação Intercultural – Janelas para o Outro*. Mestre em Ciências da Educação Especialização em Animação da Leitura, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal

BARDIN, Laurence (2006). *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70, Lda

BELTRÃO, Luísa e NASCIMENTO, Helena (2000). *O desafio da cidadania na escola*, Lisboa: Editorial Presença

BIZARRO, Rosa (2006). *Como abordar a escola e a diversidade cultural – Multiculturalismo, interculturalismo e educação*, Porto: Areal editores

CARDOSO, Daniela Margarida Ferreirinha (2011). *Detetives de Palavras – Uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita*. Mestre em Ciências da Educação Especialização em Animação da Leitura, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal

- LEITE, Carlinda e RODRIGUES, Maria de Lurdes (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto – Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*, Porto: Instituto de Inovação Educacional
- LEITE, Carlinda e RODRIGUES, Maria de Lurdes (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*, Porto: Instituto de Inovação Educacional
- LOPES, Joana Nunes Coelho (2012). *Escrita Criativa como estratégia de motivação no balanço e evidenciação de Competências no Processo RVCC de Nível Básico e Secundário*. Mestre em Ciências da Educação Especialização em Animação da Leitura, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal
- PEREIRA, Luísa Álvares e AZEVEDO (2005). *Como abordar a escrita no 1º ciclo do ensino básico*, Porto: Areal Editores
- RAMOS, Ana Margarida (2007). *Livros de palmo e meio – Reflexões sobre literatura para infância*, Lisboa: Editorial Caminho
- RIBEIRO, Maria Angelina Teixeira (2012). *Magia dos Sentidos Poesia e Criatividade – Um contributo para o desenvolvimento da expressão oral em crianças do Pré-escolar*. Mestre em Ciências da Educação Especialização em Animação da Leitura, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal
- SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs., 1986). *Metodologia das ciências sociais*, Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento
- SILVA, Teresa Alexandra Dantas (2010). *Literatura para a infância e Educação Emocional: a Hora do Conto e a partilha de Afetos*, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal



## Anexo A – Planificações e objetivos das atividades de EC

Grelha planificação atividades de Escrita Criativa – “Errando Histórias” (turma MT-C, 4º ano)

9 de junho de 2013

Domínios	Objetivos	Descritores de desempenho	Atividade	Recursos	Avaliação
<b>Leitura e escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos diversos</li> <li>• Organizar os conhecimentos do texto</li> <li>• Planificar a escrita de textos</li> <li>• Escrever textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos narrativos</li> <li>• Identificar informações contidas em textos narrativos (lendas)</li> <li>• Identificar o tema ou assunto do texto e distinguir os subtemas, relacionando-os</li> <li>• Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as</li> <li>• Escrever pequenas narrativas, respeitando a organização das ideias e sequências narrativas</li> </ul>	“Errando Histórias”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenda do Rei Ramiro</li> <li>• Lenda de Nkises</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> <li>• Grelhas de observação</li> <li>• Materiais produzidos pelos alunos (Anexo H)</li> </ul>
<b>Oralidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escutar para aprender e construir conhecimentos</li> <li>• Produzir um discurso oral com correção e diferentes finalidades</li> <li>• Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir informação essencial de acessória</li> <li>• Identificar informação implícita</li> <li>• Identificar ideias-chave de um texto ouvido</li> <li>• Mobilizar vocabulário variado e preciso, usando estruturas frásicas corretas.</li> <li>• Interpretar pontos de vista diferentes</li> <li>• Justificar opiniões, atitudes, opções</li> <li>• Acrescentar informação pertinente</li> <li>• Precisar ou resumir ideias</li> </ul>			

**Grelha planificação atividades de Escrita Criativa – “Velhos Jogos” (Turma MT-B, 2º e 3º ano)**

**12 de junho de 2013**

<b>Domínios</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descritores de desempenho</b>	<b>Atividade</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Leitura e escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos diversos</li> <li>• Organizar os conhecimentos do texto</li> <li>• Planificar a escrita de textos</li> <li>• Escrever textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos narrativos</li> <li>• Identificar informações contidas em textos narrativos (lendas)</li> <li>• Identificar o tema ou assunto do texto e distinguir os subtemas, relacionando-os</li> <li>• Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as</li> <li>• Escrever pequenas narrativas, respeitando a organização das ideias e sequências narrativas</li> </ul>	“Velhos Jogos”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenda dos Tripeiros</li> <li>• Lenda da Origem do Povo Huambo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> <li>• Grelhas de observação</li> <li>• Materiais produzidos pelos alunos (Anexo H)</li> </ul>
<b>Oralidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escutar para aprender e construir conhecimentos</li> <li>• Produzir um discurso oral com correção e diferentes finalidades</li> <li>• Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir informação essencial de acessória</li> <li>• Identificar informação implícita</li> <li>• Identificar ideias-chave de um texto ouvido</li> <li>• Mobilizar vocabulário variado e preciso, usando estruturas frásicas corretas.</li> <li>• Interpretar pontos de vista diferentes</li> <li>• Justificar opiniões, atitudes, opções</li> <li>• Acrescentar informação pertinente</li> <li>• Precisar ou resumir ideias</li> </ul>			

**Grelha planificação atividades de Escrita Criativa – “Sendo Jornalistas” (Turma MT-A, 2º ano) 13 e 14 de junho de 2013**

Domínios	Objetivos	Descritores de desempenho	Atividade	Recursos	Avaliação
<b>Leitura e escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos diversos</li> <li>• Organizar os conhecimentos do texto</li> <li>• Planificar a escrita de textos</li> <li>• Escrever textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos narrativos</li> <li>• Identificar informações contidas em textos narrativos (lendas)</li> <li>• Identificar o tema ou assunto do texto e distinguir os subtemas, relacionando-os</li> <li>• Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as</li> <li>• Escrever pequenas narrativas, respeitando a organização das ideias e sequências narrativas</li> </ul>	“Sendo Jornalistas”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenda do senhor da Pedra</li> <li>• Lenda de Kianda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> <li>• Grelhas de observação</li> <li>• Materiais produzidos pelos alunos (Anexo H)</li> </ul>
<b>Oralidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escutar para aprender e construir conhecimentos</li> <li>• Produzir um discurso oral com correção e diferentes finalidades</li> <li>• Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir informação essencial de acessória</li> <li>• Identificar informação implícita</li> <li>• Identificar ideias-chave de um texto ouvido</li> <li>• Mobilizar vocabulário variado e preciso, usando estruturas frásicas corretas.</li> <li>• Interpretar pontos de vista diferentes</li> <li>• Justificar opiniões, atitudes, opções</li> <li>• Acrescentar informação pertinente</li> <li>• Precisar ou resumir ideias</li> <li>• Assumir diferentes papéis (entrevistador e entrevistado)</li> </ul>			

## Anexo B – Descrição das atividades de EC

### Descrição da atividade “Errando Histórias” (Turma MT-C, 4º ano)

Atividade	Descrição da atividade “Errando Histórias”
<b>1º Momento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ler os textos: Lenda do Rei Ramiro e Lenda de Nkises</li><li>• Interpretar as lendas</li><li>• Dividir a turma em dois grupos e determinar as lendas a trabalhar por cada um (escolha feita pelos alunos)</li><li>• Cada grupo analisa os textos, determinando quais as partes que deverão alterar (substituir palavras ou ideias, ...), como por exemplo, personagens, espaço, ação, ...</li></ul> <p>Ex.: Era uma vez o Capuchinho Cinzento que foi levar roupa lavada à tia que vivia na cidade</p>
<b>2º Momento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Depois de efetuado o trabalho anterior, o porta-voz do grupo 1 apresenta o seu texto aos alunos do grupo 2 que, por cada parágrafo, devem determinar as alterações efetuadas e repor a narrativa original</li><li>• Depois de efetuado o trabalho anterior, o porta-voz do grupo 2 apresenta o seu texto aos alunos do grupo 1 que, por cada parágrafo, devem determinar as alterações efetuadas e repor a narrativa original</li></ul>
<b>3º Momento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fazer o registo dos textos elaborados por cada grupo (Anexo H – Trabalho “Errando Histórias”)</li></ul>

### Descrição da atividade “Velhos Jogos” (Turma MT-B, 2º e 3º ano)

Atividade	Descrição da atividade “Errando Histórias”
<p><b>1º Momento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir a turma em dois grupos</li> <li>• As duas lendas são divididas em várias partes (etiquetas) e entregues aos alunos impressas em recortes de papel e dentro de envelopes, sem ordem e sem numeração, somente identificadas pelo título das lendas em cada etiqueta.</li> <li>• Os discentes ordenam as etiquetas de modo a fazer sentido e respeitando a organização do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão).</li> <li>• O porta-voz do grupo 1 apresenta a organização de texto</li> <li>• O porta-voz do grupo 2 apresenta a organização de texto</li> </ul>
<p><b>2º Momento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada grupo escolhe somente uma das lendas</li> <li>• Considerando a organização dos textos, os discentes ordenam as etiquetas de modo a fazer sentido (Anexo H – Trabalho “Velhos Jogos”).</li> <li>• O porta-voz do grupo 1 apresenta a sua organização do seu texto</li> <li>• O porta-voz do grupo 2 apresenta a sua organização do seu texto</li> </ul>
<p><b>3º Momento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler os textos: Lenda dos Tripeiros e Lenda da Origem do Povo de Huambo</li> <li>• Interpretar as lendas</li> </ul>
<p><b>4º Momento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toda a turma, seguindo o texto original, verifica a ordem das etiquetas de cada grupo, determinando se fazem sentido</li> </ul>

### Descrição da atividade “Sendo Jornalistas” (Turma MT-A)

<b>Atividade</b>	<b>Descrição da atividade “Sendo Jornalistas”</b>
<b>1º Momento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ler os textos: Lenda do Senhor da Pedra e Lenda de Kianda</li><li>• Interpretar as lendas</li><li>• Dividir a turma em dois grupos e determinar as lendas a trabalhar por cada um (escolha feita pelos alunos)</li><li>• Sublinhar a informação mais importante dos textos</li></ul>
<b>2º Momento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elaborar um texto com as perguntas e respostas (Anexo H – Trabalho “Sendo Jornalistas”)</li><li>• Escolher os dois elementos que farão o papel de jornalistas e distribuir as restantes personagens pelos outros alunos</li></ul>
<b>3º Momento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os discentes dos dois grupos treinam a leitura e a apresentação das entrevistas</li></ul>
<b>4º Momento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentação à turma dos trabalhos efetuados</li></ul>
<b>5º Momento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realização do registo áudio e do registo vídeo das atividades apresentadas</li></ul>

# Anexo C – Trabalhos práticos de EC da turma MT-C – “Errando Histórias”

## LENDA DO REI RAMIRO (ou LENDA DE GAIA)

Uma antiga lenda, do século X, conta a história do rei Ramiro II, de Leão, que se apaixonou pela irmã de um rei árabe, chamado Alboazer Alboçadam, que tinha conquistado terras em Portugal, na zona que se estende entre as atuais cidades de Gaia e de Santarém.

Apesar de ser casado com D. Aldora, de quem tinha filhos, Ramiro foi ter com o rei árabe ao seu castelo em Gaia e pediu-lhe em casamento a irmã, por quem se tinha apaixonado e, ao mesmo tempo, tentar fazer as pazes com o rei mouro.

Alboçadam proibiu o matrimónio com um cristão. Humilhado com a recusa, o rei Ramiro decidiu raptar a princesa, que levou para Leão, onde a batizou e lhe deu o nome de Artiga.

Como vingança, o rei árabe raptou a mulher de Ramiro e levou-a, bem como algumas pessoas da corte de Leão, para Gaia.

Assim que soube do sucedido, o rei Ramiro foi ao encontro de Alboçadam. Disfarçou-se de mendigo e encontrou numa fonte uma das aias da esposa, a quem pediu de beber. Tendo distraído a criada, colocou metade de um camafeu (uma joia) no recipiente da água. D. Aldora tinha a outra parte.

Quando a rainha encontrou a joia, mandou buscar o pedinte que, assim, conseguiu entrar no palácio. Mas os planos de D. Aldora eram outros: entregou o rei Ramiro ao rei mouro que o prendeu e mandou matar.

D. Ramiro pediu que o executassem fora do castelo. Assim, conseguiu avisar o seu filho (D. Ordonho) com o som do seu corno de caça.

Ao ouvir o barulho combinado, D. Ordonho e o seu exército invadiram o Castelo de Gaia, mataram o rei Alboçadam e destruíram a cidade.

De regresso a Leão, o rei Ramiro – zangado com a traição da rainha – atou-lhe uma grande pedra ao pescoço e atirou-a ao mar, num local que hoje se chama Foz de Âncora.

O rei Ramiro casou com a princesa Artiga, com quem teve muitos filhos.

Texto adaptado a partir de <http://lendasecalendas.omeuforum.net/t19-lenda-do-rei-ramiro>

# Trabalhos práticos de EC da turma MT-C – “Errando Histórias”

## A LENDA DA ORIGEM DOS NKISES (Angola)

Desde há muito tempo que o povo Bantu adora a divindade Zambi.

O chefe dos Bantu tinha o costume de subir a uma montanha para lhe prestar homenagem. Todos os seus pedidos eram atendidos.

Com o passar dos anos, o chefe Bantu ficou velho e acabou por morrer. Sucedeu-lhe o seu filho. Mas este não sabia como adorar Zambi e ficou muito preocupado porque, assim, não era capaz de ajudar o seu povo. Até que se lembrou de pedir ajuda ao espírito do seu pai para que este continuasse a proteger o seu povo e pedir ajuda a Zambi.

E assim aconteceu. O rei conseguiu fazer regressar o espírito do pai e a sua aldeia voltou a viver em harmonia.

Aos poucos e poucos, todas as pessoas Bantu começaram a apelar aos espíritos dos seus antepassados. Com o passar do tempo, deixaram de pedir ajuda à divindade Zambi e a fazê-lo aos seus familiares mortos e cujos espíritos conseguiam chamar.

Aos espíritos regressados chama-se Nkises, ou seja, seres divinizados, e passaram a ter mais importância do que Zambi, que acabou por ser esquecida.

Texto adaptado a partir de

<http://contosdeadormecer.wordpress.com/category/lendas/lendas-de-angola/>

### Vocabulário:

divindade – deus

homenagem – venerar; admirar; reconhecer

sucedder – acontecimento que vem a seguir

adorar – prestar culto; gostar muito

harmonia – viver feliz, sem guerras

antepassado – familiar de uma geração anterior



## Trabalhos práticos de EC da turma MT-C – “Errando Histórias”

### Projeto Repórteres da Escrita Criativa – Atividade “Errando Histórias”

Escola EB 1/VI da Monte Ano(s) 4º Turma MT-C  
Grupo 2 Lenda da origem dos Nkises (Angola)

Desde há muito tempo que o povo macaco adora a divindade Zombie.

O chefe dos macacos tinha o costume de subir a uma brancaneira para lhe prestar maluquices. Todos os seus pedidos eram atendidos.

Com o passar dos <sup>meses</sup> ~~anos~~, o chefe dos macacos ficou velho e acabou por morrer.

Sucedeu-lhe o seu sobrinho. Mas este não sabia como amar Zombie e ficou muito preocupado porque, assim, não era capaz de gozar o seu povo. Até que se lembrou de pedir ajuda ao espírito do seu pai para que este continuasse a proteger o seu povo e pedir ajuda a Zombie.

E assim aconteceu. O pai pôde conseguir fazer maluquices e o espírito do pai e a sua vila voltou

(cont.)

a viver em harmonia.

Aos poucos e muito, todas as  
pessoas macacas começaram a  
apelar aos espíritos dos seus  
passados. Com o passar do tempo,  
deixaram de gozar a divindade  
Zombie e a fazê-lo aos seus  
familiares mortos - vivos e  
cujos espíritos conseguiram  
pedir bananas.

Aos espíritos regressados  
chama-se Xinezes, ou seja,  
seres gozados, e passaram a ter  
mais importância do que Zombie,  
que acabou por ser macacada.

# Trabalhos práticos de EC da turma MT-B – “Velhos Jogos”

Projeto Repórteres da Escrita Criativa – Atividade 3 “Velhos Jogos”

Escola do Monte Ano 3º Turma MT-B

Usa esta folha para organizares o texto. Cola as etiquetas, segundo a ordem que achas mais adequada e com criatividade. Obrigado.

1º

## LENDA DOS TRIPEIROS (Porto)

A História de Portugal conta que os ditos tripeiros trabalharam tão bem que construíram uma frota de sete galés e vinte naus.

2º

## LENDA DOS TRIPEIROS (Porto)

Durante os trabalhos, o Infante D. Henrique, filho do rei D. João, veio ao Porto ver as obras, que corriam muito bem, e foi durante essa visita que teve uma conversa com o Mestre Vaz, encarregado do estaleiro, sobre as necessidades da empreitada. Estariam os portuenses disponíveis para mais um sacrifício? É que construir as naus não chegava: era preciso enchê-las dos mantimentos necessários à expedição.

3º

## LENDA DA ORIGEM DO POVO HUAMBO (Angola)

A lenda conta que os dois se apaixonaram e casaram, tendo tido filhos fortes, corajosos e inteligentes e continuaram a linhagem dos Huambo (nome do pai de Sobeta e também do planalto onde moravam).

4º

## LENDA DOS TRIPEIROS (Porto)

Mestre Vaz descansou D. Henrique. Como sucedera trinta anos antes, na guerra contra Castela, a cidade cederia, de bom grado, a carne ao exército e comeria as tripas dos animais. E foi assim que os portuenses passaram a ser conhecidos por tripeiros, uma alcunha que o próprio Infante considerou uma honra para o Porto.

5º

## LENDA DOS TRIPEIROS (Porto)

No início do século XV, nas margens do rio Douro, construíram-se algumas das naus e galés que foram usadas na conquista de Ceuta.

6º

## LENDA DA ORIGEM DO POVO HUAMBO (Angola)

O filho do chefe da tribo Kimbo, chamado Sobeta, foi um dia caçar e, quando regressou à sua aldeia, verificou que esta tinha sido atacada por leões famintos. Todas as pessoas da tribo tinham morrido.

**(cont.)**

79

**LENDA DA ORIGEM DO POVO HUAMBO (Angola)**

Triste com o que aconteceu às suas gentes, Sobeta soltou e tratou a leoa e, por isso, ela ficou muito agradecida e nunca mais se separou do chefe Kimbo.

80

**LENDA DA ORIGEM DO POVO HUAMBO (Angola)**

Na aldeia, só encontrou viva uma leoa ferida que tinha ficado presa numa armadilha de caça e que, por isso, não acompanhou os outros leões, que se foram embora depois de saciados e a deixaram para trás.

# Trabalhos práticos de EC da turma MT-B – “Velhos Jogos”

## Projeto Repórteres da Escrita Criativa – Atividade 3 “Velhos Jogos”

Escola do Monte Ano 3 Turma MT-B

Usa esta folha para organizares o texto. Cola as etiquetas, segundo a ordem que achas mais adequada e com criatividade. Obrigado.

### LENDA DOS TRIPEIROS (Porto) 1

A História de Portugal conta que os ditos tripeiros trabalharam tão bem que construíram uma frota de sete galés e vinte naus.

### LENDA DA ORIGEM DO POVO HUAMBO (Angola) 2

A lenda conta que os dois se apaixonaram e casaram, tendo tido filhos fortes, corajosos e inteligentes e continuaram a linhagem dos Huambo (nome do pai de Sobeta e também do planalto onde moravam).

### LENDA DOS TRIPEIROS (Porto) 3

No início do século XV, nas margens do rio Douro, construíram-se algumas das naus e galés que foram usadas na conquista de Ceuta.

### LENDA DA ORIGEM DO POVO HUAMBO (Angola) 4

Na aldeia, só encontrou viva uma leoa ferida que tinha ficado presa numa armadilha de caça e que, por isso, não acompanhou os outros leões, que se foram embora depois de saciados e a deixaram para trás.

### LENDA DOS TRIPEIROS (Porto) 5

Mestre Vaz descansou D. Henrique. Como sucedera trinta anos antes, na guerra contra Castela, a cidade cederia, de bom grado, a carne ao exército e comeria as tripas dos animais. E foi assim que os portuenses passaram a ser conhecidos por tripeiros, uma alcunha que o próprio Infante considerou uma honra para o Porto.

### LENDA DA ORIGEM DO POVO HUAMBO (Angola) 6

O filho do chefe da tribo Kimbo, chamado Sobeta, foi um dia caçar e, quando regressou à sua aldeia, verificou que esta tinha sido atacada por leões famintos. Todas as pessoas da tribo tinham morrido.



**(Cont.)**

**LENDA DOS TRIPEIROS (Porto)**

Durante os trabalhos, o Infante D. Henrique, filho do rei D. João, veio ao Porto ver as obras, que corriam muito bem, e foi durante essa visita que teve uma conversa com o Mestre Vaz, encarregado do estaleiro, sobre as necessidades da empreitada. Estariam os portuenses disponíveis para mais um sacrifício? É que construir as naves não chegava: era preciso enchê-las dos mantimentos necessários à expedição.

**LENDA DA ORIGEM DO POVO HUAMBO (Angola)**

Triste com o que aconteceu às suas gentes, Sobeta soltou e tratou a leoa e, por isso, ela ficou muito agradecida e nunca mais se separou do chefe Kimbo.

# Trabalhos práticos de EC da turma MT-B – “Velhos Jogos”

grupo 1

## Projeto Repórteres da Escrita Criativa – Atividade 3 “Velhos Jogos”

Escola do Monte Ano 3 Turma MT-B

Usa esta folha para organizares o texto. Cola as etiquetas, segundo a ordem que achas mais adequada e com criatividade. Obrigado.

### LENDA DA ORIGEM DO POVO HUAMBO (Angola) 10

O filho do chefe da tribo Kimbo, chamado Sobeta, foi um dia caçar e, quando regressou à sua aldeia, verificou que esta tinha sido atacada por leões famintos. Todas as pessoas da tribo tinham morrido.

### LENDA DA ORIGEM DO POVO HUAMBO (Angola) 20

Na aldeia, só encontrou viva uma leoa ferida que tinha ficado presa numa armadilha de caça e que, por isso, não acompanhou os outros leões, que se foram embora depois de saciados e a deixaram para trás.

### LENDA DA ORIGEM DO POVO HUAMBO (Angola) 30

Triste com o que aconteceu às suas gentes, Sobeta soltou e tratou a leoa e, por isso, ela ficou muito agradecida e nunca mais se separou do chefe Kimbo.

### LENDA DA ORIGEM DO POVO HUAMBO (Angola) 40

A lenda conta que os dois se apaixonaram e casaram, tendo tido filhos fortes, corajosos e inteligentes e continuaram a linhagem dos Huambo (nome do pai de Sobeta e também do planalto onde moravam).

(Cont,)

grupo 2

Projeto Repórteres da Escrita Criativa – Atividade 3 “Velhos Jogos”

Escola Sbonte Ano 3º Turma 17-B

Usa esta folha para organizares o texto. Cola as etiquetas, segundo a ordem que achas mais adequada e com criatividade. Obrigado.

10

LENDA DOS TRIPEIROS (Porto)

A História de Portugal conta que os ditos tripeiros trabalharam tão bem que construíram uma frota de sete galés e vinte naus.

40

20

LENDA DOS TRIPEIROS (Porto)

Durante os trabalhos, o Infante D. Henrique, filho do rei D. João, veio ao Porto ver as obras, que corriam muito bem, e foi durante essa visita que teve uma conversa com o Mestre Vaz, encarregado do estaleiro, sobre as necessidades da empreitada. Estariam os portuenses disponíveis para mais um sacrifício? É que construir as naus não chegava: era preciso enchê-las dos mantimentos necessários à expedição.

✓

LENDA DOS TRIPEIROS (Porto)

30

Mestre Vaz descansou D. Henrique. Como sucedera trinta anos antes, na guerra contra Castela, a cidade cederia, de bom grado, a carne ao exército e comeria as tripas dos animais. E foi assim que os portuenses passaram a ser conhecidos por tripeiros, uma alcunha que o próprio Infante considerou uma honra para o Porto.

✓

40

LENDA DOS TRIPEIROS (Porto)

No início do século XV, nas margens do rio Douro, construíram-se algumas das naus e galés que foram usadas na conquista de Ceuta.

10



# Trabalhos práticos de EC da turma MT-A – “Sendo Jornalistas”

## GUIÃO ENTREVISTA – Grupo 1

1 – Já ouviu falar da Capela do Senhor da Pedra?

Sim, já ouvi falar.

2 – Conhece a história da construção da Capela do Senhor da Pedra?

Oh, sim. A capela foi construída num rochedo, na praia de Francelos, onde uma luz brilhou como se fosse um sinal de Deus a dizer para ali fazer a capela.

3 – Para si, qual é o significado da luz nos rochedos?

Para mim, a luz significa uma mensagem, tipo um milagre, que me deixa feliz.

4 – Sabe por que é que a capela foi construída em Francelos?

No início, a capela estava a ser construída num largo em Gulpilhares. Depois, quando apareceu a luz, as pessoas da localidade pensaram que aquela significava que se deveria mudar o local da igreja para o sítio iluminado.

5 – O que existe por detrás da capela do Senhor da Pedra?

Atrás da capela existe, num rochedo, a marca de uma pegada de boi. Parece que era um boi especial. Não é qualquer um que consegue subir para o rochedo e lá deixar a sua marca e, ainda, por cima, tão perto do mar.

6 – O que é que acha que a pegada de boi significa?

Talvez a pegada signifique esperança de chegar e vencer as dificuldades.

7 – Acredita na lenda, ou é mera invenção?

Sim, eu acredito e a prova é que sempre que vou à capela sinto-me feliz e entusiasmado.

# Trabalhos práticos de EC da turma MT-A – “Sendo Jornalistas”

## Projeto Repórteres da Escrita Criativa – Atividade 1 “Sendo Repórteres”

Escola do Monte Ano 2º Turma MT-4

Usa esta folha para organizares o guião da entrevista. Obrigado.

Lenda do Senhor da Pedra

1- Já ouviu falar da capela do Senhor da Pedra?  
Sim, já ouvi falar.

2- Conhece a história da construção da capela do Senhor da Pedra?

hh, sim. A capela foi construída num rochedo, na freguesia de Francos, onde uma luz do céu, como se fosse um sinal de Deus a dizer para ali fazer a capela.

3- Para si, qual é o significado da luz nos rochedos?  
Para mim, a luz significa uma mensagem, tipo um milagre, que me deixa feliz.

4- Sabe porque que é que a capela foi construída em Francos?

Até início, a capela estava nas construções num lugar em Julpilhares. Depois, quando apareceu uma luz, as pessoas da localidade perceberam que aquela significava que se deveria mudar o local da igreja para o sítio iluminado.

5- E que existe por detrás da capela do Senhor da Pedra?  
atrás da capela existe, num rochedo, a marca de uma pegada

(cont.)

de boi. Parece que era um boi especial.  
Não é qualquer um que consegue subir para o  
rochedo e lá deixar a sua marca e, ainda, por cima,  
tão perto do nada.

6 - O que é que acha que a pegada de boi signifi-  
ca?

Talvez a pegada signifique esperança de chegar a  
vencidas dificuldades.

7 - acredita na lenda, ou é mais inocente?

Sim, eu acredito e a prova é que sempre que vou  
à capela sinto-me feliz e entusiasmado.

# Trabalhos práticos de EC da turma MT-A – “Sendo Jornalistas”

## GUIÃO ENTREVISTA – Grupo 2

### 1 – Já alguma viu alguma sereia?

Sim, já vi sereias no rochedo da Fortaleza de São Miguel, na Praia do Bispo.

### 2 – Se visse uma sereia, como é que se sentiria?

Quando eu vi a primeira sereia fiquei entusiasmada e assustada, ao mesmo tempo, porque apesar de já ter ouvido falar de kiandas, nunca tinha visto nenhuma?

### 3 – Conhece a palavra Kianda?

Sim, eu conheço muito bem. Quer dizer sereia, que é metade mulher e metade peixe com cauda.

### 4 – Onde acha que existem sereias?

Eu acho que existem sereias em sítios com água, como seja, rios, fontes, lagos, poços, entre outros. A bem da verdade, as sereias só aparecem quando querem e a quem elas querem. Conheço um pescador que já viu uma sereia.

### 5 – Sabe por que é que as sereias são poderosas?

Sim, eu acho que são poderosas porque têm um canto bonito, que encanta e enfeitiça as pessoas.

### 6 – Se tivesse a possibilidade de encontrar uma Kianda, o que farias?

Primeiro beliscava-me, para ver se estava a sonhar. Depois, aproveitando os seus poderes especiais, pedia-lhe que fizesse aparecer o arco-íris para me indicar o local de um tesouro.

**Pescador** – Pss. Tudo balelas. Um dia eu acreditei numa sereia. Mas, depois de começar a viver muito bem e de ter tudo o que desejava, de um momento para o outro, fiquei sem o tesouro. Nem consegui apreciar todo o tesouro.

# Trabalhos práticos de EC da turma MT-A – “Sendo Jornalistas”

Ana B.

Projeto Repórteres da Escrita Criativa – Atividade 1 “Sendo Repórteres”

Escola \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

Usa esta folha para organizares o guião da entrevista. Obrigado.

Lenda da Kianda

- 1- Já alguma viu uma sereia?  
Sim, já vi sereias no rochedo da Fortaleza de São Miguel, na Praia do Bispo.
- 2- Se visse uma sereia, como é que se sentiria?  
Quando eu vi a primeira sereia fiquei entusiasmado e assustado, ao mesmo tempo, porque apesar de já ter ouvido falar de Kiandas, nunca tinha visto nenhuma.
- 3- Conhece a palavra Kianda?  
Sim, eu conheço muito bem. Quer dizer sereia, que é mulher e metade peixe com cauda.
- 4- Onde acha que existem sereias?  
Eu acho que existem sereias em sítios com água, como seja, rios, fontes, lagoas, poços, entre outros. A lenda da verdade, as sereias só aparecem quando querem e a quem. Conheço uma pescadora que já viu uma sereia.
- 5- Sabe por que é que as sereias são poderosas?  
Sim, eu acho que são poderosas porque têm o canto bonito, que encanta e enfeitiça as pessoas.
- 6- Se tivesse a possibilidade de encontrar uma Kianda o que faria?

(Cont,)

de boi. Parece que era um boi especial.  
Alto é qualquer um que consegue subir para o  
rochedo e lá deixar a sua marca e, ainda, por cima,  
tão perto do céu.

6 - O que é que acha que a pegada de boi signifi-  
ca?

Talvez a pegada signifique esperança de chegar a  
vencidas dificuldades.

7 - acredita na lenda, ou é mais invenção?

Sim, eu acredito e a prova é que sempre que vou  
à capela sinto-me feliz e entusiasmado.



## Anexo D - Grelhas de observação das atividades de EC

Grelhas de observação da atividade “Errando Histórias”

(Turma MT-C, 4º ano)

Itens	A maioria	Só alguns	A Totalidade
Alunos perceberam os textos apresentados	X		
Alunos socorreram-se da lista de vocabulário apresentada			X
Alunos fizeram comentários sobre os textos	X		
Alunos perceberam as atividades	X		
Alunos solicitaram a ajuda da docente aplicadora para esclarecer dúvidas enquanto realizavam		X	
Alunos participaram ativa e entusiasticamente			X
Alunos realizaram a atividade			X
Alunos respeitaram as regras de trabalho de grupo	X		
Alunos produziram criativamente	X		

## Grelhas de observação da atividade “Velhos Jogos”

(Turma MT-B, 2º e 3º ano)

Items	A maioria	Só alguns	A Totalidade
Alunos perceberam os textos apresentados	X		
Alunos socorreram-se da lista de vocabulário apresentada			X
Alunos fizeram comentários sobre os textos		X	
Alunos perceberam as atividades	X		
Alunos solicitaram a ajuda da docente aplicadora para esclarecer dúvidas enquanto realizavam		X	
Alunos participaram ativa e entusiasticamente			X
Alunos realizaram a atividade			X
Alunos respeitaram as regras de trabalho de grupo			X
Alunos produziram criativamente	X		



**Grelhas de observação da atividade “Sendo Jornalistas” (Turma MT-A,  
2º ano)**

<b>Items</b>	<b>A maioria</b>	<b>Só alguns</b>	<b>A Totalidade</b>
Alunos perceberam os textos apresentados	<b>X</b>		
Alunos socorreram-se da lista de vocabulário apresentada			<b>X</b>
Alunos fizeram comentários sobre os textos		<b>X</b>	
Alunos perceberam as atividades	<b>X</b>		
Alunos solicitaram a ajuda da docente aplicadora para esclarecer dúvidas enquanto realizavam			<b>X</b>
Alunos participaram ativa e entusiasticamente			<b>X</b>
Alunos realizaram a atividade			<b>X</b>
Alunos respeitaram as regras de trabalho de grupo			<b>X</b>
Alunos produziram criativamente		<b>X</b>	

# Anexo E – Lendas usadas nas atividades de EC

## Lendas Portuguesas

### LENDA DO REI RAMIRO (ou LENDA DE GAIA)

Uma antiga lenda, do século X, conta a história do rei Ramiro II, de Leão, que se apaixonou pela irmã de um rei árabe, chamado Albazer Alboçadam, que tinha conquistado terras em Portugal, na zona que se estende entre as atuais cidades de Gaia e de Santarém.

Apesar de ser casado com D. Aldora, de quem tinha filhos, Ramiro foi ter com o rei árabe ao seu castelo em Gaia e pediu-lhe em casamento a irmã, por quem se tinha apaixonado e, ao mesmo tempo, tentar fazer as pazes com o rei mouro.

Alboçadam proibiu o matrimónio com um cristão. Humilhado com a recusa, o rei Ramiro decidiu raptar a princesa, que levou para Leão, onde a batizou e lhe deu o nome de Artiga.

Como vingança, o rei árabe raptou a mulher de Ramiro e levou-a, bem como algumas pessoas da corte de Leão, para Gaia.

Assim que soube do sucedido, o rei Ramiro foi ao encontro de Alboçadam. Disfarçou-se de mendigo e encontrou numa fonte uma das aias da esposa, a quem pediu de beber. Tendo distraído a criada, colocou metade de um camafeu (uma joia) no recipiente da água. D. Aldora tinha a outra parte.

Quando a rainha encontrou a joia, mandou buscar o pedinte que, assim, conseguiu entrar no palácio. Mas os planos de D. Aldora eram outros: entregou o rei Ramiro ao rei mouro que o prendeu e mandou matar.

D. Ramiro pediu que o executassem fora do castelo. Assim, conseguiu avisar o seu filho (D. Ordonho) com o som do seu corno de caça.

Ao ouvir o barulho combinado, D. Ordonho e o seu exército invadiram o Castelo de Gaia, mataram o rei Alboçadam e destruíram a cidade.

De regresso a Leão, o rei Ramiro – zangado com a traição da rainha – atou-lhe uma grande pedra ao pescoço e atirou-a ao mar, num local que hoje se chama Foz de Âncora.

O rei Ramiro casou com a princesa Artiga, com quem teve muitos filhos.

Texto adaptado a partir de <http://lendasecalendas.omeuforum.net/t19-lenda-do-rei-ramiro>

#### **Vocabulário -**

lenda – narrativa; história; conto

árabe – natural da Arábia

estende – propagar; atravessar (que vai de Gaia a Santarém)

matrimónio – núpcias; casamento

sucedido – aquilo que aconteceu (acontecimento)

mendigo – pedinte; pobre; que vive de esmolas

mouro – muçulmano

executar - matar

## **LENDA DO SENHOR DA PEDRA (Freguesia de Gulpilhares)**

Há muitos séculos, os habitantes de Gulpilhares quiseram construir uma ermida, dedicada ao Senhor da Pedra, num largo da localidade.

Quando já se tinham iniciado as obras, começou a brilhar uma luz nos rochedos, junto ao mar, perto de uma aldeia vizinha.

Como a luz brilhava todas as noites, os gulpilharenses convenceram-se de que era o Céu que lhes indicava dessa forma o local onde Deus pretendia que a ermida fosse construída. E assim a Capela do Senhor da Pedra acabou por ser edificada no rochedo onde hoje a vemos.

Nas traseiras, existe, numa rocha, a marca de uma pegada de bovino. A tradição diz que é o sinal de um boi abençoado que por ali passou.

Texto adaptado a partir de <http://www.lendarium.org/narrative/lenda-do-senhor-da-pedra/>

### **Vocabulário:**

ermida – templo; capela; pequena igreja

dedicar – consagrar; em homenagem

gulpilharenses – pessoa natural ou moradora da freguesia de Gulpilhares

edificar – construir

traseiras – que está atrás

pegada – vestígio; marca de um pé

tradição – transmissão oral de lendas, de geração em geração

sinal – aquilo que faz lembrar

abençoado – consagrado; tornar sagrado

## LENDA DOS TRIPEIROS (Porto)

No início do século XV, nas margens do rio Douro, construíram-se algumas das naus e galés que foram usadas na conquista de Ceuta.

Durante os trabalhos, o Infante D. Henrique, filho do rei D. João, veio ao Porto ver as obras, que corriam muito bem, e foi durante essa visita que teve uma conversa com o Mestre Vaz, encarregado do estaleiro, sobre as necessidades da empreitada. Estariam os portuenses disponíveis para mais um sacrifício? É que construir as naves não chegava: era preciso enchê-las dos mantimentos necessários à expedição.

Mestre Vaz descansou D. Henrique. Como sucedera trinta anos antes, na guerra contra Castela, a cidade cederia, de bom grado, a carne ao exército e comeria as tripas dos animais. E foi assim que os portuenses passaram a ser conhecidos por tripeiros, uma alcunha que o próprio Infante considerou uma honra para o Porto.

A História de Portugal conta que os ditos tripeiros trabalharam tão bem que construíram uma frota de sete galés e vinte naus.

Adaptado de <http://lendasecalendas.omeuforum.net/t21-lenda-dos-tripeiros-porto>

### **Vocabulário:**

margem – terreno que fica ao lado do rio

encarregado - pessoa que dirigia a construção dos navios

empreitada – obra que um ou mais indivíduos fazem para outra pessoa

estar disponível – estar disposto a (trabalhar mais)

alcunha – nome que se dá por causa de uma característica ou acontecimento

frota – armada; conjunto de navios

## **Lendas angolanas**

### **A LENDA DA KIANDA (Luanda)**

O povo angolano acredita em sereias, que são seres sobrenaturais que podem fazer o bem e o mal e, por isso, transmitem medo, mas também amor.

Kianda significa “sereia” na língua Bantu, em Quimbundo.

Qualquer rio, lago, poço e reservatório de água pode ter uma Kianda.

A mais importante das sereias vive no mar. É poderosa. Todos gostam dela, em especial os pescadores que lhe oferecem prendas e procuram chamar a sua atenção.

Em tempos, Kianda morava nas rochas que existem à volta da Fortaleza de São Miguel, perto da Praia do Bispo, em Luanda.

Um dia, quando estava sozinha, viu um pescador que estava triste e desesperado. Como a sereia tinha bom coração, mostrou-lhe o local onde estava escondido um tesouro.

Da noite para o dia, aquele pescador enriqueceu, mas tornou-se egoísta e avarento. Apesar de todo o dinheiro que tinha não se preocupava com a desgraça de ninguém.

Kianda, que o observava, não gostou da atitude e resolveu dar-lhe uma lição. Ela decidiu fazer desaparecer o tesouro. Assim, o pescador ficou ainda mais pobre do que antes.

Triste com o que aconteceu, Kianda decidiu nunca mais ajudar ninguém, ao mesmo tempo que passou a enfeitiçar, com o seu canto, todos os que estivessem nas suas águas, prendendo-os no fundo do mar.

Ainda hoje se contam histórias em que aldeias inteiras ficaram encantadas com o canto de Kianda. Há quem jure que já ouviu as canções das sereias, o ladrar dos cães ou o cantar dos galos vindo de uma aldeia presa para sempre no fundo das águas.

Texto adaptado de <http://eportuguese.blogspot.pt/2011/03/lenda-da-kianda.html>

**Vocabulário:**

sobrenatural – extraordinário; que não é natural

transmitir – comunicar

reservatório – depósito de água; lugar onde se guarda

poderosa – poder forte; tem autoridade

fortaleza – fortificação; castelo

desesperado – perdeu a esperança; angustiado

egoísta – pessoa que só se importa consigo

avarento – sovina; só se importa com o seu dinheiro

desgraça – miséria

atitude – forma de agir; conduta

enfeitiçar – lançar feitiço; seduzir

encantar – enfeitiçar

## **A LENDA DA ORIGEM DOS NKISES (Angola)**

Desde há muito tempo que o povo Bantu adora a divindade Zambi.

O chefe dos Bantu tinha o costume de subir a uma montanha para lhe prestar homenagem. Todos os seus pedidos eram atendidos.

Com o passar dos anos, o chefe Bantu ficou velho e acabou por morrer. Sucedeu-lhe o seu filho. Mas este não sabia como adorar Zambi e ficou muito preocupado porque, assim, não era capaz de ajudar o seu povo. Até que se lembrou de pedir ajuda ao espírito do seu pai para que este continuasse a proteger o seu povo e pedir ajuda a Zambi.

E assim aconteceu. O rei conseguiu fazer regressar o espírito do pai e a sua aldeia voltou a viver em harmonia.

Aos poucos e poucos, todas as pessoas Bantu começaram a apelar aos espíritos dos seus antepassados. Com o passar do tempo, deixaram de pedir ajuda à divindade Zambi e a fazê-lo aos seus familiares mortos e cujos espíritos conseguiam chamar.

Aos espíritos regressados chama-se Nkises, ou seja, seres divinizados, e passaram a ter mais importância do que Zambi, que acabou por ser esquecida.

Texto adaptado a partir de

<http://contosdeadormecer.wordpress.com/category/lendas/lendas-de-angola/>

### **Vocabulário:**

divindade – deus

homenagem – venerar; admirar; reconhecer

sucedder – acontecimento que vem a seguir

adorar – prestar culto; gostar muito

harmonia – viver feliz, sem guerras

antepassado – familiar de uma geração anterior

(Cont.)

## LENDA DA ORIGEM DO POVO HUAMBO (Angola)

O filho do chefe da tribo Kimbo, chamado Sobeta, foi um dia caçar e, quando regressou à sua aldeia, verificou que esta tinha sido atacada por leões famintos. Todas as pessoas da tribo tinham morrido.

Na aldeia, só encontrou viva uma leoa ferida que tinha ficado presa numa armadilha de caça e que, por isso, não acompanhou os outros leões, que se foram embora depois de saciados e a deixaram para trás.

Triste com o aconteceu às suas gentes, Sobeta soltou e tratou a leoa e, por isso, ela ficou muito agradecida e nunca mais se separou do chefe Kimbo.

A lenda conta que os dois se apaixonaram e casaram, tendo tido filhos fortes, corajosos e inteligentes e continuaram a linhagem dos Huambo (nome do pai de Sobeta e também do planalto onde moravam).

Texto adaptado a partir de

<http://contosdeadormecer.wordpress.com/category/lendas/lendas-de-angola/>

### **Vocabulário:**

verificar – confirmar

tribo – grupo de pessoas que vivem em comunidade num mesmo local e que têm o mesmo chefe

leoa – (feminino) mamífero predador que vive nas selvas e savanas de África e Ásia

acompanhar – fazer companhia

saciado – ter comido ou bebido até ficar satisfeito

agradecida – grata; reconhecida

linhagem – sequência de gerações de uma família.



## Anexo F – Questionário 1 (Inicial I)

Olá. Os alunos da Escola do Monte, em Vila Nova de Gaia, Portugal, estão a desenvolver o projeto “Repórteres da Escrita Criativa”. Gostaríamos de contar contigo para conhecer melhor os costumes ligados à tua família.

Não há respostas certas ou erradas. Coloca um **X** no espaço em branco que queres escolher, noutros casos terás de escrever.

Agradecemos a tua colaboração. Bom trabalho!

Com os meus cumprimentos, a prof<sup>a</sup>. Anabela Ribeiro

I

1 - Quantas pessoas vivem em tua casa? \_\_\_\_\_

2 – Quem são os familiares que vivem contigo?

Pai \_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_ 1 Irmão/irmã \_\_\_\_ Mais irmãos/irmãs. Quantos? \_\_\_\_

Avô paterno \_\_\_\_ Avó paterna \_\_\_\_ Avô materno \_\_\_\_ Avó materna \_\_\_\_

Outros familiares. Quantos? \_\_\_\_ Quem? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3 – Qual a tua nacionalidade? \_\_\_\_\_

4 – Qual a nacionalidade do teu pai? \_\_\_\_\_

5 – Qual a nacionalidade da tua mãe? \_\_\_\_\_

6 - Que idades têm os familiares que vivem contigo?

Pai \_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_ 1 irmão/irmã \_\_\_\_ Mais irmãos/irmãs \_\_\_\_\_

Avô paterno \_\_\_\_ Avó paterna \_\_\_\_ Avô materno \_\_\_\_ Avó materna \_\_\_\_

Outros familiares. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7 – Qual a profissão dos teus pais?

Pai \_\_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_\_

Outros familiares que queiras mencionar. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8 – Já alguma vez mudaram de residência? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

8.1 - Se sim, qual o motivo? \_\_\_\_\_

9 – Conheces alguma pessoa que seja de outro país? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

9.1 - Quem? \_\_\_\_\_

9.2 - País? \_\_\_\_\_

10 - Conheces algum estrangeiro que more na tua rua? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

10.1 - Qual a sua nacionalidade/Quais as suas nacionalidades? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## II

**Na segunda parte deste inquérito, gostaríamos de saber como passas algumas das festividades em família – o Natal, o Carnaval e a Páscoa.**

### **NATAL**

11 – O que costumavas fazer no dia 24 de dezembro?


12 – Como passas o Natal?


13 – No último Natal, que presentes recebeste?


14 – Quais são os momentos das festividades do Natal de que mais gostas?


15 – O que se come nestes dois dias (24 e 25 de dezembro)?


16 – Achas que o Natal festejado noutras partes do Mundo é diferente? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

16.1 - Por que é que tens essa opinião?


## **CARNAVAL**

17 – Como se festeja o Carnaval na tua família?


18 – O que fazem na escola para comemorar a data?


19 – Quais são os momentos do Carnaval de que mais gostas?


20 – Existem comidas típicas do Carnaval?    Sim \_\_\_\_    Não \_\_\_\_

20.1 – Se respondeste sim, quais são?


21 – Achas que o Carnaval festejado noutras partes do Mundo é diferente? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

21.1 - Por que é que tens essa opinião?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------------------------

**PÁSCOA**

22 - Como se festeja a Páscoa na tua família?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------------------------

23 – O que fazem na escola para comemorar a data?

<hr/> <hr/>
-------------

24 – Quais são os momentos da Páscoa de que mais gostas?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------------------------

25 – Existem comidas típicas da Páscoa? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

25.1 – Se respondeste sim, quais são?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------------------------

26 – Achas que a Páscoa festejada noutras partes do Mundo é diferente? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

26.1 - Por que é que tens essa opinião?

<hr/> <hr/> <hr/>
-------------------





30 – Quais são as duas festas populares mais importantes da tua localidade? O que se festeja?

<hr/> <hr/> <hr/>
-------------------

31 – Que festividades religiosas comemoras? Como se celebram?

<hr/> <hr/> <hr/>
-------------------

Agradecemos muito a tua colaboração. Até breve.

## Anexo G – Grelha Agregado Familiar (FAF)

Grelha 1 - Família segundo agregado familiar - FAF (Alunos angolanos)

Alunos	Pais		Nº irmãos		Outros elementos						Quantas pessoas vivem na mesma casa									
	Pais	Mãe	1 irmão/irmã	Mais irmãos	Avós paternos	Avós maternos	Tios	Primos	Padrinhos	Sobrinhos	2	3	4	5	6	7	8	9	10 ou +	
Aluno 1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
Aluno 2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
Aluno 3	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Aluno 4	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
Aluno 5	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Aluno 6	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 7	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
Aluno 8	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 9	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 10	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Aluno 11	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Aluno 12	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
Aluno 13	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
Aluno 14	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 15	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
Aluno 16	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	

Aluno 17	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Aluno 18	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Aluno 19	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Aluno 20	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Aluno 21	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Aluno 22	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Aluno 23	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Aluno 24	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Aluno 25	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Aluno 26	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Aluno 27	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Aluno 28	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Aluno 29	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Aluno 30	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Aluno 31	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aluno 32	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Aluno 33	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Aluno 34	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Aluno 35	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Aluno 36	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Aluno 37	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Aluno 38	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Aluno 39	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Aluno 40	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Aluno 41	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Aluno 42	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

Aluno 43	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Aluno 44	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Aluno 45	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Aluno 46	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Aluno 47	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Aluno 48	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Aluno 49	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Aluno 50	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Aluno 51	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>48</b>	<b>9</b>	<b>39</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

## Grelha 2 - Família segundo agregado familiar - FAF (Turma MT-A)

Alunos	Pais		Nº irmãos		Outros elementos						Quantas pessoas vivem na mesma casa									
	Pais	Mãe	1 irmão/irmã	Mais irmãos	Avós paternos	Avós maternos	Tios	Primos	Padrinhos	Sobrinhos	2	3	4	5	6	7	8	9	10 ou +	
Aluno 1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Aluno 2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 3	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
Aluno 4	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Aluno 5	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 6	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 7	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Aluno 8	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 9	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 10	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 11	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
Aluno 12	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 13	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 14	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Aluno 15	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 16	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	

**Grelha 3 - Família segundo agregado familiar – FAF (Turma MT-B)**

Alunos	Pais		Nº irmãos		Outros elementos						Quantas pessoas vivem na mesma casa									
	Pais	Mãe	1 irmão/irmã	Mais irmãos	Avós paternos	Avós maternos	Tios	Primos	Padrinhos	Sobrinhos	2	3	4	5	6	7	8	9	10 ou +	
Aluno 1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 2	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 3	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 4	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 5	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 6	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 7	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 8	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 9	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 10	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 11	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 12	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 13	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 14	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 15	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Aluno 16	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 17	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 18	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 19	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	

**Grelha 4 - Família segundo agregado familiar - FAF (Turma MT-C)**

Alunos	Pais		Nº irmãos		Outros elementos						Quantas pessoas vivem na mesma casa									
	Pais	Mãe	1 irmão/irmã	Mais irmãos	Avós paternos	Avós maternos	Tios	Primos	Padrinhos	Sobrinhos	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Ou +	
Aluno 1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 3	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 4	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 5	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 6	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 7	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 8	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 9	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 10	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 11	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 12	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 13	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 14	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 15	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 16	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 17	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 18	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 19	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 20	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Aluno 21	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Aluno 22	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	

# **Anexo H – Autorização dos E.E. para partilha de materiais e registos do Projeto Repórteres da Escrita Criativa**

EB1/JI do Monte – Agrupamento de Escolas de Canelas

## **Autorização**

Estando as turmas do 1ºCiclo da Escola do Monte envolvidas no projeto “Repórteres da Escrita Criativa”, sobre a temática da “Identidade” – inserida nas áreas curriculares de português, estudo do meio e educação para a cidadania -, solicitamos autorização para o envio de materiais e fotografias para duas escolas, uma em Angola e outra no Brasil e futuro uso em trabalho de formação docente, a apresentar na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

As professoras titulares de turma Anabela Ribeiro, Cristina Ribeiro e Paula Moreira.

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, E.E. do aluno/a  
\_\_\_\_\_, do \_\_\_\_º ano,  
turma \_\_\_\_, autorizo o envio de materiais e fotografias.



## Anexo I – Registo escrito de um aluno angolano sobre a caracterização da sua escola

uma ~~prop~~posição sobre a escola onde estudamos.

1º A escola onde nós estudamos situa-se na província de Luanda, município de Cazenga, comuna Gboji ya Gaenda, Bairro do Santo António é uma escola com poucas condições, ensinam muito em a ler e escrever e as boas maneiras de que um aluno deve-se comportar na escola com os professores e com os colegas.

2º As brincadeiras que costumam brincar ao intervalo as meninas (zeró) joga a zero, a macaca, saltar a corda e os rapazes joga à belu se dão coroa da dança e outras brincadeiras mais.

3º Eu gostaria que a escola tivesse mais carteiras chão bruto é uma escola que nós divertimos muito e com bons professores é uma nossa segunda casa onde aprendemos os bons hábitos cumprimentar e de respeitarmos uns aos outros, etc.

## Anexo J – Questionário 2 (Inicial II)

### Projeto Repórteres da Escrita Criativa – Questionário Inicial

Escola \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

#### Atividade 1 – “Sendo Repórteres”

O questionário que se segue faz parte do Projeto Repórteres da Escrita Criativa. Algumas respostas deves assinalar com **X**, nas outras em que se pede que desenvolvias, responde com o máximo de pormenor possível. Não há opiniões erradas. Obrigada.

1 – Em tua opinião, o que é uma lenda?

---

---

2 - Assinala com **X**, a resposta que mais se adequa ao teu caso.

Conheces:

A Lenda do Rei Ramiro (ou Lenda de Gaia)? \_\_\_\_\_ Sim \_\_\_\_\_ Não

A Lenda do Senhor da Pedra? \_\_\_\_\_ Sim \_\_\_\_\_ Não

A Lenda dos Tripeiros? \_\_\_\_\_ Sim \_\_\_\_\_ Não

A Lenda da Kianda? \_\_\_\_\_ Sim \_\_\_\_\_ Não

A Lenda de Nkises? \_\_\_\_\_ Sim \_\_\_\_\_ Não

A Lenda da Origem do Povo Huambo? \_\_\_\_\_ Sim \_\_\_\_\_ Não

3 – As lendas falam do Mundo (realidade) de uma forma:

\_\_\_\_\_ real

\_\_\_\_\_ ficcionada (é uma invenção da imaginação das pessoas)

\_\_\_\_\_ têm origem na realidade e, depois, são alteradas pelas pessoas que as contam.

Muito obrigada pela participação!

## Anexo K – Assunto/tema das lendas trabalhadas

### Lenda do Rei Ramiro (TLRR)

Qual é o tema/assunto da Lenda do Rei Ramiro (TLRR)	Nº de vezes que se repete
Rei Ramiro apaixonou-se pela princesa árabe	10
Rei Ramiro apaixonou-se pela princesa árabe, rei árabe não permitiu o casamento e o rei português decidiu raptá-la	1
Fala sobre o rapto da princesa árabe	1
Fala de vingança pelo rapto da princesa	1
O rei Ramiro atou uma grande pedra ao pescoço do rei árabe	1
O rei Ramiro vai casar-se com uma rainha	1
Ódio entre os dois reis e o casamento dos seus filhos	1
Fala de traições	1
História de traições e amor	2
Rei Ramiro queria casar-se com a filha do rei árabe e por isso decide raptá-la	1
História sobre a vida do rei Ramiro, as suas paixões, humilhações e a traição da rainha	1
Antiga lenda do séc. X	1
É uma briga entre dois reis	1
Fala sobre o rei que não se dava bem com outro e decidiram raptar as mulheres um do outro e um morreu	1
Fala do rapto das duas princesas e que Gaia se ia atirar ao rio no local que se passou a chamar Miragaia	1
A lenda baseia-se numa mulher chamada Gaia e o homem chamado Albozer Alboçadam	1
Rei Ramiro casou com D. Gaia	1
Fala de um rei e uma rainha	1
Resposta sem sentido	2
<b>Total</b>	<b>30</b>

## Assunto/tema da Lenda do Senhor da Pedra (TLSP)

Qual é o tema/assunto da Lenda do Senhor da Pedra (TLSP)	Nº de vezes que se repete
Nas traseiras existe numa rocha a marca de uma pegada de bovino	1
Fala da construção de uma ermida dedicada ao Senhor da pedra	2
Há séculos os gupilharenses construíram a Capela do Senhor da Pedra	2
Ermida construída em cima dos rochedos e nas traseiras tem uma pegada de bovino	1
Copiou parágrafo/parte do texto que fala do local de construção da capela e a marca que há nos rochedos	2
Fala da pegada de bovino (marca)	3
A lenda é a pegada de boi	1
Fala da luz e a interpretação das pessoas de que deveria ser o local de construção da ermida.	3
As pessoas convenceram-se de que Deus sabia onde construir a capela	1
Os gupilharenses construíram a capela do Senhor da Pedra	3
Fala do desejo de os gupilharenses construírem uma ermida e como Deus indicou o local	2
Homenagem ao Senhor da Pedra	1
De um homem que era meio homem meio peixe	1
Fala dos habitantes de Gulpilhares que quiseram construir uma “armadilha” (in ermida)	1
A construção da capela	1
É um marinheiro que afundou o navio	1
Um homem construiu uma capela próxima da pedra	1
Uma rocha que tem uma pegada de boi	1
Resposta sem sentido	2
<b>Total</b>	<b>30</b>

## Assunto/tema da Lenda dos Tripeiros (TLT)

Qual é o tema/assunto da Lenda dos Tripeiros (TLT)	Nº de vezes que se repete
Os soldados comiam as tripas	1
Fala dos portuenses e a sua alcunha (tripeiros)	2
Os tripeiros deram a carne e comiam as tripas dos animais	1
Fala da construção de naus e galés e os sacrifícios feitos pelos portuenses	1
Construção das galés para ir para a guerra/conquista de Ceuta	2
Duas pessoas a escalar	1
Fala sobre os marinheiros comerem as tripas dos animais	1
Construção de naus e galés	6
Fala sobre a construção das galés e o comer tripas	1
Os homens que deveriam comer carne começaram a comer tripas	1
Sacrifício dos portuenses	1
Abdicar em prol do exército	1
Os portuenses comiam tripas	1
O sacrifício dos portuenses comerem as tripas e darem a carne ao exército	1
Fala em naus e no Infante D. Henrique	1
Sobre a História de Portugal	1
Sem resposta	3
Resposta sem sentido	3
<b>Total</b>	<b>30</b>

## Assunto/tema da Lenda de Kianda (TLK)

Qual é o tema/assunto da Lenda de Kianda (TLN)	Nº de vezes que se repete
Angolanos acreditam em sereias, que são seres sobrenaturais que podem fazer o Bem ou o Mal, por isso transmitem medo e amor	1
Crença dos angolanos em sereias / Fala de um povo que acredita em sereias	6
Fala de sereias	2
Fala de uma sereia chamada Kianda	1
Chama Kianda à sereia e fala da entrega do tesouro ao pescador que depois de mudar o seu comportamento faz com que a sereia também altere o seu e nunca mais ajudou ninguém, cantando para atrair as pessoas para a água	2
Kianda deu um tesouro a um pescador triste, mas este ficou egoísta	1
Kianda ajudou um pescador indicando-lhe o local de um tesouro que, depois de enriquecer, ficou avarento	1
A lenda acredita em sereias que tanto podem fazer o mal como transmitir medo	1
Fala de uma sereia / Fala sobre uma sereia em Luanda	5
Kianda decide nunca mais ajudar ninguém e enfeitiça os pescadores	1
No início, a sereia era boa e ajudou um pescador, mas quando ele ficou egoísta ela passou a ser má	1
Aldeias inteiras ficam encantadas com o canto de Kianda	1
Fala do nome que deram a uma cidade e o significado do mesmo	1
Fala sobre a maldade e a bondade das sereias	1
Explica o significado de kianda (sereia) na língua Bantu	1
Sem resposta	3
Resposta sem sentido	1
<b>Total</b>	<b>30</b>

## Assunto/tema da Lenda de Nkises (TLN)

Qual é o tema/assunto da Lenda de Nkises (TLN)	Nº de vezes que se repete
Explica que nkises são seres divinizados e que têm mais importância do que os deuses já existentes	2
Os espíritos regressados chamam-se nkises (seres divinizados) e passam a ser mais importantes do que Zambi que é esquecida	1
Fala do espírito dos familiares do povo Bantu	1
O rei Bantu morreu e o seu filho não sabia como dar-se bem com os de Zambi	1
Fala de um filho que não conseguia governar e o espírito do pai ajudou-o	1
Fala do filho de Zambi que usou o espírito do pai para a aldeia viver em harmonia	1
Sobre um homem que queria o bem-estar para o povo	2
Chefe Bantu subia à montana onde prestava homenagem e fazia pedidos que eram atendidos. Também conseguia falar com o espírito do pai	1
É sobre o chefe dos Bantu e as suas crenças	1
Fala de um rapaz que pediu ajuda ao espírito do pai	1
História sobre um rei que pedia ajuda a um espírito /antepassados	3
Troca com a Lenda da Origem do Povo de Huambo	2
O rei pediu ajuda ao espírito do pai, assim como as outras pessoas, e assim esqueceram-se de Zambi	1
O chefe Bantu morreu. O seu filho não sabia cuidar do povo por isso pediu-lhe ajuda tomando o seu espírito mais importante do que Zambi	1
Os antepassados começaram a apelar aos espíritos	1
Fala sobre o povo Bantu que adorava a divindade Zambi	2
Fala do povo Bantu que deixou de pedir ajuda a Zambi	1
Fala das pessoas Bantu que apelavam aos espíritos dos seus antepassados	1
Lenda baseia-se em espíritos	1
Fala do povo Bantu	1
Fala sobre deuses	1
Sem resposta	2
Resposta sem sentido	1
<b>Total</b>	<b>30</b>

### Assunto/tema da Lenda da Origem do Povo de Huambo (TLN)

Qual é o tema/assunto da Lenda da Origem do Povo de Huambo (TLOPH)	Nº de vezes que se repete
O chefe da tribo chegou ao acampamento e as pessoas tinham morrido, só tendo ficado uma leoa	1
Fala de uma aldeia que foi atacada/ invadida por leões	2
Fala de uma leoa que ficou ferida e o chefe da tribo apaixonou-se por ela e casaram	3
Fala do chefe de uma tribo e o que ele fez a uma leoa ferida	2
Fala de uma leoa que casou com o filho do chefe da tribo	1
Fala de um homem que casou com uma leoa e tiveram filhos fortes	1
Fala da amizade entre um homem e um animal	2
União entre um chefe de uma tribo e uma leoa, tendo criado um novo povo	1
Fala de um chefe de tribo que, quando regressou da caça, o seu povo tinha morrido por causa de um ataque de leões. Só ficou uma leoa presa numa armadilha, pela qual ele se apaixonou depois de a ter tratado. Casaram e tiveram filhos	2
Fala de uma tribo que foi atacada por leões famintos	2
O assunto é leões famintos	1
Troca com a Lenda de Nkises	2
Fala de uma tribo / Fala de uma tribo chamada Kimbo	2
Sem resposta	5
Sem sentido	3
<b>Total</b>	<b>30</b>



## Anexo L – Questionário 3

### Projeto Repórteres da Escrita Criativa – Questionário Final

Escola \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

#### Lendas

Depois de teres lido e interpretado as seis lendas em estudo, por favor responde, com o máximo de pormenores possível. Mais uma vez, não há respostas erradas. Obrigado.

1 – Qual é o tema/assunto da Lenda do Rei Ramiro (ou Lenda de Gaia)?

---

---

2 - Qual é o tema/assunto da Lenda do Senhor da Pedra?

---

---

3 – Qual é o tema/assunto da Lenda dos Tripeiros?

---

---

4 – Qual é o tema/assunto da Lenda de Kianda?

---

---

5 – Qual é o tema/assunto da Lenda de Nkises?

---

---

6 – Qual é o tema/assunto da Lenda da Origem do Povo de Huambo?

---

---

7 – Das lendas estudadas qual foi a que mais gostaste? Porquê?

---

---

Muito obrigada pela participação!

# Anexo M – Questionário 4 (Final I)

## Projeto Repórteres da Escrita Criativa – Questionário Final

Escola \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

### Leitura e Escrita

O questionário que se segue faz parte do Projeto Repórteres da Escrita Criativa.

Em algumas respostas deves assinalar **X**, noutras em que se pede que desenvolvas, responde com o máximo de pormenores possível. Não há respostas erradas. Obrigada.

1 – Assinala com um **X** as duas respostas que mais se adequam ao teu caso, ou preenche o espaço.

#### Para ti ler é...

\_\_\_ decifrar o código escrito (palavra, frase, texto).

\_\_\_ interpretar/compreender uma mensagem.

\_\_\_ poder conhecer outras realidades.

\_\_\_ viajar.

\_\_\_ outro. Qual? \_\_\_\_\_

Assinala um **X**, consoante a escala: **1 – Pouco; 2 – Às vezes; 3 - Muito**

2 - Gostas de ler?

\_\_\_ 1

\_\_\_ 2

\_\_\_ 3

3 – Porquê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 – Onde costumavas ler?

\_\_\_ Em casa

\_\_\_ Na escola

\_\_\_ Outro lugar. Onde? \_\_\_\_\_

5 – Quando lês em casa, em que alturas do dia costumavas ler? Assinala com **X** as **duas** respostas mais adequadas.

\_\_\_ antes de ir para a escola

\_\_\_ durante as refeições

\_\_\_ depois de fazer os TPC

\_\_\_ ao deitar

\_\_\_ Outra. Qual? \_\_\_\_\_

6 – Que género de literatura preferes? Assinala com **X** as duas respostas que mais se adequam ao teu caso.

Contos       Ficção científica       Fantasia       Banda desenhada  
 Poesia       Aventura       Jornais/revistas...       Os livros da escola  
 Outro género. Qual ou quais? \_\_\_\_\_

Na lista de atividades que se segue, **ordena de 1 a 3**.

**1 - gostas muito** de fazer; **2 - gostas**; **3 - gostas menos**

7 – O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres:

brincar       passear  
 ver televisão       ler  
 estar com a família e os amigos  
 Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**Assinala um X, consoante a escala: 1 – Pouco; 2 – Às vezes; 3 - Muito**

8 – Gostas de escrever?

1       2       3

9 – Quando e onde escreves? Assinala com **X** as duas respostas mais adequadas.

em casa       na escola       às refeições  
 depois de fazer os TPC       ao deitar       Quando estás sozinho  
 nos intervalos       Outra. Qual? \_\_\_\_\_

10– Sobre o que é que escreves?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11 – Por que é que escreves?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12 – Gostas de:

escrever livremente. Porquê? \_\_\_\_\_

preferes que seja o professor a indicar o tema/assunto. Porquê? \_\_\_\_\_

13 – Gostas de escrever sobre temas (realidades) que não conheces?

\_\_\_ sim, porque \_\_\_\_\_

---

\_\_\_ não, porque \_\_\_\_\_

---

14 – Gostas de fazer de conta que és um repórter?

\_\_\_ sim, porque \_\_\_\_\_

---

\_\_\_ Não, porque \_\_\_\_\_

---

15 – Se fosses um repórter, sobre que assuntos gostarias de escrever?

---

---

Obrigado pela tua participação!

## Anexo N – Questionário 5 (Final II)

### Projeto Repórteres da Escrita Criativa

Escola \_\_\_\_\_ Ano de Escolaridade \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_

### Avaliação Projeto

O questionário que se segue faz parte do Projeto Repórteres da Escrita Criativa.

Em algumas respostas deves assinalar **X**, noutras em que se pede que desenvolvas, responde com o máximo de pormenores possível. Não há respostas erradas. Obrigada.

1 - Das três atividades que se seguem, assinala com um **X** aquela que realizaste.

\_\_\_ Atividade 1 “Sendo Jornalistas” (Lenda de Kianda e Lenda do Senhor da Pedra)

\_\_\_ Atividade 2 “Errando Histórias” (Lenda do rei Ramiro e Lenda dos Nkises)

\_\_\_ Atividade 3 “Velhos Jogos” (Lenda dos Tripeiros e Lenda da Origem do Povo de Huambo)

2 – Numa escala de 1 a 3 classifica as atividades desenvolvidas.

**1 - gostaste muito; 2 - gostaste; 3 – não gostaste**

\_\_\_ Brincadeiras infantis levadas a cabo no recreio

\_\_\_ Canções infantis ensaiadas ao longo do ano

\_\_\_ Atividade desenvolvida na sala de aula

\_\_\_ Conhecimento das seis lendas apresentadas

\_\_\_ Informação sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos angolanos

3 – Achas que passaste a conhecer melhor as lendas trabalhadas?

\_\_\_ Sim      \_\_\_ Não      \_\_\_ Igual ao que se passava antes das atividades

4 – Passaste a estar mais interessado sobre a História da tua localidade?

\_\_\_ Sim      \_\_\_ Não      \_\_\_ Igual ao que se passava antes das atividades

5 – Passaste a estar mais interessado sobre a História de Angola?

\_\_\_ Sim      \_\_\_ Não      \_\_\_ Igual ao que se passava antes das atividades

6 – Passaste a conhecer melhor a maneira de viver das crianças angolanas?

\_\_\_ Sim      \_\_\_ Não      \_\_\_ Igual ao que se passava antes das atividades

7 - Achas que dás mais importância às histórias que te contam ou que lês?

Sim       Não       Igual ao que se passava antes das atividades

8 – O projeto ajudou-te a ter mais gosto pela leitura?

Sim       Não       Igual ao que se passava antes das atividades

9 – O projeto ajudou-te a desenvolveres as tuas capacidades de leitura?

Sim       Não       Igual ao que se passava antes das atividades

10 – O projeto ajudou-te a desenvolver a escrita?

Sim       Não       Igual ao que se passava antes das atividades

11 – Gostastes das atividades de desenvolvidas?

Sim       Não       Igual ao que se passava antes das atividades

12 – Diz quais é que mais gostaste.

---

---

11 – No espaço que se segue faz a avaliação ou escreve os comentários que achares convenientes acerca do projeto.

---

---

---

Obrigada!

Repórteres da Escrita Criativa - Uma abordagem intercultural da Escrita Criativa enquanto promotora da leitura e da construção identitária

# Repórteres da Escrita Criativa - Uma abordagem intercultural da Escrita Criativa enquanto promotora da leitura e da construção identitária



TRABALHO DE PROJETO APRESENTADO À ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM ANIMAÇÃO DA LEITURA.

De

ANABELA PINTO RODRIGUES RIBEIRO

Orientação

PROFESSORA DOUTORA JOANA DE MENDONÇA CAVALCANTI

