



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2013

**ANA MARGARIDA
OLIVEIRA GAMA**

**EXPLORAÇÃO DE HISTÓRIAS E O RECONTO ORAL
EM CRIANÇAS DO 1º CEB.**



**ANA MARGARIDA
OLIVEIRA GAMA**

**EXPLORAÇÃO DE HISTÓRIAS E O RECONTO ORAL
EM CRIANÇAS DO 1º CEB.**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

A todas as crianças pelo sorriso que fazem desabrochar no meu rosto.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
professora associada da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Migueis
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

A Deus, pela força que me deu.

À minha família, por todo o apoio que sempre me transmitiram e por me ajudarem a tornar este sonho realidade.

A todos os meus amigos que, de uma forma ou de outra, me apoiaram, me fizeram acreditar que com esforço e força de vontade é possível alcançarmos o que desejamos e se fizeram sentir presentes em todo este percurso.

À Ana Lisete Pereira, amiga e companheira de estágio, por todo o apoio, compreensão, companheirismo e cooperação, pelas vivências e aventuras compartilhadas, por me ter acompanhado em toda esta caminhada e ajudado a ultrapassar os obstáculos nela encontrados. Por ter marcado a minha vida.

À amiga e educadora Ana Santos, por sempre me apoiar, me aconselhar, partilhar a sua experiência e vivenciar as minhas partilhas, por me ouvir e compreender, por me fazer acreditar nas minhas capacidades e que podemos sempre ir mais além.

Às colegas de Seminário, Sara Alves, Inês Silva e Joana Pereira, pelo apoio, pela partilha de experiências, conhecimentos e opiniões.

À minha orientadora, Professora Marlene Migueis, por todo o ensino, apoio, orientação, palavras de incentivo e motivação, pela sua disponibilidade e boa disposição, por acreditar e me fazer acreditar.

À Professora Filomena Martins, orientadora da Prática Pedagógica Supervisionada, por tudo o que me ajudou a aprender.

À Professora Cooperante, Margarida Carvalho, pelo apoio, pela partilha de conhecimentos, pelo papel importante que desempenhou neste processo de crescimento e aprendizagem.

À Educadora Adelaide Alves, por me ter ajudado a crescer, a olhar para as crianças com olhos de ver, a direcionar a minha atenção para aquilo que realmente deve ser tido em consideração, por todos os conhecimentos que me transmitiu e ajudou a adquirir, por caminhar comigo e me dar as ferramentas para conseguir caminhar sozinha.

A todas as crianças que partilharam todos estes momentos de aprendizagem comigo, por me ajudarem a crescer, pelos ensinamentos que também me transmitiram, pelos seus sorrisos.

A todos os que, de uma forma ou de outra, vivenciaram comigo esta caminhada.

palavras-chave

Compreensão de texto, reconto, produção de textos, autoria.

resumo

O presente Relatório Final de Estágio foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares Seminário de Investigação Educacional e Prática Pedagógica Supervisionada e implementado numa turma de 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho tem como objeto de estudo compreender se a análise de uma história influencia o seu reconto oral pela criança. Foi desenvolvido em quatro sessões, nas quais apresentámos a narrativa "Sexta-feira ou a Vida Selvagem". Analisámos e explorámos, com as crianças, as características das personagens e do espaço onde decorria a ação.

Neste projeto, com características de investigação-ação, privilegiámos a observação direta e a vídeo-gravação, quer das sessões quer dos recontos, como instrumentos de recolha de dados.

A partir da análise dos dados pudemos constatar que o modo como se apresenta a história e aquilo que dela se analisa influencia o reconto. Nos recontos observámos que as crianças fazem inferências e introduzem os elementos referidos nas diversas análises realizadas. Dos primeiros para os segundos recontos, verificámos um aumento no número de palavras, de unidades de texto, de características e de espaços referidos. Isto é um indicador de evolução na qualidade dos recontos. Este último aspeto refletiu-se nos níveis de avaliação qualitativa, nos quais constatámos evolução na qualidade da narrativa da história na maioria das crianças.

Com a realização deste trabalho compreendemos, a partir do reconto da criança, a importância que a análise de uma história tem na compreensão de texto e no desenvolvimento de narrativas.

keywords

Text comprehension, retelling, production of texts, authorship.

abstract

The present Internship Final Report was developed in the sphere of Seminar Course in Educational Research and Pedagogic Practices supervised and implemented in a first grade class of the Basic Educational Cycle.

This work has as study object to understand if a story's analysis influences its oral retelling by the child. It was developed in four sessions in which "*Sexta – feira ou a Vida Selvagem*" was presented. It was analyzed and explored, together with the children, the characters features and the space where action took place.

In this project, with investigation-action characteristics, we took special attention to direct observations and video recording, either from sessions or retellings as instruments of data collecting.

Starting from data analysis we were able to verify that the way story presents itself and what it analyzed, it influences the retelling. In the retellings we noted that children make conclusions and introduce the referred elements in the different analysis accomplished. From first to second retellings, we verified an increase in the number of words, text units, of characteristics and spaces referred. This is an evolution indicator in the retellings quality. This last aspect reflected in the quality evaluation level's in which we confirmed evolution in the story narrative quality in most children.

Through the execution of this work, we understood from children's retellings, the importance that a story analysis has in the understanding of the text and in the narratives developing.

Índice

Índice de figuras.....	iii
Índice de quadros.....	iii
Índice de esquemas.....	iii
Índice de gráficos.....	iii
Lista de anexos.....	iii
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento teórico.....	3
1 – Desenvolvimento humano: contribuições da Teoria Histórico-cultural	5
2 – O desenvolvimento da linguagem	11
3 – Compreensão de texto.....	15
4 – Estrutura da narrativa	25
5 – Reconto	27
5.1 – Avaliação do reconto.....	30
6 – Produção de textos.....	35
7 – Autoria	37
Parte II – Enquadramento Empírico	39
1 – Contextualização do Projeto de intervenção e investigação.....	41
1.1 – Caracterização da realidade pedagógica	41
1.2 – Questões e objetivos de investigação	42
1.3 – Amostra	43
2 – Opções metodológicas	45
2.1 – Metodologias do estudo	45
2.2 – Apresentação do projeto de intervenção	50
2.2.1 – Organização e intervenção.....	51
2.2.2 – Descrição das sessões do projeto de intervenção	52
2.3 – Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	56
2.4 – Dimensões de análise	58
2.4.1 – Análise quantitativa.....	58
2.4.1.1 – Fidelidade à linha condutora da história	58
2.4.1.2 – Dimensão do reconto	59
2.4.2 – Análise qualitativa.....	59
2.4.2.1 – Níveis de avaliação qualitativa segundo Giasson (1993)	59
2.4.2.2 – Personagens.....	62
2.4.2.3 – Tempo e espaço	62
2.4.2.4 – Estruturas discursivas	63
2.4.2.5 – Material lexical	63
2.4.2.6 – Estímulos.....	63
3 – Apresentação e Análise de dados	65
3.1 – Análise quantitativa.....	65
3.1.1 – Fidelidade à linha condutora da história	65
3.1.2 – Dimensão do reconto	74
3.2 – Análise qualitativa	75
3.2.1 – Níveis de avaliação qualitativa segundo Giasson (1993)	75
3.2.2 – Personagens.....	78
3.2.3 – Tempo e Espaço	80

3.2.4 – Estruturas discursivas	82
3.2.5 – Material lexical	83
3.2.6 – Estímulos	84
4 – Considerações finais	85
4.1 – Limitações e sugestões de melhoria do projeto	89
5 – Referências Bibliográficas	91
Anexos.....	95

Índice de figuras

Figura 1: Fantoches de vara e cenário utilizados no teatro de apresentação da história	54
--	----

Índice de quadros

Quadro 1: Características do discurso direto e indireto	33
Quadro 2: Distribuição dos alunos por idades e sexo	41
Quadro 3: Amostra quanto à idade e sexo	44
Quadro 4: Objetivos específicos das sessões de intervenção	53
Quadro 5: Matriz dos critérios de avaliação qualitativa do reconto.	61
Quadro 6: Unidades do <i>texto-estímulo</i> , seu grau de importância e sequência utilizada pelas crianças	65
Quadro 7 a): Percentagem de unidades: primeiros recontos	70
Quadro 7 b): Percentagem de unidades: segundos recontos	71
Quadro 8: Dimensão do reconto	74
Quadro 9: Níveis de avaliação qualitativa segundo Giasson	75
Quadro 10: Personagens e as suas características	78
Quadro 11: Síntese das personagens de acordo com a presença ou não das características	79
Quadro 12: Identificação do tempo e do espaço	80
Quadro 13: Estruturas discursivas	82
Quadro 14: Material lexical	83
Quadro 15: Estímulos	84

Índice de esquemas

Esquema 1: Modelo contemporâneo da compreensão na leitura	19
Esquema 2: Tópicos de análise do reconto	57

Índice de gráficos

Gráfico 1: Percentagens de unidades – primeiros recontos	71
Gráfico 2: Percentagens de unidades – segundos recontos	72
Gráfico 3: Comparação das percentagens dos primeiros e segundos recontos	73

Lista de anexos

Anexo 1: Habilidades literárias dos pais dos alunos com quem desenvolvemos o projeto	
Anexo 2: “Sexta-feira ou a Vida Selvagem” – adaptação	
Anexo 3: Planificação das sessões	
Anexo 4: Ilustrações da ilha	
Anexo 5: primeiros Recontos	
Anexo 6: PowerPoint com as ilustrações da história utilizado na 3ª sessão	
Anexo 7: Características escritas no quadro de lousa	
Anexo 8: Ilustrações de Robinson	
Anexo 9: Cartaz das características de Robinson	
Anexo 10: Ordenação das imagens de acordo com a sequência da história	
Anexo 11: segundos Recontos	
Anexo 12: Unidades do <i>texto-estímulo</i> , seu grau de importância e sequência utilizada pelas crianças	
Anexo 13: Percentagem de unidades	
Anexo 14: Dimensão do reconto	
Anexo 15: Níveis de avaliação qualitativa segundo Giasson	
Anexo 16: Síntese das personagens de acordo com a presença ou não das características	
Anexo 17: Identificação do tempo e do espaço	
Anexo 18: Estruturas discursivas	
Anexo 19: Material lexical	
Anexo 20: Estímulos	

Introdução

O reconto consiste, segundo Giasson (1993), em contar uma história, lida ou ouvida, por palavras nossas e pode ser realizado por escrito ou oralmente. Inicialmente era utilizado pelos professores como forma de avaliar a compreensão na pesquisa sobre o texto. Contudo, nos dias que correm, é utilizado não só como um instrumento de avaliação, mas também como meio de intervenção na compreensão do texto junto dos alunos. Desta forma, um dos objetivos do reconto é facilitar a compreensão da história e de todos os aspetos com ela relacionados, evidenciando uma maior sensibilidade relativamente à estrutura da narrativa. O aumento do campo lexical é considerado como um dos grandes benefícios resultantes do reconto.

Assim, e de acordo com Costa, Vasconcelos e Sousa (2010), o reconto não deve ser considerado apenas como uma reprodução daquilo que foi lido ou ouvido, pois a partir desta atividade também nos podemos apropriar das matrizes dos textos e de tudo o que nelas está envolvido. Perante tais factos, consideramos o reconto como sendo uma produção de texto.

Considerando estes aspetos, direccionámos a nossa atenção para a compreensão de texto, uma vez que, para que uma criança possa recontar, produzindo assim o seu texto, precisa compreender a história que lhe foi contada ou que ela própria leu. Para que ocorra essa compreensão, a criança necessita de ter algumas noções da estrutura da narrativa e ter alguns conhecimentos sobre o mundo e os conteúdos do texto, de forma a atribuir-lhe um sentido. Algo fundamental neste processo é a linguagem e compreendemo-la como organizadora do pensamento, como afirma Vygotsky (2001). Para este autor, a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem pela interação com o outro, isto é, a criança apropria-se do conhecimento a partir da interação que estabelece com os outros.

Neste enquadramento, o presente relatório tem como tema central o reconto oral de histórias e com este trabalho pretendemos compreender se a análise de uma história influencia o seu reconto pela criança.

O nosso trabalho encontra-se dividido em duas partes: a primeira referente ao enquadramento teórico e a segunda ao enquadramento empírico.

No enquadramento teórico explicitamos a teoria histórico-cultural, analisando os pressupostos teóricos mais relevantes para a compreensão do nosso objeto de estudo. Seguidamente, abordaremos o desenvolvimento da linguagem, o qual corresponde às alterações que surgem no conhecimento da língua aquando da sua aquisição. Este ponto leva-nos à compreensão do texto, pois consideramos que a atividade de contar histórias é algo importante para o desenvolvimento da linguagem, bem como a forma como ocorre a compreensão das histórias por parte das crianças. Para podermos atingir essa compreensão é desejável que se conheça a estrutura da narrativa, sobre a qual se deve reger o reconto. Tendo isto em consideração, explicitamos como se processa a avaliação do reconto e que aspetos devem ser analisados.

Na parte II, enquadramento empírico, contextualizamos o projeto de intervenção e investigação caracterizando a realidade pedagógica na qual implementámos o nosso projeto e apresentando as questões e objetivos que nos regeram. A seguir apresentamos as opções metodológicas que nortearam o nosso estudo, definindo o projeto, a sua organização, intervenção e descrevendo as sessões dinamizadas. Apresentamos, ainda, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados.

Por último, teceremos algumas considerações finais, refletindo sobre as conclusões a que este estudo nos permitiu chegar. Refletiremos, ainda, sobre alguns aspetos que identificámos como sendo limitações, apresentando algumas sugestões de melhoria do projeto.

1 – Desenvolvimento humano: contribuições da Teoria Histórico-cultural

Ao tentar compreender a relação existente entre os processos individuais e culturais no desenvolvimento humano, alguns investigadores, tais como, Vygotsky (1988, 1999, 2001), Vygotsky et al (1977), Luria et al (1977) e Leontiev (1978, 1980), entre outros, enfatizam que o desenvolvimento individual surge e é influenciado pelo contexto cultural, social e histórico, contrariamente às abordagens que centram o desenvolvimento no indivíduo e no contexto cultural ou social separadamente, ou seja, considerando o social e o individual como entidades separadas. Isto significa que o homem se torna humano ao apropriar-se da cultura e de tudo o que já foi desenvolvido pela espécie humana. Leontiev (1978) considera que todo o indivíduo nasce com a possibilidade de ser humano. Contudo, só se conseguirá estabelecer como humano quando se apropriar da cultura produzida pelos outros homens. Todo o processo de apropriação da cultura do ser humano resulta da atividade do homem perante os objetos e o mundo que o rodeia, mediados pela comunicação. Esta comunicação é considerada pelo autor como a condição necessária para que haja desenvolvimento, uma vez que a apropriação do conhecimento é mediada pela comunicação e pelas relações dos indivíduos. Ou seja, “é na relação com os objetos do mundo, mediada pela relação com outros seres humanos, que a criança tem a possibilidade de se apropriar das obras humanas e humanizar-se” (Rigon, Asbahr, & Moretti, 2010, p. 27)⁽¹⁾.

Leontiev (1978) denominou este processo de educação, sendo este o principal motor de propagação e apropriação da história social da humanidade.

Vygotsky (1999), para tentar compreender “os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética” (Rego, 1999, p. 24), desenvolveu um projeto que tinha como objetivo articular informações dos diversos componentes que fazem parte dos processos mentais, tais como, neurológico, linguístico, psicológico e cultural. O objetivo central deste projeto era “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história

(1) Todas as citações estão transcritas exatamente como nas obras, sendo que algumas não se encontram de acordo com o novo acordo ortográfico.

humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vygotsky, 1999, p. 25). Pretendia compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social; identificar novas formas de atividades que levariam o trabalho a ser considerado o meio fundamental do relacionamento entre o homem e a natureza, bem como estudar as consequências psicológicas dessas formas de atividade; analisar a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. Segundo o autor, maturação biológica é um aspeto secundário no desenvolvimento das formas mais complexas do comportamento do ser humano, uma vez que se sujeitam à interação do indivíduo, ainda enquanto criança, e a sua cultura. A estrutura fisiológica do ser humano, ou seja, aquilo que lhe é inato, não é por si só suficiente para produzir o ser humano, estando este retirado do ambiente social. Deste modo, os aspetos característicos do indivíduo, tais como a forma de pensar e agir, de sentir, os valores que possui, os conhecimentos que tem, a sua visão do mundo, entre outros, dependem da interação que o ser humano estabelece com o meio social e físico em que está inserido. Desta forma, “o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.” (Rego, 1999, p. 58). Do ponto de vista deste autor, torna-se possível distinguir dois aspetos qualitativamente diferentes relativamente ao desenvolvimento. Seguindo este pensamento, temos de origem biológica os processos elementares e, por outro lado, de origem sociocultural temos as *funções psicológicas superiores*. Conforme Luria, “as funções psicológicas superiores [a capacidade de planeamento, imaginação, memória voluntária, pensamento, consciência entre outros] do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo sapiens*, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana” (cit. Rego, 1999, p. 41). Isto leva-nos a pensar sobre a origem cultural das funções psíquicas, isto é, as funções psicológicas específicas do ser humano. Estas têm origem nas relações que o indivíduo estabelece com o seu contexto social e cultural e desenvolvem-se através do processo de mediação, uma mediação cultural. Esta é, por este motivo,

essencialmente importante e característico da relação do homem com o mundo e com os outros seres humanos. Estas características opõem-se às dos processos psicológicos elementares. Estes últimos estão presentes nas crianças mais pequenas e nos animais, caracterizando-se pelas reações automáticas, associações simples, que são de origem biológica, e ações reflexas. Assim, nesta perspetiva, a educação é vista como uma via que leva ao desenvolvimento psíquico, e não apenas como uma simples aquisição de conteúdos ou habilidades próprias.

Vygotsky (1999) diferencia dois níveis de desenvolvimento:

- o nível de desenvolvimento real ou efetivo que se refere ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*” (p. 111);
- o nível de desenvolvimento potencial, o qual está relacionado com as capacidades em vias de serem alcançadas.

O nível de desenvolvimento real pode ser compreendido como aquele que se refere às conquistas que já foram consolidadas pelas crianças, as funções ou competências que já aprenderam e dominam, uma vez que já são capazes de as realizar de forma autónoma sem necessitarem de assistência de alguém mais experiente culturalmente. Este nível indica-nos os processos mentais que já se estabeleceram nas crianças e os ciclos de desenvolvimento que já se complementaram.

Quanto ao nível de desenvolvimento potencial, podemos dizer que se refere àquilo que as crianças têm capacidade para fazer, no entanto só o conseguem com ajuda de outra pessoa. Nesta situação, as crianças efetuam as atividades e resolvem os problemas a partir de diálogo, de colaboração, de imitação, de experiência compartilhada e de pistas que lhes vão sendo transmitidas. Para o referido autor, este nível é mais indicativo do desenvolvimento mental das crianças do que aquele no qual elas já conseguem, autonomamente, realizar atividades.

À distância entre o que as crianças conseguem fazer sozinhas, ou seja, o nível de desenvolvimento real, e o que as crianças conseguem fazer com a ajuda de outros

elementos do seu grupo social, designado por nível de desenvolvimento potencial, Vygotsky (1999) chama de “Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial”. Assim sendo, o desenvolvimento das crianças é encarado de forma prospetiva, uma vez que esta zona de desenvolvimento descreve aquelas funções que ainda estão por amadurecer, que estão em maturação e que, por ainda irem amadurecer, se encontram num estado embrionário. Assim, podemos declarar que, para termos conhecimento adequado do desenvolvimento individual, temos de considerar tanto o nível do desenvolvimento real como também o potencial.

Desta forma, aquilo que as crianças podem fazer no presente com a ajuda de outros, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal, no futuro será o que as crianças já conseguirão fazer sozinhas, logo, o nível de desenvolvimento real.

Considerando todos estes aspetos, podemos afirmar que, para Vygotsky, o desenvolvimento do indivíduo dá-se através das constantes interações com o meio social em que está inserido, uma vez que as formas psicológicas de maior relevância emergem da vida social. Desta forma, o desenvolvimento psíquico do ser humano é constantemente mediado por outro, sendo que este outro pertence ao seu grupo cultural, que declara, demarca e confere significados à realidade. Através destas mediações, os seres humanos que ainda são considerados imaturos, vão aos poucos se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, da cultura e do comportamento, do património da história da humanidade e do grupo cultural em que está inserido. Ao se dar uma internalização, o indivíduo deixa de ter a necessidade da intermediação de outras pessoas, tornando-se capaz de iniciar os processos de forma autónoma, e, assim sendo, as atividades começam a constituir-se num processo independente e voluntário. Perante isto, o indivíduo reconstrói os modos de ação realizados externamente de forma individual e também aprende a organizar os seus próprios processos mentais.

Vygotsky (1999) refere-se à mediação como característica da atividade humana, como já referimos anteriormente, e diferencia dois aspetos básicos, os quais são construídos historicamente e fazem a mediação dos seres humanos entre si e entre eles e o mundo, e que por isso são responsáveis por esta mediação: o *instrumento* com

a função de regular as ações sobre os objetos e o signo que regula as ações sobre o psiquismo dos indivíduos. O instrumento é “um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade” (*ibidem*, p. 72), sendo orientado de forma externa, transmite as mudanças através dos objetos. Por sua vez, o signo não modifica os objetos da operação psicológica e é “um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (*ibidem*, p. 73). Assim pode afirmar-se que o signo é orientado de forma interna. Este signo age sobre o indivíduo, e não sobre o ambiente, e pode ser considerado um objeto, forma, gesto, figura, som ou até mesmo um fenômeno, sendo que representa algo diferente de si mesmo, o que significa que substitui e expressa ideias, objetos, eventos e situações, auxiliando a memória e a atenção do ser humano. Recorrendo aos signos, o indivíduo pode controlar de livre vontade a sua atividade psicológica e também amplia a sua capacidade de atenção, memória e armazenamento de informação. Segundo o autor, as “operações com signos são produto das condições específicas do desenvolvimento social” (*ibidem*, p. 52). É através do signo utilizado nas operações que surge uma nova relação entre o indivíduo e o objeto do meio.

Crê-se que a relação que o homem estabelece com o mundo não pode ser encarada como uma relação direta, uma vez que é mediada por meios, os quais se estabelecem nas “ferramentas auxiliares” da atividade do homem. Quanto à capacidade de conceber essas ferramentas, só a espécie humana consegue. Esta ideia da mediação é importante na perspectiva sócio-histórica exatamente porque os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura através dos instrumentos e dos signos, sendo esta a razão pela qual Vygotsky atribui à linguagem um realce no processo de desenvolvimento do pensamento.

A linguagem é um signo mediador por excelência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que acarreta em si mesma os conceitos generalizados e produzidos pela cultura dos homens e uma certa abstração, permitindo ao homem contatar com o meio em que está inserido. A partir da linguagem é possível designar os objetos do mundo exterior e referir-nos a eles mesmo que estes não estejam presentes.

Segundo Vygostsky (2001), a linguagem também estrutura o pensamento, concedendo-lhe novas formas e por isso defende que a linguagem é mediadora no desenvolvimento do pensamento. Assim, encara estes dois aspetos como algo fundamental para que ocorra a compreensão da natureza e da consciência humana. Leontiev (1980) partilha da mesma ideia quando nos diz que o pensamento teórico do indivíduo é determinado pela linguagem, considerando-a como instrumento do pensar.

Com base nestes pressupostos, sendo a linguagem mediadora do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, procuraremos então compreender como esta se desenvolve.

2 – O desenvolvimento da linguagem

Vygotsky (2001) afirma que “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança” (p. 148-149). Enquanto o desenvolvimento do pensamento das crianças é influenciado pelo domínio que elas têm sobre os meios sociais do pensamento, ou seja a linguagem, o desenvolvimento da linguagem interior é influenciado por fatores externos, sendo que o desenvolvimento da lógica é uma função direta da linguagem socializada.

Na perspectiva do autor, “a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (Vygotsky, 1988, p. 114) e por isso existe “integração entre fala e raciocínio prático ao longo do desenvolvimento” (Vygotsky, 1999, p. 29).

Perante estes factos, julgamos pertinente estabelecer as diferenças existentes entre os conceitos comunicação e linguagem que, conforme nos diz Sim-Sim (1998), muitas vezes são utilizados como sendo sinónimos. Algo semelhante acontece também com os conceitos aquisição, aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo a autora, linguagem é algo que se utiliza para comunicar e tem como função principal a comunicação. Devido a essa função, Lentin (1990) atribui à linguagem um “papel psicossocial” (p. 40). Contudo, a linguagem não se esgota na comunicação. Esta última não se restringe apenas à linguagem verbal, característica dos seres humanos, a qual apenas representa uma parte da linguagem (*ibidem*). A comunicação é um processo ativo de trocas de informação, o qual integra a codificação, a transmissão e ainda a descodificação ou compreensão da mensagem em questão entre os intervenientes.

Para que exista sucesso na comunicação é preciso que “os interlocutores dominem um código comum e utilizem o canal de comunicação apropriado à situação” (Sim-Sim, 1998, p. 22). O código é um sistema de sinais utilizado na transmissão de uma

mensagem, seja ele de que natureza for, e o canal de comunicação é o meio a partir do qual é transmitida a mensagem.

Referindo-nos à linguagem, podemos dizer que esta “possui uma estrutura específica e propriedades peculiares” (Sim-Sim, 1998, p. 21) e serve-se de mecanismos ou chaves de suporte. Estes podem ser extralinguísticos, os quais integram os gestos, as expressões faciais e a postura corporal, ou paralinguísticos, dos quais fazem parte a entoação, a velocidade e o ritmo das produções, bem como, as pausas e hesitações.

A linguagem também é utilizada para pensar. Na perspectiva de Vygotsky (2001), a linguagem, que ele designa de egocêntrica, ajuda as crianças a resolverem as dificuldades que surgem no decorrer das suas atividades, pois quando as crianças falam para si próprias, pensam. Essas palavras vão ajudá-las a organizar o seu pensamento, planificando a ação. Esta linguagem egocêntrica tem uma função intrapsíquica quando as crianças dão ordens a elas próprias e transforma-se em linguagem interior. Um dos aspetos principais da linguagem interior é “a predominância do sentido sobre a significação (o sentido de uma palavra depende do contexto em que se insere)” (Rebelo, 1990, p. 47). Para Vygotsky (2001), a linguagem resulta da evolução da inteligência sensorial-motora, a qual termina nas imagens e na representação, e da evolução dos modos de interação de comunicação, os quais terminam nas trocas vocais.

Considera as interações sociais algo indispensável e realça o encontro do desenvolvimento pré-verbal da inteligência e o desenvolvimento pré-intelectual da linguagem, sendo que essa fusão faz com que o desenvolvimento passe de biológico a socio-histórico.

No que respeita à aquisição e aprendizagem da linguagem, pode dizer-se que são processos distintos, mas que, por vezes, “se interinfluenciam e se cruzam no crescimento do sujeito” (Sim-Sim, 1998, p. 21). Ambos conduzem à apropriação de conhecimento. Contudo, a aprendizagem é o processo a partir do qual se instalam modificações no desempenho do sujeito, quer seja através de experiência ou prática, de forma consciente ou não. Esta envolve a consciencialização do conhecimento a

aprender e requer um determinado nível de explicitação e análise por parte de quem ensina, enquanto na aquisição estes dois fatores não se verificam.

Por desenvolvimento entende-se como sendo a evolução que ocorre na vida do indivíduo ou espécie, evolução essa que revela os progressos que se foram processando.

Consideramos que o desenvolvimento da linguagem corresponde às alterações que ocorrem no conhecimento da língua durante o período de aquisição da linguagem. Por sua vez, a aquisição de linguagem é o processo de apropriação, ainda que subconsciente, de um sistema linguístico a partir da exposição, ou seja, sem que haja um ensino formal (Sim-Sim, 1998).

As crianças iniciam a sua aprendizagem ao nível da linguagem desde cedo. Já no pré-escolar, as crianças começam a reconhecer algumas letras, nomeadamente as que pertencem ao seu nome. Numa fase seguinte, já conseguem reconhecer, identificar e até descobrir algumas palavras inseridas noutras. Foi-nos possível observar esta última questão no estágio de Prática Pedagógica Supervisionada A1 (PPS A1), quando uma criança ao ver o nome Alexandre escrito no quadro descobriu as letras do nome André dizendo que estava lá escrito o seu nome.

Outro aspeto que consideramos importante para o desenvolvimento da linguagem é a atividade de contar histórias. Contar histórias é igualmente importante como “rampa de lançamento” para a criação de novas histórias por parte das crianças, pois para além de lhes desenvolver o vocabulário, ajuda-as a desenvolver o raciocínio, a memória e, ainda, a alargar o horizonte de ideias para novas construções (Romano-Soares, 2007).

Na perspetiva de Vygotsky (2001), a atividade de contar histórias, para além de ser importante para o desenvolvimento da linguagem como referimos anteriormente, também assume um papel social, pois são estabelecidas relações entre o texto, o contador e o ouvinte, que se explicitam na compreensão da história ou do texto da história.

3 – Compreensão de texto

A leitura é considerada, muitas vezes, apenas no seu caráter literário e informativo, sendo a reconstituição da mensagem textual feita por parte do destinatário (Reis, 1981). Todavia, a *leitura* vai para além do conceito restrito da descodificação de um texto escrito, abrangendo assim toda a mensagem transmitida ao recetor. Nesta perspetiva, podemos considerar também as leituras de mensagens de características de filmes, bandas desenhadas, cartazes publicitários, telas de pinturas, fotografias, entre outros. Contudo, estas abordagens não são impedimento de definição de um aspeto comum a todas elas, isto é, o sujeito que se assume como recetor da mensagem emitida. Este recetor é um “termo indispensável do ato de comunicação” (*ibidem*, p. 22). Contudo, os leitores não são apenas recetores, uma vez que eles adquirem e se apropriam do conhecimento a partir das interações que estabelecem com os outros, conforme afirmámos anteriormente, e também com o texto em si. Esta perspetiva da interação *texto-leitor* é também defendida por Giasson (1993), quando nos apresenta as componentes do modelo de compreensão na leitura, como veremos mais à frente.

As experiências, o contexto social e a capacidade de leitura influenciam as atitudes que as crianças têm perante a leitura (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Estes autores mencionam um estudo realizado com alunos do 1º ao 6º ano nos estados norte-americanos através do qual se concluiu que as atitudes perante a leitura são mais positivas no 1º ano e que vão decrescendo com o passar do tempo. Isto acontece tanto com a leitura recreativa como com a leitura académica. A motivação que as crianças têm para com a leitura recreativa declina mais rapidamente nos piores leitores. Isto pode ser um reflexo da sua desmotivação face às suas dificuldades. Se analisarmos os grupos, as raparigas gostam mais de ler do que os rapazes e, possivelmente, devido às expectativas sociais ou porque os rapazes têm um maior interesse por desportos ou outro tipo de atividades. Com estes interesses, os rapazes deixam para trás as leituras. Os interesses que as crianças/jovens têm podem influenciar o gosto pela leitura, fator que nos revela a influência que a cultura em que o indivíduo está inserido tem perante o seu desenvolvimento.

Os mesmos autores referem um estudo no qual, através da análise de diários e histórias de crianças afro-americanas dos 4 aos 8 anos, se demonstrou que o trabalho realizado a pares favorece a atribuição de um significado social à comunicação escrita e “à medida que as crianças se tornam alfabetizadas, passam a usar histórias para fortalecer a sua participação na sua cultura e relações sociais” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 442). As crianças, ao escreverem, expressam os seus sentimentos e pensamentos e fazem-no, inicialmente, através da comunicação oral e do desenho. Também os expressam aos seus colegas conversando e encenando as histórias uns dos outros. Este estudo mostra-nos ainda que as crianças trabalham melhor, obtendo melhores resultados, quando trabalham com amigos, contrariamente à ideia que a maioria das pessoas tem de que as crianças ao trabalharem com os amigos transformam o tempo de aprender em tempo de recreio, impedindo-se de fazerem o seu melhor e de aprenderem.

Por último, um estudo realizado com crianças do 4º ano revelou que o nível de progressos atingidos por elas é mais elevado quando escrevem com outras crianças, principalmente se essas outras crianças forem amigos. Com este estudo concluiu-se que as crianças que escreveram a pares as histórias conseguiram enumerar mais soluções para os problemas, mais explicações, mais objetivos e apresentando menos erros de sintaxe que as crianças que escreveram as histórias sozinhas. Desta forma, as crianças que trabalham com os amigos conseguem concentrar-se mais nos objetivos do que as crianças que trabalharam com outras crianças simplesmente conhecidas. Foi visível que os “apenas conhecidos” se desviavam da tarefa, distraíndo-se com piadas, fazendo um menor esforço conjunto para terminarem o que era pedido. Já os amigos, colaboravam de formas mais complexas, elaborando o trabalho e partindo das ideias do outro, trabalhando em equipa e elaborando ideias alternativas. Este resultado, tão positivo, entre amigos deve-se ao facto de estes se conhecerem bem, podendo assim compreender melhor os comportamentos, capacidades e necessidades do outro. Devido à amizade, podem esperar um compromisso recíproco, estando mais à vontade e confiantes. Assim sendo, tomam coragem para correr riscos intelectuais que, de outra forma, dificilmente enfrentariam (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Estes estudos refletem a importância do outro no desenvolvimento das crianças. Ou seja, a relação que as crianças estabelecem com o contexto social em que estão inseridas pode influenciar, positiva ou negativamente, o seu desenvolvimento e a sua ação. Uma das atividades comuns a estes estudos e que esteve implícita em todos eles foi a leitura.

O ato de leitura, principalmente no que toca à ficção narrativa, é um (re)construir do universo imaginário e uma atribuição de sentido por parte do leitor, questões que muitas vezes estão simplesmente esboçadas no texto e não aparecem de forma explícita. Assim sendo, a leitura pode ser encarada como um método de construção de sentido.

Considerando esta perspetiva sobre a leitura, podemos afirmar que o ato de leitura contempla e abarca o amplo espaço intertextual em que se insere o discurso literário, ou seja, “em certo sentido, todo o texto é lido com referência a múltiplos textos que o antecedem” (Reis, 1981, p. 22). Quando efetuamos a leitura em voz alta estamos a proporcionar uma análise diferente daquela que alcançamos com a simples leitura “muda” (Bajard, 1994). Esta leitura em voz alta, feita para as crianças, permite-lhes também dar a conhecer a boa pronúncia e a dicção das palavras. Já quando esta é feita pela criança, para outras crianças ou para adultos, permite-lhe espelhar a sua interpretação do texto no ato da leitura (Sá, 2004).

Outro aspeto relevante nesta questão da leitura prende-se com o facto de que um educador/professor consegue captar a atenção e desenvolver nas crianças o gosto pela leitura e pelos livros ao realizar frequentemente sessões de leitura em grande grupo (Bajard, 1994). Nesta situação, o educador/professor está a utilizar a leitura como instrumento de mediação entre as crianças e o universo da leitura através da linguagem. Assim sendo, e tendo como público-alvo as crianças, a leitura torna-se num processo fundamental, uma vez que potencia o desenvolvimento de algumas capacidades (como por exemplo, concentração, compreensão do que ouvem, ativação da imaginação e pensamento crítico, entre outras) e proporciona momentos em que as crianças podem atribuir significado ao que ouvem.

Desde muito cedo, as crianças têm um fascínio pelas histórias e com o seu desenvolvimento vão-lhes atribuindo diversos sentidos. Gostam de ouvir histórias seja em que situação for, quer sejam lidas ou apenas narradas. Com a entrada no 1º ciclo, as crianças desenvolvem competências de leitura e passam a utilizá-la com os mesmos objetivos dos adultos. Iniciam as suas leituras por prazer, pelo entusiasmo da aprendizagem, para aprenderem mais e mais, para descobrirem novas palavras, ideias, histórias e também porque a leitura desenvolve o seu pensamento (Papalia, Olds e Feldman, 2001). Algo semelhante acontece com o processo de escrita. Nesta situação as crianças escrevem para poderem expressar ideias, sentimentos e/ou pensamentos.

A fim de conseguirem “(re)construir” o universo imaginário através da leitura, como já foi referenciado anteriormente, torna-se importante que compreendam o que lhes está a ser lido.

Sim-Sim (2007) entende por compreensão da leitura “a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (p. 7), sendo que o importante, tanto na compreensão do oral como da leitura, “é a apreensão do significado da mensagem” (*ibidem*). O nível de compreensão resulta da interação existente entre o leitor/ouvinte e o texto. Também Gonçalves (2008) refere que para que haja compreensão da leitura é necessário interpretar os conteúdos e essa interpretação só se dá quando existe um “verdadeiro diálogo do leitor com o autor, em que aquele co-participa na produção de sentido do texto” (p. 136).

Ainda remetendo-nos a Sim-Sim (2007), a autora aponta dois fatores que podem influenciar e dificultar a compreensão do texto, sendo eles o conhecimento que o leitor/ouvinte tem sobre o assunto que está a ser abordado e o conhecimento, ou não, dos vocábulos utilizados.

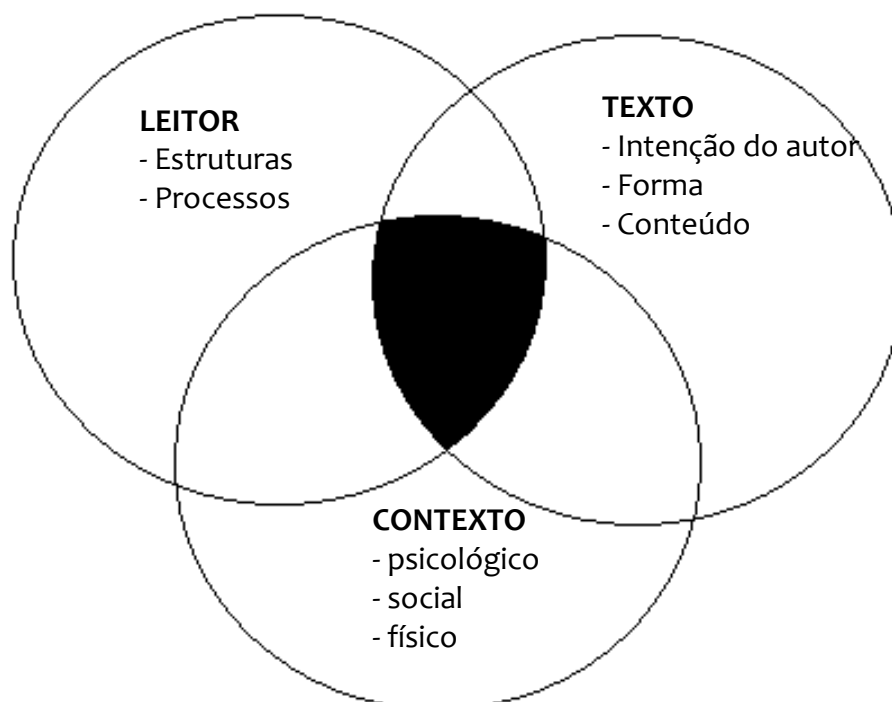
Para que esta compreensão suceda é fundamental que as crianças compreendam o texto em si. Com esse objetivo o educador/professor deve analisar o texto com as crianças. Nessa análise, que se pretende que seja objetiva e baseada nos dados referidos no texto, devem ser abordados aspetos gerais, mas também alguns específicos. Destacamos alguns aspetos específicos, tais como:

- a) “A identificação das ideias e dos factos essenciais;

- b) A compreensão das relações entre essas ideias e esses factos;
- c) O estudo do vocabulário usado e a sua substituição em algumas partes do texto, mantendo ou alterando o significado inicial;
- d) A identificação e compreensão das normas de organização e de funcionamento da língua em frases” (Gomes, Fernandes & al, 1991, p. 146 e 147).

No decorrer da compreensão do texto, cada indivíduo “através dos seus esquemas mentais, desenvolve uma série de estratégias de compreensão relacionadas com: conhecimentos prévios, exercício da atenção, definição de objetivos em relação ao texto incluindo identificação de tarefas pedidas, construção de inferências, comparações, avaliação de conteúdos, generalizações, etc.” (Sequeira, 1990, p. 42), sendo que as estratégias podem ser atividades e ainda podem intervir em fases diferentes do processo de compreensão o texto.

Giasson (1993) destaca três grandes componentes do modelo de compreensão na leitura: o **texto**, o **leitor** e o **contexto** e apresenta o modelo da seguinte forma:



Esquema 1: Modelo contemporâneo da compreensão na leitura (Giasson, 1993, p. 21)

Para a autora, a parte do **leitor** compreende:

- as estruturas do sujeito, isto é, aquilo que o próprio leitor é, os conhecimentos que tem e as atitudes que toma, bem como,
- os processos de leitura que utiliza, ou seja, aquilo que faz durante a leitura.

No que se refere ao **texto**, Giasson (1993) reporta-nos para o material sobre o qual será efetuada a leitura, abrangendo três aspetos, como se pode verificar no modelo acima apresentado:

- a intenção do autor é fulcral na determinação da direção dos dois aspetos seguintes, pois
- a estrutura/forma reporta-se para o modo como o autor decide organizar as ideias no texto e
- o conteúdo está relacionado com os conceitos, conhecimentos e até mesmo com o vocabulário que o autor se dispôs a transmitir.

Por último, a variável **contexto** está relacionada com elementos extrínsecos ao texto, isto é, elementos que não estão diretamente ligados aos processos e estruturas de leitura, contudo influenciam a compreensão do mesmo. Dentro desta variável distinguem-se três contextos distintos:

- o contexto psicológico, que está relacionado com o interesse que o leitor tem pelo texto e também pela intenção da leitura;
- o contexto social, que no contexto escolar podem ser as intervenções dos professores e/ou dos colegas;
- o contexto físico, o qual se prende com o tempo que o leitor tem disponível para a leitura, o barulho do meio envolvente, entre outros.

A compreensão na leitura dependerá do grau de ligação entre estas três variáveis, pois “quanto mais as variáveis leitor, texto e contexto estiverem imbricadas umas nas outras, “melhor” será a compreensão” (Giasson, 1993, p. 23).

Para facilitar todo este processo e a compreensão do texto, a atividade de leitura deverá ser organizada em três fases distintas, com objetivos distintos:

- Pré-leitura: reorganização de conhecimentos prévios e a atenção;
- Leitura: objetivos, tarefas e interações textuais;
- Pós-leitura: avaliação e generalização. (Sequeira, 1990)

A ativação de conhecimentos anteriormente adquiridos facilitará a seleção, integração e compreensão dos novos conhecimentos, aperfeiçoará ainda os diversos passos do processo da atenção e, assim, o conhecimento será consolidado através da construção. Essa construção é influenciada pelas estratégias utilizadas pelo autor do texto, pelo professor de forma a ajudar a compreensão do texto e pelo leitor/ouvinte de forma a construir a sua própria aprendizagem. Estas últimas estratégias são as mais importantes para a compreensão do texto, contudo são as mais difíceis, as de mais lenta aquisição, tendo um carácter contínuo e estando em constante mudança até atingir a compreensão. Esta compreensão não é alcançada com sucesso “se houver falhas no conhecimento prévio, se a informação não for suficiente para estabelecer redes de conexão, se não houver capacidades para inferir, para comparar, para procurar um sentido na interpretação das ideias” (Sequeira, 1990, p. 43).

Contrariamente, para a autora, a compreensão resulta se o leitor/ouvinte estiver mergulhado num ambiente rico em diversos conceitos vindos do quotidiano e de áreas científicas apropriadas e interessantes, se tiver acesso a leituras ricas, e se exercitar relações e associações entre factos e ideias.

Segundo Andrade e Araújo e Sá (1995), a compreensão é considerada uma atividade multidimensional e tem como objetivo a construção, por parte do sujeito leitor, de uma representação semântica do texto em função dos projetos e objetivos pessoais de leitura, bem como dos seus conhecimentos anteriores e outros fatores, como por exemplo, afetivos, experienciais ou intelectuais. Esta atividade de compreensão engloba duas dimensões essenciais: uma ligada à linguagem, enquanto a outra está ligada à dimensão cognitiva. Esta última está relacionada com a mobilização de processos mentais, os quais se desenvolvem a partir de produtos verbais que constam no texto e que se relaciona com outras dimensões. Assim, podemos afirmar que a atividade de leitura, não considerando apenas o ato de ler, constitui-se como um conjunto de processos que levam diversas competências a interagirem entre si,

competências essas que estão relacionadas com a linguagem (referenciais, linguísticas e discursivas) e cognitivas.

No que respeita a esta dimensão cognitiva, Lev Vygotsky trabalhou a relação cognição/linguagem e afirma que a cognição é dependente da linguagem (Sequeira, 1990) e ainda nos chama a atenção para a importância das “inter-relações específicas que se criam entre os processos cognitivos e os comportamentos verbais nas diferentes fases do desenvolvimento” (Rebelo, 1990, p. 61). Em todo este processo, o conhecimento que as crianças possuem sobre o mundo é fundamental, uma vez que esses conhecimentos influenciam todo o seu desenvolvimento, e desempenham um papel muito importante, ao ajudar a direcionar a compreensão da leitura que é realizada.

Ainda segundo Andrade e Araújo e Sá (1995), o processo de leitura relaciona-se entre si e o leitor, o texto e o contexto. Neste último integram-se os conhecimentos, as experiências vividas, as competências até então adquiridas, o meio sociocultural e o contexto físico onde é realizada a leitura.

Sequeira (1990) refere-se a Atkinson e Shiffrin (1968) e Newell e Simon (1972) apontando os modelos de organização intelectual no adulto por eles desenvolvidos. Estes modelos descrevem o pensamento, os tipos de processamento neles envolvidos, os limites cognitivos que controlam o seu comportamento e ainda “descrevem como unidades estruturais fundamentais do sistema: a informação sensorial, o armazenamento de curta duração e o de longa duração”(p. 38). Referindo-se a Shank e Birnbaum (1984), os quais procuraram demonstrar que uma teoria linguística e uma teoria cognitiva da linguagem não se podem separar, Sequeira (1990) afirma que estes autores partiram “da hipótese de que uma orientação semântica integrando o significado e o contexto é crucial para o processo de entendimento da linguagem” (p. 41) e assim contrariaram os que defendiam a análise sintática pura no esclarecimento dos processos da linguagem.

Neste processamento da linguagem, de acordo com alguns estudos realizados pelos autores anteriormente referidos, surge o princípio da integração, o qual nos diz que “as regras semânticas, sintáticas e contextuais sofrem uma integração de modo a

construir, ligar, eliminar ambiguidades nas estruturas conceptuais para o qual também concorre a organização da memória” (*ibidem*, p. 41).

Recorremos à Psicologia para entendermos de uma forma mais clara a noção de esquema estrutural aqui implícita. Para Sir Frederic Bartlett (1932) mencionado por Sequeira (1990), este esquema é uma estrutura abstrata organizada de conhecimentos e experiências vividas que influenciam a aquisição de novos conhecimentos e ainda representa uma organização de relações das suas competências. Neste esquema estrutural cognitivo referente à compreensão de textos é crucial o papel da memória, uma vez que é nela que as estratégias de busca e de recuperação de conteúdos semânticos, factuais, simbólicos e episódicos vão funcionar. Todos esses conteúdos estão armazenados e organizados de forma sistemática em classes e categorias. Assim sendo, o esquema cognitivo de um leitor/ouvinte utiliza proveitosamente a capacidade organizativa da memória, bem como das suas estratégias de busca, das inferências, para assim poder recolher toda a informação relativa ao texto escrito e também para organizar toda essa informação de acordo com os conhecimentos anteriormente adquiridos, os quais são parte integrante da sua cultura.

A forma como o leitor/ouvinte atribui um sentido ao texto está estreitamente relacionada com a disposição das ideias no texto, com a maneira como essas ideias estão interrelacionadas, pressentidas e pressupostas.

Para Asbahr (2005), o sentido é algo que o indivíduo atribui ao apropriar-se do objeto, neste caso, ao apropriar-se do texto, sendo assim algo pessoal, enquanto o significado é algo social, ou seja, é o que esse objeto é e representa para a sociedade. Assim, para que o leitor/ouvinte possa atribuir um sentido ao texto é necessário que exista uma interação entre o próprio texto e o leitor/ouvinte. Desta forma, um mesmo texto pode ter diferentes interpretações e compreensões de acordo com os diferentes pontos de vista de apreensão do seu significado tidos pelos diferentes leitores/ouvintes, de acordo com os sentidos que cada indivíduo atribui ao se apropriar do texto.

Em suma, “a compreensão de um texto constitui assim um processo activo no qual o leitor usa o seu esquema cognitivo de compreensão (onde a memória tem um

papel fundamental) para extrair significado do texto. A estrutura do texto é por sua vez activada de acordo com os modelos de processamento de informação, originando uma melhor descrição das redes de conexão e das análises de micro e macro estruturas linguísticas” (Sequeira, 1990, p. 43); e o processo de leitura é considerado uma “actividade comunicativa que exige do leitor conhecimentos e capacidades específicas” (Sousa, 1993, p. 29). Quando o indivíduo consegue alcançar a compreensão do texto lido ou ouvido e possui alguns conhecimentos que adquiriu anteriormente, este passa a ter condições de produzir um texto, quer seja oral ou escrito. Contudo é importante que o indivíduo proceda ao tratamento de texto para que consiga alcançar a compreensão do texto, o que facilitará a construção da narrativa, por exemplo, no reconto da história.

Consideramos importante, antes de avançarmos para a temática do reconto, falarmos um pouco sobre a narrativa e a sua estrutura, uma vez que todo o nosso projeto baseia-se neste tipo de texto, pois a história apresentada à turma, sobre a qual foi pedido o reconto, trata-se de um texto narrativo. Através do reconto é possível verificar e avaliar o nível de compreensão que o leitor/ouvinte atingiu referente ao texto narrativo, como veremos mais à frente.

4 – Estrutura da narrativa

A narrativa é uma forma de comunicação entre quem escreve/conta e quem lê/ouve e tem como objetivo a recriação do leitor/ouvinte, provocando nele respostas emocionais, como por exemplo, surpresa, satisfação, medo, curiosidade, etc (Sim-Sim, 2007).

Alguns autores, como Mandler e Johnson, Stein e Glen, Rumelhart e Thorndike, (cit. Giasson, 1993, p. 133-134) têm apresentado algumas gramáticas da narrativa e, embora a identificação das partes essenciais da narrativa variem entre elas, apresentam-nos os elementos que são comuns a todas elas, mostrando-nos assim as diferentes categorias de um texto narrativo.

Segundo Giasson (1993), algumas categorias devem ser destacadas. A primeira é designada por **exposição**, consiste na descrição das personagens, bem como do tempo, do espaço e da situação inicial. Este último aspeto retrata a situação em que a personagem se encontra no início da história e geralmente é introduzida por “Era uma vez”. O **acontecimento desencadeador** é a segunda categoria e caracteriza-se pela apresentação do acontecimento que impulsiona a história em si. Já na **complicação** podemos observar: a reação da personagem, ou seja, o que ela pensa ou diz em relação ao momento anterior, ao elemento que desencadeou a história; o objetivo, isto é, aquilo que a personagem decide fazer em relação ao problema apresentado; e a tentativa, a qual se prende como o esforço que a personagem faz visando a resolução do problema. Após todos estes aspetos dá-se a **resolução**, momento em que são revelados os resultados, produtivos ou não, da tentativa da personagem, ou seja, é apresentada a resolução do problema. Posteriormente, surge o **fim** o qual se define pela apresentação das consequências que a ação da personagem trouxe à história a longo prazo. Por último, a categoria **moral** caracteriza-se pela exposição da lição ou preceito que se pode retirar de toda a história. Estas duas últimas categorias não são obrigatórias pelo que podemos detetá-las ou não nas histórias (Giasson, 1993).

Estas categorias são essenciais na estrutura de um texto narrativo e é desejável que também sejam integradas num reconto, para que este possa ser considerado um texto narrativo.

5 – Reconto

Para Giasson (1993) “o reconto (*retelling*) consiste em pedir a um aluno que leia uma história e a conte por palavras suas” (p. 149), o que pode ser realizado quer por escrito quer oralmente. No início, esta atividade tinha como objetivo avaliar a compreensão na pesquisa sobre o texto. Contudo, na atualidade é utilizada como um instrumento de avaliação e meio de intervenção na compreensão do texto.

Nesta perspetiva, o recontar deve ser visto como algo que vai para além de uma reprodução do que foi lido ou ouvido. Segundo Costa, Vasconcelos e Sousa (2010), o ato de “recontar é encarado como possibilidade de apropriação de matrizes de textos e de uma retórica particular, envolvendo estruturas discursivas lexicais específicas, como forma de alargar o conhecimento de formas discursivas distintas das dominadas e/ou conhecidas e de conduzir à adaptação do texto a outras situações de comunicação” (p. 112). Pretende-se que o reconto seja um novo texto e que traduza uma apropriação pessoal. Isto leva-nos a pressupor que, para que uma criança possa recontar, tem de ter competências de leitura, as quais implicam estratégias específicas de reutilização da informação do *texto-estímulo*.

As crianças, ao nível da **competência textual**, precisam reconhecer que os textos se organizam em diversas estruturas, as quais se podem especificar e esquematizar, e ainda reconhecer os diversos tipos de textos, bem como distingui-los entre si com base nas propriedades características das suas macroestruturas. No que respeita ao texto narrativo, é fundamental que as crianças conheçam as caraterísticas deste tipo de texto, compreendam o encadeamento das ações quanto à organização causal e temporal, identifiquem os episódios de maior ou menor importância para o desenvolvimento da história, hierarquizem as personagens de acordo com o seu grau de protagonismo e situem as peripécias no tempo e no espaço.

Relativamente à **competência linguística e discursiva**, para a elaboração do reconto as crianças devem “apropriar-se de recursos linguísticos que permitam assegurar a referência nominal, usar mecanismos de coerência temporal, expressar a forma de realização das ações, estabelecer relações coesivas entre elementos do texto, ao nível frásico e interfrásico” (Costa, Vasconcelos, & Sousa, 2010, p. 113).

Especificamente recontar requer que existam transformações de formas de discurso, de coordenadas da enunciação, de seleção da informação bem como da sua reorganização. Ou seja, a elaboração de um reconto exige das crianças a capacidade de recuperar a informação importante, planificá-la e reorganizá-la.

O reconto terá sucesso se tiver sido regido por critérios de clareza e legibilidade, bem como, se tiver um estilo pessoal que o torne mais interessante relativamente ao *texto-estímulo*.

O reconto disponibiliza um modelo textual e novos elementos discursivos, a partir do *texto-estímulo*. Este também é propício à aquisição de fluência e de confiança no processo de escrita, uma vez que possibilita algumas condições para tal. Para além disto, o reconto proporciona um enriquecimento vocabular, uma vez que é pedido às crianças que contem a história por palavras suas ou “à sua maneira”. Este pedido leva-as a uma procura de significados equivalentes para que satisfaçam as suas intenções. Assim sendo, ao nível do vocabulário, o reconto também é benéfico para a melhoria da quantidade e qualidade expressiva.

Ainda, citando estes autores, defendemos que “a base de construção de um reconto é a utilização da estrutura do texto narrativo para a recriação da nova história” (Costa, Vasconcelos, & Sousa, 2010, p. 114). Para que haja essa recriação é necessário que as crianças compreendam e interpretem de forma pessoal o que leram ou ouviram, ações que surgem condicionadas pelas suas experiências e conhecimentos adquiridos até então.

Giasson (1993) vai mais além ao afirmar que o nome que se dá a esta atividade, “reconto”, apenas retrata uma parte do processo que está em causa, uma vez que ao realizá-lo as crianças apoiam-se em elementos do *texto-estímulo*, mas só até certo momento. As crianças criam uma nova história, pois organizam os aspetos do texto que consideram importantes e essa (re)organização é realizada de um modo pessoal. É a partir dos elementos selecionados que as crianças demonstram a forma como compreenderam a história inicial. Assim, podemos afirmar que esta atividade do reconto centra a sua atenção na reestruturação do texto, levando o leitor/ouvinte a tornar-se mais ativo.

O reconto ajuda na compreensão da história, na sensibilidade à estrutura da narrativa e numa maior complexidade da sua linguagem, tornando-se mais eficaz do que a imagem mental, a qual também é usada, por vezes, para a compreensão do texto, quando se pede às crianças que ilustrem o texto, por exemplo.

Para além dos aspetos já mencionados, ao reconto estão associados os seguintes objetivos:

- “Reconhecer a estrutura da história lida ou ouvida.
- Identificar personagens e atribuir-lhes níveis de importância.
- Imaginar cenários, através de indicadores de espaço.
- Descobrir o fio narrativo e indicadores de avanço.
- Captar a linha do tempo e possíveis digressões.
- Identificar pausas na sequência narrativa.
- Descobrir relações de causalidade entre acontecimentos.
- Ler nas entrelinhas e fazer inferências.
- Trabalhar a informação do texto: suprimir, comprimir, expandir.
- Apropriar-se de um estilo, reproduzindo os seus traços típicos.
- Fazer a história sua, acrescentando-lhe algo de pessoal.
- Memorizar histórias.” (Costa, Vasconcelos, & Sousa, 2010, p. 113)

Tendo em atenção estes objetivos, consideramos que se torna fundamental uma escolha refletida do *texto-estímulo* para o reconto. Desta forma, um texto sobre o qual será pedido um reconto deve respeitar os seguintes aspetos:

- Acessibilidade: narrando uma história simples e de estrutura linear, proporcionando assim uma boa apreensão da mesma;
- Oportunidade: abordando temas atuais e que captam a atenção e o interesse da criança;
- Sequência temporal e causal desenvolvendo-se:
 - numa linha progressiva de tempo, evitando os “vaivéns” que causa dificuldade na interpretação, possibilitando assim a compreensão;
 - numa sequência de acontecimentos, os quais se encadeiam em causas e efeitos;

- Economia de detalhes: narrando de forma direta e objetiva, evitando os comentários e pormenores, possibilitando assim a origem de inferências relativas às omissões, à ausência de comentários às mudanças de local;
- Ausência de descrições: o ritmo da narrativa por vezes é interrompido pelas descrições quer de espaços quer das personagens e essas pausas são dispensáveis, suscitando assim a imaginação a criança;
- Implausibilidade: articulando entre a ficção, a realidade e o exagero das peripécias consegue-se captar a atenção da criança, levando-a a visualizar as situações de uma forma mais interessante e integra-las com mais naturalidade;
- Discurso e estrutura repetitiva: para uma compreensão facilitada e uma orientação para o desenvolvimento do reconto é importante que haja repetições, gradação de factos e sucessão de problemas e soluções. (Costa, Vasconcelos, & Sousa, 2010)

Partindo do pressuposto que, enquanto professores, temos em consideração todos estes aspetos e adotamos os objetivos apresentados como capacidades a desenvolver nas crianças com a atividade do reconto, então torna-se igualmente importante abordar também a avaliação do mesmo.

5.1 – Avaliação do reconto

A análise do reconto deve ser feita a partir de categorias, ou seja, devemos dispor todos os aspetos que pretendemos avaliar em categorias/parâmetros. Tal se verifica, pois reconhecemos que esta análise por categorias torna todo o processo mais simples e eficaz, uma vez que todos os aspetos são analisados de forma “agrupada” de acordo com as semelhanças e relações existentes entre si, bem como torna essa análise mais explícita para quem a quiser observar. Segundo Giasson (1993), “existem duas maneiras complementares de avaliar o reconto de uma narrativa: procede-se primeiro a uma **análise quantitativa** que compara o reconto com o texto lido a fim de ver que quantidade de texto o leitor é capaz de constituir e da **análise**

qualitativa que toma em conta os elementos que o leitor acrescentou no seu reconto, bem como a sua compreensão geral da história” (p. 153).

Na **análise quantitativa** divide-se o *texto-estímulo* em unidades (episódios ou peripécias) e atribui-se-lhes um grau de importância, de um a três, sendo que 1 refere-se a uma ideia muito importante, algo que desencadeia e influencia a ação, 2 para uma ideia de importância razoável, ideia importante na história como um todo, mas que não influencia diretamente a ação e 3 para um pormenor de pouca importância, algo que não é relevante para o decorrer da ação. A partir desta divisão pode analisar-se a sequência que as crianças seguiram nos seus recontos, comparando-a com o *texto-estímulo*. No final desta análise é possível quantificar as unidades totais do texto e as referidas pelas crianças, bem como verificar a percentagem de unidades referidas dos diversos graus mencionados anteriormente. Após esta análise podemos ainda quantificar as unidades abordadas pela criança no reconto, mas não referidas no *texto-estímulo*. Analisando todos estes parâmetros torna-se possível avaliar a fidelidade à linha condutora da história, como referem Costa, Vasconcelos e Sousa (2010).

Ainda segundo estes autores, devemos também analisar a dimensão do reconto, pois “embora não se possa relacionar directamente a extensão em número de palavras com a quantidade ou a qualidade da informação, esse é um indicador que não pode ser negligenciado” (*ibidem*, p. 135). É importante analisar-se este parâmetro para se poder verificar se o reconto tem uma extensão suficiente que possa incorporar a estrutura da história ou não. Para os autores, a extensão suficiente é pelo menos metade do *texto estímulo*. Esta análise passa pela contabilização do número total de palavras do *texto-estímulo* e do reconto. Caso o reconto não atinja a extensão suficiente para incorporar a estrutura da história deve-se verificar se integra a estrutura dinâmica da história ou não. Isto é, se o reconto é regido pela mesma estrutura da história ou se essa estrutura é alterada e de que forma ocorre essa alteração. Os recontos que suprimem informação podem-no fazer resumindo ou alterando o conteúdo.

A **análise qualitativa** tem, de acordo com Giasson (1993), “como objectivo tomar em linha de conta as interpretações do aluno, a sua habilidade de resumir, as

suas inferências correctas e erradas” (p. 158). Esta autora adaptou de Irwin e Mitchell (1983) os critérios e a matriz para uma avaliação qualitativa do reconto, os quais apresentamos no tópico referente às *técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados*.

Após ser feita uma avaliação tendo em conta os critérios definidos nos quadros mencionados, pode proceder-se à análise do parâmetro relativo às personagens, com o qual se pretende verificar se as crianças identificam a função e importância de cada uma das personagens; distinguem entre personagens principais, secundárias e figurantes; caracterizam o comportamento físico e o perfil psicológico das personagens que têm de ser integradas na história. Igualmente importante é analisar o parâmetro relativo ao tempo e ao espaço e averiguar se as crianças os identificam corretamente, os alteram ou omitem.

Um dos últimos parâmetros a analisar é de suma importância, uma vez que permite verificar se houve evolução ou não nas crianças ao nível de apropriação do *texto-estímulo*, e está relacionado com as estruturas discursivas e, conseqüentemente, o material lexical utilizado no reconto.

Nas estruturas discursivas pretende-se analisar se as crianças utilizaram estratégias discursivas no reconto ou se apropriaram do discurso original, ou seja, reproduzem exatamente como o *texto-estímulo*; se fazem a transição do discurso direto para o indireto.

Antes de avançarmos, consideramos relevante explicitar o que se entende por discurso direto e indireto. Segundo Cunha e Cintra (1984) o *discurso direto* é a forma de expressão que ocorre na reprodução textual das falas, “em que o personagem é chamado a apresentar as suas próprias palavras” (Cunha & Cintra, 1984, p. 630), ou seja, neste discurso as palavras são transmitidas “tal qual foram ditas” (Pinto & Lopes, 2002, p. 224). Um enunciado neste tipo de discurso geralmente é marcado pela introdução feita por verbos do género: “dizer”, “afirmar”, “sugerir”, “ponderar”, “perguntar”, “responder”, “explicar”, “anunciar”, “exclamar”, etc. Desta forma, o discurso direto atualiza a ação, dando-lhe naturalidade e vivacidade. Por sua vez, o *discurso indireto* tem um carácter mais informativo e ocorre quando “o narrador (...)”

incorpora (...), ao seu próprio falar, uma informação do personagem (...), contentando-se em transmitir ao leitor apenas o seu conteúdo, sem nenhum respeito à figura linguística que teria sido realmente empregada” (Cunha & Cintra, 1984, pp. 631-632), isto é, este discurso não transmite as falas conforme foram pronunciadas. Cada um destes tipos de discurso tem características, as quais são alteradas quando ocorre a transição de um para outro. Em seguida apresentamo-las no Quadro 1:

	Discurso Direto	Discurso indireto
Pessoa gramatical utilizada nos verbos, pronomes pessoais, pronomes e determinantes possessivos	1ª ou 2ª pessoa	3ª pessoa
Verbos: tempos e modos	Presente Pretérito perfeito Futuro do indicativo Futuro do conjuntivo Modo imperativo	Pretérito imperfeito Pretérito mais-que-perfeito Condicional (futuro do pretérito) Pretérito imperfeito do conjuntivo Modo conjuntivo ou infinitivo
Pronomes demonstrativos	Este(s), esse(s) Isto, isso Meu(s), teu(s), nosso(s), vosso(s)	Aquele(s) Aquilo Seu(s) ou dele(s)
Advérbios de lugar	Aqui, cá Aí, ali, lá	Ali, lá, acolá, além Lá
Advérbios de tempo	Ontem Hoje Amanhã Agora, já Logo	No dia anterior, na véspera Naquele dia No dia seguinte Então, naquele momento, logo, imediatamente Depois
Enunciado	Justaposto (utilização do travessão)	Subordinado, geralmente introduzido pela integrante <i>que</i>
Forma interrogativa	Direta Ex: - Sofia, vais sair?	Indireta Ex: Perguntou à Sofia se ia sair
Vocativo	Existe Ex: - Sofia, vem cá!	Desaparece ou passa a complemento indireto Ex: Disse à Sofia que fosse lá.

Quadro 1: Características do discurso direto e indireto, baseado em Cunha & Cintra (1984), Borregana (2007) e Pinto & Lopes (2002)

Um outro parâmetro relevante é o material lexical, que está intimamente ligado com as estruturas discursivas. Esta ligação existe uma vez que o material lexical

utilizado acompanha “a apropriação do estilo do autor e de algumas das suas características” (Costa, Vasconcelos, & Sousa, 2010, p. 137). Neste parâmetro pode analisar-se o material lexical, ou seja, o vocabulário, as palavras, os vocábulos utilizados pelas crianças e para tal é necessário realizar um levantamento das mesmas e comparar com os vocábulos do *texto-estímulo*. Esta análise permite verificar se as crianças inovaram, substituindo os vocábulos utilizados no *texto-estímulo* ou se imitaram, apenas, limitando-se a reproduzir aquilo de que se lembravam.

Por último, consideramos que é pertinente referir o parâmetro que denominamos de estímulos, o qual se prende com a quantidade de vezes que foi necessário intervir nos recontos de forma a estimular o raciocínio das crianças e que tipo de estímulo foi necessário dar.

Em suma, e de acordo com a nossa interpretação dos autores, repartimos os parâmetros mencionados por Costa, Vasconcelos e Sousa (2010) pelos dois tipos de análise referidos por Giasson (1993). Assim, apresentamos uma esquematização da nossa interpretação:

- **Análise Quantitativa:** fidelidade à linha condutora da história, dimensão do reconto e estrutura dinâmica da história;
- **Análise Qualitativa:** níveis de avaliação qualitativa segundo Giasson (1993), personagens, tempo, espaço, estruturas discursivas, material lexical e estímulos.

Como vimos anteriormente, o reconto é a produção de uma nova história e, assim sendo, em seguida focaremos a nossa atenção para a produção do texto oral.

6 – Produção de textos

Consideramos que, para que se possam produzir textos, como é o caso do reconto, é necessário que haja, por parte do autor, uma compreensão de outros textos, tópico que já foi abordado anteriormente.

Para que exista um texto de autor, uma produção, é necessário que a linguagem já esteja um pouco desenvolvida, ou seja, do nosso ponto de vista, é importante que as crianças já consigam encadear e estruturar as suas ideias, transmiti-las e que, para as clarificar, consigam articular bem as palavras.

Segundo Romano-Soares (2007), “a capacidade de produzir textos atinge um melhor desenvolvimento, quando a criança ouve histórias infantis” (p. 39) e tal acontece porque desta forma as crianças aproximam o seu discurso ao da escrita. Este ouvir histórias tanto pode ser no contexto familiar como escolar.

Neste sentido, e mais na vertente da escrita, a escola ganha um papel bastante importante, pois torna-se “o espaço de construção e instrumentalização da escrita” (Frangella, 2006, p. 49). Frangella chama-nos a atenção para o facto de nas escolas estar ou não a ser dado o espaço necessário para que as crianças vivenciem a escrita e assim formar ou não sujeitos produtores de escrita. Coloca-nos ainda a questão se “seremos nós mesmos – os professores – sujeitos/autores/produtores?” e ainda se “será que a escola tem cumprido o seu papel?” (Frangella, 2006, p. 50). Perante estas duas questões e após uma reflexão, consideramos que, primeiramente, nós próprios devemos ser sujeitos leitores e sujeitos autores para que possamos transmitir aos alunos esse testemunho e, em seguida, devemos proporcionar momentos em que as crianças possam contactar com diversos textos/obras a fim de vivenciarem a leitura e posteriormente uma possível escrita. Desta forma criamos condições favoráveis à formação de sujeitos produtores de escrita.

Para que ocorra o desenvolvimento da capacidade de produção devemos dar às crianças liberdade para a criação de um texto, não ficando presos às atividades das cópias, quase tidas como rituais (Iamamoto, 2009). Essa liberdade prende-se, também, com o facto de os educadores/professores não determinarem a produção das crianças, mas sim de a orientarem.

Esta produção de textos pode ser oral ou escrita dependendo das capacidades das crianças, das circunstâncias, ou do simples querer do autor. Segundo Romano-Soares (2007), a oralidade e a escrita não são sistemas linguísticos distintos, sendo que têm características próprias e podem ser analisadas na perspectiva de cada modalidade. Estes apresentam diferenças essencialmente ao nível de aquisição, produção, transmissão, receção e ainda ao nível de estruturação. A autora dá-nos também a conhecer os resultados de um estudo realizado por Vieiro e García-Madruga (1997) sobre estes dois tipos de produção de texto, o qual revela que a produção oral geralmente é mais curta e o autor recorre mais vezes a inferências, enquanto na produção escrita, o texto é mais elaborado, organizado e demonstra uma preocupação gramatical.

7 – Autoria

Não podemos avançar no nosso trabalho sem tecer algumas considerações sobre a autoria, para podermos compreender melhor do que se trata o relato, uma produção de texto.

Entendemos a autoria como sendo o “reconhecimento do indivíduo como autor do texto produzido” (Ferreira, 2011, p. 3). O autor refere-se à autoria com o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si próprio como sendo o protagonista ou como participante dessa mesma produção.

Segundo Yamamoto (2009), para que as crianças consigam produzir textos caracterizados por autoria, é preciso que elas ocupem diversos lugares de interpretação, se movimentem entre eles, tendo sempre em atenção “as condições de produção textuais” (p. 119), o que requer que se tenha em consideração o contexto em que o texto foi escrito e não apenas aquilo que ele significa. Nesta perspectiva, o sujeito encara uma posição discursiva, enquanto o autor é o responsável pelo seu dizer, uma vez que toda a produção de linguagem exige um autor, sendo ele a origem do texto.

No que respeita ao autor, Ferreira (2011) afirma que é o “produtor-enunciador do discurso que, através da exposição argumentativa de suas ideias, induz e permite uma articulação entre os aspectos sócio-históricos que o cercam, a construção pessoal, a socialização e as estratégias organizadoras do que dizer/escrever” (p. 2), ou seja, “é o proprietário do ato criativo, é aquele que produz o texto, colocando em evidência a sua ação sócio-discursiva” (p. 3). Isto é, o autor pode transmitir através das suas palavras as suas ideias, os seus princípios, as suas opiniões, dando um pouco de si ao texto em questão. Ao dar essa parte de si ao texto, o autor está a manifestar-se no processo de produção textual e, dessa forma, está a caracterizar a sua autoria. Contudo, para Yamamoto (2009), o sujeito só é autor quando aquilo que produz é interpretável.

O processo de autoria está estritamente associado ao contexto de produção do texto, uma vez que este fator pode influenciar o autor no momento da produção, suscitando ideias, sensações, opiniões, etc.. Segundo Bakhtin, citado por Ferreira

(2011), o destinatário em causa também é outro fator que pode influenciar positiva ou negativamente o processo e, conseqüentemente, o resultado final. É um fator de elevada importância, pois determinará o modo como o texto será produzido, a linguagem e o gênero utilizados e a forma como se dirige ao destinatário. Neste nosso projeto o destinatário eramos nós enquanto professoras estagiárias e a produção textual pedida era o relato oral.

Para Leite (2004) “a história reescrita será sempre uma outra, diferente, pessoal, com significação própria” (p. 34), sendo que, no processo de autoria, as crianças tomam o papel de sujeitos ativos, ganhando voz e vez, deixando a sua marca. Costa, Vasconcelos e Sousa (2010) consideram o relato como “a produção de uma “nova” história” (p. 120) e, por esta razão, trata-se de autoria.

1 – Contextualização do Projeto de intervenção e investigação

1.1 – Caracterização da realidade pedagógica

O nosso projeto de intervenção e de investigação foi implementado numa turma do 1º ano do 1º ciclo de escola pública pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro e decorreu no 1º semestre do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2 (PPS A2). A escola está localizada numa freguesia dos arredores de Aveiro, numa zona semiurbana em que a maior parte da população é formada por empregados fabris, sendo que também existem empregados do comércio e serviços domésticos. Nesta zona verifica-se ainda alguma atividade rural.

A fase inicial de PPS A2 destinou-se a uma observação da realidade pedagógica, com o intuito de a conhecermos e podermos fazer uma caracterização da mesma. Para tal, tivemos também acesso às fichas de identificação dos alunos, disponibilizadas pela professora cooperante, as quais nos permitiram conhecer melhor os alunos e as suas famílias ao nível de situação social e habilitações dos pais (Cf. Anexo 1).

Relativamente à turma em questão, esta é composta por vinte e um alunos. No Quadro 2 apresentamos o número de alunos de acordo com a faixa etária e o sexo.

Idade (anos)	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total
5	2	1	3
6	6	7	13
7	0	5	5
Total	8	13	21

Quadro 2: Distribuição dos alunos por idades e sexo

Após algum tempo de observação e de reflexão com a professora cooperante e análise dos processos individuais dos alunos pudemos inferir que ao nível familiar, os alunos, na sua maioria, apresentam um bom ambiente familiar. Contudo, existem

algumas famílias monoparentais, que de alguma forma podem provocar desequilíbrio emocional nas crianças. Com a análise das fichas de identificação dos alunos constatámos que a maior parte dos pais tem o 12º ano (8 pais), um número significativo é licenciado (7 pais), alguns apenas têm o 4º ano e que, à exceção de dois pais, todos estão empregados, sendo que a maior parte é constituída por operários fabris.

Todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar, vindos de cinco instituições diferentes. Um dos alunos tem necessidades educativas especiais, o qual tem apoio de uma professora de educação especial uma hora por semana. Outro está assinalado com o despacho normativo nº 50/2005 de 9 de novembro.

Pudemos verificar, ao longo do período de observação já referido, que os alunos se foram integrando no grupo-turma sem dificuldades. Verificámos também que estes alunos requerem atividades de curta duração e diversificadas para que se consiga captar a sua atenção e mantê-los motivados. Constatámos que, na generalidade, existem bastantes dificuldades ao nível da motricidade fina e, já num grupo reduzido, existem dificuldades ao nível da linguagem, mais concretamente na dicção de algumas palavras. Alguns alunos também revelam alguma instabilidade emocional.

Com todos estes aspetos, acrescentando as diferentes idades, os diversos ritmos de aprendizagem e através das observações diretas, apercebemo-nos da existência de diferenças reveladas por cada aluno. Este foi um fator que nos alertou para a otimização da seleção da amostra dos alunos para o nosso projeto.

1.2 – Questões e objetivos de investigação

O nosso projeto de investigação centrou-se no reconto oral, foi idealizado, planificado, construído e implementado em díade. Assim, optámos por analisar de uma forma mais aprofundada aspetos distintos, embora o eixo estruturador das atividades tenha sido o mesmo. Enquanto o outro elemento da díade direcionou a sua atenção para os dados que permitiram analisar a capacidade de uma criança do 1º CEB transitar da posição de sujeito-leitor para a posição de sujeito-autor, nós optámos por nos

focalizarmos nos dados que permitiram verificar se a análise da história influenciou o reconto oral em crianças do 1º CEB.

O nosso objeto de estudo estava relacionado com o facto de compreendermos se a análise de uma história influencia o reconto oral feito pelas crianças. Ou seja, analisar de que forma as crianças complexificaram os seus recontos depois de terem sido trabalhados alguns aspetos da história analisada, nomeadamente as características das personagens, as relações existentes entre elas, os valores por elas transmitidos e as características do espaço onde decorreu a ação.

Definimos os seguintes objetivos de investigação:

- Analisar a estrutura do reconto;
- Comparar a estrutura do 1º com a do 2º reconto.

Em seguida, apresentaremos a amostra com que desenvolvemos o nosso projeto de intervenção.

1.3 – Amostra

Como já referimos, implementámos o nosso projeto numa turma de 1º ano do 1º CEB de uma escola pública. As atividades do projeto foram desenvolvidas com todos os alunos da turma com a exceção de duas atividades, como referiremos posteriormente. Essas atividades foram realizadas apenas pelos alunos da amostra que selecionámos para analisarmos os dados. Essa seleção foi feita com base nas observações diretas que fomos realizando ao longo do nosso período de intervenção no âmbito de PPS A2 e com base nos conhecimentos que tínhamos relativos ao desenvolvimento e capacidades dos alunos da turma, bem como dos seus gostos e interesses. Desta forma, acrescentando ao facto de que, desde o início da nossa intervenção de PPS A2, os alunos que constituíram a amostra demonstraram interesse por histórias, considerámos que estes estariam motivados para a recontarem, uma vez que o gosto que detêm os faria estar mais atentos e interessados; teriam, por este motivo, mais facilidade em fazerem o reconto, podendo referir mais pormenores; conseguiriam reter a informação do texto, estruturar as suas ideias e com tudo isto, do nosso ponto de vista, alcançariam mais facilmente os objetivos que delineámos para o

projeto, os quais apresentaremos mais à frente. A desinibição e o à vontade que evidenciavam ao longo das aulas também foram tidas em consideração na seleção da amostra, pois considerámos serem características que os ajudariam no reconto, uma vez que este seria feito para nós e perante a nossa presença.

Assim, passamos agora a apresentar a nossa amostra:

Referência do aluno	Sexo	Idade
BS	F	6
MIA	F	6
MQ	F	6
VM	M	7

Quadro 3: Amostra quanto à idade e sexo

Não podemos deixar de referir que a criança VM demonstra algumas dificuldades na articulação de algumas palavras, pelo que por vezes o que diz não é perceptível. Como também referiremos posteriormente, esta criança não integrava a nossa amostra inicial devido a este facto, pois considerámos que a sua dificuldade iria afetar a nossa recolha de dados através da vídeo-gravação. Contudo, aquando da realização da primeira recolha dos recontos, deparámo-nos com um imprevisto: duas das crianças seleccionadas previamente não conseguiram fazer o reconto. Perante tal situação, optámos por escolher outras crianças (MQ e VM) e nessa escolha decidimos dar uma oportunidade a VM, a qual ao longo da 1ª sessão demonstrou muito entusiasmo, interesse e atenção. O gosto que sempre revelou pelas histórias, mesmo fora do contexto sala de aula, foi mais um fator que ajudou a determinar esta opção.

2 – Opções metodológicas

2.1 – Metodologias do estudo

Para a concretização do nosso projeto optámos por uma investigação qualitativa com características de investigação-ação, pois identificámos no nosso projeto algumas das suas características, como veremos no decorrer deste tópico.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292) e o investigador envolve-se de forma ativa na causa da investigação, observando de perto e num determinado período de tempo a realidade em causa com o objetivo de intervir, modificando-a.

Gómez, Flores e Jiménez (1996), com base em Denzin e Lincoln (1994), defendem que esta metodologia implica um enfoque interpretativo e naturalista face ao seu objeto de estudo. Ou seja, “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.” (Gómez, Flores, & Jiménez, 1996, p. 32). Tal como os autores referem, também no nosso projeto estudámos a realidade no próprio contexto, na sala de aula, e compreendemos os significados atribuídos pelos intervenientes. Para Stake (1995), referenciado pelos mesmos autores, esta investigação tem como objetivo a compreensão, centrando a pesquisa dos factos reais, uma compreensão completa das relações existentes na realidade. A compreensão dos acontecimentos e dos dados recolhidos depende da interpretação que o investigador e os indivíduos que participam no projeto fazem.

Outras características deste tipo de investigação apontadas por Stake prendem-se com o “papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, interpretando los sucesos y acontecimiento desde los inicios de la investigación” (Gómez, Flores, & Jiménez, 1996, p. 34) e com o facto de que o investigador não descobre, porém constrói conhecimento.

Neste projeto encontramos-nos no papel de investigadoras e professoras-estagiárias e o facto de esta metodologia possibilitar aos docentes um maior

envolvimento e autonomia no processo de ensino-aprendizagem, dando assim a oportunidade de uma reflexão mais profunda sobre as nossas práticas, as quais, conseqüentemente, são melhoradas e inovadas é uma mais-valia, pois ajuda-nos a desenvolvermo-nos, também, enquanto profissionais.

Elliot (1990) aponta o aprofundamento da compreensão do professor face ao problema em estudo também como um propósito desta metodologia. Perante isto, podemos afirmar que é possível melhorar as problemáticas que surgem na prática através do desenvolvimento/implementação de projetos orientados pela investigação-ação.

Nesta investigação está envolvida a aprendizagem em e através da ação, sendo que o seu objetivo se prende com o original conhecimento com o intuito de ocorrer uma melhoria na compreensão e experiência dos investigadores, que nesta situação somos nós enquanto professoras (McNiff, 2002). Desta forma, temos a oportunidade de nos aperfeiçoar e de desenvolver novos métodos de observação e análise, e assim também alterar a nossa consciência profissional e social (Moreira, 2005).

Para Taylor e Bogdan, enunciados por Gómez, Flores e Jiménez (1996,), a metodologia qualitativa é portadora das seguintes características:

1. “Es inductiva.
2. El investigador ve al escenario y las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. (...)”
(*ibidem*, p. 33)

Também Kemmis e Mac Taggart, citados por Nieto (2002) indicam algumas das características mais importantes da investigação-ação. Esta metodologia na perspectiva educacional:

- “Busca introducir cambios en la praxis educativa para mejorarla y aprender a partir de las consecuencias de dichos cambios. (...)
- Sigue una secuencia en espiral.
- Exige la colaboración de todas las personas implicadas en el proceso.
- Una de sus consecuencias es la formación de grupos de personas que se autocritican mediante la propia investigación.
- El propio proceso de investigación es un método de aprendizaje para los mismos investigadores. (...)
- (...) es progresivamente mayor el número de personas implicadas en la investigación.” (*ibidem*, pp. 35 - 36)

Não apresentámos todas as características enunciadas pelos autores, pois achámos que seria pertinente apenas referir aquelas que podemos identificar no nosso projeto.

O nosso projeto tem um cariz indutivo, pois a recolha de dados não foi realizada com o intuito de confirmar ou não as hipóteses que poderíamos ter estabelecido, mas sim de agrupar esses dados de forma a criarmos abstrações (Bogdan & Biklen, 1994). Neste tipo de investigação, o significado é bastante importante, pelo que se pretende que os investigadores coloquem um pouco de lado as suas convicções e perspetivas sobre os temas que investigam (Carmo & Ferreira, 1998). Isto, significa que, e em concordância com o ponto 5 acima mencionado, não formulámos qualquer tipo de hipóteses, sendo que a direção do projeto vai ganhando forma ao longo do mesmo a partir dos dados recolhidos e do tempo passado junto dos sujeitos em causa.

Deste modo, e como consideramos que o contexto influencia o desenvolvimento, também acreditamos que a nossa ação pode ter consequências nos sujeitos participantes no projeto e, por isso mesmo, nos reportaremos a esta questão ao analisarmos os dados no tópico *Estímulos*.

Como já referimos, dinamizámos e desenvolvemos o nosso projeto na sala de aula por ser o contexto, a realidade, em que os sujeitos que pretendíamos analisar estavam inseridos, pois, tendo em conta o nosso suporte teórico, consideramos um aspeto fundamental. Damos-lhe esta importância pois para que nós, investigadoras, possamos analisar e compreender os dados recolhidos de uma forma mais fundamentada, realista e consistente devemos “comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Gómez, Flores, & Jiménez, 1996, p. 33).

Esta metodologia foi mobilizada de forma colaborativa, pois o projeto foi construído e dinamizado em díade com o apoio da orientadora da universidade e da professora cooperante (professora titular da turma). Este fator revela-nos uma das características acima referida, uma vez que valorizámos as diversas perspetivas. A forma colaborativa ajudou-nos a ter acesso a essas diversas perspetivas. Tal acontece porque cada indivíduo pertencente ao projeto, como um ser único que é, possui uma opinião e perspetiva diferentes sobre um determinado aspeto. É igualmente um processo que requer a colaboração e o empenho de todos os intervenientes. Neste ponto é perceptível a última característica apresentada: à medida que o tempo passa e o projeto evolui, maior é o número de intervenientes. Inicialmente, o nosso projeto era constituído por nós juntamente com a orientadora da universidade, passando numa fase seguinte a integrar a professora cooperante e no final integrou também a turma na qual desenvolvemos o projeto.

De acordo com o que explicámos anteriormente, este tipo de metodologia permite detetar aspetos que podem ser melhorados/alterados na nossa ação.

Gostaríamos de esclarecer o ponto que caracteriza esta metodologia como sendo uma sequência em espiral. Tal ocorre pois esta metodologia possui um carácter cíclico e é composta por quatro fases distintas, pelas quais também passámos neste nosso projeto: a planificação, a ação, a observação e a reflexão (McNiff, 2002). A reflexão sobre a ação, nomeadamente as autorreflexões, são um ponto crucial neste nosso projeto, uma vez que enquanto investigadoras também nos investigámos a nós próprias. Como consequência, torna-se num método que leva a uma aprendizagem e desenvolvimento profissional por parte dos investigadores.

Bogdan juntamente com Biklen (1994) enunciaram alguns aspetos que considerámos relevantes e que reafirmam algumas das características apresentadas anteriormente:

1. “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (...)
2. A investigação qualitativa é descritiva. (...)
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (...)
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (...)
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (*ibidem*, pp. 47 - 50).

Acrescentamos ainda, ao ponto 1, o facto de que, enquanto investigadoras, interagimos com os participantes de forma natural e discreta, procurando assim misturarmo-nos com os sujeitos alvo de investigação. No que respeita à descrição, esta deve ser o mais realista possível, evitando assim deturpações do que foi feito ou dito. Para que o nosso estudo fosse válido, e tendo em conta todas as características apontadas até então, tentámos transcrever e descrever com a maior exatidão possível tudo o que observámos, bem como todos os processos pelos quais passámos. No decorrer deste trabalho também incorporamos a descrição das sessões dinamizadas.

Como referimos anteriormente, o nosso projeto de investigação possui algumas características de investigação-ação, insere-se numa metodologia de investigação qualitativa e, como tal, tem como foco central a interpretação das respostas dadas pelos sujeitos. Neste sentido, com base na análise e reflexão das respostas dos sujeitos, neste estudo os alunos do 1º ano do 1º CEB, o professor, e investigador em simultâneo, reúne as informações para compreender o que está errado e pode ser melhorado. Assim, encontramos-nos em condições de alterar os nossos métodos e inovar a nossa ação. Máximo-Esteves (2008) reforça esta ideia quando se refere à investigação-ação, ao nível da investigação educacional, como sendo uma investigação realizada pelo professor em contexto sala de aula, a qual visa melhorar as suas práticas

educativas de forma a construir um conhecimento profissional útil. É também nesta perspectiva que surge a investigação-ação no nosso projeto.

Em seguida apresentaremos o nosso projeto de intervenção.

2.2 – Apresentação do projeto de intervenção

Como já referimos anteriormente, a temática central do nosso projeto de intervenção é o reconto oral. Para a podermos abordar, após a análise de alguns documentos referentes à temática e com base no trabalho de Silva e Pacífico (2011), optámos por trabalhar uma obra que habitualmente não é indicada para o ano de escolaridade desta turma, adaptando-a, mostrando assim que é possível trabalhar obras mais complexas com crianças mais novas. Escolhemos a obra de Michel Tournier, “Sexta-feira ou a Vida Selvagem”, a qual é trabalhada no 8º ano de escolaridade.

Neste trabalho vamos analisar a influência da análise da história no reconto oral. Para tal, adaptámos a história acima referida, resumindo-a, à qual no decorrer do nosso projeto chamaremos de *texto-estímulo*, expressão utilizada pelos autores Costa, Vasconcelos e Sousa (2010), como já referimos quando abordamos a temática do reconto.

Apresentámos a história adaptada (Cf. Anexo 2) de três formas diferentes, em três sessões distintas para podermos “activar representações que possibilitem a visualização da personagem, do seu aspecto físico e do seu comportamento, ou dos espaços onde as coisas lhe acontecem, ou ainda da forma como os factos ocorreram” (2010, p. 120). Consideramos este expandir do enunciado pelo texto bastante importante, uma vez que enriquece o reconto e desenvolve nas crianças “competências de produção de texto narrativo em situações de maior autonomia” (*ibidem*).

Referente ao tratamento da história, dirigimos o reconto oral, a caracterização das personagens e do espaço em conjunto com toda a turma, para os quais foi imprescindível a participação dos alunos. Para além dos dados obtidos através da observação direta e vídeo-gravação, recolhemos os recontos dos alunos da amostra, um na primeira sessão e outro na última, os quais analisaremos posteriormente. Os

alunos também realizaram as ilustrações da ilha e do Robinson, uma das personagens principais. Todos os alunos da turma participaram em todas as atividades do projeto, à exceção dos recontos e da criação de textos, os quais foram feitos apenas pelos alunos das amostras. Dinamizámos diversas atividades, mas seleccionámos apenas os recontos como corpus desta investigação.

2.2.1 – Organização e intervenção

O nosso projeto de intervenção intitulado com o nome da obra por nós adaptada, *Sexta-feira ou a Vida Selvagem*, foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional e integrado na PPS A2.

A professora cooperante disponibilizou-nos uma hora por semana, durante 4 semanas, para podermos dinamizar o nosso projeto. Essa hora já estava destinada ao conto de histórias na biblioteca escolar e ocorria às segundas-feiras das 11h às 12h. Contudo, houve uma certa flexibilidade em relação aos dias, por parte da professora cooperante, perante situações pontuais. Assim, a primeira e a última sessão decorreram às terças-feiras em horários distintos, sendo que a primeira ocorreu das 13h30 às 14h30 e a última das 11h às 12h. Desta forma, as nossas sessões duraram aproximadamente uma hora e tiveram lugar nas seguintes datas:

1ª Sessão – 20 de novembro de 2012;

2ª Sessão – 26 de novembro de 2012;

3ª Sessão – 3 de dezembro de 2012;

4ª Sessão – 11 de dezembro de 2012.

O facto daquela hora cedida pela professora cooperante já estar marcada para a turma na biblioteca escolar para nós foi uma mais-valia, pois, como acreditamos que o espaço físico também influencia o desenvolvimento e a atividade das crianças, optámos por rentabilizar essa “ajuda” e dinamizarmos algumas sessões do nosso projeto nesse local. Além disso, foi possível integrar o nosso projeto no plano curricular de turma. Como já referimos no ponto anterior, todos os alunos fizeram parte e participaram em todas as sessões. Contudo, as atividades de levantamento de dados, o reconto inicial e final e a criação de uma história (texto de autor), analisada

pelo outro elemento da díade, foram realizadas apenas pelos alunos das duas amostras (a nossa e a do outro elemento da díade). Enquanto os alunos das amostras realizavam as atividades referidas, os restantes alunos realizavam atividades referentes ao projeto, como por exemplo, as ilustrações já referidas.

2.2.2 – Descrição das sessões do projeto de intervenção

Para uma otimização do nosso projeto definimos alguns objetivos gerais, os quais passamos a enunciar:

- Consciencializar as crianças de que há várias formas de abordar a mesma história;
- Desenvolver nas crianças o interesse por trabalhar um texto;
- Desenvolver nas crianças a competência de ilustrarem as características analisadas da história;
- Desenvolver nas crianças competências que lhes permitam transferir as características analisadas para o texto de produção oral;
- Desenvolver nas crianças competências de reconto de uma história, de forma detalhada;
- Desenvolver nas crianças competências de criação de um texto de autor.

Optámos também por definir alguns objetivos específicos para cada sessão. No Quadro 4 apresentamos esses mesmos objetivos, bem como as áreas de conteúdo que foram abordadas, declarando assim a transversalidade do nosso projeto. As planificações das sessões encontram-se no Anexo 3.

Sessões	Objetivos específicos	Áreas de conteúdo
1ª Sessão – “Partindo para a Aventura”	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar episódios e personagens – compreender a história; • Ilustrar a ilha de acordo com o que foi referido na história; • Participar no reconto de turma; • Recontar a história (para os alunos das amostras). 	Português Matemática
2ª Sessão – “Conheço-te?”	<ul style="list-style-type: none"> • Recontar a história/episódios; • Identificar características da ilha e das personagens. 	Estudo do meio Expressão plástica
3ª Sessão – “Agora já te conheço melhor!”	<ul style="list-style-type: none"> • Participar no reconto de turma; • Identificar características das personagens; • Ilustrar as características referidas relativas ao Robinson. 	
4ª Sessão – “Podemos voltar ao início?”	<ul style="list-style-type: none"> • Referir as características identificadas anteriormente; • Ordenar corretamente as imagens da história; • Recontar a história (para os alunos da nossa amostra); • Criar um texto de autor (para os alunos da amostra outro elemento da díade). 	

Quadro 4: Objetivos específicos das sessões de intervenção

1ª Sessão – “Partindo para a Aventura”

Iniciou-se com a apresentação da adaptação da história *Sexta-feira ou a Vida Selvagem* através de um teatro de fantoches com a narrativa em áudio (Figura 1).



Figura 1: Fantoches de vara e cenário utilizados no teatro de apresentação da história

Terminada a apresentação proporcionámos um momento de reconto com todos os alunos em que, com a nossa ajuda, foram recordando os diversos episódios da história e indicando os fantoches que tinham sido utilizados em cada situação.

A primeira sessão, por ter decorrido na parte da tarde de uma terça-feira, foi interrompida, uma vez que nesse horário a turma tinha aula de inglês, integrada no projeto Bilingue do Agrupamento de Escolas, com uma professora do projeto. No final da aula de inglês, retomámos as atividades referentes ao nosso projeto.

Quando esta terminou, a professora cooperante teve de dar um recado à turma. Perante estas duas situações, o tempo que nos restou para darmos continuidade às nossas atividades ficou reduzido.

Tendo em conta que os alunos já tinham dispersado a atenção pelos motivos acima apresentados e que na fase inicial do reconto os alunos tinham demonstrado algumas dificuldades em recordarem a história, sentimos necessidade de voltar um pouco ao início do reconto que estava a ser realizado pela turma antes de prosseguirmos e concluí-lo. Este fator provocou algum cansaço e desmotivação nos alunos, uma vez que estávamos a repetir alguns aspetos já referidos antes da aula de inglês e também porque, como o reconto se alongou um pouco no tempo, os alunos estiveram algum tempo inativos. Para captar novamente a atenção dos alunos recorremos à canção das “palminhas”. Terminado o reconto foi pedido aos alunos que ilustrassem a ilha (Cf. Anexo 4). Enquanto a turma fazia as ilustrações, fomos recolhendo os primeiros recontos dos alunos da nossa amostra (Cf. Anexo 5). Todavia,

durante e após a recolha de dados que fizemos, deparámo-nos com algumas dificuldades por parte de alguns alunos da amostra que previamente seleccionámos. Para solucionarmos a falha com que ficámos após a primeira sessão, optámos por seleccionar outro aluno em substituição de um que não conseguiu fazer o reconto e recolhemos o seu reconto no dia seguinte à primeira sessão.

2ª Sessão – “Conheço-te?”

A **2ª sessão** decorreu no dia previsto. Contudo, por motivos técnicos não nos foi possível dinamizar a sessão na biblioteca conforme tínhamos planificado. Como era após o intervalo da manhã, os alunos quando entraram na sala beberam o leite escolar. Para aproveitarmos também esse período de tempo, rentabilizámo-lo fazendo a leitura da história. Seguidamente, alguns alunos tiveram a oportunidade de manipular os fantoches e fazerem o reconto para toda a turma. Prosseguiu-se com a caracterização da ilha e das personagens, Robinson e Sexta-feira, recorrendo, sempre que necessário, aos fantoches e ao cenário da ilha.

3ª Sessão – “Agora já te conheço melhor!”

Para a **3ª Sessão** preparámos um PowerPoint (Cf. Anexo 6) com imagens retiradas do livro “As Aventuras de Robinson Crusoe”, de Daniel Defoe (1992), para ilustrar de uma forma diferente a mesma história, permitindo assim que os alunos idealizassem de uma outra forma as mesmas situações. A parte inicial desta sessão foi dinamizada na biblioteca escolar.

Com o intuito de recordarmos a história, de contextualizarmos as atividades e de percebermos o que os alunos já sabiam sobre a história optámos por, nesta sessão, recontar a história em conjunto com os alunos. Ou seja, iniciávamos uma frase ou uma situação e eram os alunos que as concluíam. Assim houve uma maior implicação por parte dos alunos, pois eram peças fundamentais para que o reconto progredisse.

Já na sala de aula, aprofundámos a caracterização das personagens, a qual tinha sido feita superficialmente na sessão anterior, e analisámos ainda os valores por elas transmitidos. Recorremos ao quadro de lousa para escrevermos as ideias dos alunos

(Cf. Anexo 7), as quais posteriormente foram colocadas num cartaz de cartolina. Em seguida, e para os alunos consolidarem o que tinham aprendido, realizaram a ilustração de uma das personagens principais, Robinson (Cf. Anexo 8).

4ª Sessão – “Podemos voltar ao início?”

Utilizando a mesma estratégia da 2ª sessão, enquanto os alunos beberam o leite escolar, fomos relembrando as características do Robinson e, simultaneamente, apresentámos o cartaz com essas características (Cf. Anexo 9). Relembrámos ainda um pouco da história e, em seguida, distribuámos folhas com imagens utilizadas no PowerPoint apresentado na sessão anterior e pedimos aos alunos que as recortassem para posteriormente as colarem, ordenando-as de acordo com a sequência da história (Cf. Anexo 10).

Tínhamos como objetivo recolher o segundo reconto (Cf. Anexo 11) dos alunos da amostra para podermos fazer a nossa análise. Contudo, não houve tempo suficiente para o fazermos durante a sessão. Desta forma, e de acordo com a professora cooperante, recolhemos os recontos da parte da tarde, enquanto a professora assegurava o trabalho perante toda a turma na sala de aula.

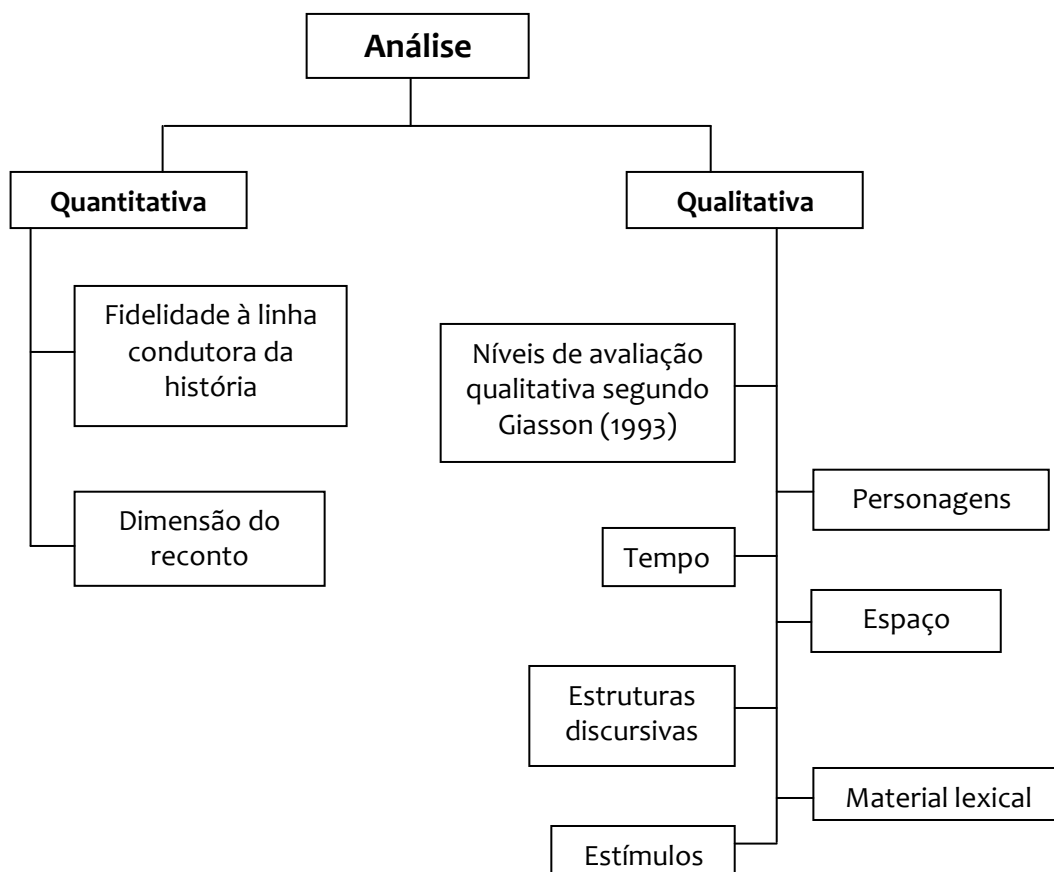
2.3 – Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Privilegiámos a vídeo-gravação e a observação direta como instrumentos de recolha de dados no nosso projeto. Para tal, inicialmente certificámo-nos que todas as crianças tinham autorização, por parte do encarregado de educação, para serem fotografadas/filmadas. Assim, realizámos vídeo-gravação de todas as sessões, bem como dos recontos que iremos analisar mais à frente, os quais posteriormente foram transcritos.

Considerámos que, para uma análise mais simplificada e precisa, o melhor instrumento para tratamento dos dados recolhidos seria o quadro.

Assim sendo, passaremos a apresentar os diversos quadros que elaborámos, assim como qual o objetivo de cada um e a forma como foi preenchido.

Optámos por fazer uma análise que abrangesse a dimensão quantitativa e qualitativa (Giasson, 1993), aspetos que referimos quando abordámos a avaliação do reconto. Em seguida, para dar uma ideia global da análise que fizemos apresentamos o esquema 2 que demonstra os tópicos sobre os quais recaíram a nossa atenção e análise. Clarificamos uma vez mais que este esquema surge da nossa interpretação dos autores que estudámos, como especificámos na temática do reconto.



Esquema 2: Tópicos de análise do reconto

Apresentaremos a seguir os instrumentos que iremos utilizar para a análise em cada um dos tópicos integrantes do esquema acima apresentado. À exceção do quadro referente às percentagens de unidades do *texto-estímulo*, que utilizaremos um para cada reconto, todos os quadros contemplam os primeiros e os segundos recontos, com as siglas 1º R e 2º R, respetivamente.

2.4 – Dimensões de análise

2.4.1 – Análise quantitativa

2.4.1.1 – Fidelidade à linha condutora da história

Iniciámos a análise quantitativa com um quadro referente às **Unidades do texto-estímulo, seu grau de importância e sequência utilizada pelas crianças** (Cf. Anexo 12) que nos apresentou as unidades do *texto-estímulo*, com o respetivo grau de importância na história e permitiu-nos registar a sequência que as crianças utilizaram nos seus recontos.

Queremos realçar que este quadro foi construído por nós com base em Giasson (1993). As unidades do *texto-estímulo* nele apresentadas são tópicos, ideias, peripécias expressas na história, contrariamente ao que verificámos no autor referido, uma vez que ele incorporou no quadro a história na sua totalidade e tal qual ela é. Como referimos, quando abordámos a temática da avaliação do reconto, a essas unidades atribuímos os seguintes graus de importância:

1. Ideia muito importante: algo que desencadeia e influencia a ação;
2. Ideia de importância razoável: ideia importante na história como um todo, mas não influencia diretamente a ação;
3. Pormenor de pouca importância: algo que não é relevante para o decorrer da ação.

Com este quadro não analisámos a forma como as crianças se referiram a determinada unidade, mas sim se a referiram, nem estava em causa se atribuíram os nomes corretos ou se os trocaram, ou se não se lembraram e inventaram. Outro item que surgiu neste quadro foi o número de unidades não referidas no *texto-estímulo*. Através dele pudemos verificar a quantidade de unidades que as crianças integraram nos seus recontos, mas que não fizeram parte do *texto-estímulo* e também a evolução do primeiro reconto para o segundo.

O seu preenchimento foi realizado com números, os quais representam a sequência utilizada pelas crianças nos seus recontos.

Para que a análise deste quadro tivesse maior eficiência surgiu a necessidade de incorporar os seus resultados noutra quadro, o quadro relativo à **Percentagem de unidades** (Cf. Anexo 13).

Como referimos inicialmente, este é o quadro que foi utilizado em dobro, isto é, um para cada reconto (1º R e 2º R). Nele são apresentados os números totais de unidades contadas pelas crianças relativamente ao reconto no seu todo e às unidades dos diversos graus (1, 2 e 3). Posteriormente foi encontrada a percentagem de unidades contadas estabelecendo a relação entre essas unidades e as que o *texto-estímulo* possuía. O mesmo acontece para os graus, ou seja, foi feita a percentagem das unidades dos diversos graus que as crianças contaram relativamente às que existiam no *texto-estímulo*.

É importante referir que as percentagens apresentadas foram arredondadas a uma casa decimal.

Os dados apresentados nestes três quadros permitiram-nos analisar a fidelidade das crianças à linha condutora da história (Costa, Vasconcelos, & Sousa, 2010).

2.4.1.2 – Dimensão do reconto

Com o intuito de analisarmos este tópico, criámos o quadro da **Dimensão do reconto** (Cf. Anexo 14), o qual contemplou o número total de palavras do *texto-estímulo* e o número total de palavras de cada reconto (1º R e 2º R) da amostra. O item “aumento/evolução” permitiu-nos ter uma noção da evolução que ocorreu do primeiro reconto para o segundo, ou seja, indicou-nos quantas palavras a mais as crianças utilizaram no segundo reconto.

2.4.2 – Análise qualitativa

2.4.2.1 – Níveis de avaliação qualitativa segundo Giasson (1993)

Para analisarmos este tópico recorreremos ao quadro apresentado por Giasson (1993), onde a autora refere os seguintes critérios de avaliação para cada um dos níveis da avaliação qualitativa:

1. O aluno só relata pormenores; acrescenta ou não elementos não-pertinentes; o seu reconto é pouco coerente, incompleto e incompreensível;
2. O aluno relata algumas ideias principais e secundárias; inclui informações não-pertinentes; o seu reconto mostra um certo grau de coerência, é relativamente completo e bastante compreensível;
3. O aluno relata as ideias principais; inclui ideias secundárias apropriadas e acrescenta elementos importantes; o seu reconto é coerente, completo e compreensível;
4. O aluno inclui enunciados que resumem partes do texto; enuncia todas as ideias importantes do texto, bem como as ideias secundárias apropriadas; acrescenta elementos pertinentes do texto; o seu reconto é muito coerente, completo e compreensível;
5. O aluno faz generalizações que vão para lá do texto; inclui enunciados que resumem uma parte do texto; enuncia todas as ideias importantes do texto, assim como as ideias secundárias apropriadas; acrescenta elementos pertinentes ao texto; o seu reconto é muito coerente, completo e compreensível. (Giasson, 1993, p. 158)

Estes níveis são numerados de 1 a 5, sendo que o número 1 refere-se ao nível mais baixo e o número 5 ao mais elevado.

No Quadro 5 apresentamos as matrizes dos critérios de avaliação qualitativa do reconto.

	5	4	3	2	1
Generalizações	x				
Enunciados de tipo resumo	x	x			
Ideias principais	x	x	X	?	?
Ideias secundárias	x	x	X	x	?
Acrescentos	Pertinentes	Pertinentes	Pertinentes	Não-pertinentes	Não-pertinentes
Coerência	Elevada	Boa	Média	Presente	Fraca
Completitude	Elevada	Boa	Média	Presente	Fraca
Compreensibilidade	Elevada	Boa	Média	Presente	Fraca

Quadro 5: Matriz dos critérios de avaliação qualitativa do reconto. Fonte: Giasson (1993, p. 159)

Remetendo-nos a estes critérios e a esta matriz para a avaliação qualitativa do reconto, adaptando do autor, elaborámos o quadro referente aos **Níveis de avaliação qualitativa segundo Giasson (1993)** (Cf. Anexo 15), no qual registámos o que as crianças evidenciaram nos seus recontos relativamente aos pontos aqui apresentados de acordo com legenda apresentada no anexo acima referido.

Queremos clarificar, uma vez mais, que toda a análise que fizemos dos recontos foi de forma comparativa com o *texto-estímulo* e, por isso, para o preenchimento deste quadro baseámo-nos noutros quadros já preenchidos e dados analisados.

Assim, identificámos as unidades de texto não referidas no *texto-estímulo* como sendo os acrescentos.

Subdividimos o aspeto *coerência*, o qual foi analisado com base nas unidades não referidas no *texto-estímulo* e na quantidade de palavras alteradas pelas crianças, nomeadamente os nomes, uma vez que, do nosso ponto de vista, para que um reconto esteja coerente com o *texto-estímulo* não poderá integrar unidades não referidas no texto, consideradas neste ponto como acrescentos e os nomes atribuídos têm de ser os mesmos do texto inicial. Tendo em consideração estes aspetos,

podemos afirmar que a coerência também mede a fidelidade à linha condutora da história.

A *completitude* foi analisada com base no número total de unidades.

A partir desse registo foi-nos possível atribuir os níveis a cada reconto.

2.4.2.2 – Personagens

O quadro referente às **Personagens** (Cf. Anexo 16) permitiu-nos averiguar se as crianças conseguiram identificar a importância e a função de cada personagem através da distinção que fizeram, ou não, das personagens principais, secundárias e figurantes. Esta distinção foi perceptível no decorrer do reconto e do destaque que deram, ou não, às diversas personagens no seguimento da história. Outro item a analisar e presente neste quadro era referente à caracterização, ou não, do comportamento físico e do perfil psicológico das personagens.

O preenchimento deste quadro regeu-se pela legenda apresentada no anexo acima referido.

Posteriormente direcionamos a nossa atenção para o tempo e espaço.

2.4.2.3 – Tempo e espaço

Optámos por examinar estes dois tópicos a partir do mesmo quadro, uma vez que os aspetos a analisar eram os mesmos.

O quadro **Tempo e espaço** (Cf. Anexo 17) possibilitou-nos analisar a posição que as crianças tomaram perante estes tópicos, ou seja, se identificaram corretamente o tempo e o espaço em que ocorreu a ação, se os alteraram ou se simplesmente os omitiram. Estes tópicos englobaram o tempo e o espaço relativos às diversas peripécias e também à ação como um todo, isto é, à história em si. Este quadro foi preenchido com X. No tópico do espaço, à frente do X, colocámos entre parênteses o número de espaços que as crianças referiram.

Já o quadro que se segue refere-se às estruturas discursivas.

2.4.2.4 – Estruturas discursivas

Analisando este tópico apercebemo-nos se houve evolução nas crianças ou não. Tal verificou-se porque, ao procedermos à análise verificámos se as crianças utilizaram estratégias discursivas diferentes ou se simplesmente se apropriaram do discurso original do *texto-estímulo*, reproduzindo-o. Para podermos inferir sobre isto precisámos de analisar também o material lexical, o que fizemos em seguida.

Para estudarmos este tópico construámos o quadro relativo às **Estruturas discursivas** (Cf. Anexo 18), no qual registámos se as crianças se mantiveram no discurso indireto, uma vez que o *texto-estímulo* encontrava-se neste tipo de discurso, ou se transitaram para o discurso direto, introduzindo falas ou transmitindo outras marcas características deste tipo de discurso, como por exemplo os verbos ou os advérbios utilizados. Este quadro foi também preenchido com X.

Tendo terminado esta análise, passámos então para a análise do material lexical.

2.4.2.5 – Material lexical

Com o levantamento do material lexical utilizado pelas crianças, pudemos constatar se estas inovaram, aplicando vocábulos novos em substituição dos do *texto-estímulo*, ou se imitaram os que ouviram.

Desta forma, o quadro do **Material lexical** (Cf. Anexo 19) contemplou dois itens, os quais corresponderam à inovação e imitação dos vocábulos utilizados nos recontos. No item correspondente à inovação, colocámos dentro de parênteses o número de vocábulos novos, não contabilizando as vezes que os repetiram.

Por último examinámos os estímulos dados às crianças no momento do reconto.

2.4.2.6 – Estímulos

A fim de analisarmos a quantidade de vezes que foi necessário intervir nos recontos com o intuito de estimular o raciocínio das crianças, construámos o quadro

dos **Estímulos** (Cf. Anexo 20). Nele pudemos ver também que tipo de estímulos foram dados, tendo o seguinte significado:

- Reforço positivo: dizer “sim” ou repetir o que as crianças disseram por último, como sendo um reforço/confirmação da ideia, fazendo-as, dessa forma, prosseguirem nos seus recontos;
- Pedido de explicação: perguntar o que tinham dito, por não compreender o que foi dito ao nível linguístico ou por não compreender a ideia em si;
- Dizer palavras: dizer palavras ou termos que as crianças não se lembravam; dizer a pedido delas, ou quando demoravam muito tempo a pensar e não conseguiam dizer nada, mas a palavra era-nos perceptível.

Com esta análise pudemos compreender melhor em que condições foram produzidos os recontos.

Em seguida faremos a apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo do nosso projeto de intervenção.

3 – Apresentação e Análise de dados

Como já referimos, vamos iniciar a análise pela dimensão quantitativa e só posteriormente nos debruçaremos sobre a análise qualitativa.

Antes de iniciarmos a análise dos dados, queremos indicar que VM é a criança que fez o seu 1º relato no dia seguinte à 1ª sessão, pelos motivos que mencionámos quando a descrevemos.

3.1 – Análise quantitativa

3.1.1 – Fidelidade à linha condutora da história

Para a análise deste tópico utilizámos quatro quadros e iniciámos este estudo com o seguinte quadro, onde pudemos identificar que aspetos as crianças integraram nos seus relatos.

Grau de importância	Unidade do texto-estímulo	Sequência do relato							
		BS		MIA		MQ		VM	
		1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R
1	Nome da personagem principal: Robinson	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Morava em York				2			2	2
2	Tinha o sonho de explorar a América do Sul				3		2	3	3
1	Embarcou num barco chamado Virgínia		2				4		4
1	Houve uma tempestade						5	5	5
1	O barco encalhou		3			3	6	6/8	6
2	O Robinson foi o único sobrevivente								
2	Uma onda arrastou-o até à ilha		4	2	4	2/4		7	
1	Decidiu explorar a floresta da ilha						3		
1	Viu um bode e matou-o					7		12	10
2	Na exploração da floresta, no topo da ilha encontrou uma gruta				5		7		
2	No dia seguinte, alimentou-se do bode, assando-o								
2	Também se alimentava de mariscos, raízes de plantas, cocos, bagas, ovos de pássaros e ovos de tartarugas.				16		8	11/13	9

3	Fez uma espécie de abrigo para se proteger					5			
2	Como desejava sair da ilha e voltar para casa, para junto da sua mulher e dos seus dois filhos, decidiu construir um barco		5		6			9	
2	Foi aos destroços do Virgínia buscar materiais e ferramentas						11		
1	Construiu uma jangada							4	
1	Quando terminou a construção, tentou empurrar o barco com os braços e com a ajuda de troncos, mas não conseguiu leva-o até ao mar				7			10	7
3	Mesmo assim, deu-lhe o nome Evasão								
2	Quando se sentia mais em baixo ele costumava mergulhar nuns charcos de lama						9		
3	Mas, a certa altura, decidiu que nunca mais se ia deixar ir abater pelo desespero								
3	Deu o nome Speranza à ilha								
2	Com os sacos de cereais que conseguiu recuperar do Virgínia, fez uma plantação								
2	Fez uma vedação para as cabras e os cabritos					6	13		
2	Alimentava-se também do leite das cabras				17		14		
1	Apareceu Tenn, o cão do Virgínia			7	13			14	16
2	Construiu uma verdadeira casa				8		12		8
3	Queria-se manter ocupado para não cair na tentação dos banhos de lama, pois tinha medo que ao permanecer tanto tempo nos charcos se pudesse transformar num animal.						10		
2	Fez a constituição da ilha								
1	Viu o fumo branco do outro lado da ilha e decidiu ir ver o que se passava	2	6	3	9	8	15	1	11
2	Viu um conjunto de índios à volta de uma fogueira		7	4	10	9	16		12
3	Estavam a fazer um ritual				11				
1	Passado uns tempos, Robinson voltou a ver a coluna de fumo branco	3		5		10			
2	Foi ver o que se passava e quando chegou a praia viu um índio a correr na sua direção			6/ 8	12	11	18		13
2	E outros dois a correrem atrás do primeiro índio			9	14	12	19		14
1	Tenn começou a ladrar		8				17		
1	Para se defender, Robinson deu um tiro no último índio		9	10	15		20		15
1	O índio que fugiu atirou-se para o chão e começou a apalpar o terreno até encontrar o pé de Robinson para o colocar em cima do seu pescoço como sinal de submissão					13	21		
1	Os dois homens tornaram-se amigos			12	20	15 /1 6	23	15 /1 9	
2	Robinson deu-lhe o nome de Sexta-feira	4	12	14	21		24	18	18
1	Sexta-feira só comunicava por gestos e ensinou o Robinson a comunicar da mesma forma. Por sua vez, Robinson ensinou o inglês ao índio	5	11				22		
3	Tenn morreu de velhice e Robinson ficou triste		10	11		14	25	17	17

						/			
						17			
1	Sexta-feira avistou um barco			13 /1 5	18 /2 2		26	2 0	19
2	Quando o navio atracou, Robinson e Sexta-feira estavam na praia à espera de verem os seus tripulantes								20
2	O comandante do navio estendeu a mão para se apresentar a Robinson		13		19 /2 3		27	21	21
3	Já tinha passado 28 anos, 2 meses e 22 dias desde o dia do naufrágio do <i>Virgínia</i>								
1	Uns dias depois, quando Robinson acordou reparou que o navio já não estava na praia não viu Sexta-feira em nenhum sítio			16	24	18	28	2 2	22
2	Procurou-o por toda a ilha, mas não o encontrou			17	25				
2	De repente lembrou-se da gruta e dos bons momentos que ele lá tinha passado e foi até lá			18	26		29	2 3	23
1	Quando chegou à gruta viu uma criança		14	19	27	19	30	2 4	24
3	Era o grumete do navio e era muito infeliz lá	6		20			31		
1	Decidiu ficar na ilha com Robinson porque este lhe pareceu uma pessoa simpática e bondosa			21	29		32		25
2	Robinson perguntou ao menino se tinha visto Sexta-feira, o qual respondeu que o tinha visto a ir no navio								
2	Robinson deu o nome de Domingo ao menino, por ser o dia das festas, dos risos e dos jogos	7	15	22	28 /3 0	20	33		
2	Robinson ensinou a vida selvagem à criança e criou novos jogos, viveu novas aventuras, novas vitórias, começou uma nova vida!							2 5	26
Número de unidades não referidas no texto-estímulo		1	3		2	1	1	12	6

Quadro 6: Unidades do texto-estímulo, seu grau de importância e sequência utilizada pelas crianças

Salientamos que nas unidades que citam duas situações, como por exemplo “Como desejava sair da ilha e voltar para casa, para junto da sua mulher e dos seus dois filhos, decidiu construir um barco”, considerámos que a criança referiu a unidade mesmo que só se refira a uma das situações, por exemplo “construiu um barco”.

A criança **BS** no seu 1º relato, apesar de só mencionar uma unidade não referida no texto-estímulo, utilizou nomes diferentes em todo o texto. A criança apelidou Robinson de “Robim dos Bosques”, Sexta-feira de “Segunda-feira”, Domingo de “Sábado”, aos índios chamou “chineses” e referiu-se ao local onde estes últimos se encontravam, a praia, como sendo uma “barragem”, fazendo um total de 5 alterações.

No 2º relato já identificou as personagens com os nomes corretos, à exceção do comandante ao qual chamou “capitão” e do navio ao qual denominou de “barco”. Apesar de existir diferença conceptual entre *navio* e *barco*, devido à faixa etária das crianças em questão, considerámos que para elas esta diferença não era significativa, e assim sendo, mesmo fazendo referência a ela, não considerámos nem contabilizámos como alteração. O mesmo se aplica aos relatos das outras crianças. Assim, BS no 2º relato fez apenas 1 alteração.

Através do quadro pudemos constatar que na sequência do 1º relato não se verificaram “vaivéns”, respeitando a sequência do *texto-estímulo*, sendo o único relato em que tal se verificou. Contudo, no 2º relato já não se verificou o seguimento da mesma sequência.

Contrariamente ao que nos relata o *texto-estímulo*, BS no 1º relato referiu que “foi um menino lá a casa”, sendo esta a única unidade proferida pela criança e não referenciada no texto. No 2º relato, as três unidades que sinalizámos como não pertencentes ao *texto-estímulo* são quando referiu que o índio viu que a casa de Robinson era “muito gira”; quando introduziu uma fala, a qual analisaremos no tópico das estruturas discursivas, e justificou o seu conteúdo.

Por sua vez, **MIA** no seu 1º relato denominou a fogueira de “lareira” e no 2º relato o navio de “barco”, fazendo, portanto, apenas 1 alteração no 1º relato. Não respeitou a sequência do *texto-estímulo* e, no 1º relato, repetiu duas unidades enquanto no 2º relato encontramos essa repetição em três unidades. A sequência utilizada nos dois relatos não é a mesma.

No 1º relato não detetámos nenhuma unidade que não tivesse sido referenciada no *texto-estímulo*, mas no 2º sinalizámos duas situações. Primeiramente relatou que Robinson “foi à praia” e lá é que surgiu a onda. Considerámos que este ir à praia está a substituir a entrada de Robinson na embarcação Virgínia, a qual, devido a uma tempestade, encalhou e ele foi levado até à praia por uma onda. Contudo, não podemos deixar de sinalizar como sendo uma unidade não referenciada no *texto-estímulo*. A segunda unidade que considerámos estar nestas circunstâncias é quando MIA se referiu ao navio que apareceu na ilha chamando-o de Virgínia. No texto-

estímulo, a este navio não lhe é atribuído nenhum nome e a criança, ao não se lembrar do nome, o qual na realidade não existia, deu-lhe o nome do barco em que Robinson embarcou no início da história.

A criança **MQ** demonstrou algumas dificuldades, nos dois recontos, na pronúncia do nome Robinson, pelo que no 1º o chamou de “Roge”, “Roges” e “Robin” e no 2º reconto de “Robens” e “Roben”. Contudo, considerámos como sendo uma alteração do nome, sendo dessa forma a única alteração detetada no 1º reconto. No 2º reconto também se referiu ao cão chamando-lhe “Max” em vez de Tenn e denominou a casa de “tenda”, aspeto que analisaremos mais adiante, aumentando assim o número de alterações para 3 neste seu reconto.

Em nenhum dos seus recontos respeitou a sequência do *texto-estímulo*, sendo que no 1º repetiu três unidades de texto e a sequência dos seus recontos também foi diferente. Igualmente em ambos os recontos, apenas refere uma unidade não mencionada no *texto-estímulo*. No 1º reconto, verificou-se esta situação quando disse que “ficaram lá os dois e comeram aquilo que eles queriam” e no 2º quando introduziu a fala, a qual também analisaremos no tópico das estruturas discursivas.

Consideramos importante salientar que MQ foi a única criança que referiu, no seu 2º reconto, a razão correta da morte de Tenn, velhice, sendo que BS não refere em nenhum dos recontos; MIA, no 1º, apenas refere a sua morte, sem a justificar; e VM, tanto no 1º como no 2º recontos, afirma que foi o índio quem matou o cão.

Analisando a última criança da nossa amostra, **VM**, verificámos que também não organizou os seus recontos com a mesma estrutura do *texto-estímulo*, nem com a mesma estrutura entre os dois recontos, e que apenas no 1º reconto repetiu quatro unidades.

Em relação às unidades de texto não referidas no *texto-estímulo* verificámos que no 1º reconto mencionou 12 e no 2º reconto esse valor reduziu para 6. Apenas daremos um exemplo de cada reconto, para além do que já referimos anteriormente em relação à morte do cão. Nos dois recontos, VM afirma que “o Sexta-feira foi embora porque Robinson gostava muito do barco”. No 1º reconto, para reforçar a ideia ainda disse que “o Robinson não *tava* interessado no Sexta-feira, *tava* interessado no

barco”. O facto de a criança ter referido nos dois recontos a mesma ideia, sendo que não fazia parte do *texto-estímulo*, leva-nos a ponderar que a criança possivelmente ficou convicta de que essa foi a verdadeira razão pela qual Sexta-feira abandonou a ilha, demonstrando assim que não compreendeu este episódio da história.

No 1º reconto, VM ao navio chamou “barco” como as outras crianças, o comandante denominou de “pirata” e chamou “Lisboa” à América do Sul, situação que corrigiu após ser interrogado. Neste reconto, de acordo com o estabelecido anteriormente, considerámos que fez 2 alterações. Já no 2º reconto as alterações reduziram para 1, sendo que denominou a casa de “tenda”, como MQ, e continuou a denominar o navio de “barco”.

Em seguida, e para que possamos fazer uma análise mais eficaz, recorreremos ao Quadro 7 a) referente às percentagens das unidades dos textos dos primeiros recontos.

	Texto-estímulo e reconto				Grau 1				Grau 2				Grau 3			
	B S	M IA	M Q	V M	B S	M IA	M Q	V M	B S	M IA	M Q	V M	B S	M IA	M Q	V M
Nº total de unidades	55				20				25				10			
Nº total de unidades contadas	7	22	20	25	4	11	10	14	2	9	7	9	1	2	3	2
Percentagem (%)	12,7	40	36,4	45,5	20	55	50	70	8	36	28	39	10	20	30	20

Quadro 7 a): Percentagem de unidades: primeiros recontos

É importante referir que no número total de unidades contadas não contabilizámos as unidades que as crianças referiram e que não pertenciam ao *texto-estímulo*.

Para uma melhor perceção e interpretação do Quadro 7 a) recorremos ao seguinte gráfico:

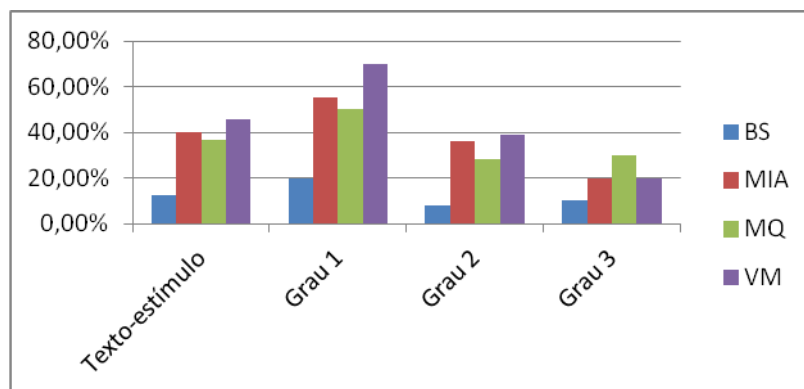


Gráfico 1: Percentagens de unidades – primeiros recontos

A partir do gráfico 1 podemos afirmar que nenhuma criança recontou metade das unidades do *texto-estímulo*, sendo que VM foi a criança que se aproximou mais e BS a que mais se distanciou.

Relativamente aos graus de importância das unidades, constatámos que o grau 1 foi o mais vezes referido pelas crianças, existindo uma diferença considerável em relação ao grau seguinte, e o grau 3 foi aquele que menos vezes mencionaram. Este facto testemunha a qualidade dos recontos, uma vez que as unidades mais vezes recontadas foram de grau 1.

Analisemos agora os segundos recontos a partir do mesmo quadro:

	Texto-estímulo e reconto				Grau 1				Grau 2				Grau 3			
	B S	M IA	M Q	V M	B S	M IA	M Q	V M	B S	M IA	M Q	V M	B S	M IA	M Q	V M
Nº total de unidades	55				20				25				10			
Nº total de unidades contadas	15	30	33	26	8	11	15	13	6	17	15	11	1	2	3	2
Percentagem em (%)	27,3	70,9	60	47,3	40	55	75	65	24	68	60	44	10	20	30	20

Quadro 7 b): Percentagem de unidades: segundos recontos

De forma semelhante ao processo que adotámos para a análise das percentagens referentes aos primeiros recontos, também para os segundos elaborámos o seguinte gráfico:

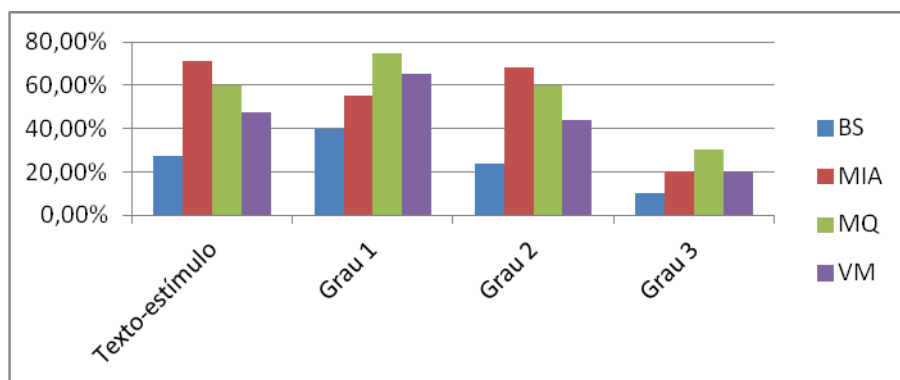


Gráfico 2: Percentagens de unidades – segundos recontos

Neste caso, constatámos que algumas crianças superaram o valor médio de unidades do *texto-estímulo*, situação que também se verificou nos graus 1 e 2, sendo que as unidades de grau 3 continuaram a ser aquelas que as crianças menos referiram.

Semelhantemente ao que verificámos no gráfico 1 referente aos primeiros recontos, também nos segundos recontos é perceptível a qualidade dos recontos através da percentagem considerável relativa às unidades de grau 1 e 2.

Apresentamos, no gráfico a seguir, a análise da evolução dos primeiros para os segundos recontos evidenciada pelas crianças.

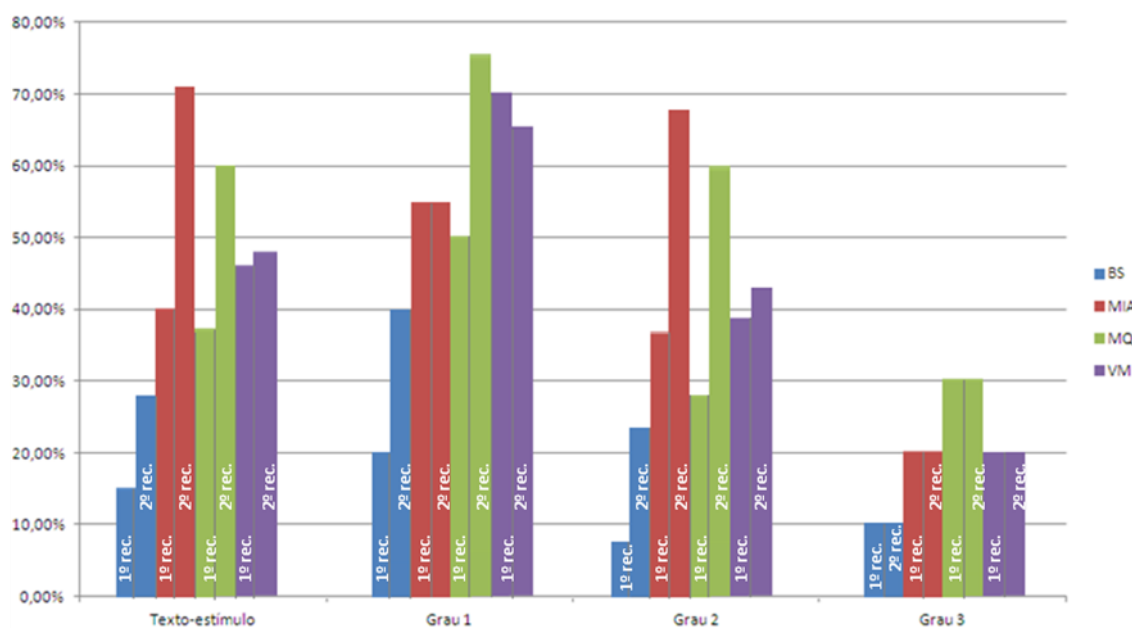


Gráfico 3: Comparação das percentagens dos primeiros e segundos recontos

Neste gráfico é-nos possível comparar, entre os primeiros e os segundos recontos, as percentagens das unidades de texto que cada criança utilizou. As cores utilizadas para cada criança são as mesmas dos gráficos anteriores. Para cada aspeto analisado (*texto-estímulo*, grau 1, grau 2 e grau 3) podemos ver duas barras da mesma cor, tratando-se portanto da mesma criança, em que a primeira se refere ao 1º reconto da criança em questão e a segunda ao 2º reconto.

Assim, relativamente às unidades referenciadas do *texto-estímulo* pudemos constatar que todas as crianças, dos primeiros para os segundos recontos, referiram mais unidades. Neste ponto a criança que demonstrou uma maior evolução foi a MIA, seguida da MQ.

Analisando a evolução das percentagens correspondentes aos graus deparamo-nos com algumas oscilações. Relativamente às unidades de grau 1, a criança que mais evoluiu no 2º reconto foi a MQ, seguida da BS que duplicou o número de unidades referidas deste grau. Verificámos que MIA manteve o número de unidades referidas,

não revelando assim nenhuma evolução, enquanto VM regrediu, pois a sua percentagem baixou do 1º para o 2º reconto.

No grau 2 deparámo-nos com um aumento de 32% tanto em MIA como em MQ. Contudo, MIA é a criança que tem a percentagem mais elevada neste ponto. A criança BS voltou a ter uma evolução mais do que o dobro da percentagem referente ao 1º reconto e VM neste grau voltou a ter um aumento também.

No que respeita à percentagem das unidades de grau 3 observámos um equilíbrio em todas as crianças, pois nenhuma revelou um aumento ou um decréscimo dos primeiros para os segundos recontos, sendo que MQ foi a criança que mais unidades deste grau integrou nos seus recontos e BS a criança que menos unidades referiu.

Consideramos importante ainda referir as unidades não referidas no *texto-estímulo*.

Nas crianças BS e MIA houve um aumento de referência destas unidades, enquanto MQ manteve o número de unidades do 1º para o 2º reconto e VM reduziu o seu valor para metade.

Prosseguindo na nossa análise quantitativa, analisaremos a dimensão dos recontos.

3.1.2 – Dimensão do reconto

Analisaremos agora, com apoio no Quadro 8, a dimensão dos recontos bem como o aumento que se verificou dos primeiros para os segundos recontos.

Nº total de palavras do <i>texto-estímulo</i>	BS		MIA		MQ		VM	
	1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R
1541	133	211	354	511	231	447	441	518
Aumento/evolução	78		157		216		77	

Quadro 8: Dimensão do reconto

Não podemos deixar de referir que não contabilizámos as nossas intervenções nem as respostas “sim/não” das crianças relativas às nossas questões.

Nos primeiros recontos, foi a criança VM que efetuou o reconto mais extenso e BS o mais curto. A partir do quadro verificámos que todas as crianças aumentaram o número de palavras nos seus segundos recontos relativamente aos primeiros. Nos segundos recontos continuou a ser VM a criança a ter o reconto mais extenso, mas, em contrapartida, foi a criança que menos aumentou.

MQ foi a criança que mais aumentou o número de palavras no seu 2º reconto. Contudo, comparando com a percentagem das unidades do *texto-estímulo* verificámos que não foi esta a criança que mais evoluiu de um reconto para o outro, mas sim MIA.

3.2 – Análise qualitativa

Iniciamos esta análise pelos níveis de avaliação qualitativa segundo Giasson (1993).

3.2.1 – Níveis de avaliação qualitativa segundo Giasson (1993)

	BS		MIA		MQ		VM	
	1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R
Generalizações	-	-	-	-	-	-	-	-
Enunciados de tipo resumo	X(4)	X(4)	X(4)	X(4)	X(4)	X(4)	X(4)	X(4)
Ideias principais	X(2)	X(3)	X(3)	X(3)	X(3)	X(3)	X(3)	X(3)
Ideias secundárias	X(2)	X(3)	X(3)	X(3)	X(3)	X(3)	X(3)	X(3)
Acrescentos	PT(3)	PT(3)	-	PT(3)	PT(3)	PT(3)	PT(3)	PT(3)
Coerência quanto às unidades não referidas no texto-estímulo	B(4)	PS(2)	E(5)	M(3)	B(4)	B(4)	F(1)	F(1)
Coerência quanto às alterações	F(1)	B(4)	B(4)	E(5)	B(4)	PS(2)	M(3)	B(4)
Completitude	F(1)	PS(2)	M(3)	B(4)	PS(2)	B(4)	M(3)	M(3)
Compreensibilidade	PS(2)	PS(2)	M(3)	M(3)	PS(2)	PS(2)	PS(2)	PS(2)
Nível de avaliação qualitativa atribuídos	2,11	2,56	3,13	3,11	2,78	2,78	2,44	2,56

Quadro 9: Níveis de avaliação qualitativa segundo Giasson (1993)

Ao preenchermos o quadro deparámo-nos com algo inesperado: as classificações que atribuímos aos diversos itens nem sempre coincidiram com a matriz apresentada por Giasson (1993). Por isso, para atribuímos os níveis, optámos por estabelecer a média dos diversos níveis identificados em cada reconto. Assim sendo, à frente da classificação de cada item, colocámos dentro de parênteses o nível a que essa classificação atribuída se refere na matriz e a partir desses valores obtivemos a média (arredondada a duas casas decimais), a qual considerámos como sendo o nível de avaliação qualitativa de cada reconto. Salientamos que, no 1º reconto de MIA, não detetámos nenhum acrescento e, por isso, não pudemos classificar como sendo pertinente ou não. Assim, para que a média deste reconto fosse mais real, optámos por não contabilizar esse item.

Considerámos que todas as crianças refeririam ideias principais e secundárias, mas, conforme já analisámos, nem todas as referiram na mesma quantidade nem a mesma criança mencionou o mesmo número de ideias principais e ideias secundárias. Atribuímos o nível 2 nestes dois tópicos ao 1º reconto de BS, uma vez que o valor de unidades referidas é inferior aos 20%, enquanto todos os outros recontos ultrapassam este valor.

Classificámos todos os acrescentos como pertinentes, pois embora alguns deles sejam alterações da história, considerámos desta forma, uma vez que estão relacionados com todo o resto do texto.

Relativamente à coerência fizemos a análise recorrendo às unidades não referidas no *texto-estímulo* e às alterações que as crianças fizeram relativamente aos nomes, as quais analisámos no tópico da *fidelidade à linha condutora da história*. Quanto às unidades não referidas no *texto-estímulo* BS, no seu 1º reconto, e MQ, nos dois recontos, foram as crianças que melhor qualificação obtiveram, contrariamente a VM, uma vez que os seus dois recontos se encontram no nível mais baixo. No que respeita às alterações referidas, não considerámos as vezes que as utilizaram, mas apenas a quantidade de alterações que realizaram nos nomes. Neste item, o 1º reconto de BS foi aquele que menor qualificação alcançou, sendo MIA no seu 2º reconto a criança que mais coerente foi relativamente ao *texto-estímulo*.

Para analisarmos o parâmetro de completitude recorreremos ao gráfico 3 (página 73 deste trabalho), o qual nos permitiu verificar os recontos que eram mais completos. Assim, constatámos que o 1º reconto de BS foi aquele que estava menos completo, enquanto os segundos recontos de MIA e MQ foram os que revelaram estar mais completos.

No penúltimo item, considerámos que a compreensibilidade esteve presente nos recontos que se tornaram compreensíveis, mas que, devido às pausas, demonstram alguma insegurança e dúvidas e em certos momentos não tornam o reconto claro, o que se verificou nos recontos de BS, MQ e VM; por sua vez, considerámos os recontos com compreensibilidade média aqueles em que linguagem, não tão repetida, tornava a história mais perceptível, que constatámos nos recontos de MIA. Contudo, em todos eles deparámo-nos com vaivéns de ideias, o que tem como consequência uma compreensão não tão boa como o desejável.

Perante estes factos atribuímos os níveis da avaliação qualitativa e verificámos que apenas os recontos de MIA se encontram no nível 3, sendo o 1º o mais elevado, e que todos os outros se localizam no nível 2. Embora a grande maioria se encontre no mesmo nível, torna-se visível a diferença entre eles. Assim, o 1º reconto de BS é aquele que se posiciona no nível mais inferior (2,11) contrariamente ao que acontece com os dois recontos de MQ (2,78). Constatámos ainda que ocorreu uma evolução em todas as crianças dos primeiros para os segundos recontos, à exceção dos recontos de MIA, que manifestaram um ligeiro decréscimo, e de MQ, que se mantiveram no mesmo nível.

3.2.2 – Personagens

Para uma melhor compreensão da análise deste tópico e de acordo com as características analisadas nas sessões com as crianças, sendo que a maioria foram mencionadas por elas, apresentamos no Quadro 10 as personagens e a sua categoria de acordo com a sua relevância e as suas características:

Nome	Personagem	Caraterísticas físicas	Caraterísticas psicológicas
Robinson	Principal	Alto; cabelo comprido e castanho; olhos verdes; pele castanha.	Homem da cidade; impaciente; aventureiro; destemido; sonhador; desesperado e medroso por vezes; falava inglês; trabalhador; “gostava de construir”; “gostava de passear”; cuidava de si próprio; organizado e disciplinado; simpático; bondoso; corajoso; forte.
Sexta-feira	Principal	Alto; moreno; cabelo preto e comprido; olhos pretos; usava pinturas na cara, penas e fita no cabelo; andava de tanga; despido.	Despreocupado; comunicava por gestos; amigo; habituado a viver em tribo na floresta; “ajudou a viver na floresta”
Comandante do navio	Secundária	Barba negra	Sem dados
Grumete do navio – Domingo	Secundária	Sem dados	Infeliz no navio.
Índios	Figurantes	Sem dados	Sem dados
Tripulação do navio	Figurantes	Sem dados	Sem dados

Quadro 10: Personagens e as suas características

É importante salientar que algumas das características, sobretudo as físicas, foram ditas com base nos fantoches de vara utilizados na representação da história na 1ª sessão; e que, embora tenhamos referido a infelicidade do grumete, só analisámos as características das personagens principais. Analisámos ainda os valores transmitidos por Robinson – coragem, esforço e empenho – e transmitidos pela relação estabelecida entre ele e Sexta-feira – trabalho colaborativo, entreadjudada e respeito pela diferença.

Em seguida apresentamos o Quadro 11 referente a este tópicos com os dados recolhidos.

Personagens		BS		MIA		MQ		VM	
		1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R
Identifica	Principais	S	S	S	S	S	S	S	S
	Secundárias	S	S	S	S	S	S	S	S
	Figurantes	S	S	S	S	S	S	N	S
Carateriza	Fisicamente	N	N	N	N	N	N	N	N
	Psicologicamente	S	S	S	S	S	S	S	S

Quadro 11: Síntese das personagens de acordo com a presença ou não das caraterísticas

Em todos os recontos, as crianças destacaram o Robinson como personagem principal. As personagens principais são o Robinson e o Sexta-feira, isto porque a relação que eles estabelecem é tão forte que se torna difícil identificar qual dos dois é a personagem mais importante. (Militão, 2012).

As personagens secundárias são o comandante e o grumete do navio e os figurantes os índios e a tripulação do navio. Considerámos que as crianças referenciaram as personagens, quer as secundárias, quer os figurantes, mesmo quando só fizeram referência a uma delas em cada categoria. Também no que toca ao tópico da caraterização, considerámos que as crianças o fizeram mesmo que fosse só relativo a uma das personagens. Relativamente às caraterizações, constatámos que nenhuma criança referenciou as características físicas das personagens, nem no 1º nem nos segundos recontos. Contrariamente, em todos os recontos, pudemos observar características ao nível psicológico. A referência a essas características aumentou dos primeiros para os segundos recontos em todas as crianças, com exceção de VM.

Consideramos relevante o facto de MQ ter sido a única criança que referiu, no 2º reconto, que o Robinson teve medo de que a lama dos charcos lhe fizesse mal à pele.

Relativamente à relação de amizade existente entre as duas personagens principais, a mesma não foi mencionada nos segundos recontos das crianças BS e VM. Por sua vez, MIA foi a única criança que mencionou, no 1º reconto, que o Sexta-feira tinha momentos em que era escravo de Robinson. Apesar de referirem que Robinson e

Sexta-feira eram amigos não referiram os valores transmitidos pela relação de amizade por eles estabelecida.

Seguiremos para a análise do tópico tempo e espaço.

3.2.3 – Tempo e Espaço

O tempo em que a história se desenrolou foi em setembro de 1759 e a ação decorreu durante alguns anos.

Relativamente ao espaço, podemos dizer que existe a referência a York, cidade onde Robinson vivia, à América do Sul, continente que ele queria explorar e que a ação se passou na ilha, no abrigo por ele construído (casa), na praia e na gruta.

Tempo e espaço		BS		MIA		MQ		VM	
		1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R
Tempo	Identifica corretamente	X	X	X	X	X		X	X
	Altera								
	Omite						X		
Espaço	Identifica corretamente	X(1)	X(2)	X(3)	X(5)	X(3)	X(3)	X(2)	X(5)
	Altera	X(1)						X(1)	
	Omite								

Quadro 12: Identificação do tempo e do espaço

Neste quadro, de forma similar aos anteriores, não foi necessário que as crianças referissem todos os aspetos para nós considerarmos a sua presença.

As crianças referiram-se ao **tempo** em que se desenrolou a ação com o comum “Era uma vez...”. MQ foi a única criança que não iniciou os seus dois recontos com esta expressão e, desta forma, não localizou a história no tempo.

Apenas BS e MIA fizeram referência, nos primeiros recontos, ao facto de Robinson ter ido duas vezes ver o que se passava no local do fumo, na praia. MQ fez referência, também no 1º reconto, mas em sequência de uma intervenção nossa. Nos segundos recontos nenhuma criança fez referência a este facto.

No 2º reconto, MIA referiu que Robinson viu o fumo de “manhã”, sendo uma referência temporal não utilizada no *texto-estímulo*.

No tópico do **espaço** colocámos dentro de parênteses a quantidade de locais referidos pelas crianças. Analisando este tópico no quadro, deparamo-nos com duas crianças, MIA e VM, que aumentaram o número de locais referidos do 1º para o 2º reconto, sendo que referiram 5 locais, e que as outras duas crianças mantiveram o mesmo número de referências. Constatámos que duas crianças no 1º reconto identificaram corretamente e em simultâneo alteram o espaço. Ou seja, BS identificou corretamente o local casa, mas alterou o local praia chamando-lhe “barragem”, enquanto a criança VM inicialmente referiu-se à América do Sul chamando-lhe “Lisboa”, mas corrigiu em seguida, e identificou corretamente a ilha. Perante este facto, consideramos que houve uma melhoria nos segundos recontos destas crianças, não só por aumentarem o número de locais referidos, no caso de VM, mas também porque conseguiram identificá-los corretamente.

Queremos ainda salientar que nos segundos recontos de MQ e VM encontramos a expressão “tenda”. Considerámos que identificaram corretamente, pois na 3ª sessão, quando apresentámos a história com as ilustrações, a casa que nós referíamos na história estava representada com a imagem de uma tenda. Esta situação demonstra que o facto de apresentarmos a mesma história de diversas formas tem influência na apreensão da mesma, como nos dizem Costa, Vasconcelos e Sousa (2010), uma vez que as diversas apresentações ajudaram a ativar as representações das personagens e do espaço.

Em seguida analisaremos o tópico referente às estruturas discursivas.

3.2.4 – Estruturas discursivas

Como referimos nas *Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados*, devido ao facto de o *texto-estímulo* se encontrar no discurso indireto, analisámos se as crianças transitaram para o discurso direto ou não e apresentamos os dados recolhidos no Quadro 13.

Estruturas discursivas	BS		MIA		MQ		VM	
	1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R
Mantem-se no discurso indireto	X	X	X	X	X	X	X	X
Transita para o discurso direto		X	X	X		X		X

Quadro 13: Estruturas discursivas

Analisando os dados, constatámos que todos os recontos foram transmitidos no discurso indireto, mantendo-se no discurso do *texto-estímulo*. Contudo, os segundos recontos contêm alguns elementos característicos do discurso direto.

As crianças BS e MQ introduziram falas, as quais passamos a citar: “ (...) e disse: - Meu jovem rapaz! Foste tu que entraste naquele barco?” (BS – 2º reconto) e “ (...) disse assim:

- Eu sou o coiso, o empregado do barco.” (MQ – 2º reconto).

No mesmo reconto de MQ, para além da fala encontrámos o verbo *ter* conjugado no presente e o advérbio de espaço “aqui”, sendo também indicativos do discurso direto.

Do mesmo modo, MIA e VM, apesar de todo o seu reconto se encontrar no discurso indireto, incluindo as frases em questão, integraram palavras que nos remetem para o discurso direto, conforme estudámos na avaliação do reconto. No 1º reconto, MIA conjugou o verbo *gostar* no presente e no 2º reconto utilizou o advérbio de tempo “amanhã” e o verbo *ser* conjugado no presente, enquanto no 2º reconto VM aplicou os advérbios de lugar “ali” e “aqui”.

3.2.5 – Material lexical

Analisaremos neste momento se as crianças inovaram o material lexical nos seus recontos ou se apenas reproduziram os vocábulos do *texto-estímulo*.

Material lexical/ vocabulário	BS		MIA		MQ		VM	
	1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R
Inova	X (3)	X (6)	X (3)	X (8)	X (5)	X (16)	X (10)	X (12)
Imita								

Quadro 14: Material lexical

A partir dos valores que se encontram dentro de parênteses no quadro, os quais nos indicam a quantidade de palavras novas utilizadas pelas crianças (não formam contabilizadas as repetidas), torna-se perceptível a evolução de cada criança do 1º para o 2º reconto: todas elas aumentaram o seu material lexical.

Apresentamos agora algumas das palavras utilizadas pelas crianças e não mencionadas no *texto-estímulo*:

- BS – 1º reconto: “vigiar”; 2º reconto: “visitar”;
- MIA – 1º reconto: “deserta”; 2º reconto: “bananeiras”;
- MQ – 1º reconto: “afundou-se”; 2º reconto: “tenda”;
- VM – 1º reconto: “bananas”; 2º reconto: “esquerda”.

Nas novas palavras identificadas pudemos constatar que algumas surgiram por **influência do cenário**, como por exemplo “bananeiras” da criança MIA no 2º reconto e “árvores” no 2º reconto de MQ, e da **análise que se fez de toda a história relacionando com o cenário**, como por exemplo “coqueiros” da MIA no mesmo reconto. A história referia que Robinson se alimentava de cocos, mas não referia os coqueiros e foi a partir da análise que realizámos, perguntando como se chamam as árvores de onde surgem os cocos e identificando-as no cenário, que as crianças tiveram acesso à palavra em causa. Também **as ilustrações** utilizadas na 3ª sessão ajudaram a aumentar o léxico das crianças. Tanto MQ como VM utilizaram a palavra “tenda” nos seus segundos recontos com base nestas ilustrações. Contudo, VM teve alguma dificuldade

em se recordar da palavra, pelo que nos perguntou como é que se chamava e para se fazer entender gesticulou, sendo nós a utilizar o vocábulo em primeiro lugar e ela reproduziu-o.

A partir da palavra “molhados” utilizada por MQ no 2º reconto apercebemo-nos de que a criança fez uma inferência. Ela sabia que Robinson estava no barco que encalhou e que foi ter à praia da ilha numa onda. Se foi através de uma onda, então teria os pés molhados.

Posteriormente analisaremos os estímulos que foram dados no decorrer dos recontos.

3.2.6 Estímulos

O Quadro 15 permite-nos ter uma noção mais objetiva e completa de como decorreram os recontos e do tipo de estímulos que foram necessários.

Estímulos	BS		MIA		MQ		VM	
	1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R
Pergunta	12	19	7	10	23	39	37	33
Reforço positivo	5	16	8	11	13	16	21	21
Pedido de explicação	-	-	-	-	1	1	2	1
Dizer palavras	-	-	-	1	-	-	3	1

Quadro 15: Estímulos

Devido à dificuldade que VM tem em articular algumas palavras, conforme referimos quando apresentámos a amostra, tínhamos algumas dificuldades em compreender o que dizia e, por isso, por vezes repetíamos em tom de pergunta o que ela dizia para podermos confirmar o que tinha dito. Nessas circunstâncias, no 1º reconto foram feitas 12 perguntas e no 2º reconto realizámos 11 questões.

Constatámos que nos segundos recontos as crianças BS e MQ necessitaram de mais reforços positivos que nos primeiros, enquanto MIA necessitou de menos reforços e VM demonstrou a mesma necessidade. Relativamente às perguntas, nós

colocámos mais questões em todos os segundos recontos, à exceção do reconto de VM.

Relativamente ao item do *pedido de explicação*, apercebemo-nos de que apenas a MQ e a VM sentimos necessidade de pedir explicações. No 1º reconto de MQ foi um pedido de explicação de uma ideia e no 2º foi por não compreendermos o que a criança disse, pois estava constantemente com a mão a tapar a boca. Por sua vez, no 1º reconto de VM um dos pedidos foi por incompreensão do que disse e outro para compreendermos a ideia, enquanto no 2º reconto foi por não ouvirmos o que a criança disse devido ao ruído que estava no local.

No que respeita às palavras que dissemos, no 2º reconto MIA não se recordava do nome da cidade onde Robinson vivia, York, e não avançava, pelo que questionámos se não se lembrava e, após a sua resposta negativa, dissemos o nome. Situação semelhante encontrámos no 1º reconto de VM em relação ao Robinson, a York e à América do Sul. No 2º reconto, por não saber, gesticulou e perguntou-nos como se chamavam “aqueles coisões que põe assim” ao que respondemos tenda.

Consideramos importante referir que, tanto MQ como VM, por não saberem denominar determinados conteúdos, recorreram a gestos, quer para se fazerem entender, quer para nos questionarem. Assim, no 1º reconto MQ gesticulou o ato de Sexta-feira colocar o pé sobre a nuca de Robinson em sinal de submissão; já no 2º reconto, efetuou os gestos da tenda e da cerca das cabras. Em nenhuma das situações utilizou os gestos para nos questionar como se dizia, contrariamente ao que aconteceu no 2º reconto de VM, como já referimos anteriormente.

Em suma, constatámos que a criança MIA foi a que recebeu menos estímulos e, contrariamente, VM a criança que recebeu mais estímulos. Contudo, comparando estes resultados com o gráfico 3 (página 73 deste trabalho), apercebemo-nos que, mesmo estando em posições opostas relativamente aos estímulos, foram duas das crianças que mais unidades do *texto-estímulo* referiram nos seus recontos, destacando-se a MIA como a que referiu mais unidades. Constatámos também que todas as crianças revelaram maior necessidade nos estímulos do tipo pergunta, à exceção da criança MIA, que revelou maior necessidade dos reforços positivos.

4 – Considerações finais

A partir das análises realizadas pudemos verificar que nos segundos recontos as crianças mencionaram mais unidades referidas no *texto-estímulo* relativamente aos primeiros recontos. Com base na análise das percentagens destas unidades, torna-se perceptível a melhoria da qualidade dos recontos, pois as percentagens relativas às unidades de grau 1 e 2 são consideráveis e evidenciam o seu aumento nos recontos. Estes aspetos permitem-nos concluir que, embora o número de unidades não referidas no *texto-estímulo* tenha aumentado em duas crianças, os segundos recontos evidenciaram uma maior fidelidade em relação à linha condutora da história.

Simultaneamente houve, também, aumento nas dimensões dos recontos. Isto leva-nos a pensar que o facto de a dimensão do reconto ser maior, pode favorecer a melhoria na sua qualidade, isto é, a referência às características essenciais do texto.

A fidelidade e dimensão do reconto, aspetos relevantes, dizem respeito à dimensão quantitativa do reconto. No que se refere à dimensão qualitativa, podemos afirmar que a análise feita aos níveis de avaliação qualitativa, segundo Giasson (1993), revela que os recontos se encontram sensivelmente todos no mesmo nível de qualidade, sendo que o de maior qualidade se encontra no nível 3. Quanto às personagens, ao tempo e ao espaço não se verificaram grandes alterações em termos de referência ou não, mas existe alguma evolução em relação ao número de características e espaços referidos. Quanto às estruturas discursivas, algumas crianças introduziram falas, atribuindo uma característica pessoal aos seus recontos, tanto pela expressividade com que o fizeram como pelo conteúdo que nelas introduziram; enriqueceram os seus recontos com vocábulos novos e aumentando também o seu número.

Conforme já analisámos, algumas crianças necessitaram de mais estímulos no 2º reconto se o compararmos com o 1º, evidenciado por um maior número nos estímulos-perguntas. Isto pode significar que as crianças não se recordavam das unidades do *texto-estímulo* ou que não sabiam que unidade se seguia à anteriormente por elas referida. O que nos permite afirmar isto, é o facto de que quando as questionávamos

sobre o que tinham dito, continuavam o reconto e sabiam responder, maioritariamente, de forma correta.

As inferências feitas pelas crianças e o facto de mencionarem nos seus recontos aspetos referidos nos diversos tipos de análise e ilustração da história, levam-nos a concluir que tanto a análise como a ilustração têm influência na compreensão e apreensão da história, como nos dizem Costa, Vasconcelos e Sousa (2010). Os materiais utilizados na apresentação da história em teatro e as ilustrações apresentadas no PowerPoint, ativaram as diversas representações e ajudaram as crianças a visualizar as personagens e o espaço, enriquecendo assim os seus recontos.

Os primeiros recontos foram recolhidos na sala de aula, onde as crianças tinham acesso visual aos materiais utilizados durante a apresentação da história, porém não nos apercebemos que tivessem recorrido a eles. Já os segundos recontos foram recolhidos em locais diferentes: dois deles foram recolhidos num corredor (por ser o único local disponível para o efeito naquele momento) e os restantes na biblioteca escolar (local que no início da recolha estava encerrado). Em nenhum destes locais as crianças tinham à sua volta elementos que as remetessem para a história. Embora lamamoto (2009) nos diga que o contexto onde os textos são produzidos tem influência no produto final, tal facto aqui não se encontra evidenciado, pelo menos relativamente aos materiais alusivos à história, uma vez que constatámos, nos segundos recontos, um maior número de unidades de texto. Foi na produção destes que as crianças não tiveram acesso a elementos referentes à história. Por sua vez, consideramos que, os ruídos que se faziam ouvir durante o início do 2º reconto de VM, de certa forma, podem ter perturbado o pensamento da criança, não só pelo ruído em si, mas também pelas perguntas que ele originava da nossa parte por falta de compreensão do que a criança pronunciava. Neste sentido, parece-nos possível afirmar que neste caso o contexto influenciou o reconto.

Consideramos que as atividades implementadas foram adequadas, pois conseguimos atingir os nossos objetivos e ajudar as crianças a melhorar os seus recontos. Contudo, pensamos que poderíamos ter dinamizado outro tipo de atividades, mais diversificadas, de forma a motivar e a implicar ainda mais as crianças

nas sessões, como por exemplo, o jogo dramático, fazerem o reconto a pares e para a turma com o suporte de uma sequência de imagens, entre outras.

De acordo com os objetivos estabelecidos para a nossa investigação, comparando as estruturas e os resultados dos primeiros e dos segundos recontos, podemos concluir que, de um modo geral, ocorreram diversas melhorias verificadas nos segundos recontos a todos os níveis analisados.

Consideramos que, no decorrer das sessões, atingimos os objetivos definidos, uma vez que a maior parte da turma, incluindo a nossa amostra, conseguiu identificar os vários episódios, personagens e características do espaço e das personagens, demonstrou compreender a história, participou nos diversos recontos pedidos, fez as ilustrações e ordenou corretamente as imagens da história.

Assim, concluímos que alcançámos o nosso objetivo central, pois, a partir de todas as análises realizadas, conseguimos verificar que a análise de uma história realmente influencia o reconto oral das crianças e compreendemos de que forma essa influência ocorre.

Enquanto futuras profissionais, este trabalho, tanto a investigação como a implementação do projeto e análise dos dados, revelou ser uma mais-valia, pois com ele conseguimos compreender a importância da análise de uma história, quer para um possível reconto quer para a compreensão do texto em si. Passámos, também, a atribuir um maior valor ao reconto, uma vez que compreendemos a sua função, facilitar a compreensão do texto, que observamos a apropriação de um maior número de informação por parte das crianças e a melhoria da qualidade da narrativa da história.

4.1 – Limitações e sugestões de melhoria do projeto

A limitação mais relevante que sentimos na dinamização do nosso projeto foi sem dúvida a dificuldade em articularmos as nossas intervenções com as atividades curriculares da turma. O facto de dinamizarmos as nossas sessões ao longo de 4 semanas, tendo um intervalo de uma semana entre as sessões, fez com que as crianças

não tivessem tão presente na memória a história e, por isso, em todas as sessões tivemos de recapitular em grande parte o que já tinha sido abordado.

Outra limitação que apontamos prende-se com o facto de, possivelmente, a adaptação que realizámos da obra original não ter respeitado alguns dos aspetos essenciais que a história deve abranger para que esteja verdadeiramente adequada à realização do reconto, como referimos na temática do reconto baseados em Costa, Vasconcelos e Sousa (2010). Outro aspeto foi a dimensão demasiado extensa da adaptação. Segundo Sim-Sim (2007) a exploração da “compreensão de textos narrativos implica trabalhar histórias curtas, (...) e obras completas adequadas à idade e interesse das crianças” (p. 35).

Relativamente às sugestões de melhoria na realização do projeto, pensamos que poderíamos ter dinamizado jogos para recordar os episódios da história, de forma a proporcionar uma atividade mais motivadora para os alunos.

Quanto à análise, neste trabalho não consideramos as ilustrações que as crianças fizeram do espaço e da personagem Robinson. Contudo, julgamos que também seria um aspeto interessante para uma possível análise, comparando as suas ilustrações com os seus recontos e verificando, assim, se coincidem. Igualmente interessante, seria verificar se a sequência de imagens da história elaborada pelas crianças coincide com a sequência dos seus recontos.

Outros aspetos a serem analisados a partir do nosso projeto poderiam ser as nossas intervenções no decorrer dos recontos. Devido à nossa inexperiência, durante os recontos fizemos demasiadas intervenções e a sua maior parte foram perguntas fechadas, direcionando assim o pensamento das crianças. Perante esta situação, poderíamos analisar o modo como as intervenções dos adultos influenciam os recontos das crianças e, existindo, qual o tipo de perguntas (abertas ou fechadas) revela maior influência.

Tratando-se do reconto oral, outro aspeto relevante a ter em consideração e a analisar poderia ser a expressividade com que foram produzidos, a entoação dada, entre outros aspetos.

5 – Referências Bibliográficas

- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1995) *L'intercompréhension entre langues romanes dans des tâches de lecture*. Grenoble (França): Comunicação apresentada nas 5e Journées d'Étude du Projet Galatea.
- Asbahr, F. S. (2005) *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. São Paulo : Universidade de São Paulo.
- Bajard, E. (1994) *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borregana, A. A. (2007) *Gramática - Língua Portuguesa* . Lisboa : Texto Editores .
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998) *Metodologias da investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, A., Vasconcelos, S., & Sousa, V. (2010) *Muitas ideias, um mar de palavras*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cunha, C., & Cintra, L. (1984) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Defoe, D. (1992) *Histórias e Lendas Infantis: As Aventuras de Robinson Crusoe*. Mem Martins: Resomnia Editores.
- Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ferreira, V. (2011) *Autoria em processo de produção de texto a partir de géneros da ordem do argumentar*. Pernambuco: UFPE.
- Frangella, R. C. (2006). Com a palavra, a escrita! In S. Karmer, M. F. Nunes, & D. Guimarães (orgs.), *Infância e Educação Infantil* (pp. 49-76). São Paulo: Papirus.
- Giasson, J. (1993) *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições Asa.
- Gomes, A., Fernandes, A., et al (1991) *Guia do professor de língua portuguesa. I VOL. 1º Nível*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996) *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, S. (2008) Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 135-151.

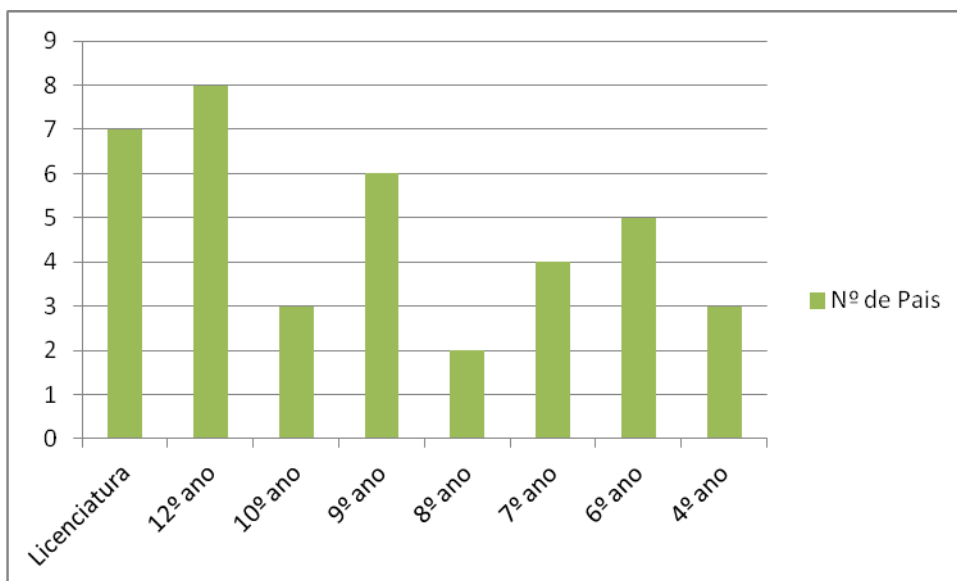
- Iamamoto, E. N. (2009) *Sujeito e Sentido nas produções textuais das série iniciais do Ensino Fundamental: o que quer, o que pode essa escrita?* Ribeirão Preto: USP.
- Leite, M. I. (2004) Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão. In L. E. Ostteto, & M. I. Leite, *Arte, infância e formação de professores - Autoria e transgressão* (pp. 25-39). São Paulo: Papyrus Editora.
- Lentin, L. (1990) *A criança e a linguagem oral - ensinar a falar: onde? quando? como?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. (1980) *Linguagem e razão*. Lisboa: Presença.
- Luria, A. R., Leontiev, A. N., Vygotsky, L. S., & et, a. (1977) *Psicologia e Pedagogia: vol. I - Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Máximo-Esteves, L. (2008) *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- McNiff, J. (2002) *Action research: principles and practice*. Londres: Routledge.
- Militão, P. (2012) Leitura guiada e propostas de trabalho . In M. Tournier, *Sexta-feira ou a Vida Selvagem* (pp. 137-157). Lisboa: Editorial Presença.
- Moreira, M. (2005) *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- Nieto, M. B. (2002) *Enseñar a investigar - Orientaciones prácticas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001) *O mundo da criança*. Mc Graw-Hill.
- Pinto, J. M., & Lopes, M. C. (2002) *Gramática do Português Moderno*. Lisboa: Plátano Editora.
- Rebelo, D. (1990) *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rego, T. C. (1999) *VYGOTSKY: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Reis, C. (1981) *Técnicas de análise textual*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Rigon, A. J., Asbahr, F. S., & Moretti, V. D. (2010). Sobre o processo de humanização. In M. O. Moura (org.), *A actividade pedagógica na teoria histórico-cultural* (pp. 13 - 44). Brasília: Liber Livro.
- Romano-Soares, S. (2007) *Práticas de narrativas escritas em estudantes do ensino fundamental*. São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação.

- Sá, C. M. (2004) *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didácticas"* (Cadernos didácticos - série línguas nº 4). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sequeira, M. F. (Março de 1990) As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto. *Revista Portuguesa da Educação*, pp. 37-44.
- Silva, M. M., & Pacífico, S. M. (janeiro-junho de 2011) Os clássicos no ensino fundamental: o (en)canto do sonho louco de Dom Quixote e suas possibilidades de interpretação. *Cadernos da Pedagogia*, pp. 89-102.
- Sim-Sim, I. (1998) *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007) *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: ME - DGIDC.
- Sousa, M. L. (1993) *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Rio Tinto: Asa.
- Tournier, M. (2012) *Sexta-feira ou a Vida Selvagem*. Lisboa : Editorial Presença.
- Vygotsky, L. S. (1988) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In L. Vygotsky, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-117). São Paulo : Ícone Editora.
- Vygotsky, L. S. (1999) *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (1988) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora.

Legislação:

Ministério da Educação. Despacho normativo nº 50/2005 de 9 de novembro. Lisboa. Diário da República nº 215/2005. I Série –B.

Anexo 1: Habilitações literárias dos pais dos alunos com quem desenvolvemos o projeto



Anexo 2: “Sexta-feira ou a Vida Selvagem” – adaptação

Esta história passou-se no século XVIII, em setembro de 1759.

Era uma vez um homem chamado Robinson. Ele vivia em York, uma cidade da Inglaterra, e tinha o sonho de explorar a América do Sul.

Certo dia, embarcou numa galeota holandesa chamada *Virgínia*. Era uma embarcação de formas arredondadas.

Passaram-se alguns dias e a embarcação já se encontrava perto do Chile quando de repente surge uma forte tempestade e o barco ficou encalhado num banco de areia, sendo o seu único sobrevivente Robinson. Ainda antes da tempestade terminar, veio uma onda muito forte e arrastou-o até a praia da ilha.

“Quando Robinson voltou a si, encontrava-se deitado, o rosto na areia. Uma onda rolou pelo areal molhado e veio lambê-lo os pés. Girando sobre si, deixou-se ficar de costas. Gaivotas negras e brancas volteavam no céu, de novo azul após a tempestade.” (Tournier, 2012, p. 20)

Levantou-se, pegou num ramo que estava no chão para servir de bengala e decidiu ir conhecer a floresta da ilha. Enquanto caminhava pela floresta, olhou em frente e viu a silhueta de um bode selvagem que estava parado a olhar para ele. Como a ilha era deserta, os animais não estavam habituados a verem pessoas, não as conheciam e por isso não reagiam. Com medo que o bode o atacasse, largou o ramo que tinha a servir-lhe de bengala, pegou num tronco grosso de uma árvore para com toda a sua força bater no bode até que por fim o matou. Na exploração da floresta, no topo da ilha encontrou uma gruta num maciço rochoso. Como era muito escura e demasiado profunda decidiu explorá-la noutro dia, porque já era tarde para o fazer.

Um dia depois, voltou ao local onde tinha matado o bode e alimentou-se do pobre animal, assando-o. Também se alimentava de mariscos, raízes de plantas, cocos, bagas, ovos de pássaros e ovos de tartarugas.

Ao aperceber-se de que teria de passar alguns dias na ilha decidiu fazer uma espécie de abrigo para se proteger. Como desejava sair da ilha e voltar para casa, para junto da sua mulher e dos seus dois filhos, decidiu construir um barco. Para isso, necessitava de alguns materiais e ferramentas. Deu voltas à cabeça e teve a ideia de ir aos destroços do *Virgínia* buscar todas as ferramentas que precisava, bem como tudo aquilo que lhe faria jeito no futuro. Para conseguir chegar até ao navio, construiu uma jangada muito simples e nela transportou todo o material e objetos do navio.

Começou a construir o seu barco com muito entusiasmo, pois queria ir para casa. À medida que o tempo ia passando, Robinson ia ficando sem forças. Quando terminou a construção apercebeu-se que o barco estava demasiado longe do mar e que seria impossível de o levar até lá. Tentou arrastá-lo, mas não conseguiu... tentou colocar troncos por baixo do barco para o fazer rolar, mas também não conseguiu... até que desistiu da ideia. Mesmo assim, decidiu batizar o barco com o nome de *Evasão*.

Em alguns momentos Robinson entrava em desespero e o fracasso do *Evasão* foi um deles. Quando se sentia mais em baixo, ele costumava mergulhar nuns charcos de lama onde geralmente estavam os javalis e os seus primos da América do sul, os peccaris. Mas, a certa altura, decidiu que nunca mais se ia deixar ir abater pelo desespero e decidiu dar o nome de *Speranza* à ilha, que significa esperança.

Robinson, com os sacos de cereais que conseguiu recuperar do *Virgínia*, fez uma plantação. Semeou os cereais e assim tinha um pedaço de terra cultivado na ilha. Com alguns troncos e lianas entrelaçadas construiu uma vedação para manter por perto alguns cabritos e cabras. Assim, poderia mugir as cabras e ter leite para se alimentar. Foi desta forma que Robinson começou a civilizar a ilha.

Após uma colheita, Robinson teve uma grande surpresa!! Tenn, o cão do *Virgínia*, “saltou de uma moita a gemer e a contorcer-se de alegria, fazendo uma grande festa por voltar a encontrar o antigo dono. Robinson nunca soube como o cão passara todo aquele tempo na ilha, nem por que razão não viera ter com ele mais cedo.” (Tournier, 2012, p. 39)

Com o aparecimento de Tenn, Robinson decidiu levar a cabo um plano que já há muito pensara: a construção de uma verdadeira casa! E assim, não voltaria a dormir na gruta ou debaixo de uma árvore. Reuniu todos os materiais e ferramentas de que iria precisar e... pôs mãos à obra! Construiu móveis e tudo. Parecia uma casa a sério.

O tempo passava e Robinson sentia necessidade de organizar de uma forma eficaz o emprego do seu tempo. Queria-se manter ocupado para não cair na tentação dos banhos de lama, pois tinha medo que ao permanecer tanto tempo nos charcos se pudesse transformar num animal. Então, decidiu fazer a constituição da ilha, ou seja, escrever um conjunto de leis que teria de cumprir rigorosamente.

Certo dia, Robinson apercebeu-se de uma coluna de fumo branco do outro lado da ilha. Achou estranho e decidiu ir ver o que se passava. Foi caminhando pela floresta, com algum medo do que poderia encontrar. Tenn ia sempre atrás dele. Quando começou a avistar a praia viu um conjunto de índios à volta de uma fogueira. Tinham chegado à ilha em várias pirogas (pequenos barcos) e estavam a fazer um ritual.

Passado uns tempos, Robinson voltou a ver a coluna de fumo branco. Desta vez, com medo, ele correu para casa e protegeu-se. Mas... quis ir ver o que se estava a passar e se os índios tinham dado pela sua presença ou não. Quando chegou perto da praia viu um dos índios a fugir do grupo, a correr na sua direção e a ser perseguido por outros dois. Robinson estava num local onde não poderia ser avistado da praia, por isso sentia-se seguro, mas Tenn começou a ladrar e para se defender, Robinson disparou um tiro contra o último índio que vinha a perseguir o primeiro. Quando ouviu o som do tiro, o segundo índio voltou para trás, para ao pé do corpo do companheiro, e depois de revistar a primeira fila de palmeiras depois do areal, voltou a correr para ao pé do grupo.

O índio que fugiu atirou-se para o chão e começou a apalpar o terreno até encontrar o pé de Robinson para o colocar em cima do seu pescoço como sinal de submissão.

A partir desse momento os dois homens tornaram-se amigos, mas, por vezes, Robinson fazia do índio seu escravo. Sexta-feira foi o nome que Robinson decidiu dar ao índio, uma vez que não tinha nome.

Sexta-feira não sabia falar e então Robinson decidiu ensinar-lhe inglês, mas Sexta-feira estava habituado a falar por gestos e ensinou Robinson a falar da mesma forma.

Uns tempos depois Tenn não aguentou a velhice e morreu. Robinson ficou triste, pois perdeu o seu companheiro de muitos anos.

Passado muito tempo, Sexta-feira estava entre os rochedos a colher flores, quando no horizonte avistou um ponto branco. Foi avisar Robinson de que um navio se aproximava da ilha. Este não demonstrou qualquer emoção, já Sexta-feira exteriorizava toda a sua alegria.

Quando o navio atracou, Robinson e Sexta-feira estavam na praia à espera de verem os seus tripulantes. Os homens começaram a saltar para a água e um homem de barba negra estendeu a mão para se apresentar a Robinson. Era o comandante do navio.

Foi nessa altura que Robinson soube há quanto tempo vivia na ilha. Tinham passado 28 anos, 2 meses e 22 dias desde o dia do naufrágio do *Virgínia*. Ele nem acreditava que tinham passado tantos anos!

Uns dias depois, quando acordou, Robinson foi passear até à praia e reparou que o navio já tinha partido, como era de esperar. Entretanto, foi ver se Sexta-feira estava bem, mas não o queria acordar, apenas o queria ver. Quando chegou junto da rede onde Sexta-feira costumava dormir, viu que ele não estava lá. Robinson ficou assustado quando se apercebeu que alguns dos objetos com que Sexta-feira costumava dormir também tinham desaparecido! Mas afinal, o que teria acontecido? Será que Sexta-feira embarcou naquele belo navio?

Decidiu correr a ilha toda à procura do seu amigo. Quanto mais andava mais se convencia que o seu amigo o tinha abandonado. Robinson ficou muito triste e queria morrer. De repente, lembrou-se da gruta e dos bons momentos que ele lá tinha passado. Então foi até lá.

Assim que chegou à gruta viu a silhueta de uma criança. Admirado, Robinson perguntou-lhe quem era e o que estava ali a fazer. A criança lhe disse que era o grumete do navio e que era muito infeliz lá. Então decidiu ficar na ilha com Robinson, porque este lhe pareceu uma pessoa simpática e bondosa.

Robinson ainda no desespero perguntou ao menino se tinha visto Sexta-feira. Ele disse que sim, que o viu subir para o barco no momento em que ia saltar para a água.

Robinson deu o nome de Domingo ao menino, por ser o dia das festas, dos risos e dos jogos.

Com isto, Robinson sentiu de novo alegria! Sexta-feira tinha-lhe ensinado a vida selvagem e agora era a vez de Robinson a ensinar à pequena criança e também de criar novos jogos, viver novas aventuras, novas vitórias, começar uma nova vida!

Anexo 3: Planificação das sessões

Dia	Nome da sessão	Estratégias	Competências essenciais	Objetivos específicos	Modalidades de trabalho	Materiais necessários	Métodos de Avaliação
20 – novembro	Partindo para a Aventura	Inicia-se a aula com a representação da história. Terminada a representação, pede-se a alguns alunos que façam o reconto oral da história. Posteriormente, pede-se que, em conjunto, caracterizem as personagens e o espaço. À medida que os alunos forem dizendo as características, a professora fará o seu registo no quadro. No final, pede-se a todos os alunos que façam um desenho da ilha.	Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos; Capacidade de se exprimir de forma clara.	Apropriar-se de novos vocábulos; Compreender o essencial dos textos escutados	Coletivo e individual	Cenário e fantoches de vara, quadro de lousa, giz, folhas, lápis de carvão e de cor e máquina de filmar.	Observação direta com recurso à vídeo-gravação
26 – novembro	Conheço-te?	Na biblioteca alguns alunos terão a oportunidade de recontar oralmente a história “Sexta-feira ou vida selvagem” e recorrer à manipulação de fantoches (10 min). Posteriormente, pede-se que, em conjunto, caracterizem as personagens e o espaço. À medida que os alunos forem dizendo as características, a professora fará o seu registo no quadro de lousa (15 min).	Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos; Capacidade de se exprimir de forma clara	Apropriar-se de novos vocábulos; Compreender o essencial dos textos escutados	Coletivo e individual	Fantoches, quadro de lousa, giz e máquina de filmar.	Observação direta com recurso à vídeo-gravação
3 - dezembro	Agora já te conheço melhor!	Na biblioteca e com recurso ao quadro interativo, lê-se novamente a história com ilustrações num PowerPoint (15 min). Posteriormente e já na sala de aula procede-se à caracterização das personagens, do espaço e dos valores transmitidos. À medida que os alunos vão dizendo as características a professora escreve-as no quadro (20 min). No final, os alunos fazem a ilustração do Robinson (20 min).	Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos; Capacidade de se exprimir de forma clara.	Apropriar-se de novos vocábulos; Compreender o essencial dos textos escutados	Coletivo e individual	Quadro de lousa, giz, folhas e lápis de carvão e de cor e máquina de filmar.	Observação direta com recurso à vídeo-gravação
11 – dezembro	Podemos voltar ao início?	A professora continuará a exploração da história e das características das personagens e da ilha que estarão descritas numa cartolina (10 min). Terminada a exploração, será dada aos alunos uma folha com ilustrações de acontecimentos relativos à história. Eles terão de recortar, ordenar de acordo com a sequência da história, colar as imagens numa folha e numerá-las. Terminada essa atividade, os alunos concluirão as ilustrações da ilha e da personagem Robinson (30 min). Em simultâneo, os alunos selecionados para recolha de dados serão chamados um a um à biblioteca ou à sala das fotocópias para fazerem um segundo reconto ou uma produção de texto de sua autoria (40 min). À medida que esta recolha vai sendo realizada, os alunos regressarão à sala de aula para terminarem o seu trabalho. Os que criarem uma história de sua autoria farão uma pequena ilustração sobre ela (20 min).	Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos; Capacidade de se exprimir de forma clara.	Apropriar-se de novos vocábulos; Compreender o essencial dos textos escutados	Coletivo e individual	Cartolina, quadro de lousa, folha de papel, folha com as ilustrações, tesoura, cola, lápis de carvão e máquina de filmar.	Observação direta com recurso à vídeo-gravação

Anexo 4: Ilustrações da ilha

BS



MIA



MQ



VM



Anexo 5: Primeiros Recontos

Legenda (válida para os primeiros e segundos recontos):

Preto: o reconto das crianças

Vermelho: as nossas intervenções

Azul: gestos que fizeram

Roxo: notas

Negrito: unidades novas do texto

Negrito itálico sublinhado: palavras novas

BS

Era uma vez o Robim dos Bosques e depois ele foi ter com o ... (Ele foi ter... então?) Foi ter... com um chinês. (Com um chinês? Acenou afirmativamente. E o que é que ele fez? Onde é que eles estavam?) Estavam ... (Eles foram ter com o chinês e o que é eles fizeram lá, onde é que eles estavam? Em que sítio?) Na barragem. (Numa barragem? E o que é que eles faziam lá?) Tava lá um sítio e ele tava a **vigiar** os chineses e depois ele foi embora para casa e voltou lá outra vez a **espreitá-los**. (Sim ... E depois?) E depois ele foi lá a casa, o chinês, e ele chamou o nome pró chinês que era... **Segunda-feira**. (E o que é que eles faziam juntos? Eles eram amigos? Ficaram amigos?) Sim e eles, e ele disse, ... o Robim dos Bosques disse, disse que ia ensinar inglês. (Ai foi? Que bem. Então e depois?) Depois ele, ... depois ele ensinou inglês e foi ensinar ao amigo. (Ensinou ao amigo. E depois o que é que aconteceu na história?) Depois **foi um menino lá a casa** triste e disse como é que chamava e ele ... e o Robim dos Bosques disse um nome para ele que era **Sábado**. (E porque é que era Sábado?) Porque era o dia de sábado. (Foi o dia em que o menino apareceu? Acenou com a cabeça afirmativamente. Muito bem. E lembras-te de mais alguma coisa da história? Acenou negativamente.).

MIA

Era uma vez um menino que se chamava Robinson (**Robinson sim**) e depois o Robinson, depois veio uma onda grande. E depois ele caiu e foi parar a uma ilha deserta ... na onda. E depois ele levantou-se e viu que tava numa ilha **deserta**. E depois... viu, ah... viu, não viu nada. E depois viu o fumo que vinha e ele foi ver de onde

é que vinha o fogo, (O fumo) sim o fumo. E depois eram dois ... hum o índios que *tavam* a ... a correr à volta da lareira. E depois ele foi se embora e depois foi lá outra vez. E ... (Depois o que é que aconteceu dessa vez que ele voltou lá?) apareceu um... um cão. (Apareceu um cão. E que cão é que era?) Era, era, era Tenn. Ele chamou-lhe, o Robinson chamou-lhe Tenn. E depois foi lá outra vez e depois vinham um, um, um índio atrás e dois índios atrás do índio. E depois eles deu um tiro e depois... foram, hum... e depois de um índio foi-se, dois índios foram-se embora e depois ele voltou pra casa. E depois o cão, o Tenn, morreu e ele ficou triste. (E ele ficou triste. Então e depois o que é que aconteceu?) E apareceu um índio, e depois o Robinson ... disse... depois, hum, ... depois, depois o índio foi escravo do Robinson. (O índio foi escravo do Robinson. Muito bem. ... E depois o que é que aconteceu?) Depois apareceu um navio. (Apareceu um navio. E depois?) Ah! E há um índio, e apareceu um índio na sexta-feira e o Robinson chamou-lhe Sexta-feira. (Muito bem) E depois apareceu um navio e ... depois... e depois o Robinson, o índio chamou o que tava a ver o navio. (Sim) E... depois foram-se embora e quando, quando, quando o navio se foi embora, o índio, o índio desapareceu e depois ele procurava e tinha ficado sem o amigo. E depois procurou procurou e não encontrou. Por isso foi ver à gruta. Encontrou lá um menino e depois ele disse que era do *barc*, do navio e disse que não gosta de *tar* no navio. E depois ... e depois... (O que é que aconteceu ao menino?) E depois o menino pensou, e depois ele disse que o Robinson era simpático e por isso encontrou-o no domingo e chamou-o de Domingo, porque era o dia das festas e dos jogos e ... e ... (E depois acabou a história ou houve mais alguma coisa? - Houve mais alguma coisa. – Então o que é que houve mais?) que ... também era o dia de *tarem* felizes, *tar* feliz.

MQ

Ele, o Roge (O Roge ou o Robinson? – O Roge. – Sim.) Foi arrastado por um barco. O barco afundou-se. (O barco afundou-se e depois o que é que aconteceu?) Ficou numa terra. E depois ele aterrou na ilha e depois ... viu que tava numa ilha. (E o que é que ele fez lá na ilha?) Fez... um abrigo, (Fez um abrigo) Fez um coiso com cabras (Sim) e foi... e também foi matar um animal. (E o que é que fez a esse animal

que ele matou?) Mat... deu com um pau. (Deu com um pau e depois?) Depois comeu-o (Sim) e depois... e depois, e depois já e depois comeram. (Depois ele comeu. E depois o que é que aconteceu mais tarde, uns tempos depois o que é que aconteceu? – Mais tarde? – Sim, mais tarde o que é que aconteceu? O que é que ele viu e foi lá espreitar para ver o que era?) fogo, (Vi o fogo e depois) era o fumo. (Era o fumo. E o que é que estava lá no fumo?) índios. (Estavam lá índios. E o que é que aconteceu?) Estavam lá a dançar e ele fugiu com o cão. (Sim) E depois ... (suspirou) e depois ... ele fugiu pra casa. (Ele fugiu para casa. E ficou sempre em casa ou voltou para lá, para ao pé dos índios?) Voltou e depois vinha um índio à frente e dois atrás. (E o que é que aconteceu a esses índios?) Um morreu e o outro foi pra trás ver o outro e fez assim (fez o gesto de colocar o pé em cima da nuca em sinal de submissão – Sexta-feira em relação a Robinson) ao outro a ver se via-o. (Esse foi o que ficou lá com o Robinson não foi? Acenou afirmativamente. E depois o que é que eles fizeram?) Ele ficou e depois foram. (Foram para onde?) Eles foram para casa do que estava **abrigado**. (Muito bem, e o que aconteceu depois? Lembraste?) Depois o cão morreu, e depois foram bons os amigos (Quem é que foi com os amigos? Os dois amigos? – o índio e o Roges – O índio e o Robinson foram com os amigos ou foi só um deles? – Foram os dois amigos. – Então e não ficaram na ilha? – Não! – Então foram no barco? Naquele barco que apareceu? – Não. – Então o que é que aconteceu? Explica essa parte que eu não percebi.) Depois eles ficaram amigos e depois o cão morreu e a seguir ... (O cão morreu) e a seguir eles ficaram bons amigos e **depois ficaram lá os dois e comeram aquilo que eles queriam** (E depois não aconteceu mais nada?) Depois eles dormiram os dois. O índio fugiu (Sim) e depois ele ficou triste e foi pó barco. (Quem é que ficou triste? O índio ou o Robinson?) O Robin ficou triste porque ele foi pró navio. (Quem é que foi para o navio? – O índio. – Ah o índio foi para o navio. Então e depois o Robinson ficou sozinho na ilha?) Não, ele foi à gruta e viu um menino e depois ficaram e deu-le o nome Domingo. (Porque é que lhe deu o nome de Domingo?) Porque era o dia da festa e, e, e ele, e era o dia de rir.

VM

Era uma vez o ... (Robinson) Robinson que vivia numa cidade que chamava ma-ca... (Que se chamava? Tempo para pensar – York) York e depois ele decidiu explorar para outra cidade (e depois ele decidiu explorar outra cidade) e que chamava Lisboa. (Chamava-se Lisboa a cidade que ele queria explorar? – Não – Então como é que se chamava?) Chamava, chamava ... (América...) América do Sul. (América do Sul. Então e o que é que aconteceu?) Depois ele queria cons... depois ele construiu um barco (ele construiu um barco) e depois tava uma tempestade e ele parou numa ilha (depois estava uma tempestade e ele parou numa ilha? Foi? Acenou negativamente. Então?) Depois ... ele construiu um barco e tava uma tempestade e... e chegou numa ilha (chegou numa ilha) e enterrou na areia (encalhou na areia). E depois o Robinson queria voltar para casa e tentou empurrar o barco e não conseguiu (E esse barco que ele tentou empurrar foi ele que fez? – Foi – Foi) e depois o Robinson comia ovos de pássaros, carne e um dia viu um, um bichinho que chamava... (Era um?) ... (era um bo...) bo-bo-bode. (bode) E depois o Robinson matou o bode e comeu a carne dele. E depois o Robinson comeu os ovos das tartarugas (os ovos das tartarugas) e dos pássaros e comia ma-ma bananas. (e comia bananas) E depois o Robinson ... um dia decidiu... decidiu... um dia encontrou o Guenn (Um dia decidiu? Não percebi o resto... um dia decidiu?) Um dia decidiu ir ... (ir) ao na-vio. (ir ao navio? – Não. – Então?) Ele deci, **ele decidiu enconcar um cão** (comprar um cão) ah ah não! (Então?) Decidiu enconcar um cão. (Decidiu encontrar? Acenou afirmativamente. Encontrar o cão. Sim e depois?) E depois o Robinson *enconcou* o cão e ficou ogolhoso. (E ficou quê?) Og... ficou ficou contente. (ficou contente) **E depois o Robinson chamou o cão de Guenn.** (E depois o Robinson chamou o cão de? – Guenn. – Tenn! – Tenn. – Sim e depois?) E depois enconcou o, o Sexta-feira. (Encontrou o Sexta-feira? – Sim – E quem era o Sexta-feira?) Era, era ... era um índio. (era um índio, e como é que o Sexta-feira apareceu lá na ilha?) O Robinson começou a sentir um fumo de uma fogueira (começou a sentir o fumo de uma fogueira) e depois quando ele tava a sentir (Quando quê? – Quando ele tava a sentir – Quando ele estava a sentir) ele foi lá ver o que é que tava a passar. (ele foi ver o que se estava a passar) Depois vol, **depois apareceu o índio**

e matou o cão... Matou, o que tava atrás matou, matou-se e depois o que tava à frente matou o cão. E o Robinson ficou muito triste. (Então o que estava atrás matou o cão – Não, o que tava à frente matou o cão – Ah! O que estava à frente matou o cão. – E o que tava atrás também matou. – O que estava atrás é que se matou? Acenou afirmativamente. E depois o Robinson ficou? – Triste. – Triste.) E depois... o Robinson disse... disse que o ... disse que ... o índio disse que o Robinson era muito simpático. Então o Robinson chamou, chamou o índio de Sexta-feira e ficaram amigos. Mas depois viu um pirata do barco e (E depois o que é que o pirata do barco fez?) Pegou na mão dele para conhecê-lo (Pegou na mão de quem?) Do Robinson para conhecê-lo e o Robinson também tinha, também queria conhecê-lo. (Também queria conhecer o pirata era? – Sim.) Depois o pirata foi-se embora (disse algo incompreensível) (Não percebi. Depois o pirata?) Foi-se embora (foi-se embora) e deixou o barco. (Deixou lá o barco? Acenou negativamente. Então?) O Robinson viu que aquele barco era, era o domingo e ... e pensou que tinha lá ferramentas para construir outro barco. E depois o Robinson ... gostava daquele barco muito em que o Sexta-feira foi-se embora. (Não percebi essa parte. O barco ficou lá e o Robinson foi buscar as ferramentas. É isso? Acenou afirmativamente. E o que é que aconteceu ao Sexta-feira?) O Sexta-feira foi-se embora porque o Robinson gostava muito do bar-co. (Ah! O Sexta-feira foi-se embora porque o Robinson gostava muito do barco. É isso? Acenou afirmativamente. E como é que o Sexta-feira se foi embora?) Porque... porque o ... (Como, como é que ele foi?) Porque o Robinson gostava muito do barco e o Sexta-feira ... e o Robinson não tava interessado no Sexta-feira, tava interessado no barco. (Ah! Então e depois o Robinson ficou lá sozinho na ilha? – Sim. – Foi? Acenou afirmativamente. E acabou assim a história foi? – Não. – Então depois o que é que aconteceu mais?) Depois ele foi numa gruta e encontrou o Sábado, que era o menino. E o... Robinson disse que Sábado era muito simpático. (O Robinson é que disse que o Sábado era simpático, foi isso? Acenou afirmativamente. Muito bem. Mais alguma coisa? Acenou negativamente. Não? Acabou a história? Foi?) E ficaram amigos para sempre.

Anexo 6: PowerPoint com as ilustrações da história utilizado na 3ª sessão



Diapositivo 1



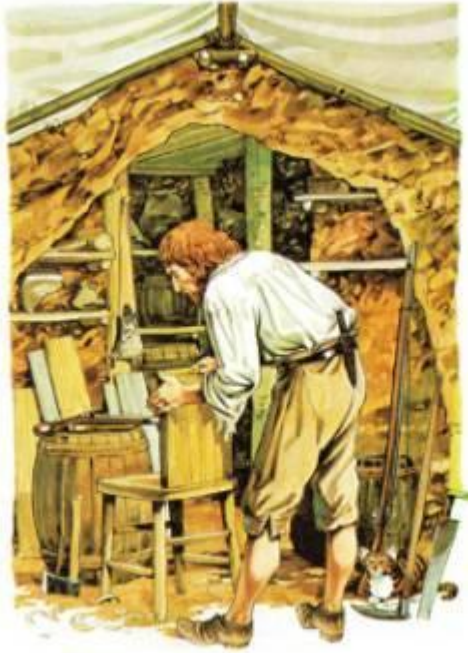
Diapositivo 2



Diapositivo 3



Diapositivo 4



Diapositivo 5



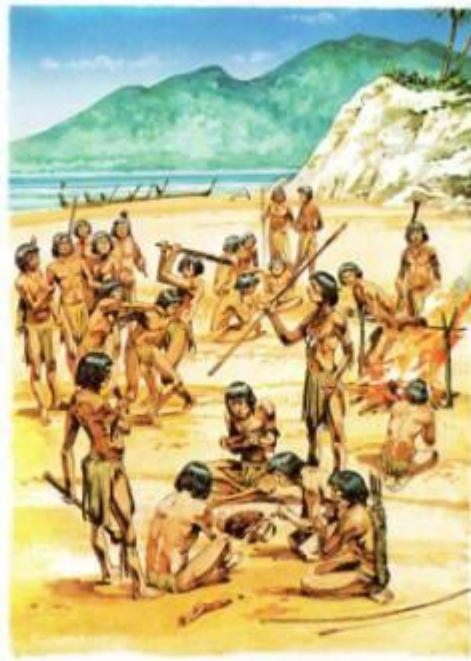
Diapositivo 6



Diapositivo 7



Diapositivo 8

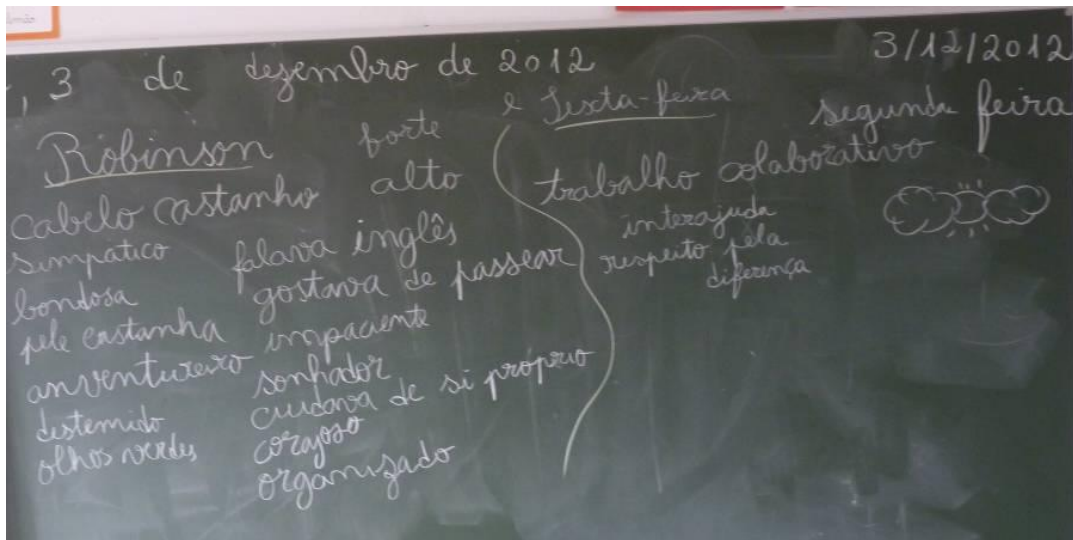


Diapositivo 9



Diapositivo 10

Anexo 7: Características escritas no quadro de lousa



Anexo 8: Ilustrações de Robinson

BS



MIA



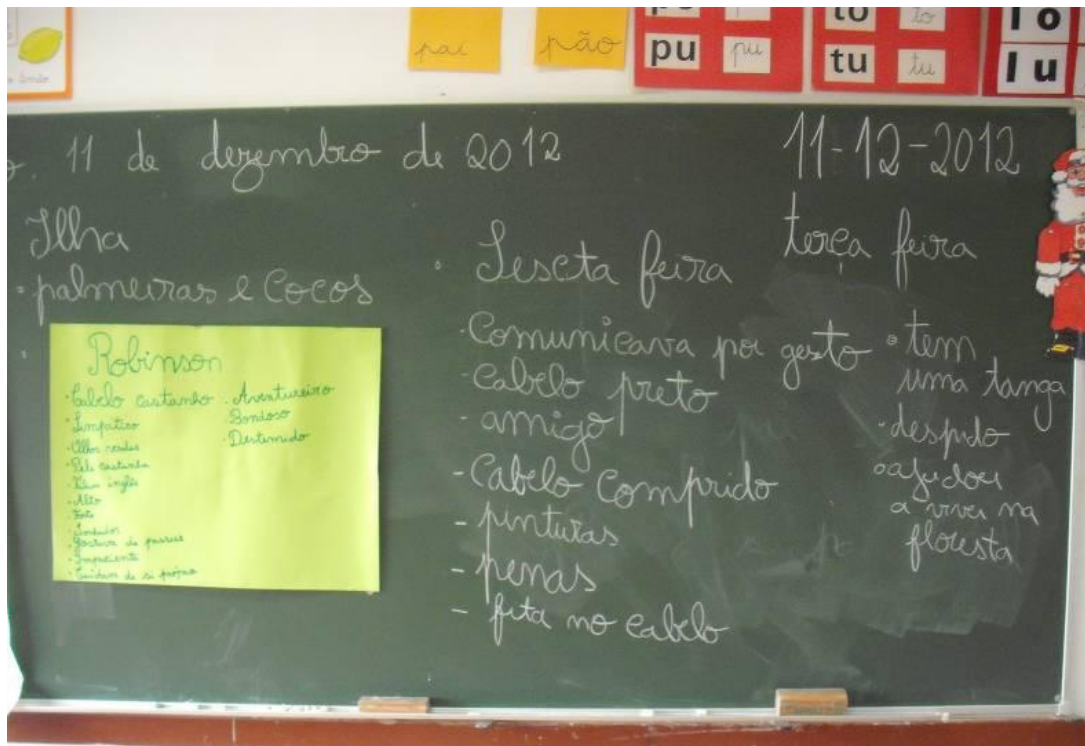
MQ



VM



Anexo 9: Cartaz das características de Robinson



Anexo 10: Ordenação das imagens de acordo com a sequência da história

BS



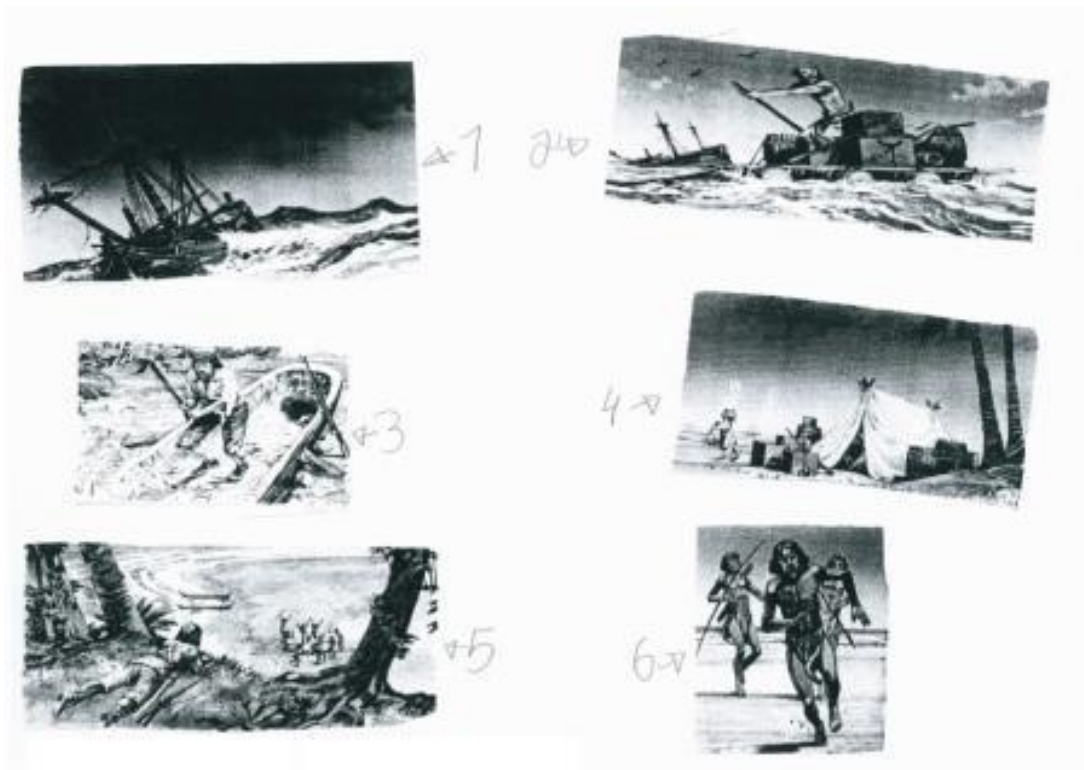
MIA



MQ



VM



Anexo 11: Segundos Recontos

BS

Era uma vez o Robinson. Ele vivia numa ilha (Sim) e foi fazer uma viagem ... para ... a ilha (ele vivia numa ilha e foi fazer uma viagem para a ilha? Acenou afirmativamente. É? Sim, continua) e depois ele const., tava um barco duma, preso na rocha (Sim) e depois arrastou-se à terra... E o Robinson... fez um barco de novo. (Sim. E para que é que ele queria fazer um barco novo?) para ir outra vez para casa. (Sim) E depois, entretanto ele ouviu um **barulho** e foi lá ver. (E o que era?) eram muitos índios. E depois ele (suspirou) o cão ladrou, para o Robinson proteger-se deu um tiro (Deu um tiro a quem?) ao, ao, ... (tempo a pensar) ao índio (ao índio) que tava atrás (Sim e depois?) depois ele ficou morto... (tempo a pensar) (E o que é que aconteceu depois? Depois desse índio ter ficado morto?) ... ele voltou para casa. (O Robinson? Acenou afirmativamente. Sim? E voltou sozinho? – Não. – Então?) O cão depois morreu (Sim) e ele foi **sozinho** para casa ... e com o índio. (Então não foi sozinho. Acenou negativamente. Tinha a companhia do índio. Sim.) E depois ele ... viu como é que era a casa dele que era muito **gira** (Sim) e depois o índio ensinou ele a falar inglês por gestos (O índio ensinou o Robinson a falar inglês por gestos é isso? Acenou afirmativamente. Sim e depois?) Depois ele chamou-lo nome de Sexta-feira. Deu-lo nome de Sexta-feira. Depois ele, o **capitão** do barco apareceu lá (Sim) em casa dele e disse: (demonstrou uma expressão de quem estava na expectativa de ver a nossa reação e à espera de aprovação)

- Meu **jovem rapaz!** Foste tu que entraste naquele barco? (frase muito pausada) (Sim e depois?)

E... e... (O que é que Robinson disse ao capitão quando ele lhe disse isso?) disse que sim. (E o que é que ele tinha ido lá fazer?) Tinha ido **visitar**, porque ele já não o via há muito tempo (Muito bem. E depois?) Depois o menino apareceu também lá ... e... como era o dia das festas ... e dos sorrisos ele disse ... ele ele *chamou-le* de Sábado (o tom da palavra Sábado foi interrogativo, demonstrando alguma dúvida) (Sábado) ... (E depois? O que é que aconteceu? – Já não me lembro. – Já não te lembras? Então e ficaram essas quatro pessoas a viver na ilha? O Robinson, o Sexta-feira – Sim – o Sábado e o capitão?)

Ficaram todos a viver lá? Acenou afirmativamente. Muito bem. Então não te lembras de mais nada? Acenou negativamente.)

MIA

Era uma vez, o Robinson... que... no... morava (suspirou) (sim) ... (Não te lembras do nome da terra? – Não. – Queres uma ajuda? York) que morava em York. E ele queria, ele queria, ele queria ir ver a América do Sul. E depois ele, ele foi, ... ele queria ir e depois tentou ir à América do Sul, mas não conseguiu. **E depois foi à praia.** Veio uma grande onda e depois... a onda levou-o até uma ilha (Sim) que só tinha e... e... que só tinha... ah... tinha **bananeiras, coqueiros**, tinha uma gruta (Boa!) e depois ele decidiu construir um barco (Sim) e... e depois foi onde ele... e dep...e dep... ele decidiu construir um barco e depois ... tentou empurrar com paus. Tentou empurrar com as mãos mas não conseguiu e depois desistiu. E depois foi fazer um... uma casa para ele. ... e ... e depois de... de manhã viu um, um, o fumo (Sim) e depois foi ver, achou melhor ir ver o que é que se passava e depois viu e eram índios, índios a cantar uma **linguagem** estranha à volta da fogueira. (Sim) E depois um índio ia à frente e dois atrás. E depois o Robinson encontrou o Tenn, o Tenn. E depois um à frente e dois atrás. E depois o Robinson mandou a um que *tava* ... a um que *tava* à frente. (Mandou o quê?) um tiro (Sim) e depois o, um que *tava* atrás fugiu e, e o Tenn, e depois foram-se **embora**. E depois ele a, ele foi-se alimentar com, com, com ovos, bananas e cocos. E... ovos de tartarugas, de pássaros (Sim) **bananas** e cocos. E também se alimentava com leite... das cabras. E depois quando acordou **apareceu** um barco. (Sim) **e esse barco chamava-se ... Virgínia** e apareceu lá um homem ... a dizer (eu já não me lembro da outra parte – sussurrou. Não faz mal. Então, apareceu o barco que tinha lá o homem – e depois – aconteceu alguma coisa com esse homem e com o Robinson?) E depois ... o homem foi até à ilha (Sim) e depois ... e, e o índio e o Robinson tornaram-se amigos. O Robinson ensinou o índio a falar inglês e o índio (suspirou) ensinou a fala, o Robinson ... ah... chamou ao índio Sexta-feira e o Sexta-feira ensinava a falar em gestos. (Muito bem) E depois apareceu um barco que se chamava Virgínia. E depois o, o... tinha lá um homem dentro e era... um... e depois o homem foi até à ilha ... e... (Então?) e depois disso que

amanhã... que depois amanhã ... (Então quando o homem chegou à ilha, eles apresentaram-se, conheceram-se um ao outro não foi? – Sim. – E então?) e depois... (O barco ficou lá para sempre na ilha?) Não. E depois eles formam-se embora. E depois, quando o Robinson acordou teve à procura do índio, só que não, quanto mais o procurava e não encontrava, mais, mais sentia que o tinha abandonado. E depois lembrou-se da gruta. Tinha lá bons momentos com o índio. E depois na gruta encontrou um, um menino. Era ... é, e depois era o dia, e chamou-lhe Domingo, porque ... e o menino achou... quis ficar com o Robinson, porque não se sentia feli, infeli (gaguejou) ele sentia-se infeliz no barco, que era um dos pas, um **empregado**. E depois ele achou o Robinson muito simpático e quis ficar com ele e chamou-lhe Domingo porque, ... porque, porque eram os dias das **caras felizes**, dos jogos... (E das? ... fes?) e das festas. (Mais alguma coisa?) ... Ah pauzinhos de perlimpimpim e a nossa história chegou ao fim.

MQ

Era o Robens queria ser **aventureiro** (Ele queria ser aventureiro? Acenou afirmativamente. E o que é que ele queria fazer?) queria explorar (Sim. Queria explorar o quê?) uma ilha (Sim. E depois o que é que aconteceu?) e ele foi o barco, veio uma tempestade e depois ele **afundou** o barco. (Sim. E depois?) e depois ele quando deita ficou com os pés molhados e depois abriu os olhos e viu que *tava* numa ilha. (Viu que estava numa ilha. E o que é que aconteceu lá na ilha?) Ele, ele foi ver uma coisa que viu (E o que era essa coisa?) uma ilha com muitas árvores (Sim) e uma gruta. (Sim e mais?) Depois ele, ele foi comer, foi para os charcos de lama para coisar. (Coisar o quê?) Não, para não, pôr os pés e ele tem medo e **cuidou de si**. (Ele tinha medo de quê?) De, de, de molhar os pés e de cuidar e a pele *fica-le* **mal** (Ele tinha medo de ficar mal da pele era? Acenou afirmativamente. Sim e então? Mais coisas) Depois ... o Roben não foi para lá e, e fez ... um... com ferramentas do barco que ele foi buscar e depois aconteceu isso. (Isso, o que tu contaste? Acenou afirmativamente. Sim.) E depois pôs paus assim e depois fez assim umas **ervas** por cima (fez os gestos a imitar uma tenda) (E o que é que, isso fez o quê?) uma, uma tenda. (Ai ele fez uma tenda com esses paus? Acenou afirmativamente. Muito bem.) Depois, depois fez um, um, uma coisa assim (fez o gesto

da cerca) pa se alimentar com os més, com os **mémés** (Para se alimentar com os mémés? Acenou afirmativamente.) e depois ele viu um fumo lá (Lá onde?) ... lá na ilha (Sim) ... tava lá de índios... (Estava lá o quê? Eu não percebi.) de índios à volta da fogueira (Então ele foi ver o que era o fumo branco?) sim e o **Max** disse, disse, ladrou e depois eles, um fugiu e, e os outros dois estavam atrás. E o Robinson deu um tiro ao que tava mais atrás e depois apalpou aqui o outro (Indicou a zona da nuca) e voltou para trás. (Quem é que apalpou o outro? O Robinson? – Não. – Então?) O outro índio que tava à frente (E apalpou a quem?) àquele que morreu aqui. (indicou a zona da nuca novamente) (Sim) e depois ele, o outro, o outro disse-le gestos, ensinou-le e ficaram amigos. (Quem é que ensinou?) gestos foi o índio e deu-le o nome. (Quem é que lhe deu o nome?) O Robinson deu-le o nome de Sexta-feira. (Então e foi o Sexta-feira, o índio, que ensinou o Robinson a falar por gestos?) Sim, ele falou inglês para ele. (Quem é que falou inglês?) O Robinson (Sim e depois?) e o cão morreu porque tava muito velhinho e depois, depois quando o índio foi lá e viu um barco **avistar-se** e disse ao Robinson. (Sim) e depois foi o **capitão** que deu a mão a apresentar-se (O capitão desse barco que chegou? – Sim – Sim e depois?) e depois ele foi ouvir e depois **alevantou-se** e foi ver o Sexta-feira estava bem. (O Robinson é que foi ver se o Sexta-feira estava bem? Sim e depois?) Depois quando ele foi lá ver não estava lá e ele ficou **paupado** então quando (Ele ficou o quê? Depois de tentarmos compreender a palavra pedimos que a repetisse até a dizer corretamente) **preocupado** e depois ele ficou quando ele dava mais um passo melhor ficava mais (queria dizer preocupado mas estava com medo, pelo que fizemos com que repetisse novamente a palavra) preocupado e depois, ele foi à gruta, lembrou-se que as suas melhores aventuras foi na gruta e viu depois uma **voz** de um menino. (Ele ouviu a voz de um menino? – Sim. – E quem era esse menino?) Era, era o menino empregado do barco (E então o que é que aconteceu depois?) e depois ele encontrou-o, disse-le assim:

- Eu sou o **coiso**, o empregado do barco.

E depois, ... e depois, ele ficaram amigos e ele ficou amigo dele, porque ele parecia simpático. (Quem é que parecia simpático?) O Robinson e ficaram amigos. **Vitória**, vitória **acabou** a história. (Vitória, vitória acabou-se a história. Muito bem. Então e o Robinson foi-se embora? Emitiu um som afirmativo. O Robinson foi-se embora? – Não. –

o Sexta-feira e o Robinson e ficou triste) ficou com ele. (Quem é que ficou com ele?) O, deu-le o nome. (A quem?) que era o Domingo. (Ah mas estás a falar do menino, mas antes do menino aparecer o Robinson ficou – paupado – e triste. Emitiu novamente um som afirmativo.) Ele ficou por causa de pôr, Domingo foi das festas e das *garradas*, (das festas e? – *galhadas* – *ralhadas*) ***gargalhadas***. (Deparamo-nos novamente com uma dificuldade e insistimos com a criança até dizer a palavra corretamente.).

VM

Era uma vez um Robinson que *tava*, vivia numa, numa cidade (*Vivia numa cidade. Sim.*) e depois decidiu explorar a América do Sul. (*Depois decidiu explorar a América do Sul*) Depois, depois, depois (*E depois?*) ... e depois ele entrou no barco (*Espera que eu não percebi. A professora abriu a porta e eu não percebi o que tu disseste. E depois?*) e depois *tava* uma ***trovoada*** (*estava uma trovoada? Acenou afirmativamente. Sim*) e ele *tava* no barco. (*E ele estava no barco. É isso? Acenou afirmativamente. Sim.*) Depois ele parou numa ilha e ... e depois tentou ***empurrar*** e não conseguiu (*Ele parou numa ilha e depois tentou empurrar, empurrar o quê?*) O barco. (*Empurrar o barco mas não conseguiu, foi? Acenou afirmativamente. E então depois o que é que aconteceu?*) Depois ele construiu uma ... casa. ... (*Como é que se chama aqueles coisos assim que depois põe assim – fez os gestos de uma tenda – uma tenda.*) Construiu uma ***tenda*** e depois, e depois ele tinha fome e resolveu comer pássaros, ovos de pássaros, cocos, ***bananas***, ovos de tartaruga e ***carne***. (*Sim e mais?*) E depois apareceu um bode e ele pensava que era mau. Ele pensava que ia, que ia aleijá-lo e pegou, e pegou num (*tempo de espera devido ao barulho proveniente de crianças que passavam no local onde estávamos*) e depois ele viu um bode (*viu um bode*) e tirou um tronco da árvore e matou-o. (*e que? Ele viu o bode – e depois matou-o – mas tu disseste qualquer coisa de árvore e eu não percebi porque a professora estava ali a fazer barulho – e depois ele tirou um tronco da árvore e matou-o. Tempo de espera pelo barulho do local. Ele foi contra a árvore, foi isso? – Não. – Então? – O Robinson pegou numa árvore. – Ai pegou numa árvore? – Não pegou num tronco. – Ah! Pegou num tronco. – E depois matou o bode. – Depois matou o bode. Sim.*) E depois ele comeu a carne dele. (*O Robinson comeu a carne do bode? Acenou afirmativamente. Sim.*) E depois de casa viu o fumo dos

índios (ele viu o fumo dos índios? – Não. – Então?) Ele tava a ver o que é que passava numa coisa. (Ele estava a ver o que passava?) Ah... antes disso, ele tava a ver o fumo e foi lá ver o que é que ia passar e depois eram os índios. (ele viu o fumo e quis ir lá ver o que é que se estava a passar foi?) (Mudança de local.) (Recapitulámos um pouco o que a criança tinha dito até então.) E depois tava a ver o fumo e ele foi ver o que é que tava a passar ali. E depois era os índios que tavam a fazer, à volta de uma fogueira. (O que é que eles estavam a fazer à volta de uma fogueira?) Tavam, ... tavam, tavam a ... a... (Era um ritual estranho, não era? Uma coisa que o Robinson não conseguiu perceber bem o que era, não foi? Então e depois? Continua) E depois os índios viram o Robinson e foram atrás dele (Sim, e?) e depois um índio tava à frente, tava à direita atrás e o que tava à esquerda atrás. O Robinson matou aquele que tava à esquerda. (Ele matou o que estava à esquerda? Acenou afirmativamente. Sim, e por que é que ele matou? Lembraste?) ... (Não? Então continua a história. Não faz mal.) e... e depois, ele depois viu um cão (Sim) e... e depois um índio... o índio, o índio, o Robinson fugiu e depois o índio que ia segui-le os rastos dele para matá-lo. E depois um índio que ia, que tava à direita atrás matou o cão. (Sim e depois?) E depois o Robinson ficou muito triste. E depois o Robinson ... (Ele voltou para casa? – Não. – Então?) Depois foi para a ... a tenda (a tenda sim) e depois ele dormiu. (E ele foi sozinho para a tenda? – Não. – Então quem é que foi com ele?) O Sexta-feira. E depois ele acordou... e ... antes disso, e primeiro o Robinson chamou ao índio Sexta-feira (Sim) e segundo o Robinson foi dormir com o Sexta-feira. E depois quando o Robinson acordou viu que não tava lá nenhum, nenhuma coisa para ele construir. E depois o Robinson viu um barco com um pirata. (Sim) E depois o pirata foi na areia e resolveu pegar nele para conhecê-lo e o Robinson o memo. (O capitão resolveu pegar nele, no Robinson?) Não, dá-le mão (Ah na mão) do Robinson e depois o Robinson ... foi... depois o Robinson, depois o pirata foi-se embora, mas na mema ficou aqui na ilha (Ficou o quê? – Ficou na ilha. – O Robinson ficou na ilha.) e gostava muito do barco. (Sim) E depois o Sexta-feira foi-se embora porque o Robinson gostava muito do barco. E depois o Robinson ficou triste. (Ficou sozinho na ilha? – Sim.) E ficou triste. (Sim) e depois ... e depois ele ... (Depois o que é que aconteceu?) ...depois... (Ele ficou para sempre sozinho na ilha? – Sim. – Não apareceu lá mais ninguém? – Não.) E depois

ele foi para uma gruta e viu lá o Segunda-feira. (Quem era o Segunda-feira?) Era um menino pequenino (e de onde é que apareceu esse menino?) de uma gruta. E depois o Robinson com... (interrupção de uma professora. A criança continuou por iniciativa própria.) E depois o Robinson falou com o Segunda-feira. (O Robinson falou com o Segunda-feira e?) E viu que o Segunda-feira era muito simpático, ou ao contrário, o Segunda-feira disse que o Robinson era muito simpático. (Sim e depois? Mais alguma coisa? – Sim.) Depois o Segunda-feira decidiu ficaram amigos para sempre e... e... e depois... (Acabou a história? – Sim.).

Anexo 12: Unidades do texto-estímulo, seu grau de importância e sequência utilizada pelas crianças

Grau de importância	Unidade do texto-estímulo	Sequência do reconto							
		BS		MIA		MQ		VM	
		1° R	2° R	1° R	2° R	1° R	2° R	1° R	2° R
1	Nome da personagem principal: Robinson								
3	Morava em York								
2	Tinha o sonho de explorar a América do Sul								
1	Embarcou num barco chamado Virgínia								
1	Houve uma tempestade								
1	O barco encalhou								
2	O Robinson foi o único sobrevivente								
2	Uma onda arrastou-o até à ilha								
1	Decidiu explorar a floresta da ilha								
1	Viu um bode e matou-o								
2	Na exploração da floresta, no topo da ilha encontrou uma gruta								
2	No dia seguinte, alimentou-se do bode, assando-o								
2	Também se alimentava de mariscos, raízes de plantas, cocos, bagas, ovos de pássaros e ovos de tartarugas.								
3	Fez uma espécie de abrigo para se proteger								
2	Como desejava sair da ilha e voltar para casa, para junto da sua mulher e dos seus dois filhos, decidiu construir um barco								
2	Foi aos destroços do Virgínia buscar materiais e ferramentas								
1	Construiu uma jangada								
1	Quando terminou a construção, tentou empurrar o barco com os braços e com a ajuda de troncos, mas não conseguiu leva-o até ao mar								
3	Mesmo assim, deu-lhe o nome Evasão								
2	Quando se sentia mais em baixo ele costumava mergulhar nuns charcos de lama								
3	Mas, a certa altura, decidiu que nunca mais se ia deixar ir abater pelo desespero								
3	Deu o nome Speranza à ilha								
2	Com os sacos de cereais que conseguiu recuperar do Virgínia, fez uma plantação								
2	Fez uma vedação para as cabras e os cabritos								
2	Alimentava-se também do leite das cabras								
1	Apareceu Tenn, o cão do Virgínia								
2	Construiu uma verdadeira casa								
3	Queria-se manter ocupado para não cair na tentação dos banhos de lama, pois tinha medo que ao permanecer tanto tempo nos charcos se pudesse transformar num animal.								

2	Fez a constituição da ilha								
1	Viu o fumo branco do outro lado da ilha e decidiu ir ver o que se passava								
2	Viu um conjunto de índios à volta de uma fogueira								
3	Estavam a fazer um ritual								
1	Passado uns tempos, Robinson voltou a ver a coluna de fumo branco								
2	Foi ver o que se passava e quando chegou a praia viu um índio a correr na sua direção								
2	E outros dois a correrem atrás do primeiro índio								
1	Tenn começou a ladrar								
1	Para se defender, Robinson deu um tiro no último índio								
1	O índio que fugiu atirou-se para o chão e começou a apalpar o terreno até encontrar o pé de Robinson para o colocar em cima do seu pescoço como sinal de submissão								
1	Os dois homens tornaram-se amigos								
2	Robinson deu-lhe o nome de Sexta-feira								
1	Sexta-feira só comunicava por gestos e ensinou o Robinson a comunicar da mesma forma. Por sua vez, Robinson ensinou o inglês ao índio								
3	Tenn morreu de velhice e Robinson ficou triste								
1	Sexta-feira avistou um barco								
2	Quando o navio atracou, Robinson e Sexta-feira estavam na praia à espera de verem os seus tripulantes								
2	O comandante do navio estendeu a mão para se apresentar a Robinson								
3	Já tinha passado 28 anos, 2 meses e 22 dias desde o dia do naufrágio do <i>Virgínia</i>								
1	Uns dias depois, quando Robinson acordou reparou que o navio já não estava na praia não viu Sexta-feira em nenhum sítio								
2	Procurou-o por toda a ilha, mas não o encontrou								
2	De repente lembrou-se da gruta e dos bons momentos que ele lá tinha passado e foi até lá								
1	Quando chegou à gruta viu uma criança								
3	Era o grumete do navio e era muito infeliz lá								
1	Decidiu ficar na ilha com Robinson porque este lhe pareceu uma pessoa simpática e bondosa								
2	Robinson perguntou ao menino se tinha visto Sexta-feira, o qual respondeu que o tinha visto a ir no navio								
2	Robinson deu o nome de Domingo ao menino, por ser o dia das festas, dos risos e dos jogos								
2	Robinson ensinou a vida selvagem à criança e criou novos jogos, viveu novas aventuras, novas vitórias, começou uma nova vida!								
Número de unidades não referidas no texto-estímulo									

Anexo 13: Percentagem de unidades

	Texto-estímulo e reconto				Grau 1				Grau 2				Grau 3			
	B S	M IA	M Q	V M	B S	M IA	M Q	V M	B S	M IA	M Q	V M	B S	M IA	M Q	V M
Nº total de unidades																
Nº total de unidades contadas																
Percentagem (%)																

Anexo 14: Dimensão do reconto

N° total de palavras do texto- estímulo	BS		MIA		MQ		VM	
	1° R	2° R	1° R	2° R	1° R	2° R	1° R	2° R
1541								
Aumento/evolução								

Anexo 15: Níveis de avaliação qualitativa segundo Giasson (1993) – adaptação

	BS		MIA		MQ		VM	
	1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R
Generalizações								
Enunciados de tipo resumo								
Ideias principais								
Ideias secundárias								
Acrescentos								
Coerência quanto às unidades não referidas no texto-estímulo								
Coerência quanto às alterações								
Completitude								
Compreensibilidade								
Nível de avaliação qualitativa atribuídos								

Para o preenchimento deste quadro utilizámos códigos diferentes para os diversos itens. Assim, para;

- as *generalizações*, *enunciados de tipo resumo*, *ideias principais* e *ideias secundárias* utilizámos o **X** quando se verificou que as crianças fizeram referência a estes tópicos;
- o aspeto relativo aos acrescentos classificámos como pertinentes (**PT**) aqueles que no decorrer do reconto foram pertinentes por estarem relacionados com o *texto-estímulo* e não-pertinentes (**NPT**) os que não se encontram relacionados com a história inicial;
- a coerência, a completitude e a compreensibilidade considerámos elevada (**E**) nos recontos em que eram bastante evidentes estes aspetos, boa (**B**) naqueles em que eram evidentes, média (**M**) nos recontos em que nem sempre eram evidentes; presente (**PS**) nos recontos em que poucas vezes foram evidenciados estes aspetos e fraca (**F**) nos recontos em que estes aspetos quase não eram evidenciados.

Para o t3pico da coer3ncia, como se encontra subdividido e se refere a dois aspetos diferentes (o n3mero de unidades n3o referidas no *texto-est3mulo* e o n3mero das altera33es), optamos por estabelecer a seguinte correspond3ncia entre a legenda e a quantidade dos aspetos considerados:

- Elevada (**E**) – 0;
- Boa (**B**) – 1;
- M3dia (**M**) – 2;
- Presente (**PS**) – 3;
- Fraca (**F**) \geq 4.

Para a completitude regemo-nos pela seguinte correspond3ncia:

- E: 80% - 100%
- B: 60% - 79%;
- M: 40% - 59%;
- PS: 20% - 39%;
- F: 0% - 19%.

Anexo 16: Síntese das personagens de acordo com a presença ou não das características

Personagens		BS		MIA		MQ		VM	
		1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R	1º R	2º R
Distingue e personagens	Principais								
	Secundárias								
	Figurantes								
Carateriza	Comportamento físico								
	Perfil psicológico								

Legenda:

S – sim;
N – não.

