



Criatividade
Afectividade
Modernidade

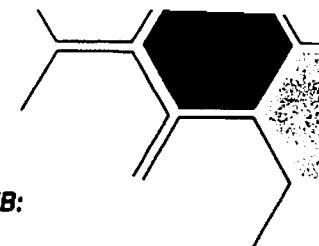
Construindo hoje a escola do futuro

Coordenação
Amália G. Bárrios
José Orlando Strecht Ribeiro

Encontro subsidiado por
FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Programa POCTI

Seleção de Intervenções Apresentadas no 2º Encontro Nacional
de Investigação e Formação da Escola Superior de Educação de Lisboa

Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED)



A PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO NO 1º CICLO DO EB: DETECÇÃO DE ALGUNS PROBLEMAS

Otilia SOUSA, Encarnação SILVA

Escola Superior de Educação de Lisboa

Introdução

A actividade de linguagem organiza-se em textos, orais ou escritos, isto é, em unidades comunicativas situadas, com uma finalidade e destinadas a produzir um efeito de coerência nos seus receptores potenciais. Estes textos apresentam modalidades de organização diferentes, por um lado porque derivam de actividades variadas, por outro porque são construídos em quadros de interacção comunicativa diversos (Bronckart, 2001).

O texto narrativo é o texto privilegiado na escola do 1º ciclo em virtude, entre outros, da faixa etária em que se encontram os alunos abrangidos por este ciclo. O facto de as provas de aferição de Língua Portuguesa, realizadas a nível nacional, nos dois últimos anos, avaliarem a competência textual a partir da produção de um texto narrativo veio aumentar ainda mais a ênfase que já era dada ao texto narrativo. Contudo, apesar deste estado de coisas, muitos alunos chegam ao final do 1º ciclo revelando dificuldades na produção deste tipo de texto. É nossa convicção de que a escola deve mudar as suas práticas no que se refere à forma como são desenvolvidas as actividades de produção de texto. Pensamos que a formação de professores no âmbito da Linguística do Texto pode dar um contributo para a melhoria dessas práticas. Apesar dos avanços no âmbito da Didáctica e da Linguística, na prática continua a verificar-se um quase divórcio entre a pedagogia e as áreas disciplinares. Os linguistas mostram-se críticos face à vacuidade de uma pedagogia ou didáctica demasiado gerais e os pedagogos distanciam-se face ao desconhecimento dos primeiros em relação às questões da aprendizagem. Parece-nos que face à complexidade da realidade os modelos de intervenção devem ser interdisciplinares e complexos, em formação de professores não é credível um saber científico que ignora as questões com que o docente se debate no terreno, nem um saber pedagógico distante e esvaziado de saberes disciplinares. Na nossa perspectiva, os paradigmas interdisciplinares constituem uma ajuda preciosa para os desafios que enfrenta a educação linguística dos alunos de primeiro ciclo.

1. O texto narrativo

A narrativa é, por definição, um texto autónomo, isto é, um texto não ancorado no aqui e agora da situação de interlocução. O texto narrativo remete para um tempo e um espaço diferentes, disjuntos em relação à situação de interlocução. Por não ser localizado na situação de interlocução o texto narrativo deve conter as coordenadas espaço-temporais que lhe servem de localizador. É a partir destes localizadores primeiros que se situam relativamente todos os outros, permitindo o cálculo dos valores referenciais do texto e estabelecendo uma certa relação hierárquica entre eles. Estes elementos, expressão de espaço, de tempo e apresentação das personagens surgem no início da narrativa e têm por função esclarecer o ouvinte/leitor acerca do *onde*, *quando* e *quem* de que trata a narrativa. Por situar o ouvinte / leitor no universo acerca do qual se desenrola a história, esta parte da narrativa é, habitualmente, designada *orientação*.

O processo de planificação do texto narrativo compreende dois sub-processos que convergem para o estabelecimento do plano de redacção e têm por finalidade orientar a construção do texto tendo em conta a sequência cronológica dos acontecimentos e a sua relevância na economia narrativa. O sujeito deve organizar o seu plano de acordo, por um lado, com a ordem cronológica dos acontecimentos, e por outro, de acordo com a relevância temática dos mesmos.

O texto narrativo é um dos primeiros tipos de texto que a criança adquire. Desde muito cedo que a criança começa a contar, primeiro com o suporte do adulto, autonomizando-se paulatinamente, conseguindo de um modo progressivo encadear enunciados que representam eventos de acordo com a ordem temporal dos acontecimentos. Relatar um acontecimento que se viveu supõe que se encadeiem eventos de acordo com o desenrolar temporal, no entanto contar é mais do que encadear acontecimentos segundo o princípio da sucessão cronológica. Contar supõe a construção de uma perspectiva, isto é, supõe pôr em evidência acontecimentos nucleares à volta dos quais se organiza o texto. Quando falamos de construção de perspectiva falamos de selecção, de categorização e de hierarquização de conteúdos; como vemos, na construção da narrativa convergem o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento conceptual. Consequentemente, se encadear eventos é tarefa bem sucedida por crianças de três ou quatro anos, contudo organizar esses acontecimentos em unidades de informação segundo uma certa estrutura hierárquica é tarefa que uma criança de nove anos muitas vezes não consegue realizar com sucesso.

Como mostramos no presente estudo, o desenvolvimento da capacidade de construir um texto narrativo é um processo longo e complexo. Ainda que a criança dispondo de material linguístico, de alguma consciência da gramática da narrativa, de um conjunto de eventos mais ou menos salientes disponibilizados pelo texto estímulo, a criança revela dificuldades na construção da narrativa. Os sujeitos do estudo frequentam os segundo, terceiro e quarto anos do 1º Ciclo do EB, os textos produzidos são reveladores não apenas do seu desenvolvimento linguístico e do seu desenvolvimento especificamente textual, mas também do seu desenvolvimento conceptual.

No dizer de Halliday as operações de textualização resultam sempre de duas operações que reflectem o sujeito: "choice and meaning", contar supõe sempre escolher, isto é, não se conta *tudo* o que aconteceu, mas a que é considerado relevante; supõe também avaliar os conhecimentos do um interlocutor. Do que fica exposto conclui-se que contar tem subjacente competências de várias ordens, nomeadamente, pragmáticas. Assim, para contar é necessário dispor de competências que permitam:

- a) avallar as expectativas de quem ouve (leitor) e criar antecipadamente um conjunto de perguntas que interessem ao interlocutor e a que o nosso texto deve responder;
- b) marcar linguisticamente a relevância dos eventos, segmentando por um lado a informação, e, por outro lado, compactando informação à volta de eventos nucleares;
- c) assumir que a informação que se disponibiliza é desconhecida do interlocutor;
- d) reconhecer a não partilha do contexto situacional e, consequentemente, explicitar informação pertinente;
- e) facilitar a compreensão do interlocutor, tendo em conta o seu ponto de vista;
- f) avallar constantemente as reacções do interlocutor, respondendo de forma adequada.

2. Metodologia

O estudo que agora apresentamos parte de um *corpus* de textos escritos, constituído por 120 narrativas produzidas por alunos dos 2º, 3º e 4º anos do 1º Ciclo, frequentando escolas da grande Lisboa. A actividade de produção consistia na realização de um reconto. Por reconto entendemos, de acordo com Sousa (1996), narrativas produzidas por um sujeito a partir de narrativas que lhe foram contadas ou lidas previamente.

O texto estímulo foi a história do livro *O pássaro verde* de Alice Vieira. Trata-se de um texto extenso, composto por várias sequências narrativas aglutinadas em torno um certo número de eventos nucleares. Considerámos que a estrutura da história seria a seguinte:

1. orientação;
2. Ida à caça;
3. Sonho;
4. Rejeição;
5. Salvamento;
6. Transformação / casamento.

A opção do reconto justifica-se pelo facto de com este tipo de tarefa todas as crianças disporem à partida do mesmo material linguístico e dos mesmos componentes narrativos. A relativa extensão do texto será um obstáculo à realização da tarefa, contudo permitirá uma maior intervenção do sujeito na selecção de eventos que merecem ser contados.

A recolha do *corpus* foi realizada no mês de Novembro, portanto ainda no início do ano escolar. Após a recolha analisaram-se os textos com vista à identificação das dificuldades evidenciadas pelos alunos. Por motivos pedagógico-didácticos decidimos considerar dois níveis de análise: o nível macro-estrutural e o micro-estrutural.

3. Discussão dos resultados

Da definição da narrativa como texto autónomo decorrem algumas restrições de construção textual, nomeadamente a necessidade da construção linguística de tempo, espaço e personagens. Apesar disso, há textos em que se verifica a ausência de localizador temporal primeiro, a ausência de localização espacial; a ausência de construção da existência linguística (Sousa 1999b). Estes problemas registam-se com mais frequência entre os sujeitos mais novos. Os exemplos que se seguem ilustram perfeitamente este tipo de situações:

CINDEI: 4N1A2

- ¹ (T) O passaro verde.
(P1) (L1) A menina matou o passaro.

¹ O texto é escrito sempre com uma linha de intervalo.

- (P2) (L2) O Ral foi á caça.
(P3) (L3) O Ral madou a prissaza para á janela.
(P4) (L4) A prissaza caio na poça de água.
(P5) (L5) O passaro foi ajodar á prissaza

Por vezes há sujeitos, sobretudo os mais novos, que omitem eventos fundamentais na estrutura narrativa. Um dos mais salientes é o evento desencadeador da própria narrativa: se definirmos narrativa como um universo em que um herói realiza um percurso em busca de algo, o evento desencadear é o motivo que leva o herói a agir. Quando se omite este elemento, a narrativa perde, em grande parte, a sua própria razão de existir. Mais uma vez, esta é uma dificuldade mais saliente nos textos dos sujeitos mais novos. Relacionada com esta dificuldade, observa-se uma outra: a enumeração de peripécias com alguma ligação, mas sem continuidade tópica. Parece-nos que estes problemas têm a ver com o conhecimento da estrutura da narrativa e decorrem de dificuldades de gestão global de informação e de deficientes mecanismos de textualização. O texto que se segue é um bom exemplo:

CINDEI: 7N1A2

- ¹ (T) O passaro vrde
(P1) (L1) O passaro vrde é bonito.
(P2) (L2) A prssisa é [a]amiga do passaro.
(P3) (L3) O passaro vrde é amigo da prssisa.
(P4) (L4) A prssisa é bonita.
(P5) (L5) [O [rra] Re]
(P6) (L6) O Rei é mão e é feio.
(P7) (L7) O passaro é bonito.

Ainda a nível macro-estrutural verificou-se um outro tipo de problemas que, a nosso ver, se relaciona com a capacidade de categorização e hierarquização da informação. Os sujeitos ao justaporem orações sem marcarem relações de subordinação colocam toda a informação ao mesmo nível, não construindo nem perspectiva, nem relações hierárquicas. A não construção de perspectiva, conduz a um efeito de narrativa incipiente, pois ainda que os sujeitos referiram nos seus textos os momentos chave da narrativa, não produzem um efeito narrativo; os eventos surgem justapostos: ora através

da simples justaposição de orações, ora através de uma marcação excessiva de ligação, servindo estes marcadores de ligação para indicar que o espaço narrativo continua aberto. Esta marcação excessiva de ligação, normalmente associada às formas *e* e *depois*, não possui valor informativo relevante, nem sequer, frequentemente, valor comunicativo, parecendo antes relevar de uma certa inépcia do narrador para lidar com a integração da informação em unidades superiores à oração.

Do mesmo modo, relacionada com a capacidade de categorização e hierarquização da informação, regista-se uma outra dificuldade que se manifesta na ausência de pontuação, mais evidente é a não marcação de parágrafo. Os sujeitos ao não marcarem a segmentação do texto em sequências recorrendo ao parágrafo, constróem um texto sequencial, mas que não é ainda uma narrativa. Esta dificuldade verifica-se, em maior ou menor grau, nos três anos de escolaridade em estudo.

A segmentação da narrativa em sequências aparece, também, relacionada com a utilização de marcadores discursivos, nomeadamente marcadores de: a) ruptura temporal, b) marcação narrativa. Os primeiros estão relacionados com a natureza do tempo narrativo, como afirmámos, a narrativa não diz o tempo todo, mas focaliza o tempo, ou melhor os tempos relevantes, os marcadores de ruptura temporal, seriam marcos de inauguração de tempo novo, tempo pertinente porque contentor de eventos pertinentes (Sousa 1999a). Os marcadores narrativos assinalariam novas direcções no universo narrativo (Sousa 1996), muitas vezes assinalam eventos inesperados ou pertinentes na economia narrativa.

A nível micro-estrutural identificámos também alguns problemas. Assim, ao nível da coesão / conexão interfrásica coexistem dois tipos de situações. Numa primeira situação, bastante frequente no grupo do 2º ano de escolaridade, constatamos a ausência total de marcadores de conexão interfrásica. As frases seguem-se umas às outras sem qualquer marcador a operar a ligação entre elas. Verificamos não só a inexistência de conectores, mas também a ausência de sinais de pontuação. A informação parece ser processada tal como é recuperada em memória. Os textos não revelam operações de planificação quer local, quer global. Como se pode verificar no texto seguinte:

CINDEI: 48N1A3

- (T) O passaro verde
(P1) ¹ (L1) Era uma vez um rei que tinha 3 filhas e uma era a princesa
(L2) mais bela e a princesa disse que podia ir lá foi apanhar

¹ Existe uma linha de intervalo entre a linha 20 e a 21.

- (L3) flores para a casa cheirar bem e depois a princesa encontro
(L4) o dragão com 7 cabeças e com orelha maiore e as mãos o dragão
(L5) queria matar à princesa e depois a princesa fuzio do dragão
(L6) caiu e doeu a pé porque trasio o pé e a ameaça a doela
(L7) e estava doda vermelha e com um pocadinho com sangue
(L8) e a princesa foi salva e depois a princesa foi para casa na
(L9) caroça com o passaro verde a casa era muito longe então
(L10) foi de caroça embora para casa com as suas irmas ajudar
(L11) o pai a fazer o trabalho.

- (P2) (L12) A princesa e as suas irmas trosseram as flores no cesto e já
(L13) era de manhã e á noite elas lá no palacio onde era a casa deles
(L14) limpavam sempre o palacio para brilhar e com muitas fotografias
(L15) e coladadas na parede que eram as fotografias do pa da irma e
(L16) das duas irmas e eram maiores as fotografias e à folta tinham
(L17) dezenhos bonitos a princesa estava a limpar a casa e as irmas
(L18) foram embora e disseram que iam ao bail que os anos dele
(L19) e fizeram uma festa bem jira.

- (P3) (L20) E amandaram fitas para o ar e era divertido.
(L21) FIM DA
(L22) HISTÓRIA

Em contrapartida, observamos outras situações em que se verifica uma recorrência "obstinada" (no dizer de Weinrich 1973) de marcadores de integração linear, nomeadamente as formas *e*, *depois*, e *depois*. Estas formas funcionam como marcadores de adição e, frequentemente, marcam apenas sucessão discursiva, isto é, marcam uma característica própria da linguagem, a saber a linearidade discursiva, como se pode verificar no texto anterior. A utilização excessiva e, muitas vezes única, deste tipo de marcadores tem como consequência que os eventos surjam uns a seguir aos outros sem que entre eles sejam estabelecidas relações de interdependência (Sousa 1996). Deste modo, como já afirmámos, a informação não é hierarquizada e os momentos pertinentes na progressão narrativa não são postos

em relevo.

É consensual que os sinais de pontuação participam da organização e segmentação do texto em unidades linguísticas de amplitude diversa, contribuindo de forma decisiva para a organização da informação. No que diz respeito à utilização dos sinais gráficos de pontuação no *corpus*, é de assinalar que, na maioria dos textos, se verifica a sua ausência ou a sua utilização de forma frustrante o que constitui, a nosso ver, um problema maior. A pontuação desempenha um papel saliente em vários níveis textuais (a nível super, macro e micro-estrutural) articulando e organizando as unidades sintáctico-semânticas nestes diferentes níveis. As situações mais problemáticas de ausência de pontuação ocorrem na marcação de parágrafo, como já assinalámos, e na marcação do discurso directo. Esta dificuldade na utilização dos sinais gráficos de pontuação pode observar-se, em maior ou menor grau, nos três anos de escolaridade em causa, conforme se pode observar no exemplo:

CINDEI: 50N1A3

- (T) O pasaro verde
- (P1) (L1) Era uma vez um rei e sse rei tinha três filhas e uma vez a filha
(L2) mais nova disse ao rei que era para beijare na mão dela e
(L3) o rei ficou muito chatiado que até na parte mais de cima
(L4) do castelo atirou ela para o rio mas o rio secou e ela
(L5) não afogou-se e depois apareceu um passaro verde e ela
(L6) dise ao pasaro deva me da qui que eu não quero que
(L7) as minhas irmas disem ao rei e o pasaro verde dixê tabeem
(L8) e eles forão e depols o pasaro dise tenho de morrer nas tuas
mãos
(L9) e a prinsesa dise não posso fazer isso e o pasaro verde disse
(L10) de novo tenho de morrer nas tuas mãos prinsesa e ela pegou
(L11) numa faca das brilhantes e a chorar matou e a
(L12) pareseo um prinsepe beijou na mão dela e as irmans
(L13) ficaram á espera de um passaro verde porque a final
(L14) o passaro verde era uma pessoa não era um pasaro
(L15) verde era um prinsepe.

A construção da referência num texto coerente e coeso deve respeitar, entre outras, as regras da economia referencial e da acessibilidade, isto para que em todos os momentos seja possível estabelecer a identidade referencial das entidades sem prejuízo da compreensão, mas evitando redundâncias desnecessárias.

No *corpus* encontramos, com frequência, problemas quer de redundância referencial, sobretudo nas crianças mais jovens, quer de ambiguidade referencial, como ilustram respectivamente os exemplos que se seguem:

CINDEI: 49N1A3

- (T) O pássaro verde...
- (P1) (L1) Éra uma vez um rei e três filhas, o rei ia a casa e o rei disse
(L2) as três filhas quamdo ele vouta-se querla que as filhas tinhamo
(L3) de ucomtar um mas pelomenos uma só uma e as três filhas
(L4) do rei disserão estaben. Chega o outro dia e as três filhas do rei
(L5) a mais velha solhou, que ela ia ser norta pela um dragão o rei
(L6) respondeu foi o que coase nea comteseou, adu melo disse ao rei
eu
(L7) sonhei que o pai foi abatido por um nostro de três cabezas a nais
(L8) nova respondeu que sonho que o pal beeiço na mão dela o rei
(L9) ficou muito mervoso disse a filha nais nova como que trateves
(L10) a diser isso o rei ficou molto nervroso a Janela nais alta do
(L11) castelo a tiro a filha nais nova da Janela para e fechou
(L12) a Janela com noita forsa para que miguem podese abrir.
- (P2) (L13) Éla caio noria secou para que não se afogasse de pois o pássaro
(L14) verde, esaivo pos em sina da árvore nais alta do palasio
(L15) a lsnas fara abrir a Janela temtaran a prineira não comseguirao
(L16) tentarão a segunda e não cosseguiram a tressela vez
(L17) coseguirão e viram a irma mais nova depois o pássaro verde
(L18) volto ela disse tirame da qui porque as minhas irmas virane
(L19) e eu tenho noito medo que elas disem ao rei o meu pai, emtan

- (L20) o pássaro verde levou-lhe para um castelo vazio o pássaro
 (L21) verde ficou doente [ele] e depois para ela tentou envenenar porque
 (L22) esta esgrito no papel ela progomtou [o] porque? Teis que enenatar
 (L23) porque esta esgrito no papel, pegou o pássaro verde uma faca
 (L24) noito doirada com a sera muito afiada e ela nato o [passaro]
 (L25) pássaro estrafono-se num lindo príncipe. O príncipe covidou
 (L26) os sete rei que conhecia um rei belo e a Joelhou nas a
 (L27) Imperatriz não a seitou, o rei temto e mão conseguiu depois
 (L28) e progomto ove [pela] alguma coisa que eu fis de mal, eu
 (L29) sonhei que tinha nebejado [a] na mão e atirastene pela janela,
 (L30) desculpaime estaben, nas as duas filhas do rei ficarão em
 (L31) esperavan que a paresese

CINDEI: 12N1A2

- ' (T) O passaro verde
 (P1) (L1) Sera que eles casaram?
 (P2) (L2) A [sso][sor\$] sorte é que [Ela] não] ela não morreo afogada.
 (P3) (L3) Sera que o passaro verde levou a prinssesa para o castelo.
 (L4) [por] [Pequece] Porqueque o passaro verde tava sempre a diser
 (L5) aquilo a nossa estoria continua assim

4. Proposta de Intervenção

A proposta de intervenção que, por falta de espaço, resumimos, consistiu fundamentalmente:

- 1) Recomendar um aumento do contacto com o texto narrativo, quer através da leitura, quer através do contar. Assim, serão de valorizar todas as actividades que possam constituir uma oportunidade para ouvir ler, ouvir contar, ler e contar histórias, quer em meio familiar, quer em meio escolar, com vista, por um lado, à interiorização do esquema da narrativa e, por outro, a proporcionar às crianças momentos privilegiados de interacção e contacto com outros mundos propiciadores de crescimento.
- 2) Desenvolver actividades que a partir de ler/ouvir histórias contribuam para construir uma maior consciência do que é o texto narrativo, através da reflexão em

Interacção sobre as histórias lidas e / ou ouvidas ajudar os alunos a conceptualizar o esquema organizativo subjacente à narrativa;

- 3) Produzir narrativas privilegiando a diversidade dos desencadeadores que: a) conduzam à reflexão e planificação do texto localmente/globalmente; b) promovam a criatividade e os afectos; c) tenham em conta e ajudem a colmatar as dificuldades do grupo e de cada um dos seus sujeitos
- 4) Reflectir sobre os textos produzidos visando essencialmente: a) a interiorização do esquema narrativo; b) a aprendizagem com vista à organização da informação, passando da enumeração de eventos à sua organização, tendo em conta, por um lado, relações hierárquicas e, por outro, relações de dependência; c) a utilização adequada dos recursos linguísticos que possibilitam a construção de texto autónomo; d) a utilização adequada da pontuação; e) o domínio dos mecanismos de construção da referência; f) reflexão e correcção dos desvios ortográficos.

Para concluir diríamos que se o objectivo do ensino é, antes de mais, desenvolver as capacidades linguísticas dos alunos, qualquer planificação das actividades de ensino tem de basear-se nos domínios de uso da língua, que nos permitem averiguar das competências dos alunos e, consequentemente, definir os domínios, e os respectivos pesos, em que se deve intervir. Além disso, tem de se atender também à organização dos diversos tipos (géneros) de texto que se utilizam em cada um dos domínios, devendo simultaneamente fornecer instrumentos de análise e de uso para a organização sintáctico-semântica da informação em cada um dos tipos de texto.

BIBLIOGRAFIA

- BRONCKART, Jean-Paul. (2001). L'enseignement des discours: de l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. In Almgren, M., A. Barrera, M.-J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal & B. MacWhinney (Ed.) *proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*, Cascadilla Press: 1-16.
- SOUSA, O.C. (1996). *Construindo Histórias: Quando, então, depois, marcadores aspectuo-temporais em narrativas de crianças*. Lisboa: Estampa.
- 1999a Constructing reference in children's narratives. *Psychology of Language and Communication* n.º 3 (1): pp. 29-40.
- 1999b Imperfeito e predicção de existência. In Lopes, C. & C. Martins (orgs) *Actas do XIV Encontro da APL*, Braga, APL: 501-513.
- WEINRICH, H. (1973). *Le Temps*, Paris: Seuil.



RESUMO

O texto narrativo é o texto privilegiado pela escola do 1º ciclo quer no que se refere aos aspectos de produção quer no que se refere aos aspectos de compreensão. Nas provas de aferição de Língua Portuguesa, realizadas a nível nacional no ano lectivo de 1999/2000 pelos alunos do 4º ano de escolaridade, a avaliação da competência textual foi feita através da produção de um texto narrativo. O relatório nacional sobre os resultados destas provas afirma, explicitamente, que os alunos revelam dificuldades no âmbito da Linguística do Texto. Tal facto leva-nos a concluir que alguma coisa é preciso fazer ao nível das práticas de produção de texto dinamizadas nas escolas.

Pensamos que só uma prática pedagógica sustentada por um conhecimento aprofundado sobre os aspectos macro e micro estruturais deste tipo de texto conduzirá a uma mudança nas práticas de sala de aula.

Assim propomo-nos:

- Caracterizar brevemente o texto narrativo;
- Inventariar os principais problemas que se colocam à sua produção a partir de um *corpus* constituído por textos narrativos produzidos por crianças que frequentam o 2º, 3º e 4º anos de escolaridade;
- Sugerir algumas propostas de carácter didáctico visando levar as crianças a melhorar a sua competência narrativa.