

CONTO-TE PARA QUE RECONTES:
UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA NARRATIVA EM ALUNOS DE
1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Filipa Taquelim de Oliveira Marques

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2019-2020



CONTO-TE PARA QUE RECONTES:
UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA NARRATIVA EM ALUNOS DE
1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Filipa Taquelim de Oliveira Marques

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientadora: Encarnação Silva
Coorientadora: Carolina Gonçalves

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar a última etapa do meu percurso académico, não podia deixar de agradecer:

À minha mãe, que é o meu pilar, por todo o carinho, suporte e incentivo que me deu ao longo deste caminho. Por me ter dado a oportunidade de seguir o meu sonho e pelo esforço que fez durante estes cinco anos ao colocar a minha formação como uma prioridade. Por nunca deixar que me faltasse amor. Sem ela não teria sido possível.

À minha avó, por ser um exemplo a seguir e por toda a preocupação que sempre demonstrou em me ajudar a atingir os meus objetivos e a perseguir os meus sonhos.

À minha família, que sempre me apoiou e esteve presente durante o meu crescimento e que hoje está ao meu lado nesta nova conquista.

À Mónica, que comigo partilhou este percurso, por ter sido tão boa colega de mestrado, por ter embarcado em todas as minhas aventuras, por ser uma excelente professora e uma amiga excepcional. Obrigada, do fundo do coração.

À Mariana, por se ter cruzado na minha vida inesperadamente, por ter sempre uma palavra amiga e um incentivo para me dar. Por acreditares em mim e não me fazeres desistir. Obrigada por sermos tão unidas e por esta amizade que me deixa tão feliz.

À Catarina, por ter sido essencial ao longo deste percurso. Por todos os momentos que partilhamos juntas, por todos os sorrisos, cumplicidades e noites em claro. Por toda a força e apoio, por estares cá, incondicionalmente! Sem ti, não teria feito tanto sentido.

À Inês e à Joana, por estarem sempre do meu lado e por me proporcionarem momentos inesquecíveis durante estes anos.

À Professora Ana Isabel, por ser um exemplo de dedicação, empenho, amor e amizade com as crianças. Por todas as aprendizagens que me proporcionou ao longo do estágio, por acreditar sempre na minha vitória. Obrigada por todos os momentos partilhados.

À Professora Encarnação Silva por ter aceitado ser minha orientadora, por toda a força, dedicação e motivação dadas nesta fase final. Não existem palavras para todo o apoio que me deu, sempre, de forma tão rápida. Obrigada por me transmitir, desde o início da licenciatura, a paixão que sente pelos livros! Obrigada por me ensinar tanto!

A todas as crianças que se cruzaram comigo neste caminho, por me terem desafiado a querer ser sempre melhor, por me ensinarem, inspirarem e contribuírem para a professora que ambiciono ser futuramente.

A todas e a todos, o meu mais sincero obrigada!

RESUMO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho visa descrever e analisar de forma reflexiva a prática pedagógica desenvolvida com uma turma do 1.º ano do 1.º CEB e com duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB. Apresenta-se, igualmente, a investigação realizada durante a intervenção no 1.º ano de escolaridade.

Considerando a importância que o texto narrativo tem na vida das crianças, o contributo que o contacto com a literatura para a infância pode trazer para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e afetivo das crianças e tendo em conta o contexto, foi desenvolvida uma investigação designada: *Conto-te para que recontes: um estudo sobre o desenvolvimento da competência narrativa em alunos de 1.º ano de escolaridade*. A questão orientadora formulada para o estudo foi a seguinte: “Qual o impacto da implementação de uma rotina semanal de reconto no desenvolvimento da competência narrativa de alunos de 1.º ano de escolaridade?”.

No âmbito da investigação, foi levada a cabo uma intervenção didática que compreendeu a implementação de uma rotina semanal de reconto e foi organizado um *corpus* constituído por recontos orais, recolhidos antes e depois da intervenção.

Face ao objeto de estudo, optou-se por uma investigação-ação, de natureza mista, com recurso à observação participante, observação indireta e análise documental.

Os resultados do estudo permitem confirmar uma evolução positiva no desenvolvimento da competência narrativa oral das crianças, comprovando-se, igualmente, a eficácia do programa de treino do reconto que foi implementado.

Palavras-chave: competência narrativa; reconto oral; texto narrativo

ABSTRACT

This report is developed in the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, integrated in the Masters's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

This work aims to describe and analyse in a reflective way the pedagogical practice developed with one class of the 1st CBE and two classes of the 5th year of the 2nd CBE. The research carried out during the intervention in the 1st grade is also presented.

Considering the importance that the narrative text has in children's lives, the contribution that the contact with literature for childhood can bring to the cognitive, linguistic, social and affective development of children and taking into account the context, an investigation was carried out entitled: *Tale for retelling: a study on the development of narrative competence in 1st grade students*. The guiding question formulated for the study was the following: "What is the impact of implementing of a weekly retelling routine on the development of narrative competence in 1st grade students?".

Within the scope of the research, a didactic intervention was carried out which comprised the implementation of a weekly retelling routine and was organized a *corpus* consisting of oral retells, collected before and after the intervention.

In view of the object of study, we opted for a mixed action-research, with recourse to participant observation, indirect observation and document analysis.

The results of the study confirm a positive evolution in the development of the children's oral narrative competence, also proving the effectiveness of a retelling training program that was implemented.

Keywords: narrative competence; oral retelling; narrative text

Índice Geral

1. Introdução.....	1
2. 1.ª Parte.....	4
2.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB	5
2.1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	5
2.1.2. Ação educativa da Orientadora Cooperante do 1.º CEB.....	6
2.1.3. Caracterização do grupo turma	7
2.1.4. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção	8
2.1.5. Definição de objetivos e estratégias globais de intervenção	9
2.1.6. Apresentação sintética da avaliação dos objetivos.....	10
2.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB	11
2.2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	11
2.2.2. Ação educativa dos Orientadores Cooperantes do 2.º CEB.....	12
2.2.3. Caracterização dos grupos turma	13
2.2.4. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção	15
2.2.5. Definição de objetivos e estratégias globais de intervenção	15
2.2.6. Apresentação sintética da avaliação dos objetivos.....	16
2.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos	17
3. 2.ª Parte.....	24
3.1. Apresentação do estudo	25
3.2. Enquadramento teórico	27
3.2.1. O texto narrativo: características.....	28
3.2.2. O desenvolvimento da competência narrativa	31
3.2.3. O reconto	33
3.3. Metodologia.....	37
3.3.1. Participantes	37
3.3.2. Natureza do estudo	38
3.3.3. Técnicas de recolha de dados	38
3.3.4. Técnicas de análise de dados.....	40
3.3.5. Princípios éticos do processo de investigação.....	40

3.4. Intervenção em sala de aula	41
3.5. Apresentação e discussão dos resultados	43
3.5.1. Reconto da história	44
3.5.2. Estratégias relativas ao ato de contar	55
3.5.3. Construção da coesão	57
3.5.4. Outros aspetos de interesse	59
3.6. Conclusões	60
4. Reflexão final	63
Referências	68
Anexos	75
Anexo A. Indicadores de avaliação dos objetivos gerais do PI – 1.º CEB	76
Anexo B. Avaliação do cumprimento dos objetivos gerais do PI – 1.º CEB	78
Anexo C. Indicadores de avaliação dos objetivos gerais do PI – 2.º CEB	82
Anexo D. Avaliação do cumprimento dos objetivos gerais do PI – 2.º CEB	84
Anexo E. Recolha inicial – <i>corpus 1</i>	88
Anexo F. Recolha final – <i>corpus 2</i>	107
Anexo G. Grelha de análise dos recontos	127
Anexo H. Plano de ação	131
Anexo I. Grelha de análise dos recontos iniciais	152
Anexo J. Grelha de análise dos recontos finais	156

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados dos indicadores referentes à situação inicial do reconto da história, na recolha inicial (<i>corpus 1</i>).....	46
Figura 2. Resultados dos indicadores referentes à situação inicial do reconto da história, na recolha final (<i>corpus 2</i>).....	46
Figura 3. Resultados dos indicadores referentes ao problema do reconto da história, na recolha inicial (<i>corpus 1</i>).....	48
Figura 4. Resultados dos indicadores referentes ao problema do reconto da história, na recolha final (<i>corpus 2</i>).....	48
Figura 5. Resultados dos indicadores referentes ao desenvolvimento da história do reconto, na recolha inicial (<i>corpus 1</i>).....	49
Figura 6. Resultados dos indicadores referentes ao desenvolvimento da história do reconto, na recolha final (<i>corpus 2</i>).....	50
Figura 7. Resultados dos indicadores referentes à situação final do reconto da história, na recolha inicial (<i>corpus 1</i>).....	51
Figura 8. Resultados dos indicadores referentes à situação final do reconto da história, na recolha final (<i>corpus 2</i>).....	52
Figura 9. Resultados dos indicadores referentes às estratégias relativas ao ato de contar, na recolha inicial (<i>corpus 1</i>).....	55
Figura 10. Resultados dos indicadores referentes às estratégias relativas ao ato de contar, na recolha final (<i>corpus 2</i>).....	56
Figura 11. Resultados dos indicadores referentes à construção da coesão, na recolha inicial (<i>corpus 1</i>).....	57
Figura 12. Resultados dos indicadores referentes à construção da coesão, na recolha final (<i>corpus 2</i>).....	57

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Sistematização dos objetivos gerais e estratégias globais do PI.....	9
Tabela 2. Sistematização dos objetivos gerais e estratégias globais do PI.....	15
Tabela 3. Cronograma do estudo.....	27
Tabela 4. Datas das sessões relativas à Hora do Conto e obras exploradas	42
Tabela 5. Número de palavras usadas nos recontos (<i>corpus 1</i> e <i>corpus 2</i>).....	44

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
MEM	Movimento da Escola Moderna
OC	Orientadora Cooperante
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | ' ' |

O presente relatório final desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa.

A PES II constitui-se como um período essencial para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais, em que é possível aliar a prática com todas as aprendizagens realizadas ao longo do ciclo de estudos. Este relatório tem dois grandes objetivos: (i) apresentar, de forma crítica, a intervenção pedagógica realizada no 1.º e 2.º CEB, visando o desenvolvimento de competências profissionais, sobretudo capacidades de reflexão sobre as práticas implementadas em sala de aula; e (ii) apresentar um estudo desenvolvido no 1.º CEB, numa turma do 1.º ano de escolaridade, com vista ao desenvolvimento de competências investigativas.

O estudo referido designa-se *Conto-te para que recontes: um estudo sobre o desenvolvimento da competência narrativa em alunos de 1.º ano de escolaridade*, e tem os seguintes objetivos específicos: (i) avaliar a forma como: é apresentada a situação inicial da história, apresentam a sequência lógica dos acontecimentos da história, acabam a história; (ii) avaliar se constroem ou não coesão nominal e coesão temporal; (iii) identificar quais as estratégias relativas ao ato de contar que são utilizadas. Considerou-se pertinente aprofundar esta problemática, visto que narrar e ouvir histórias faz parte do quotidiano da criança, sendo o desenvolvimento da competência narrativa oral fundamental, pelo que beneficiará se for objeto de ensino explícito na escola.

A estrutura organizativa do presente documento contempla, para além da introdução, três partes. Na primeira parte, são apresentadas, de forma sintética, as práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e 2.º CEB, na segunda apresenta-se o estudo supramencionado e na terceira a reflexão final.

A primeira parte – breve descrição da prática pedagógica do 1.º e 2.º CEB –, integra: (i) a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, na qual se caracteriza o contexto socioeducativo (instituição, ação pedagógica da OC e turma), se identificam as potencialidades e fragilidades do grupo, assim como a problemática, os objetivos e estratégias globais de intervenção e a apresentação sintética da avaliação dos objetivos; (ii) a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB, em

que, tal como no 1.º CEB, se caracteriza o contexto socioeducativo, apresenta-se a problemática, bem como os objetivos e estratégias globais de intervenção e avaliação dos objetivos; (iii) a análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos, na qual se efetua uma análise reflexiva e comparativa acerca do processo de ensino e aprendizagem e implicação dos alunos nesse processo, os métodos de organização e gestão do currículo, as formas de relação pedagógica e os processos de regulação e avaliação.

Relativamente à segunda parte – o estudo – é apresentado o estudo desenvolvido, tendo em conta a problemática e os objetivos definidos, assim como as motivações que estiveram subjacentes à realização do mesmo. Segue-se a revisão da literatura mobilizada para fundamentar teoricamente o estudo. Apresenta-se a metodologia seguida e a natureza do estudo, que inclui a caracterização dos participantes, as técnicas de recolha e análise dos dados, e os princípios éticos da investigação. Seguidamente, é realizada uma breve descrição da intervenção feita em sala de aula e do plano de ação concebido. Por último, são apresentados e discutidos os resultados obtidos na investigação, seguidos das conclusões do estudo.

Na terceira parte, é feita uma reflexão final sobre todo o processo, evidenciando o contributo da prática pedagógica desenvolvida nos dois ciclos de ensino e do processo investigativo para o desenvolvimento de competências profissionais, a identificação de aspetos significativos no desenvolvimento pessoal e profissional e, ainda, as dimensões a melhorar no exercício futuro da profissão docente.

Para finalizar, apresentam-se todas as referências mobilizadas e os anexos, de que se destacam pela sua relevância para o trabalho, o *corpus* de recontos orais, o plano de ação e a grelha de análise dos recontos.

2. 1.a PARTE

| ' ' | ' ' |

2.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

Delinear uma prática pedagógica de qualidade implica necessariamente uma caracterização do contexto educativo em geral e do grupo turma em particular. Uma intervenção adequada e eficiente tem de ter em conta as necessidades do respetivo contexto (Alarcão, 2001).

No presente capítulo, será realizada uma breve caracterização que contemplará: (i) o contexto socioeducativo onde foi desenvolvida a prática; (ii) a ação educativa da Orientadora Cooperante (OC); e (iii) o grupo turma. Em seguida, define-se a problemática e apresentam-se os objetivos gerais e as estratégias globais de intervenção. Por último dá-se conta, de uma forma muito sintética, dos resultados da avaliação.

2.1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica, realizada no 1.º CEB, decorreu numa instituição pública de ensino, na zona metropolitana de Lisboa, pertencente a um Agrupamento de Escolas inserido na rede TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). A área envolvente abrange diversos serviços económicos e culturais, assim como de lazer e de recreio.

Como é referenciado no Projeto Educativo¹ (2017), a sua população escolar caracteriza-se “por uma grande heterogeneidade de registos socioeconómicos e culturais” (p. 4). A escola acolhe alunos provenientes de dois bairros sociais, que integram “famílias de risco, pouco estruturadas e com dificuldades específicas que se refletem nos seus educandos, exigindo de todos uma atuação conjunta, rentabilizando os recursos já existentes nos bairros e obrigando a uma constante aferição no tipo de respostas educativas” (Projeto Educativo, 2017, p. 4).

O Agrupamento compreende as valências de Pré-Escolar, 1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário, contribuindo no seu todo para “uma formação sólida e diversificada, que permita às crianças e jovens evoluir no seu percurso escolar, tendo em conta o desenvolvimento das diferentes competências e capacidades” (Projeto Educativo, 2017, p. 6).

¹ Por questões de confidencialidade e anonimato, não são disponibilizados mais dados sobre esta fonte nas referências apresentadas no relatório.

No Projeto Educativo, entende-se que a escola “é um lugar constituído por uma rede de habitantes, de ocupações, de relações e de afetos, cujas prioridades devem ser o conhecimento (saber e saber fazer) e a formação pessoal e social (saber ser e saber estar)” (Projeto Educativo, 2017, p. 12). Defende-se também a prestação de um serviço educativo de qualidade, baseado numa relação interativa, cooperativa e colaborativa entre todos os agentes da comunidade educativa, contribuindo para uma formação integral da criança, assente na valorização da cidadania, respeito pela diferença, responsabilidade, autonomia, tolerância e solidariedade.

O Projeto Educativo (2017) dá ainda conta de que a missão do Agrupamento é: (i) diversificar a oferta educativa, considerando as características individuais dos alunos, (ii) formar jovens responsáveis e conscientes dos seus direitos e deveres, (iii) valorizar a solidariedade e cooperação, (iv) estimular a autonomia, a criatividade, a inovação, o gosto pelo conhecimento e o empreendedorismo, e (v) fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional.

2.1.2. Ação educativa da Orientadora Cooperante do 1.º CEB

Tendo por base os princípios orientadores constantes do Projeto Educativo do Agrupamento, que foram referidos atrás, a OC alicerça a sua ação pedagógica nos pressupostos defendidos pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), considerando que este modelo pedagógico pode dar contributos para a concretização desses princípios. A prática da OC assenta em princípios de natureza socioconstrutivista, privilegiando circuitos de comunicação em que a opinião das crianças é respeitada, implementando estruturas de cooperação educativa e promovendo a participação democrática direta. Tal como afirma Niza (1998), estes sistemas de organização da educação escolar constituem-se como um “modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos educandos” (p. 3).

Relativamente à gestão do espaço, o mesmo estava organizado por áreas, nomeadamente: a) área de apoio geral, que contemplava os diversos instrumentos de pilotagem da turma (mapa de tarefas, mapa de presenças, mapa de apresentação de produções, calendário, organização de projetos, entre outros) e, ainda, algumas das produções dos alunos; b) área específica de cada área curricular, onde se incluíam os

respetivos materiais de apoio e, também, os materiais referentes aos projetos de Estudo do Meio; e, c) área de Tempo de Estudo Autónomo (TEA), onde estavam dispostos os materiais necessários para a regulação do Plano Individual de Trabalho (PIT), entre eles os ficheiros, os jogos didáticos e o mapa de registo de ficheiros. Importa referir que todos os materiais se encontravam organizados de uma forma acessível a todos os alunos, permitindo, desta forma, a autorregulação de cada um, o desenvolvimento da autonomia e do trabalho cooperativo.

Em relação à organização e gestão do tempo, existia uma agenda semanal de referência, da qual constavam as rotinas que trabalhavam todas as áreas curriculares. A gestão e organização do tempo era realizada de acordo com as necessidades dos alunos.

Os processos de regulação e avaliação das aprendizagens eram caracterizados pela OC como “um conjunto de estratégias destinadas a melhorar a qualidade do ensino, o que implica a envolvimento direta de todos os intervenientes” (Mendes, 2005, p. 11). O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos assumia um carácter contínuo e formativo, o que favorecia a função pedagógica da avaliação e valorizava o processo de aprendizagem de cada aluno. Na parede encontravam-se afixados os diferentes instrumentos de pilotagem e, de duas em duas semanas, cada aluno planificava o seu PIT de acordo com os conteúdos que pretendia trabalhar em cada uma das áreas curriculares. Este PIT era avaliado, posteriormente, pelo aluno, pela OC e pela família.

2.1.3. Caracterização do grupo turma

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida numa turma do 1.º ano de escolaridade, constituída por vinte alunos – dez do sexo masculino e dez do sexo feminino – com idades compreendidas entre os seis e os oito anos. Dois alunos beneficiavam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo. Os alunos eram provenientes de um meio socioeconómico médio, verificando-se que a maioria dos pais dos alunos possuía habilitações ao nível do ensino superior.

De acordo com os dados recolhidos no âmbito da avaliação diagnóstica realizada, na área das Competências Sociais, os alunos cumpriam com empenho e responsabilidade as tarefas que lhes eram solicitadas e revelavam sentido de cooperação, motivação,

envolvimento e interesse pelos conteúdos lecionados. A maior fragilidade identificada relacionava-se com a falta de autonomia na realização das tarefas propostas.

Na área de Português, a turma dominava a leitura e escrita (alfabeto e grafemas, compreensão de texto e ortografia e pontuação). Contudo, identificaram-se fragilidades ao nível do domínio da oralidade, nomeadamente na compreensão e expressão oral.

Em Matemática, como potencialidades identificaram-se o domínio da geometria e medida, dos números naturais e do sistema de numeração decimal. Como fragilidades, destacaram-se o raciocínio e comunicação matemática e a aplicação de estratégias de cálculo relativas à adição e subtração.

Relativamente à área curricular de Estudo do Meio, verificou-se que os alunos revelavam conhecimentos prévios em relação a todos os conteúdos lecionados, evidenciando bastante facilidade na aquisição dos mesmos e, por isso, não foram observadas quaisquer fragilidades nesta área.

Por último, em relação à área das Expressões Artísticas e Educação Física, só foi possível observar atividades na área da Educação Física. Constatou-se que, nesta área, os alunos apresentavam facilidade na aquisição das competências relativas aos jogos coletivos e perícias e manipulação, sendo bastante empenhados e motivados na realização de todas as tarefas durante as sessões.

2.1.4. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

O período de observação e a análise da diagnose realizada, sucintamente descrita no subcapítulo anterior, possibilitaram a emergência de um conjunto de questões-problema que conduziram à problematização do contexto. Nesta medida, considerando as potencialidades e fragilidades da turma, formularam-se as seguintes questões: (i) Que estratégias podemos utilizar para desenvolver o cálculo mental dos alunos? (ii) Como podemos desenvolver a expressão e a comunicação oral dos alunos? (iii) De que modo podemos fomentar a autonomia e a cooperação dos alunos na realização das atividades propostas na sala de aula?

Decorrente das questões-problema, definiu-se a problemática central de intervenção, sendo esta: “*De que modo o trabalho cooperativo promove a autonomia e a autorregulação das aprendizagens de alunos do 1.º ano de escolaridade?*”.

Considerou-se pertinente privilegiar o trabalho cooperativo para promover a construção de uma boa relação de grupo e para promover uma maior autonomia no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, foi imprescindível, por um lado, dar continuidade à dinâmica da turma, mantendo as rotinas praticadas pela OC e, por outro lado, implementar novas dinâmicas e estratégias.

2.1.5. Definição de objetivos e estratégias globais de intervenção

Caracterizado o contexto e o grupo de alunos e selecionada a problemática, elaborou-se um Projeto de Intervenção (PI). Não havendo espaço para detalhar aqui o PI, apresentam-se, na tabela 1, os objetivos gerais definidos e as estratégias globais de intervenção e atividades selecionadas para atingir esses objetivos.

Tabela 1

Sistematização dos objetivos gerais e estratégias globais do PI

Objetivos gerais do PI	Estratégias Globais do PI e Atividades implementadas
Utilizar diferentes estratégias de cálculo mental na adição e na subtração	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução da rotina referente ao “Número do dia”; 2. Realização de exercícios de cálculo mental; 3. Dinamização de um momento, semanal, referente à exploração de uma situação problemática, em grupo; 4. Exploração de diferentes estratégias de cálculo mental (decomposição, reta numérica, quantidades iguais, arredondamento à dezena); 5. Exploração de materiais manipuláveis.
Desenvolver competências de comunicação oral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promoção de hábitos de cooperação em trabalho de sala de aula; 2. Dinamização da rotina “Hora das Novidades”; 3. Implementação da rotina “Apresentação de produções”; 4. Promoção de momentos de partilha de ideias e reflexão; 5. Realização da “Reunião de alunos”, a cada duas semanas; 6. Implementação da rotina “Universo de Histórias ou Produção de texto”; 7. Comunicação de estratégias de resolução das atividades propostas; 8. Implementação da rotina “Conto-te para que recontes”.
Desenvolver a autonomia e a cooperação na realização das atividades propostas em sala de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realização de trabalhos a pares e em grupo; 2. Iniciação aos trabalhos de projeto, em Estudo do Meio; 3. Implementação do “Quadro de tarefas”; 4. Implementação do Plano Individual de Trabalho, a partir do TEA e dos respetivos ficheiros; 5. Dinamização de jogos e tarefas cooperativas;

- | |
|---|
| 6. Introdução da “Reunião de Alunos”, a cada duas semanas;
7. Continuação da distribuição de tarefas pelos alunos;
8. Trabalho cooperativo entre os alunos. |
|---|

2.1.6. Apresentação sintética da avaliação dos objetivos

As atividades e estratégias pedagógicas descritas foram avaliadas com o objetivo de compreender o cumprimento e o contributo dos objetivos gerais e da problemática delineados para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, através dos respetivos indicadores de avaliação (cf. Anexo A). Deste modo, a operacionalização do PI exigiu uma avaliação contínua, realizada através da observação direta participante, da análise das produções dos alunos e das grelhas de observação das diversas planificações construídas.

A análise dos resultados revelou que os objetivos delineados foram alcançados e tiveram impacto no desenvolvimento de competências pelos alunos (cf. Anexo B).

No que se refere ao objetivo *Utilizar diferentes estratégias de cálculo mental na adição e na subtração*, verificou-se um bom desempenho dos alunos durante o período de intervenção. A exploração de um número semanalmente proporcionou, aos alunos, a oportunidade de descobrirem diferentes relações numéricas e desenvolver as suas estratégias de cálculo. Em simultâneo, aquando da realização das situações problemáticas, os alunos empenhavam-se cada vez mais na procura de diferentes estratégias para a resolução de um determinado problema. Para além disto, notou-se que houve uma evolução significativa no que diz respeito à forma como as crianças comunicavam o seu raciocínio para a restante turma e na preocupação de explicitarem o melhor possível a sua estratégia e os procedimentos utilizados.

Relativamente ao segundo objetivo *Desenvolver competências de comunicação oral*, foi notória uma melhoria ao nível desta competência. Salienta-se que os alunos realizaram, progressivamente, apresentações orais mais claras, assumiam uma melhor postura e melhoraram ao nível da dicção. Para além disso, os momentos de partilha em pequeno e grande grupo tornaram-se mais organizados, facilitando a compreensão dos temas em debate. Os alunos passaram, também, a fazer intervenções cada vez mais pertinentes, tendendo ainda para uma postura mais crítica e reflexiva.

Quanto ao terceiro objetivo *Desenvolver a autonomia e a cooperação na realização das atividades propostas em sala de aula*, registou-se uma significativa evolução ao nível da autonomia e regulação das aprendizagens por parte dos alunos. Através da implementação do PIT e do TEA, os alunos foram capazes de gerir o seu processo de ensino e aprendizagem, tendo em consideração a sua progressão e as suas maiores dificuldades. Através do trabalho cooperativo desenvolvido em sala de aula, foi, cada vez mais, privilegiado a troca de ideias e opiniões entre alunos, existindo uma ajuda mútua na realização das tarefas e, assim, uma menor dependência face ao professor.

2.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

Apresentada a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1.º CEB, importa, agora, realizar uma breve caracterização da prática decorrente do 2.º CEB. Para tal, no presente subcapítulo, será apresentada a caracterização do contexto socioeducativo onde foi desenvolvida a prática, a ação educativa dos Orientadores Cooperantes e dos grupos turma. Além disso, será, também, identificada a problemática decorrente do contexto, os objetivos gerais da intervenção, as estratégias globais utilizadas e ainda uma breve avaliação dos objetivos definidos.

Antes de iniciar a descrição da prática do 2.º CEB, importa referir que, devido ao contexto pandémico que se vivia no momento, a mesma foi realizada em regime *online* – Ensino a Distância. Por consequência, toda a informação apresentada a seguir decorreu, maioritariamente, das entrevistas aplicadas aos OC, assim como das inúmeras conversas informais concretizadas ao longo de toda a prática pedagógica, devido ao pouco tempo de observação que vivenciámos com cada uma das turmas.

2.2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A informação relativa à caracterização do contexto socioeducativo do 2.º CEB encontra-se expressa no subcapítulo 2.1.1., dado que a Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no 2.º CEB ocorreu na mesma instituição e agrupamento em que a prática do 1.º CEB teve lugar.

2.2.2. Ação educativa dos Orientadores Cooperantes do 2.º CEB

Ao longo da prática educativa, dada a natureza do ciclo de ensino em questão (5.º ano de escolaridade) beneficiou-se do apoio de quatro orientadores cooperantes, sendo que dois lecionavam a área curricular de Português e dois a área curricular de História e Geografia de Portugal (HGP). Para além destas duas áreas curriculares, um dos OC exercia, também, a função de Diretor de Turma de uma das turmas em que foi desenvolvida a prática.

No que se refere à ação educativa dos OC e aos princípios orientadores que os norteavam, notava-se alguma flexibilidade que se traduzia na adaptação das práticas às características e necessidades das turmas. Não obstante, é possível diferenciar a ação pedagógica dos OC, tendo em conta a sua área curricular.

Os docentes de HGP privilegiavam uma perspetiva construtivista e interativa, concretizada através de um processo de construção coletiva e individual, em que os alunos eram desafiados a partilhar as suas ideias e pensamentos, num ambiente de valorização cultural e intelectual de cada um dos intervenientes. Além disso, para estes OC, a interação professor-aluno e aluno-aluno constituía-se como um dos pilares fundamentais para o funcionamento das aulas, assim como a promoção do espírito crítico dos próprios alunos, sendo privilegiado um processo de ensino e aprendizagem que valoriza os alunos enquanto seres únicos e individuais.

A ação pedagógica dos OC de Português assentava numa metodologia de ensino tradicional e expositiva, com recurso aos manuais escolares e aos materiais disponíveis na plataforma *online* das editoras dos manuais em uso. Durante as sessões, a participação dos alunos era pouco ativa e estimulada e, por isso, os alunos assumiam um papel de meros agentes passivos no seu processo de aprendizagem.

No que respeita à organização do espaço e dos materiais educativos, em função do contexto pandémico, estes foram reajustados à nova realidade social, havendo a predominância do recurso a plataformas *online* e do manual escolar. Em relação à organização e gestão do tempo, cada turma seguia o horário definido no início do ano letivo, havendo duas modalidades de aulas durante o regime de Ensino a Distância: (i) aulas síncronas, que correspondiam a 45 minutos semanais; e, (ii) aulas assíncronas, que correspondiam à restante carga horária destinada para cada uma das áreas curriculares

(120 minutos semanais). A organização das atividades tinha por base as planificações anuais definidas no começo do ano letivo, sem a participação dos alunos, sendo estas ajustadas às necessidades de cada turma.

O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos apresentava um caráter formativo e, principalmente, sumativo. Decorrente da pandemia, tal como já foi referido, o ensino *online* implicava a existência de aulas assíncronas. Para viabilizar o trabalho assíncrono, todos os OC colocavam os materiais de apoio e as propostas de tarefas na plataforma *online Google Meet*, para, posteriormente, avaliarem o desempenho dos alunos, tendo em conta a sua realização e prazo de entrega. Para além disso, eram realizados *quizzes*, formulários e fichas de avaliação sumativas que permitissem avaliar os alunos, tendo em conta um determinado conteúdo.

2.2.3. Caracterização dos grupos turma

A prática pedagógica referente ao 2.º CEB foi desenvolvida em duas turmas do 5.º ano de escolaridade. Por questões de confidencialidade, serão nomeadas como turma A e turma B.

Relativamente à turma A, esta era constituída por 19 alunos – 10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Dois alunos beneficiavam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018. É importante mencionar que esta turma integra o Projeto Fénix que, segundo a Direção-Geral da Educação (2021), “assenta num modelo organizacional de escola que permite dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, ou outra identificada pela escola de acordo com a taxa de sucesso” (secção “Medidas de Promoção do Sucesso Educativo”). Neste sentido, são criados “ninhos nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens” (Direção-Geral da Educação, 2021, secção “Medidas de Promoção do Sucesso Educativo”), o que permite um ensino mais individualizado, que, por sua vez, respeita os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

A partir da análise dos dados obtidos através da diagnose realizada à turma A, os alunos mostravam dificuldade no cumprimento das regras de funcionamento das sessões,

e dificuldades de concentração e comunicação, embora fossem muito participativos nas sessões de HGP. Em relação à área curricular de Português, a turma evidenciou fragilidades ao nível da expressão escrita, da comunicação oral, da compreensão leitora, de alguns conteúdos gramaticais (por exemplo as classes de palavras e os verbos), sendo que, para além disso, os alunos, regra geral, não fundamentavam nem justificavam as suas opiniões e respostas. No que respeita a área curricular de HGP, as principais fragilidades relacionavam-se com a compreensão leitora, mais precisamente com a análise e compreensão de documentos históricos e, também, a mobilização de vocabulário rigoroso, no que respeita aos conceitos históricos. Estes alunos, na sua generalidade, apresentavam ainda falta de métodos de estudo e um ritmo de trabalho lento. No entanto, por outro lado, os alunos demonstravam vontade em participar ativamente e interesse em várias temáticas abordadas em aula, expondo sempre as suas dificuldades.

A turma B era constituída por 19 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, incluindo um aluno que beneficiava de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018). Com a diagnose realizada à turma foi possível constatar que esta era bastante participativa, demonstrava interesse e motivação para aprender novos conteúdos, empenhando-se na realização das tarefas propostas. Contudo, os alunos apresentavam um ritmo de trabalho bastante lento e não cumpriam a maioria das regras de funcionamento das sessões síncronas. Sobre a área curricular de Português, as principais fragilidades relacionavam-se com a compreensão oral, a produção escrita, a análise e compreensão de textos e a dificuldade na sistematização de ideias e opiniões. Em relação à área curricular de HGP, em conversa informal com o respetivo OC, é notório que a turma apresentava graves lacunas em aprendizagens anteriores nesta área e tinham poucas experiências em projetos interdisciplinares.

No regime de Ensino a Distância, ambas as turmas tiveram uma fraca assiduidade nas aulas síncronas. Em relação às aulas assíncronas, vários alunos não realizavam as tarefas e, por isso, tornou-se bastante difícil uma observação mais detalhada do desempenho das turmas.

2.2.4. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

Após as semanas de observação, e em resultado da reflexão e da análise dos dados recolhidos na diagnose, referidos brevemente nos subcapítulos anteriores, foi definida a problemática central do contexto: “*De que forma o recurso a atividades lúdicas em Português e em História e Geografia de Portugal contribui para a construção e expressão de conhecimentos dos alunos?*”.

Considerando as fragilidades e necessidades das turmas, foi pertinente recorrer a atividades lúdicas para, por conseguinte, promover a construção e expressão dos conhecimentos dos alunos, visto ser uma estratégia que os motiva para a aprendizagem, criando um ambiente mais favorável e dinâmico para a aquisição dos conteúdos. Assim, os alunos envolvem-se, permanecem atentos e acima de tudo, divertem-se ao mesmo tempo que aprendem.

Neste sentido, foi necessário, por um lado, dar continuidade à dinâmica de cada turma e, por outro lado, implementar novas dinâmicas e estratégias, que pudessem ser executadas em regime *online*.

2.2.5. Definição de objetivos e estratégias globais de intervenção

Após a caracterização do contexto e dos grupos turma, formulou-se a problemática. A seguir, foram definidos os objetivos gerais e as estratégias globais de intervenção e atividades selecionadas. Na tabela 2 sistematizam-se os objetivos gerais do PI e as correspondentes estratégias e atividades.

Tabela 2

Sistematização dos objetivos gerais e estratégias globais do PI

Objetivos Gerais do PI	Estratégias Globais do PI e Atividades implementadas
Desenvolver a comunicação oral	1. Dinamização de momentos de discussão, tendo como desencadeadores <i>PowerPoints</i> e vídeos interativos; 2. Realização de debates; 3. Promoção de momentos de partilha e de reflexão.
Mobilizar vocabulário específico	1. Visualização de vídeos relativos ao tema; 2. Exploração de vocabulário específico, através da realização de esquemas síntese; 3. Dinamização de momentos de interpretação de diferentes fontes de informação.

Participar de forma empenhada na sala de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinamização de jogos; 2. Criação de atividades, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, com recurso a diferentes aplicações online: <i>nearpod</i>, <i>wordwall</i>, <i>quizzis</i>, <i>padlet</i>, <i>socrative</i>, <i>coggle</i>; 3. Mediação da participação dos alunos.
---	--

Os conteúdos abordados durante a prática pedagógica seguiram a planificação anual do agrupamento e dos OC para o respetivo ano de escolaridade.

Relativamente à área de Português, foi fundamental a leitura de obras de literatura para a infância e juventude, individualmente e coletivamente. Destacam-se: *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Woolf, e *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa. Ao longo da exploração das obras, desenvolveram-se atividades de produção escrita, de comunicação oral e de ensino explícito e contextualizado da gramática (classes de palavras, funções sintáticas, modo imperativo).

Na área de HGP, os conteúdos abordados integraram, na turma A, a unidade *Os Romanos na Península Ibérica* e *Os Muçulmanos na Península Ibérica*, sendo que na turma B os conteúdos explorados diziam respeito à unidade *Portugal nos séculos XIII e XIV* (atividades económicas, sociedade portuguesa e cultura portuguesa).

2.2.6. Apresentação sintética da avaliação dos objetivos

Os processos de avaliação e de regulação da implementação das atividades e estratégias pedagógicas descritas foram realizados através da observação direta participante, da análise das produções dos alunos e das grelhas de observação e registo construídas para as modalidades de ensino síncrono e assíncrono, e a partir dos respetivos indicadores de avaliação (cf. Anexo C).

Assim, a análise da avaliação dos objetivos do PI revelou que os mesmos foram alcançados e tiveram impacto no desenvolvimento de competências nos alunos (cf. Anexo D).

No que diz respeito aos objetivos *Desenvolver a comunicação oral* e *Mobilizar vocabulário específico*, por estarem relacionados foram avaliados em simultâneo. Foram dinamizados momentos de partilha e de reflexão em grande grupo, sempre em consonância com os conteúdos e temas lecionados, privilegiando os debates e trocas de ideias e levando os alunos a adotarem uma postura crítica. Para a sintetização dos

conteúdos, foi privilegiada a elaboração de esquemas síntese, de modo a promover o recurso a vocabulário específico, complementado, também, com a interpretação e análise de fontes de informação. Foi notória uma melhoria ao nível da comunicação oral, visto que as intervenções dos alunos foram progressivamente sendo mais estruturadas e mais adequadas ao tema em estudo, apresentando uma fundamentação válida e o recurso a vocabulário específico.

Para o terceiro objetivo geral *Participar de forma empenhada na sala de aula*, foram criadas atividades adequadas às especificidades dos grupos, através do recurso a diferentes aplicações online (*nearpod, wordwall, quizzis, padlet, socrative, coggle*), sendo promovida a dinamização de jogos e recursos interativos como vídeos e apresentações interativas, de modo a estimular a participação, o empenho e a motivação dos alunos. Avaliando o objetivo, destaca-se que, na turma B, os alunos aderiram facilmente às atividades propostas com bastante empenho e motivação, enquanto que a turma A apresentou uma maior resistência a esta mudança de tipologia de atividades. Neste último grupo, a adesão às atividades deu-se de um modo mais lento. No entanto, ainda assim, verificou-se um aumento no número de intervenções nos momentos síncronos e um ligeiro aumento na qualidade e no número de tarefas realizadas em trabalho autónomo nos momentos assíncronos.

2.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

Na perspetiva da formação de futuros profissionais de educação, os contextos de estágio são locais que permitem, por excelência, “desenvolver competências de investigação, coordenar e articular, de forma explícita, as várias componentes do currículo, refletir e partilhar práticas pedagógicas” (Flores, 2015, p. 214). A formação de professores não se pode centrar apenas no que os docentes devem ser capazes de saber e fazer, mas, também, no modo como os professores, enquanto agentes de mudança, pensam e no modo como são capazes de transformar a sociedade, num contínuo espaço de (trans)formação.

Tendo em consideração que o professor, ao longo da sua prática, deve manter uma atitude reflexiva e investigativa (Mesquita, 2015), torna-se imperativo a realização de uma análise crítica relativa à intervenção, ocorrida no 1.º e no 2.º CEB. Neste sentido, é

importante analisar: (i) o processo de ensino e aprendizagem e implicação dos alunos nesse processo; (ii) os métodos de organização e gestão do currículo; (iii) as formas de relação pedagógica; e, (iv) os processos de regulação e avaliação.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem e à implicação dos alunos nesse processo, tentou dar-se resposta à heterogeneidade presente, tanto na turma do 1.º CEB como nas duas de 2.º CEB, apesar de a prática deste último ter sido desenvolvida em regime *online*. Desta forma, foi necessário compreender quais as necessidades de diferenciação e de individualização das estratégias, “visando o maior sucesso possível para todos os alunos” (Henrique, 2011, p. 170). Em ambos os ciclos, procurou-se encarar o aluno como agente ativo no seu próprio processo de ensino e de aprendizagem. A sala de aula foi e é vista “como um lugar de debate de saberes, através do respeito e do confronto de opiniões de uns e de outros” (Marchão, 2010, p. 98). Tal permitiu um maior envolvimento e motivação por parte dos alunos, o que, por conseguinte, facilitou o desenvolvimento do significado das aprendizagens, na medida em que o aluno assume um papel ativo na gestão do seu próprio currículo. Como referem Grave-Resendes e Soares (2002), “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consciência as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p. 14). Tentou-se respeitar, o mais possível, a individualidade de cada aluno, ensinando a cada um de acordo com as suas diferenças.

No que se refere ao papel do professor, optou-se por perspetivar o mesmo como um orientador e criador de atividades potencializadoras da participação dos alunos e sustentadas na pesquisa e investigação. Houve a preocupação de que as atividades propostas promovessem a exploração e aquisição progressiva de conhecimentos. Mesmo no que diz respeito à vertente mais expositiva, praticada, principalmente, no 2.º CEB, os novos conteúdos abordados eram, sempre que possível, alicerçados nos conhecimentos prévios dos alunos, através de um diálogo constante entre eles, “uma vez que os novos conhecimentos constroem-se, não se memorizam, isto é, desenvolvem-se a partir da experiência previamente possuída” (Ferreira & Santos, 2000, p. 23). Mendéz (2002) acrescenta, também, que “o ensino não consiste tanto na transmissão de informação, mas

mais no incentivar a curiosidade pela exploração de conteúdos de conhecimentos valiosos” (p. 36).

De facto, as atividades desenvolvidas, nos dois ciclos de ensino, favoreceram o envolvimento dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os momentos de sistematização e de discussão em grande grupo, deram lugar a diversas partilhas de ideias e opiniões que os alunos consideravam relevantes, o que, consequentemente, enriquecia a aprendizagem, tanto individual como coletiva. Sobretudo no 1.º CEB, onde a prática foi desenvolvida em regime presencial, a diversidade de tipologias de modalidades de trabalho (individual, a pares, em pequenos grupos e em grande grupo) possibilitou diferentes dinâmicas que proporcionaram momentos de cooperação, colaboração, desenvolvimento do espírito crítico e partilha de saberes entre os próprios alunos.

Como já mencionado anteriormente, considerou-se imperativo que os alunos assumissem um papel ativo e central no seu processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de melhorar o envolvimento, empenho e motivação nas tarefas propostas e, por consequência, ter consciência das suas dificuldades e como as ultrapassar. Heacox (2006) afirma que “todos os alunos têm as suas próprias preferências de aprendizagem, experiências anteriores e necessidades” (p. 13) e, por isso, nesse sentido, foram delineadas linhas orientadoras para a prática pedagógica, como é de destacar (i) a diferenciação pedagógica, (ii) a pedagogia ativa, (iii) a participação democrática, e (iv) a aprendizagem exploratória. Em conformidade com o referido, Cadima (1997) refere que “a aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo” (p. 13), considerando o que cada aluno sabe e partilha com os restantes colegas. A implementação do PIT e do TEA permitiu, também, que os alunos estivessem completamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que estes identificassem as suas fragilidades e, conscientes das capacidades que possuíam, fossem capazes de ultrapassar as suas dificuldades (Niza, 1998; Santana, 1999; Pinto & Gomes, 2013)

Relativamente aos métodos de organização e gestão do currículo, destaca-se a abordagem interdisciplinar e a integração curricular, principalmente no 1.º CEB, em que

a planificação tinha um carácter mais flexível, já que contemplava a participação dos alunos, sendo frequentemente ajustada para ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos (Niza, 1998). Além disso, no 1.º CEB, o contributo das diferentes áreas curriculares permitiram uma leitura mais completa sobre a temática e os conteúdos explorados.

Pelo contrário, no 2.º CEB, dada a rigidez do horário estabelecido, à intervenção desenvolvida em regime *online* e aos inúmeros conteúdos programáticos a abordar, havia uma gestão menos flexível do currículo, pelo que, ainda que se tenha procurado tornar os alunos mais ativos na organização e gestão do currículo, não se considerou pertinente implementar uma gestão cooperada do currículo em virtude dos referidos constrangimentos. Contudo, importa referir que se procurou ter sempre como ponto de partida as potencialidades, os interesses e as experiências dos alunos, com o objetivo de promover o melhoramento das fragilidades identificadas nos grupos turma.

Quanto às formas de relação pedagógica, considera-se que a sala de aula é um sistema social, em que as relações e os comportamentos “resultam das interações entre as necessidades individuais e os papéis sociais” (Arends, 1995, p. 116) dos alunos e dos professores, pelo que, deste modo, o clima influencia a cooperação e o envolvimento da criança no processo de ensino e aprendizagem. Posto isto, torna-se imperativo que o professor conheça os seus alunos e que, optando por estratégias adequadas às características e necessidades dos alunos, estabeleça uma relação baseada na confiança, afeto e respeito (Heacox, 2006).

Em ambos os ciclos, a relação estabelecida entre professor-aluno constituiu-se como a base para a construção de um currículo dinâmico e motivador, o que permitiu um maior envolvimento e motivação dos alunos para as atividades propostas. Existiu, também, um envolvimento na comunicação fora da sala, no 1.º CEB, durante os intervalos, e no 2.º CEB, através de reforços positivos às tarefas enviadas pelos alunos na respetiva plataforma *online*. Verificou-se, então, a existência de relações pautadas pela confiança e respeito mútuo, em que a interação sistemática, o *feedback* e o acompanhamento individualizado e diferenciado permitiram a obtenção de resultados positivos na construção do conhecimento e na participação ativa das turmas durante as sessões. Além disso, é importante referir que o *feedback* não se centrou numa dimensão

unidirecional professor-aluno, mas, também, numa conversa, em que os alunos partilhavam breves comentários e opiniões sobre todo o trabalho desenvolvido, as suas dificuldades, os pontos de melhoria e as aprendizagens realizadas. Deste forma, podemos concluir que, tal como afirmam Davis, Silva e Espósito (1989), o tipo de relações e interações sociais desempenham um papel essencial na criação de um ambiente favorável a novas aprendizagens, visto que as trocas “entre parceiros – adulto/criança e criança/criança –... resultam, na experiência humana, em conhecimento do outro em conhecimentos construídos com os outros” (p. 51). Bruner (2011) corrobora esta ideia, referindo que a relação pedagógica e as interações sociais afetam “a natureza da aprendizagem que ocorre, o grau até ao qual um educando desenvolve uma aptidão independente, o grau até ao qual confia na sua capacidade de desempenho individual” (p. 64), o que reflete a importância que o papel do docente apresenta no crescimento da criança.

No que concerne aos processos de regulação e de avaliação, Roldão (2008) refere que a avaliação pode ser definida como “um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo, (2) a verificação da sua consecução” (p. 41). Deste modo, a avaliação constitui-se, assim, como elemento regulador, quer das práticas pedagógicas, como também das aprendizagens concretizadas e das competências desenvolvidas pelos alunos (Abrantes & Araújo, 2002). Como elemento regulador, a avaliação detém, portanto, “influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino” (Abrantes & Araújo, 2002, p. 9). Neste sentido, é fundamental realizar uma avaliação dos resultados das estratégias implementadas, através de uma análise reflexiva assente nas aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo da intervenção.

A avaliação, seja ela sumativa ou formativa, deve compreender as dimensões a que se pretende dar resposta, social ou pedagógica, respetivamente (Santos & Pinto, 2018). Neste sentido, durante a prática pedagógica, a avaliação assumiu, no 1.º CEB, um papel formativo, enquanto no 2.º CEB era dado maior ênfase à avaliação sumativa.

Assim, no 1.º CEB, a avaliação das aprendizagens tinha como objetivo o de “ajudar o aluno a compreender onde se situa no contínuo de aprendizagem (ao nível da iniciação, de progresso ou de domínio ou competência)” (Heacox, 2006, p. 124), o que

pressupunha, que os alunos, a partir das diversas atividades propostas em aula, do PIT, do Trabalho por Projetos, do Conselho de Turma e dos diversos instrumentos de pilotagem, regulassem e avaliassem todo o seu trabalho.

No que se refere ao 2.º CEB, dada a situação do regime de ensino ser *online* e a pedido dos OC, foi privilegiada a avaliação sumativa das aprendizagens, excluindo a participação dos alunos no seu processo de avaliação, havendo uma crescente preocupação com a obtenção de resultados quantitativos em detrimento do desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos. Em ambos os ciclos, a regulação e avaliação das aprendizagens foram feitas a partir da observação direta participante, da avaliação contínua, análise das produções dos alunos, grelhas de observação e grelhas de registo.

Desta forma, considera-se que, sem a avaliação, “é impossível saber se o ensino está a resultar, se os alunos estão a aprender e o que é necessário fazer para alterar e melhorar estratégias do professor” (Marques, 2001, p. 70).

Antes de terminar a presente análise crítica, considero pertinente refletir sobre a experiência de Ensino a Distância vivida no 2.º CEB. Sendo a primeira vez que a prática se desenrolou em regime *online*, é natural que os receios e ansiedades sejam postos à prova. Deste modo, as maiores dificuldades sentidas durante este período relacionaram-se com (i) a gestão de tempo, visto que o tempo de aulas era diminuto, (ii) a gestão da participação dos alunos, pois não existia controlo sobre os microfones ativos ou inativos, (iii) a existência de problemas técnicos, como é o caso de falhas na *internet* e problemas derivados da plataforma *online* em uso, e (iv) a observação e avaliação dos alunos, uma vez que, derivado do contexto em que a prática decorreu, alguns destes não frequentavam nem realizavam os trabalhos propostos. No entanto, a intervenção no 2.º CEB permitiu o desenvolvimento de várias competências e conhecimentos, como é o caso da descoberta de novas aplicações e recursos que, certamente, irão ser bastante úteis no ensino presencial, enriquecendo a minha formação profissional.

Em suma, a prática, nos dois ciclos de ensino, revelou-se um processo fundamental na minha formação inicial. Apesar de todos os constrangimentos e da prática do 2.º CEB ter sido desenvolvida em regime *online*, toda a intervenção permitiu que desenvolvesse competências relativas aos três grandes momentos da ação do futuro

professor: (i) a preparação da ação, desenvolvendo competências de planificação, articulando objetivos, estratégias/atividades e prevendo avaliação; (ii) a ação em sala de aula, desenvolvendo competências de gestão de tempo, de gestão de conflitos, de gestão da própria planificação, compreendendo a importância de ser flexível de acordo com a forma como os alunos reagem às atividades propostas e a capacidade de dar atenção a todos, contemplando as suas possibilidades e as suas dificuldades; e (iii) a reflexão sobre a ação como forma de me interrogar sobre os resultados e os processos e decidir o que é preciso mudar e o que é preciso melhorar.

O contacto com novas estratégias e perspetivas, a rica experiência da vivência do ensino, na modalidade a distância, permitiram que evoluísse profissionalmente e pessoalmente, e que fosse possível a construção de bases para enfrentar uma realidade que se torna cada vez mais próxima.

3. 2.a PARTE

| ' ' | ' ' |

3.1. Apresentação do estudo

Narrar e ouvir histórias são atividades que fazem parte do cotidiano da criança desde muito cedo. Um bom contador de histórias é alguém com proficiência linguística sobretudo no modo oral. Em muitos momentos do cotidiano, os cidadãos precisam de recorrer à habilidade de contar e/ou recontar. O desenvolvimento da competência narrativa é, pois, fundamental e deve ser objeto de ensino explícito na escola. Esta competência “é indissociável do cotidiano da criança: a história que a avó conta, a história que a educadora lê, o filme publicitário entre duas histórias de bonecos, as histórias aos quadrinhos, as histórias do emprego que os pais contam à mesa” (Sousa, 1995, p. 49). A presença constante do texto narrativo no meio escolar e familiar pode ser justificada pelo papel que este “desempenha na formação da personalidade da criança e do adolescente, também pelo papel que desempenha na aprendizagem do texto extenso e ainda pelo deleite que proporciona em qualquer idade” (Sousa, 1995, p. 49).

É indiscutível a importância da narrativa no cotidiano da vida de uma criança. Durante o seu percurso escolar, na chegada ao ensino formal, é pedido à criança que conte, reconte e resuma histórias e, por isso, quanto mais um professor “souber sobre narrativa e sobre o conhecimento que as crianças possuem sobre narrativas, mais preparado estará para ajudar no seu sucesso pessoal e acadêmico” (Sousa, 1995, p. 50).

A mesma autora defende que ter uma boa competência narrativa implica que as crianças consigam operar o estabelecimento da disjunção referencial, saibam organizar temporalmente os eventos e as circunstâncias da situação e dos episódios e consigam dar conta dos estados interiores das personagens (Sousa, 2008).

O presente estudo intitula-se “*Conto-te para que recontes: um estudo sobre o desenvolvimento da competência narrativa em alunos de 1.º ano de escolaridade*” e foi desenvolvido no âmbito da PES II, no 1.º CEB. Considerou-se pertinente centrar o estudo no desenvolvimento da competência narrativa pois, “para além de ser o tipo de texto mais universal, é a primeira forma de texto extenso a ser adquirida e o tipo de texto que se usa mais na escola” (Sousa, 2008, p. 14).

Para levar a cabo este estudo, será constituído um *corpus* de recontos orais recolhidos em dois momentos espaçados no tempo. Haverá uma primeira recolha a que

se seguirá uma intervenção didática e a segunda recolha será feita após essa intervenção. Os recontos orais foram registados em áudio, posteriormente transcritos e constam dos Anexos E e F, correspondendo o Anexo E aos recontos orais recolhidos antes da intervenção e o Anexo F aos recontos orais recolhidos após a intervenção.

Definiu-se como questão de investigação do presente estudo, de forma a orientar o processo investigativo e as opções a serem tomadas no período de intervenção: *“Qual o impacto da implementação de uma rotina semanal de reconto no desenvolvimento da competência narrativa de alunos de 1.º ano de escolaridade?”*.

Formularam-se, também, dois objetivos gerais para o estudo:

1. Avaliar a competência narrativa oral de crianças no 1.º ano de escolaridade;
2. Avaliar o impacto de um programa de treino do reconto no desenvolvimento da competência narrativa.

Consequentemente, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar a forma como:
 - é apresentada a situação inicial da história;
 - apresentam a sequência lógica dos acontecimentos da história;
 - acabam a história.
2. Avaliar se constroem ou não coesão nominal e coesão temporal;
3. Identificar quais as estratégias relativas ao ato de contar que são utilizadas.

Considerando, então, que a competência narrativa é fundamental no desenvolvimento das crianças, e que o texto narrativo é o género textual mais explorado no 1.º CEB, é pertinente que sejam criadas condições para que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver a competência narrativa no ensino formal, como se mencionará, a seguir, com maior detalhe, na fundamentação teórica relativa ao estudo em questão.

O estudo decorreu de acordo com as etapas que se apresentam, de forma sucinta, na tabela 3.

Tabela 3*Cronograma do estudo*

Etapas	Tarefas	Calendarização
Etapa 1: Caracterização do contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o contexto e o grupo, identificando potencialidades e fragilidades; • Definir a questão orientadora e os objetivos gerais para o estudo; • Garantir a autorização dos encarregados de educação para realizar as recolhas dos textos das crianças; • Realizar a primeira recolha de recontos e transcrevê-los; • Recolha de bibliografia e leituras². 	5 a 16 de abril
Etapa 2: Preparação da ação em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Construir a grelha de análise; • Delinear a intervenção didática em sala de aula. 	12 a 16 de abril
Etapa 3: Intervenção em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar semanalmente a rotina do reconto a partir da hora do conto, de acordo com a intervenção didática delineada. 	19 de abril a 28 de maio
Etapa 4: Realização da 2.ª recolha	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar a segunda recolha de recontos e transcrevê-los. 	31 de maio a 4 de junho
Etapa 5: Análise de dados, reflexão e redação	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os dados; • Redigir o relatório. 	7 de junho a 5 de julho

3.2. Enquadramento teórico

Em qualquer processo investigativo, o enquadramento teórico é imprescindível, “não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado actual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento” (Bento, 2012, p. 42). A revisão da literatura, permite, então, de acordo com Sousa e Baptista (2014) identificar o *state-of-the-art* da investigação. Identificar o estado do conhecimento tem de ser o ponto de partida do investigador pois só dominando esse conhecimento poderá

² A pesquisa bibliográfica e as leituras são transversais a todo o processo.

avançar na construção do seu próprio conhecimento e construir as ferramentas que lhe permitam delinear e levar a cabo o processo investigativo.

Em conformidade, o quadro concetual e respetiva fundamentação teórica abrange os seguintes tópicos: (i) o texto narrativo e suas características; (ii) o desenvolvimento da competência narrativa; e, (iii) o reconto, nomeadamente a sua definição, as suas modalidades e o seu contributo para a compreensão e produção de novas narrativas.

3.2.1. O texto narrativo: características

A narrativa é um tipo textual que se encontra presente em todas as sociedades desde os primórdios da humanidade. De facto, o texto narrativo integra “uma matriz com a qual a criança contacta desde tenra idade, com a qual se familiariza de uma forma espontânea e com a qual também cria um conhecimento quase intuitivo, se assim o podemos dizer, da estrutura da narrativa” (Francisco, 2012, p. 29).

É consensual que o texto narrativo é o texto privilegiado no 1.º CEB devido à faixa etária em que se encontram os alunos abrangidos por este ciclo (Sousa & Silva, 2003). Nesta faixa etária as crianças mostram-se mais “interessadas por textos dinâmicos, em que se sucedem factos e acontecimentos novos, com um grande grau de motivação e interesse e com um desencadeamento de peripécias e de situações que não eram previsíveis” (Francisco, 2012, p. 29)

O modo narrativo abarca um conjunto alargado de géneros e subgéneros, nomeadamente, o conto, a fábula, o mito, a lenda, a tragédia, o drama, a banda desenhada, entre outros (Barthes, 1966).

De entre os estudos mais referidos sobre o texto narrativo, destaca-se o trabalho de Vladimir Propp datado de 1928. Este investigador isolou uma série de elementos comuns a partir da análise de uma recolha de contos russos. Seguindo a sua linha de investigação, surgem, nas décadas de 60 e de 70 do século passado, os trabalhos de Barthes (1966), Greimas (1966), Todorov (1973), Bremond (1973), Larivaille (1974) e Labov (1972). Estes autores consideram que o texto narrativo tem uma estrutura e um funcionamento fixos.

Veja-se o que propõem alguns destes autores. Todorov (1973) considera que a narrativa começa com uma situação estável, segue-se um desequilíbrio que vai ser

resolvido, terminando numa situação final também ela estável, mas diferente da situação inicial. Larivaille (1974) reduz a narrativa a cinco etapas: estado inicial, perturbação, transformação, resolução e estado final.

Labov (1972) considera a narrativa como uma forma de recapitular experiências passadas, caracterizando-se essa recapitulação pela ordenação temporal dos acontecimentos e apresenta um esquema com seis etapas: Resumo (dá informações sobre o que se vai seguir ou serve apenas para marcar a assunção de que se vai contar); Orientação (informações sobre o onde, quando e quem da narrativa); Complicação (situação/problema que vai dar sentido à história); Avaliação (a personagem avalia o que vai fazer para resolver a complicação); Resolução (a complicação é resolvida); Queda ou Coda (assinala o fim da tomada de palavra para narrar, fecha-se a história, podendo surgir uma moral). O conjunto complicação/avaliação/resolução constitui um episódio da narrativa, podendo repetir-se de acordo com o número de episódios da história.

Labov (1972) considera ainda que na narrativa, a dimensão interativa é importante, entendendo-se aqui a interação que vai sendo estabelecida entre quem produz e ou reproduz o texto e quem o recebe. Esta dimensão é ainda mais pertinente quando se trata de texto oral e há um locutor e um interlocutor ou interlocutores em presença. Esta dimensão engloba questões como ir envolvendo a audiência, mantendo-a atenta e interessada e ir avaliando se a audiência está ou não a compreender.

Uma outra referência importante nos estudos sobre a narrativa é Jean Michel Adam que em 1992 publica a obra *Les textes: types et prototypes*. Este autor apresenta seis componentes fundamentais na narrativa: pelo menos uma personagem com características mais animadas; predicados que caracterizam essa personagem; uma sucessão temporal; uma transformação dos predicados que caracterizam a personagem, fruto da sua evolução; uma lógica assente em relações de causa/efeito, isto é, o que acontece antes vai determinar o que acontece a seguir; e um fim que contemple uma moral implícita ou explícita (Adam, 1992).

Sousa e Silva (2003) referem que no texto narrativo, tempo e espaço são “disjuntos em relação à situação de interlocução” (p. 182), ou seja, as ações decorrem num espaço e num tempo que não são coincidentes com o tempo e o espaço em que decorre a situação de interlocução. Deste modo, é a partir destes primeiros localizadores que, segundo as

mesmas autoras, “se situam relativamente todos os outros, permitindo o cálculo dos valores referenciais do texto e estabelecendo uma certa relação hierárquica entre eles” (p. 182). Todos estes elementos (espaço, tempo e personagens) são introduzidos no início da narrativa e têm como objetivo primordial dar a entender acerca do *onde*, *quando* e *quem* da narrativa (Sousa & Silva, 2003).

Mata, Silva e Haase (2007) afirmam que a narrativa pode ser definida “como uma descrição de séries de ações e eventos que se desenvolvem ao longo do tempo, de acordo com os princípios causais” (p. 52) e, com efeito, o texto narrativo deve abordar um conteúdo significativo, organizado de forma clara. Conforme aponta Vieira (2001), o texto narrativo caracteriza-se por uma relação lógico-semântica entre acontecimentos e atores, sendo que um texto narrativo coerente é aquele cujos factos se encontram interligados por uma relação cronológica e coesa. Para que exista uma narrativa é fundamental, também, que exista uma “transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou estado final, funcionando como uma conclusão do texto narrativo” (Santos & Barrera, 2015, p. 254).

Assim sendo, um texto narrativo deve (i) incorporar uma relação temporal, encadeada e coerente entre os acontecimentos e a ação dos atores e (ii) estabelecer uma organização estrutural relativamente aos episódios (situação inicial, problema, desenvolvimento da história e situação final) (Vieira, 2001; Mata, Silva & Haase, 2007; Santos & Barrera, 2015). Acrescenta-se ainda que deve haver coesão nominal, isto é, deve ser claro para quem ouve ou para quem lê quais as entidades que estão a ser referidas ao longo do texto, sob pena de se dificultar a compreensão a quem recebe o texto, como aliás deve acontecer em qualquer género textual.

Finaliza-se este tópico, referindo que, com base nos contributos teóricos aqui apresentados, vai ser construída uma grelha de análise do *corpus*. Para o efeito considera-se, neste trabalho, a narrativa como tendo: (i) uma situação inicial que pode contemplar: fórmula de abertura, localização no espaço e no tempo e apresentação de personagem; (ii) apresentação do problema que dá sentido à história; (iii) desenvolvimento ou percurso do herói/heroína em que se apresentam os episódios vividos pelo herói ou heroína para resolver o problema; e (iv) situação final em que se dá conta da forma como acaba a história. Na análise avaliar-se-á também a existência ou não de coesão nominal e

temporal. Esta opção foi tomada também com base nas características da história que foi usada como texto fonte para a recolha do *corpus* utilizado. Considera-se que este esquema encaixa no referido texto.

3.2.2. O desenvolvimento da competência narrativa

A competência narrativa das crianças desenvolve-se em função da sua idade e da exposição à narração de histórias, estando totalmente estruturada apenas no início da vida adulta (Pinto, Tarchi & Accorti, 2018). O desenvolvimento da competência narrativa enquadra-se numa competência mais geral, o desenvolvimento da competência discursiva. Esta última emerge bastante cedo, entre os 2 e os 4 anos, mas, como já foi referido, o seu processo de estabilização é contínuo e longo, prolongando-se até ao final da adolescência (Sousa, 2008).

Sim-Sim (1998) considera que o conhecimento da estrutura básica da narrativa está adquirido antes da entrada na escola,

havendo estudos que mostram que aos dois anos e meio de idade se encontram já alguns indicadores deste conhecimento e por volta dos três/quatro anos são notórias algumas marcas convencionais da narração de histórias, tais como: (a) *Era uma vez* (para começar), (b) o uso consistente de um tempo verbal no passado e (c) expressões de encerramento, do tipo «*Fim*» ou, «... e foram muito felizes». (p. 202)

Como refere Sousa (2010), as crianças começam desde cedo a contar pequenos relatos, referentes às suas vivências do dia-a-dia e, progressivamente, “vão sendo capazes de se afastarem do experienciado, começando a criar narrativas de ficção, tornando-se, quando estimuladas, contadoras bastantes competentes” (p. 96). Neste seguimento, aos 4 anos de idade, as crianças são capazes de contar uma sequência de eventos, por vezes com problemas de cronologia. Aos 5 anos contam, mas não finalizam a história, deixando-a sem resolução. Por sua vez, aos 6 anos as crianças conseguem desenvolver uma narrativa clássica, com princípio, meio e fim. Aos 9/10 anos são capazes de contar histórias mais longas, que detêm mais informação para o ouvinte, conseqüentemente, reconstruir a história (McCabe, 1997; Sousa, 2008, 2010).

Ao relatar um acontecimento que se viveu, é fundamental que se encadeiem os episódios de acordo com a sua sequência temporal, no entanto “contar é mais do que

encadear acontecimentos segundo o princípio da sucessão cronológica. Contar supõe a construção de uma perspectiva, isto é, supõe pôr em evidência acontecimentos nucleares à volta dos quais se organiza o texto” (Sousa & Silva, 2003, p. 182).

De acordo com o mencionado anteriormente, é, então, importante que os professores tenham conhecimento sobre o desenvolvimento da competência narrativa para que, conseqüentemente, possam ajudar as crianças, tendo em conta as suas dificuldades e os saberes já adquiridos. Sousa (2008) aponta para o facto de que, apesar de ser possível “traçar uma trajetória do desenvolvimento da competência narrativa, é também sublinhado em todos os estudos a grande variação inter-individual desta competência” (p. 15), uma vez que “há crianças de 5 anos que contam melhor do que as de 7 ou crianças de 10 cuja competência se aproxima da de crianças de 7 anos” (p. 15). Tendo em consideração que não existem grupos homogêneos, é imperativo que o professor avalie o que cada criança é ou não capaz de fazer, para a estimular a colmatar as suas fragilidades e dificuldades. Contudo, sabendo que a competência narrativa se encontra intrinsecamente relacionada com os processos de socialização e o processo de ensino e aprendizagem, é fundamental que, para além da escola, a família também procure criar situações que desenvolvam a competência narrativa das crianças (McCabe, 1997; Sousa & Silva, 2003; Sousa, 2008). Vaz, Lobo e Lousada (2020) afirmam, também, que “a riqueza linguística do contexto em que a criança cresce, incluindo as experiências de literacia familiar e o contacto precoce com histórias, é um dos fatores mais importantes que condiciona o desenvolvimento da competência narrativa” (p. 373).

Não obstante o referido, são reconhecidos três marcos importantes no desenvolvimento da competência narrativa, ocorrendo aos 5, 7 e 10 anos (Sousa, 2008). Nesta medida,

aos 5 anos, as crianças conseguem construir a sucessão temporal, aos 7, marcam a disjunção enunciativa e gerem a menção às personagens (introdução e retoma), aos 10, começam a organizar os eventos em sequências hierarquizadas e a ter em atenção a perspectiva do interlocutor. As narrativas das crianças de 10 anos são mais longas, mais contextualizadas, fornecendo mais informação ao interlocutor. (Sousa, 2008, p. 16)

À medida que a criança vai crescendo, surgem cada vez mais elementos enriquecedores da história, de acordo com a caracterização das personagens e quanto à

especificidade do conflito. Além disso, outro aspecto que manifesta a maturação do narrador relaciona-se com a “sensibilidade ao tipo de audiência e à consequente informação que é necessário disponibilizar” (Sim-Sim, 1998, p. 202), pois “um narrador muito jovem não se apercebe do desconhecimento do ouvinte sobre aspectos que ele, narrador, conhece e, portanto, omite-os” (Sim-Sim, 1998, p. 202), enquanto que as crianças mais velhas têm consciência do essencial a transmitir aos ouvintes.

Importa referir que existem dois níveis que podem ser usados na análise da narrativa: uma análise de dimensão macroestrutural e uma análise de dimensão microestrutural (Beaugrande & Dressler, 1983; Vaz, Lobo & Lousada, 2020). Estes dois âmbitos de análise constituem duas áreas distintas, mas complementares e inter-relacionadas, subjacentes à competência narrativa (Pearson, 2002). Enquanto a análise macroestrutural assenta na avaliação das capacidades de organização linguística mais gerais, a análise microestrutural permite registar e avaliar os mecanismos linguísticos utilizados na construção da coesão e coerência textual (morfossintáticas e lexicais) (Wesbty, 2005; Monteiro, Costa & Batista, 2016; Vaz, Lobo & Lousada, 2020).

3.2.3. O reconto

Para as crianças, o contacto com o livro, texto e ilustração, é um dos meios ideais para se familiarizarem com a sua língua materna e com os hábitos, costumes e valores da sua cultura, tendo, por isso, as obras de literatura para a infância um valor pedagógico cuja utilização deve ser incentivada (Dias, 2015). As histórias devem ser objeto de conto e reconto. O reconto pode dar um contributo excelente para o desenvolvimento de competências linguísticas em geral e para o desenvolvimento da competência narrativa em particular.

Contar e recontar histórias propicia à criança a possibilidade de construir a realidade narrada, incluindo o próprio desenvolvimento da competência narrativa, necessária à aprendizagem da vida em sociedade. Ao escutar e relatar histórias, “a criança vai distinguindo o essencial do secundário, criando resumos seletivos do texto original, manifestando interesse pela estética das palavras, formando diálogos com perguntas e respostas, argumentando e aprendendo a respeitar opiniões distintas da sua” (Dias, 2015, p. 315).

3.2.3.1. O que é

Entende-se por reconto “narrativas produzidas por um sujeito a partir de narrativas que lhe foram contadas ou lidas previamente” (Sousa, 1995, p. 52). No caso do reconto, não se trata de uma repetição do texto lido, mas sim de uma reconstrução da história por parte do sujeito. Para avaliarmos a compreensão de texto pela criança, a sua capacidade de assimilação e a reconstrução de texto, o reconto é um excelente indicador, uma vez que permite aferir “o seu conhecimento do guião, a sua capacidade de construir e retomar referência, a sua capacidade de encadear acontecimentos, de delinear uma certa lógica” (Sousa, 1995, p. 52).

Além do mencionado anteriormente, o reconto encontra-se intimamente relacionado com o desenvolvimento da memória e da atenção. Através da memória “conservamos a informação e retemo-la por períodos que vão de segundos a toda a vida” (Sim-Sim, 1998, p. 218). Assim, contar e compreender uma história requer “a capacidade para processar e produzir unidades contínuas de linguagem que respeitam uma estrutura específica de coesão e coerência” (Sim-Sim, 1998, p. 202).

Para recontar uma história de uma forma coesa, os episódios recontados devem obedecer a relações temporais e causais. Saber contar uma história implica “conhecer a forma como se estruturam as narrativas, ou seja, possuir a representação cognitiva da organização interna dos elementos básicos da estrutura narrativa” (Sim-Sim, 1998, p. 202).

É fundamental, também, termos em atenção se a criança reconta algumas partes da história melhor que outras, pois as crianças mais pequenas ou com menor facilidade na construção de uma narrativa não são muito explícitas acerca de quem são os participantes, onde e quando ocorrem os episódios da história. No entanto, conseguem recontar os eventos, de acordo com a sua ordem cronológica e quais as soluções encontradas (Sousa, 1995).

Tendo em conta que o reconto implica que a partir de um texto fonte (o texto A) se construa um outro texto semanticamente equivalente (texto B) pode considerar-se o reconto como uma atividade de reformulação (Fuchs, 1994 e Carpentier, 2012).

Seguindo as mesmas fontes e considerando, de acordo com Sim-Sim (1998), que há questões de memória e atenção envolvidas no reconto, ao recontar a criança pode

omitir informação, acrescentar informação, substituir e ou alterar episódios de acordo com os seus afetos e o conhecimento que tem do mundo e recorrer a generalizações.

3.2.3.2. Modalidades do reconto (oral e escrito)

A tarefa referente à realização de um reconto não é fácil, pois, como já referido anteriormente, são muitas as competências subjacentes à sua concretização. Além disso, “do ponto de vista linguístico estamos a pedir uma tarefa cuja competência está em fase de instalação” (Sousa, 1995, p. 52). Por isso, o desenvolvimento da qualidade e facilidade aquando da execução de um reconto faz-se através da prática recorrente.

Existem duas modalidades de reconto: (i) uma pressupõe que o leitor apresente oralmente o produto da sua compreensão e outra (ii) solicita ao leitor que elabore por escrito o próprio reconto (Kida et al, 2015). Em qualquer dos casos, o ponto de partida pode ser uma atividade de escuta ou uma atividade de leitura. Na escuta, a criança ouve ler ou contar uma história e na leitura é a própria criança que lê. Como é óbvio, o recurso a atividades de escuta para apresentar o texto fonte é preferencialmente utilizado com crianças mais jovens que ainda não dominam ou dominam de forma insuficiente as técnicas de leitura. Quer a apresentação do texto fonte, quer a realização do reconto pode também ser apoiada por materiais de suporte, tais como imagens, fantoches, recursos digitais diversos. Estes recursos ajudam a criança a criar laços afetivos com o texto, auxiliam a memória e promovem o envolvimento na tarefa de recontar.

Independentemente da forma como é conhecido o texto fonte, o reconto é sempre uma atividade que implica compreensão prévia do texto fonte e recurso à memória.

Em contexto formal de sala de aula, para ambas as modalidades do reconto, devem selecionar-se, num primeiro momento, histórias com uma sequência lógica clara e com estrutura narrativa canónica para facilitar a interiorização do esquema narrativo. As histórias devem ser “detentoras de uma sequência de acontecimentos, com poucos detalhes no que se refere à caracterização das personagens e descrição do espaço onde ocorre a ação” (Francisco, 2012, p. 38). Depois, progressivamente, vai-se evoluindo para histórias mais complexas e mais extensas.

3.2.3.3. Contributo do reconto para a compreensão e produção de novas narrativas

Como já mencionado, a narrativa tem um papel preponderante na vida quotidiana e escolar das crianças. A criança a quem se lê, ou lê, ela própria, regularmente histórias apresenta “um maior desenvolvimento da complexidade sintática e lexical e uma maior apetência para o mundo dos livros” (Sousa, 1995, p. 50). Além disso, se é importante ler e contar histórias à criança, é, também, necessário, numa fase posterior, que a criança conte e reconte histórias para que, conseqüentemente, cultive uma atitude positiva e ativa perante o mundo, construa a realidade enarrada e desenvolva uma aprendizagem da vida em sociedade (Sousa, 1995; Dias, 2015).

Assim, entende-se que o reconto é uma atividade com resultados muito positivos, no que respeita à produção e compreensão de textos e histórias. Sendo uma tarefa tão enriquecedora, o reconto pode ser realizado com recurso a diversas estratégias, tal como afirma Sousa (1995): (i) reconto sem suporte, (ii) banda desenhada, (iii) flanelógrafo; (iv) fantoches; (v) histórias com sons; (vi) brinquedos; (vii) suporte vídeo; (viii) gravação do reconto.

Sousa (1995) apresenta, também, as competências que o reconto permite desenvolver e otimizar nas crianças:

- a) em termos linguísticos, o reconto desenvolve um registo mais cuidado da língua, com conseqüente aumento de vocabulário, “uma maior complexidade sintática por modelização das estruturas linguísticas de ator” (p. 55). Além disso, permite desenvolver a “consciência metalinguística da correspondência oral/escrita” (p. 56);
- b) do ponto de vista pragmático permite reconhecer as características e estrutura do texto narrativo e, ainda, a aprendizagem da interação, pois “ao recontar a história a criança sente o público, motiva-o, faz suspense, dá pistas... permite a experimentação do poder da palavra e do silêncio sobre o outro” (p. 56);
- c) do ponto de vista do desenvolvimento global, o reconto permite que a criança desenvolva a “sua capacidade de avaliar, selecionar e decidir, isto é, fomenta o desenvolvimento do sentido, do pensamento crítico” (p. 56).

Ao incentivarmos a realização do reconto, ajudamos a criança a

crescer na sua competência textual e comunicativa: tendo como objetivo conduzir o co-enunciador na reconstrução da história, a criança escolhe quais os eventos mais importantes, quais as relações a estabelecer entre eles, qual a informação que os deve enquadrar, e quais os marcadores linguísticos a utilizar para atingir os fins propostos. (Sousa, 1995, p. 56).

Assim, conclui-se que recontar histórias possibilitará à criança construir e desenvolver a competência narrativa, necessária para a vida em sociedade. Ao narrar e ouvir histórias, a criança consegue distinguir o fundamental do prescindível, gerando sinopses e resumos do texto inicial, e ainda a possibilidade de alargar o conhecimento do vocabulário, desenvolvendo a confiança e fluência da sua produção escrita e oral (Sousa, 1995; Francisco, 2012; Kida et al, 2012; Dias, 2015; Andrade, 2017).

3.3. Metodologia

De forma a recolher os dados para o presente estudo, é fundamental apresentar as opções metodológicas adotadas no decurso da investigação. Deste modo, neste subcapítulo apresentam-se: (i) participantes; (ii) natureza do estudo; (iii) técnicas de recolha de dados; (iv) técnicas de análise de dados; (v) princípios éticos no processo de investigação.

3.3.1. Participantes

Tal como já foi referido anteriormente, o presente estudo desenvolveu-se no âmbito da PES II, no 1.º CEB. Participaram 18 alunos de uma turma de 1.º ano de escolaridade. Apesar de a turma ser constituída por 20 alunos, não participaram no estudo duas crianças: (i) uma aluna que apresenta um grau severo de Transtorno do Espectro Autista que afeta a sua comunicação e interação com o grupo o que, conseqüentemente, resulta num fraco/nulo nível de envolvimento da aluna nas atividades propostas em sala de aula; (ii) uma aluna que não realizou a segunda recolha e, por isso, optou-se por não contabilizar para a análise dos dados.

Todos os participantes se encontravam pela primeira vez no 1.º ano de escolaridade e toda a turma frequentou o Ensino Pré-Escolar na mesma instituição, no

ano anterior. Existiam dois alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, sendo que um deles, como mencionado, não participou no estudo.

Os alunos demonstraram bastante gosto e interesse, desde o início da intervenção, pela audição de histórias, sendo que era uma turma muito motivada para a leitura, quer de forma individual, a pares, em pequeno grupo ou grande grupo. Contudo, os alunos revelaram também algumas dificuldades ao nível da expressão oral e da compreensão oral de texto extenso. Estas dificuldades eram visíveis na realização de recontos orais na sequência da audição de histórias. Daí a opção pelo tema do estudo.

3.3.2. Natureza do estudo

Em consonância com os objetivos do estudo e as finalidades desta investigação, optou-se por uma metodologia mista, ou seja, quantitativa e qualitativa, que privilegia os princípios da investigação-ação.

Coutinho (2019) refere-se à metodologia mista como uma transposição da “dicotomia *quantitativo* e *qualitativo*, colocando de lado a ideia de confronto paradigmático e apostando na complementaridade metodológica na implementação da investigação no campo empírico” (p. 355). O facto de o estudo ser de natureza mista é uma mais valia, uma vez que os dois tipos de investigação reúnem um conjunto de vantagens que acrescentam, ao estudo em si, uma maior validade e melhor compreensão do fenómeno que está sob investigação (Coutinho, 2019).

Por sua vez, a investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292). É, então, uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, “no sentido de obter resultados em ambas as vertentes: (i) ação: para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa; (ii) investigação: no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade” (Sousa & Baptista, 2014, p. 65).

3.3.3. Técnicas de recolha de dados

Após a definição da natureza do estudo, importa seleccionar as técnicas de recolha de dados que, segundo Sousa e Baptista (2014), correspondem “ao conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (p. 70).

Para o desenvolvimento do estudo, foi privilegiado um conjunto de técnicas de recolha de dados, designadamente a observação participante, a observação indireta e a análise documental.

No que diz respeito à observação, esta consiste “na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2011, p. 24). Neste sentido, optou-se por recorrer às técnicas de observação participante, estudando o grupo durante um período de tempo e interagindo com o grupo de participantes, visto que a observação participante “fornece oportunidade para a recolha de dados num estudo de caso. O investigador, ao mesmo tempo que observa, interage com aqueles que estão a ser observados” (Reis, 2018, p. 89).

Além da observação participante, a observação aplicada no estudo foi, também, indireta, sendo que esta é definida como aquela em que o investigador se dirige ao “sujeito para obter a informação procurada” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 164). Deste modo, a observação indireta desenvolveu-se, particularmente, nos recontos realizados pelos participantes, após a leitura da história “*A Princesa Baixinha*”. O registo, via áudio, permitiu a posterior análise e comparação da recolha inicial com a recolha final.

Por último, a análise documental permitiu “apoiar os métodos diretos de recolha de informação e validar e contrastar a informação obtida” (Aires, 2011, p. 42). Esta técnica usou-se, principalmente, na análise dos recontos produzidos pelos alunos. Estes recontos constituem um *corpus* construído no âmbito deste estudo. Este *corpus* é constituído por 36 recontos orais, sendo 18 recolhidos numa primeira recolha inicial, no momento de chegada ao contexto e 18 recolhidos após uma intervenção didática, no final da intervenção em sala de aula (cf. Anexos E e F). Os recontos foram gravados em suporte áudio e, posteriormente, transcritos. Mendes (2016) destaca a importância da existência de um *corpus* em investigação de natureza linguística, afirmando que “a utilização de *corpora* permite fundamentar análises linguísticas com base em contextos variados e num conjunto alargado de dados” (p. 224). A mesma autora acrescenta, ainda, que os dados dos *corpora* “não só fornecem informação sobre os fenómenos que ocorrem na linguagem escrita e oral, como indica ainda com que frequência ocorrem os fenómenos analisados” (p. 224).

O principal instrumento de recolha de dados utilizado foi uma grelha que possibilitou a recolha das características dos recontos orais produzidos pelas crianças, para posterior análise. A grelha foi construída com base nos contributos teóricos apresentados no enquadramento teórico, com base numa primeira observação dos textos do *corpus* e tendo em conta as características do texto fonte, como já foi referido. A grelha consta do Anexo G.

3.3.4. Técnicas de análise de dados

A análise de dados corresponde “à etapa onde se registam, analisam e interpretam os dados” (Sousa & Baptista, 2014, p. 106). Deverá ser organizada, de forma simples e clara, correspondendo a um processo de busca e de organização sistemático dos materiais “que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Sousa e Baptista (2014) acrescentam, ainda, que o “tratamento de dados está relativamente formalizado: quer se trabalhe com dados qualitativos quer com quantitativos, trata-se sempre de resumir, organizar, estruturar ou decompor em fatores, para apresentar as relações daí resultantes” (pp. 115-116).

Neste seguimento, para a análise dos dados obtidos, procedeu-se a dois tipos de análise: a análise estatística e a análise de conteúdo. Os dados recolhidos foram organizados em grelhas, segundo indicadores específicos, e, posteriormente, construídos gráficos relativos aos mesmos.

Por sua vez, a análise de conteúdos trata-se de uma forma de “analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2019, p. 217). Esta análise foi feita a partir das categorias definidas na grelha já referida no ponto anterior.

3.3.5. Princípios éticos do processo de investigação

O presente estudo assentou em normas éticas previamente definidas em documentos considerados de referência e sobre as quais se refletiu. Assim, a investigação foi desenvolvida tendo em conta os princípios éticos mencionados na *Carta Ética da*

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Batista, 2014). Houve a preocupação de garantir o anonimato e confidencialidade dos alunos e da instituição envolvida, respeitando a privacidade de todos os envolvidos. Assim, foi atribuído um número a cada aluno para identificação dos textos do *corpus*. Todos os participantes foram informados relativamente à natureza e objetivos da investigação, tendo-lhes sido explicado que a sua adesão era voluntária. Os encarregados de educação deram o seu consentimento informado para a recolha dos textos produzidos pelos seus educandos com a garantia de que as questões de anonimato seriam respeitadas e os textos utilizados exclusivamente para fins de investigação. A OC foi também ouvida sobre a pertinência do estudo, considerando o grupo turma específico e as suas características.

Houve também a preocupação de que a investigação realizada tivesse em conta os interesses e necessidades do grupo de crianças. Assim, na escolha da temática de investigação, aproveitou-se o interesse das crianças pelas histórias e a necessidade de as mesmas desenvolverem competências linguísticas em geral e narrativas em particular. Ao longo da intervenção em sala de aula respeitou-se sempre a vontade das crianças. Regista-se com agrado o seu envolvimento, mas qualquer criança seria dispensada de participar, sobretudo no momento das gravações áudio, caso manifestasse esse desejo.

3.4. Intervenção em sala de aula

Tratando-se de um trabalho de investigação-ação, foi necessário delinear um plano de intervenção em sala de aula. O objetivo geral definido para a intervenção foi: *Promover o desenvolvimento da competência narrativa nas crianças através da criação de oportunidades para recontarem histórias.*

Num primeiro momento, com o objetivo de fazer a primeira recolha, recorreu-se à obra “*A Princesa Baixinha*”, da autoria de Beatrice Masini. As crianças foram informadas de que iam ouvir ler a história para depois a recontarem. Foi-lhes também dito que o seu relato seria gravado e que posteriormente poderiam ouvir as gravações.

A obra escolhida trata-se de um texto narrativo um pouco extenso que apresenta uma situação inicial muito clara, dando conta do onde, quando e quem, seguindo-se a apresentação de um problema que dá sentido à história. Para resolver o problema, a heroína vive um percurso que se desenrola em três episódios muito bem definidos e, por

fim, surge a situação final. A opção por esta história justifica-se em virtude de esta obra apresentar os episódios claramente demarcados, o que poderia, eventualmente, facilitar a memorização da história pelos alunos, assim como a análise dos dados.

A opção pelo reconto para o estudo do desenvolvimento da competência narrativa deveu-se ao facto de o reconto permitir a “todas as crianças disporem à partida do mesmo material linguístico e dos mesmos componentes narrativos” (Sousa & Silva, 2003, p. 184)

Deste modo, procedeu-se à recolha do *corpus* inicial durante o período de observação, no mês de abril. Este consistiu na leitura da obra “*A Princesa Baixinha*”, em grande grupo, e posteriormente, cada aluno, à vez, procedeu à realização do reconto da obra, numa sala com a estagiária. Após a primeira recolha analisaram-se as produções dos alunos, via áudio, com vista à construção de uma grelha de análise dos recontos.

Durante o período de intervenção, que teve lugar entre o mês de abril e junho, procedeu-se, semanalmente, à realização da rotina relativa à Hora do Conto. Esta consistia na leitura de uma obra de literatura para a infância, seguida do reconto oral, dinamizado em grande grupo, e posterior atividade relacionada com a história. Na tabela 3 apresentam-se, sinteticamente, as datas das sessões e respetivas obras exploradas em grande grupo. Importa referir que, no Anexo H (plano de ação), se encontram as sessões de forma mais detalhada.

Tabela 4

Datas das sessões relativas à Hora do Conto e obras exploradas

Data das sessões	Obra explorada
16 de abril	“A Princesa Baixinha”, de Beatrice Masini (recolha do <i>corpus</i> inicial)
20 de abril	“A História do Pedrito Coelho”, de Beatrix Potter
23 de abril	“Como apanhar uma estrela”, de Oliver Jeffers
26 de abril	“O Tesouro”, de Manuel António Pina
7 de maio	“Perfeitamente normal”, de Tom Percival
14 de maio	“Orelhas de Borboleta”, de Luísa Aguilar

21 de maio	“A que sabe a lua”, de Michael Grejniec
28 de maio	“O Grufalão”, de Julia Donaldson
4 de junho	“A Princesa Baixinha”, de Beatrice Masini (recolha do <i>corpus</i> final)

A escolha dos livros respeitou os critérios de qualidade literária, linguística, de conteúdo, de ilustração e de diversidade, no que se refere a autores e conteúdos, tal como defendem Silva e Barroso (2014).

A recolha do *corpus* final realizou-se no último dia de intervenção, no mês de junho, após ser desenvolvido o respetivo plano de intervenção. Tal como ocorreu com a primeira recolha, voltou a proceder-se à leitura da história “*A Princesa Baixinha*” e cada aluno, de seguida, acompanhou a estagiária para a gravação do reconto. Este também foi alvo de análise, tendo em conta a mesma grelha de análise dos recontos, com o objetivo de avaliar a progressão dos alunos, no que respeita ao desenvolvimento da competência narrativa.

3.5. Apresentação e discussão dos resultados

Este subcapítulo integra a apresentação e discussão dos resultados.

Com o objetivo de apresentar e discutir os resultados segundo os indicadores definidos nas grelhas de análise dos recontos, este subcapítulo encontra-se dividido de acordo com as seguintes categorias: (i) reconto da história; (ii) estratégias relativas ao ato de contar; e (iii) construção da coesão. Importa mencionar que os resultados serão analisados tendo por base os *corpora* recolhidos para o estudo em questão (cf. Anexos E e F).

Os textos do *corpus* (Anexo E – recontos da 1.^a recolha; Anexo F – recontos da 2.^a recolha) estão identificados com recurso a um número e uma letra. Para os textos da primeira recolha usou-se a letra A e para os da segunda recolha usou-se a letra B. Exemplo, para a primeira recolha temos 1A, 2A, 3A e assim sucessivamente e para os textos da segunda recolha temos, para os mesmos alunos, 1B, 2B, 3B e assim sucessivamente. Desta forma, assegura-se o anonimato e é possível observar o progresso de cada aluno comparando as suas duas produções.

3.5.1. Reconto da história

Optou-se por começar por analisar o número de palavras usadas pelas crianças nos recontos. É um indicador que pode dar ideia da quantidade de informação armazenada em memória pelas crianças e também da capacidade de as crianças produzirem texto narrativo extenso. Contudo, tem-se consciência de que, nem sempre, a quantidade de palavras reflete informação constante da história. Pode acontecer que as crianças sejam criativas e substituam informação da história por vivências suas e/ou por ideias que reproduzem de outras histórias que conhecem melhor. Considerando, então, o número de palavras usadas nos recontos podemos observar, na tabela 5, que o número de palavras foi superior no *corpus 2*, com uma média de 325,78 palavras, enquanto a média do *corpus 1* tem um valor de 195,89 palavras.

Tabela 5

Número de palavras usadas nos recontos (corpus 1 e corpus 2)

Número de palavras usadas nos recontos		
<u>Alunos</u>	<u>Corpus 1</u>	<u>Corpus 2</u>
1	72	396
2	158	175
3	207	490
4	59	166
5	194	387
6	247	385
7	477	576
8	85	338
9	46	286
10	123	181
11	259	480
12	66	100
13	142	224
14	722	567
15	90	193
16	44	210
17	71	217
18	217	493
<u>Total:</u>	3526	5864
<u>Média:</u>	195,89	325,78

Note-se que, à exceção de uma criança, todas as outras aumentaram bastante o número de palavras usadas do primeiro para o segundo relato. A criança em causa (14A e 14B), na primeira versão, que já é muito bem organizada e completa, verbaliza várias vezes a sua insegurança relativamente à veracidade de alguma informação e às dificuldades em recuperar alguma informação. Sabe que falta alguma informação, mas não consegue recuperá-la e verbaliza essa dificuldade. Vejam-se alguns exemplos:

(...) os meninos na rua diziam que ela era tão baixinha (-) como qualquer que já não me lembro...

(...) três caramelos...aaaaa... uma escova e um espelho (--) e havia qualquer coisa que eu agora já não me lembro.

(...) três montanhas, duas florestas... ai, não sei se estou a dizer bem isto... e (-) e uma (--), não me lembro, só sei que ela passou por outra coisa.

Esta criança, no segundo texto, já consegue recuperar a informação do texto fonte com mais facilidade e não usa palavras para verbalizar as suas dificuldades em recuperar a informação.

A conclusão, resultado da observação dos textos, é a de que as crianças conseguiram reter mais informação do texto fonte na segunda recolha. Este facto traduz-se em histórias mais estruturadas do ponto de vista do respeito pelo esquema da narrativa e com informação mais detalhada em cada uma das partes da narrativa. Esta conclusão resulta do cruzamento dos dados desta tabela com os resultados da análise dos outros indicadores.

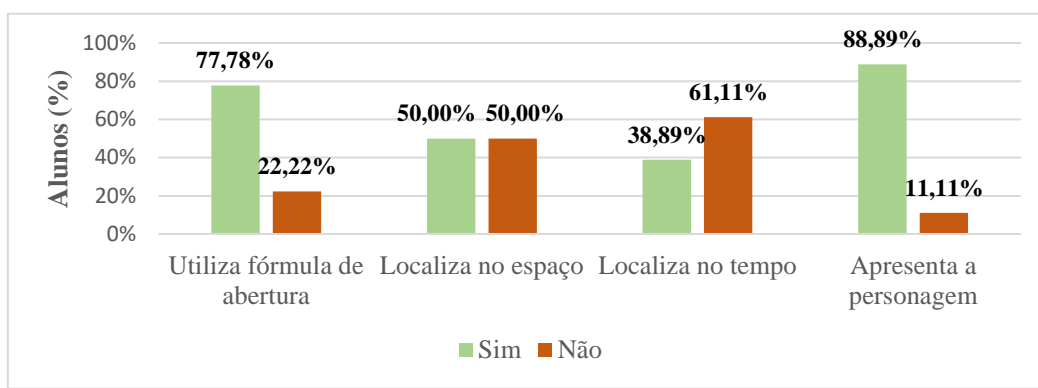
Nota-se também uma grande discrepância entre as crianças. Na primeira recolha, o número de palavras oscila entre 44 palavras e 722 palavras. Na segunda recolha, o número de palavras oscila entre 100 palavras e 576 palavras.

Relativamente à estrutura da narrativa, é possível avaliar os relatos, considerando a situação inicial, o problema, o desenvolvimento da história e a situação final.

No que se refere à situação inicial, com base na análise dos resultados e nas grelhas de análise dos recontos iniciais (cf. Anexo I), no *corpus 1*, como se observa na figura 1, 77,78% dos alunos utiliza fórmula de abertura, enquanto 22,22% não emprega fórmula de abertura no seu reconto; 50% dos alunos localiza a ação no espaço, mas, por outro lado, apenas 38,89% a localiza no tempo; 88,89% dos alunos apresenta a personagem da história e 11,11% não faz referência à apresentação da mesma.

Figura 1

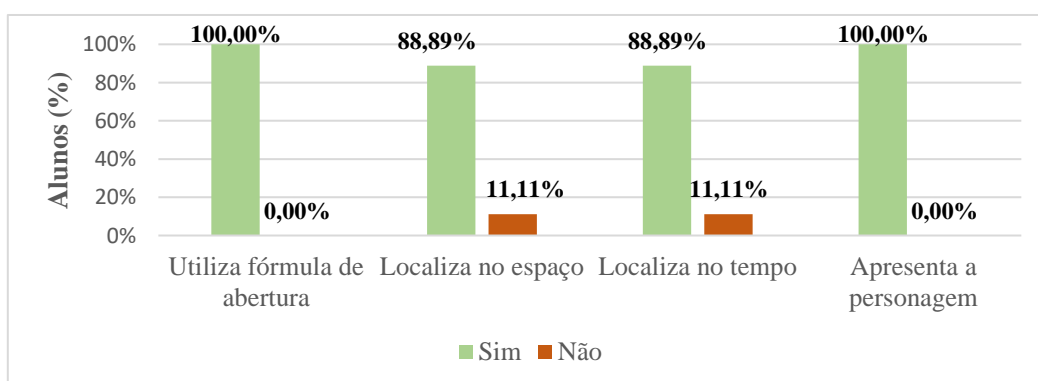
Resultados dos indicadores referentes à situação inicial do reconto da história, na recolha inicial (corpus 1)



No que concerne à recolha final (*corpus 2*), tendo em conta as grelhas de análise dos recontos finais (cf. Anexo J), no *corpus 2*, observando a figura 2, verifica-se que 94,44% dos alunos utiliza fórmula de abertura; 88,89% dos alunos localiza a ação no espaço e no tempo, enquanto 11,11% não localizam a ação; por sua vez, todos os alunos apresentam a personagem aquando da realização do reconto.

Figura 2

Resultados dos indicadores referentes à situação inicial do reconto da história, na recolha final (corpus 2)



Vejam-se exemplos de situações iniciais presentes no *corpus 1*:

(--) A princesa baixinha (-) foi à avó buscar coisas (-), foi buscar uma flecha, três coisas para comer quando sentisse triste (--). 2A

Estou a tentar lembrar-me... (--). Só me lembro que a princesa tinha uma avó... (---). 16A

Era uma vez uma princesa baixinha que morava em um castelo e todos achavam que ela não era importante (...). 11A

Observando os exemplos 2A e 16A constata-se que as crianças não recorrem a fórmula de abertura, não apresentam a personagem e não localizam no espaço. Contudo, o exemplo 11A mostra a heterogeneidade que existe neste grupo de crianças. No texto 11A, a criança recorre a fórmula de abertura (*Era uma vez*), introduz a personagem e localiza no espaço (*um castelo*). Pode-se considerar que o *Era uma vez* cumpre também a função de localizar no tempo. Várias crianças, nos textos da primeira recolha, entram na história começando a relatar uma ação da princesa.

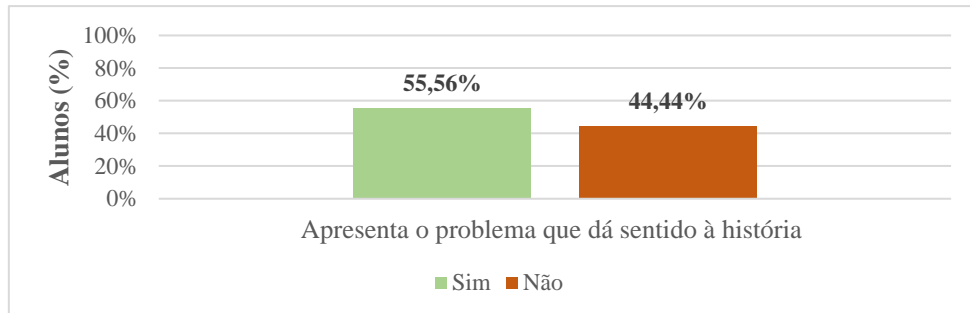
Na segunda recolha, nota-se mais detalhe. A personagem princesa é apresentada com recurso a artigo indefinido e é referida uma ou mais qualidades da princesa. Surgem referências espaciais. Recorre-se ao *Era uma vez* como fórmula preferencial de abertura. O tempo não é muito explicitado, cumprindo o *Era uma vez* também a função de dar ideia de um tempo passado. Veja-se o exemplo:

Era uma vez uma princesa baixinha que sofria sempre por bullying porque era uma princesa baixinha. Então, certo dia, foi ao castelo da rainha, que era sua avó, que era importante para ela e perguntou para ela o porquê de ela ser tão baixinha, e ela respondeu que o avô dela também era baixinho, e fez coisas importantes. 11B.

Quanto ao problema, tal como se observa na figura 3, é possível verificar que, no reconto inicial, 55,56% dos alunos apresenta o problema que dá sentido à história, enquanto 44,44% dos alunos não o menciona.

Figura 3

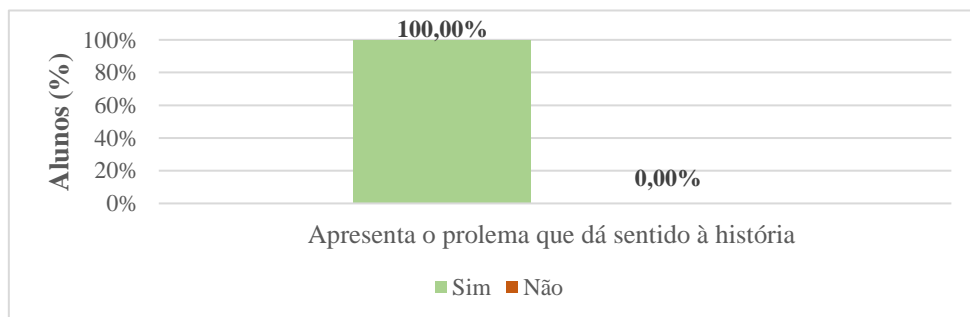
Resultados do indicador referente ao problema do reconto da história, na recolha inicial (corpus 1)



No que respeita aos dados da recolha final, referentes ao problema, todos os alunos (100%) apresentam o problema que dá sentido à história, como expressa a figura 4.

Figura 4

Resultados do indicador referente ao problema do reconto da história, na recolha final (corpus 2)



Vejam-se alguns exemplos de alunos que não apresentam o problema que dá sentido à história:

Era uma vez uma princesa baixinha (---) a avó... (---) as aldeias... a princesa passou por três bosques, duas montanhas e um (--) deserto (--). 4A

Era uma vez uma princesa baixinha (-), que foi a casa da rainha avó (-). E, depois viajou três países... 3A

Por outro lado, apresentam-se, agora, exemplos de produções que apresentam o problema da história:

(...) um dia foi...foi ter à casa da sua avó e toda a gente gozava com ela e (--) e, depois ela... a avó disse... não, não sejas, não tenhas medo... oia, o teu avó também era muito baixinho mas, mas, mas fez muitas coisas importantes, ai é? 5A

Era uma vez uma princesa baixinha que era bonita (-), mas estava triste porque era baixinha. Um dia, foi ao castelo perguntar à avó porque é que era baixinha (--), a avó disse que o avô era baixinho, mas fazia coisas importantes. – 15B

Os *corpora* permitem, também, verificar a progressão do reconto dos alunos, como por exemplo no aluno 2A/2B:

(--) A princesa baixinha (-) foi à avó buscar coisas (-), foi buscar uma flecha, três coisas para comer quando sentisse triste (--). – corpus 1

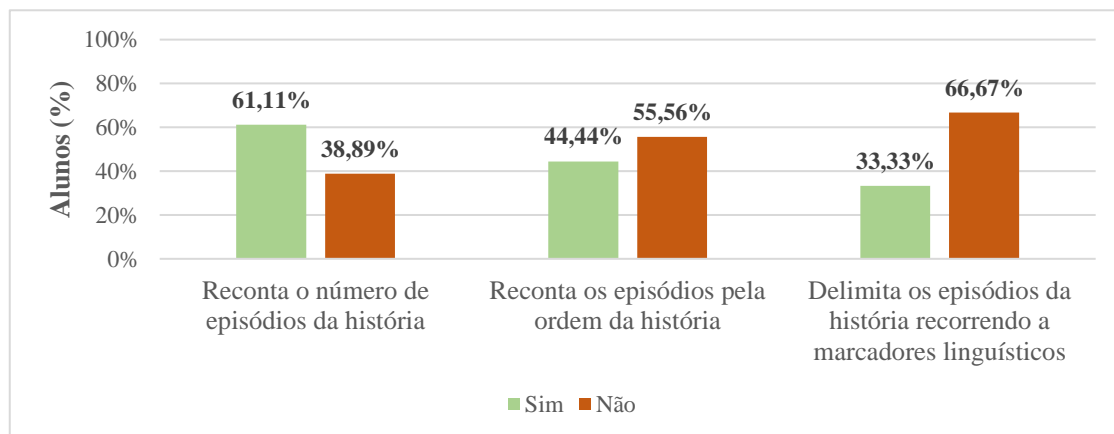
(...) todos gozavam com ela porque era baixinha, e um dia, foi ao castelo da rainha avó (-), e perguntou “Avó porque é que eu sou tão baixinha?” e a avó disse “O teu avô também era pequenino, mas fez coisas importantes. – corpus 2

Verifica-se, nas produções referidas acima, que o aluno evoluiu significativamente na apresentação do problema da história. Enquanto no *corpus 1* o aluno não menciona o problema que dá sentido à história, no *corpus 2* o mesmo já refere, com bastante pormenor, o respetivo problema.

Tendo em conta o desenvolvimento da história, no *corpus 1* da recolha inicial, observa-se na figura 5, que 61,11% dos alunos reconta o número de episódios que ocorrem na história, enquanto 38,89% não o faz; 44,44% dos alunos reconta os episódios pela ordem da história. Além disso, 66,67% dos alunos não delimita os episódios da história, recorrendo a marcadores linguísticos.

Figura 5

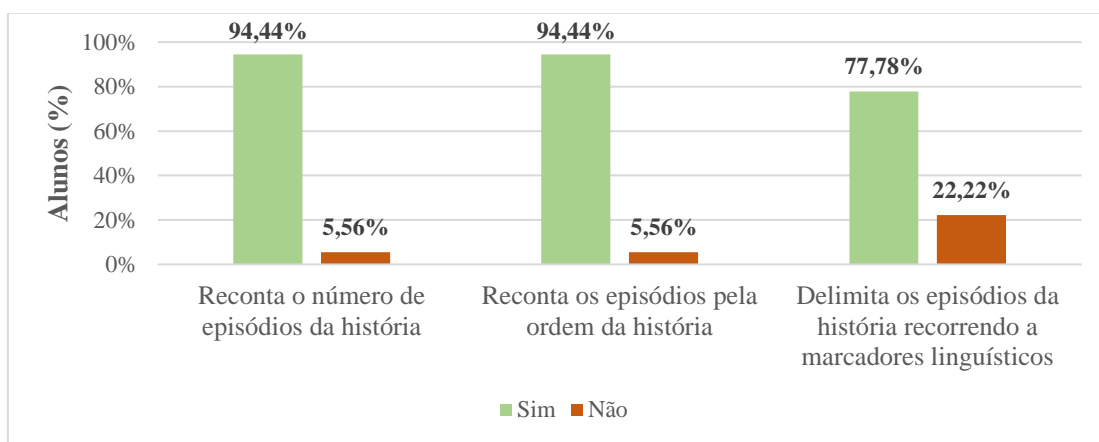
Resultados dos indicadores referentes ao desenvolvimento da história do reconto, na recolha inicial (corpus 1)



Por sua vez, na recolha final (*corpus 2*), pode-se observar na figura 6 que 94,44% dos alunos reconta o número de episódios da história, em detrimento de 5,56% dos alunos que não o fazem; 94,44% dos alunos reconta os episódios pela ordem em que ocorrem na história; 77,78% dos alunos delimita os episódios da história recorrendo a marcadores linguísticos, enquanto 22,22% não o faz no seu reconto.

Figura 6

Resultados dos indicadores referentes ao desenvolvimento da história do reconto, na recolha final (*corpus 2*)



Vejam-se os seguintes exemplos, retirados do *corpus 1*, em que os alunos não recontam adequadamente os episódios da história:

E, depois viajou três países e derreteu (-) um dragão, hum... (-) um passarinhos e desatou os nós do saco do pão. Foi para casa e, quando ia para casa, todos diziam: viva à princesa baixinha. 9A

Eu lembro-me de quando a princesa comeu três caramelos e também me lembro quando a princesa tava deitada numa carroça e também me lembro que a princesa atravessou muita coisa, e teve uma aventura e lembro-me também que ela derrotou o dragão. E também me lembro que ela subiu a uma montanha para derrotar um (-), uns pássaros. E (-)... já não te lembro de mais nada. 17A

Por outro lado, podemos verificar, no *corpus 2*, os episódios da história recontados adequadamente, pelos mesmos alunos dos exemplos anteriores:

Depois, passou por três bosques, dois montanhas e uma, um deserto, e foi parar a uma montanha... ai não, a uma aldeia que todos tinham medo do dragão. Depois, ela derrotou o dragão com a flecha na barriga. E depois passou outra vez por três bosques, duas montanhas e um deserto, e foi parar a uma aldeia e como tinha fome, foi comprar um pão, mas o padeiro disse que todos, todos os sacos da farinha estavam enfeitados (-), mas a princesa corajosa conseguiu abrir os sacos da farinha. Depois,

todos aplaudiram com a princesa baixinha. A seguir, ela passou outra vez por três montanhas, três bosques, duas montanhas e um deserto, e foi parar a uma aldeia onde existiam condores, foi derrotá-los, mostrando o espelho ao líder e depois fugiram todos. 9B

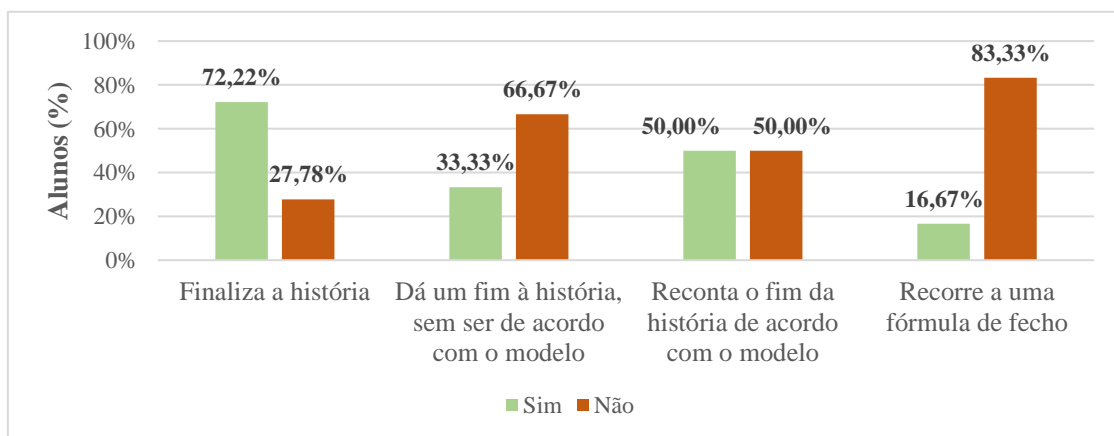
A primeira aldeia foi a do dragão, em que ela mandou-lhe uma seta e acertou-lhe na barriga em cheio, só que ela disse que a seta era muito pequenina, mas que se ele voltasse a seta ia ser maior. E depois, ela passou por três bosques, duas montanhas e um deserto e depois foi ter a uma aldeia que tinha sacos de farinha e (-) sacos de farinha e a princesa desatar os nós dos sacos da farinha (-). Depois, foi para a aldeia que tinha muitos pássaros maus, e foi subir a uma montanha com muitas árvores, e pegou no espelho e pôs o espelho à frente do pássaro mais feio e (-) eles fugiram todos da montanha, e nunca mais vão voltar a aldeia. 17B

Verifica-se que, de acordo com os exemplos acima, que os alunos, na recolha final, recontaram o número de episódios que ocorrem na história, assim como os recontaram na ordem em que aparecem na mesma, enquanto, na recolha inicial, tal não acontecia, pois o número de episódios recontados não correspondiam ao número de episódios da história.

Relativamente à situação final, *no corpus 1*, verifica-se que, tal como mostram os dados da figura 7, 72,22% dos alunos apresenta a situação final e 27,78% não apresenta a situação final da história; 33,33% dos alunos dá um fim à história, mas sem ser de acordo com o modelo, enquanto 50% dos alunos reconta o fim da história de acordo com o modelo; 83,33% dos alunos não recorre a uma fórmula de fecho.

Figura 7

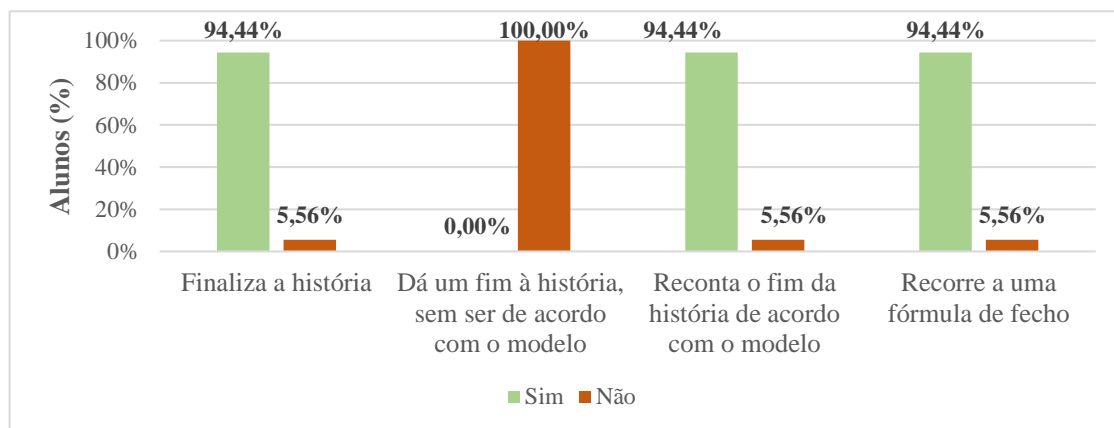
Resultados dos indicadores referentes à situação final do reconto da história, na recolha inicial (corpus 1)



No que respeita à análise da situação final do reconto da história no *corpus 2*, referente à recolha final, figura 8, observa-se que 94,44% dos alunos apresenta situação final, recontando-a de acordo com o modelo, enquanto 5,56% não apresenta situação final; todos os alunos que apresentam situação final são fiéis ao texto fonte; 94,44% dos alunos recorre a uma fórmula de fecho.

Figura 8

Resultados dos indicadores referentes à situação final do reconto da história, na recolha final (corpus 2)



Vejam-se os seguintes exemplos de produções de alunos, em que dão um fim à história, sem ser de acordo com o modelo:

Sim. A avó estava deitada, mas não sabia se ela estava morta ou deitada a dormir. 2A

E depois... pronto, voltou para casa e todos aplaudiram. 8B

Por outro lado, seguem-se exemplos de produções que recontam o fim da história, de acordo com o modelo:

(...) encheu-se de coragem e foi para casha (-) para cacha da shua avó. E, depoishe a avó dishe para dentro que ela era ainda maishe corachosa do que o sheu tio... não... era mais corachosa que o sheu avô, avô... e depois... Acabou com todoshe a chelebrar (-). E todoshe diziam viva a princhecha onde pashavam. Vitória, vitória, acaboushe a hishetória. 3A

Quando chegou ao seu reino, todo o mundo falou “viva a princesa, és a melhor, viva a princesa”, e as pessoas que lhe faziam bullying já não fazem mais porque ela ajudou três aldeias. E a sua avó, que era rainha, ficou muito feliz. Vitória, vitória acabou-se a história. 11B

Segue-se um exemplo de um aluno que demonstrou uma evolução expressiva no reconto da situação final:

Ahhhh! Atavessou umas, uns sete bosques, seis montanhas e sete desetos. A seguir, a princesa foi para casa. E depois todos... ninguém se esquecia do viva para ela. Fim! 7A

E depois de atavessar de novo três bosques... na verdade foram nove bosques, três desertos e seis montanhas, e quando tava a ir para casa, ela, ela não paou de ouvir “viva a píncesa” na vila onde morava, onde todos disseram que ela era mais fote do que mil cavaleios, e depois, e depois a avó disse “é mais coajosa de que o seu avô, poque ser grande e pequena ao mesmo tempo não é pa qualquer um”. E acabei. 7B

Verifica-se que o aluno, *no corpus 2*, reconta a situação final com mais pormenor, de acordo com o modelo da história, referindo-se, também, às palavras da avó da princesa, o que não se verifica no reconto inicial.

Como foi possível observar ao longo da apresentação dos resultados, nota-se uma evolução expressiva no que se refere à qualidade do reconto da história, em todas as suas categorias: situação inicial, problema, desenvolvimento e situação final.

Relativamente à situação inicial e ao problema, é de salientar que, enquanto inicialmente, os alunos não recontavam a situação inicial e não identificavam o problema que dava seguimento à história, entrando diretamente no reconto dos episódios da mesma, na recolha final registou-se um progresso referente a estes indicadores, sendo que a maioria dos alunos, recontou a situação inicial antes da sucessão de episódios ocorridos na história, localizando a ação no tempo e no espaço, apresentando a personagem e o problema que dá sentido á história. É de salientar, então, a preocupação crescente dos alunos no reconto de eventos fundamentais na estrutura narrativa, como o evento desencadeador da própria narrativa, uma vez que “quando se omite este elemento, a narrativa perde, em grande parte, a sua própria razão de existir” (Sousa & Silva, 2003, p. 185). Importa referir que, na recolha final, todos os alunos apresentaram fórmula de abertura, sendo ela “*Era uma vez...*”.

Considerando, agora, o desenvolvimento do reconto da história, verifica-se, também, uma evolução expressiva no reconto dos episódios da história e no uso de marcadores linguísticos para delimitar os mesmos.

Perante estes dados, importa compreender que fatores promoveram o melhoramento deste aspeto. Para tal, poder-se-á considerar que o reconto oral desenvolvido em grande grupo semanalmente, de acordo com diferentes histórias, e a

revisão de algumas regras que devemos ter em conta aquando da realização de um reconto, tenha favorecido o domínio das técnicas para a concretização deste. Destaca-se, também, que o sucesso no desempenho dos alunos poderá estar associado à compreensão da estrutura de um texto narrativo, o que favoreceu uma melhoria no reconto da história e nos episódios que nela ocorrem. Deste modo, como já referido, registou-se uma progressão significativa no reconto dos episódios, sendo que na recolha inicial os alunos suprimiam alguns deles, enquanto, na segunda recolha, os alunos recontaram todos os episódios/aventuras vividas pela princesa baixinha (aldeia do dragão, aldeia da padaria e aldeia dos condores), assim como os recontaram pela ordem em que ocorrem na história. Tendo em conta o recurso a marcadores linguísticos com o objetivo de delimitar os episódios, refere-se a utilização excessiva, na recolha inicial, do *depois* e *e depois*, no entanto, tal como afirmam Sousa & Silva (2003), “estas formas funcionam como marcadores de adição e, frequentemente, marca apenas sucessão discursiva” (p. 187). Sousa (1996) menciona, ainda, que a utilização excessiva deste tipo de marcadores tem como consequência que os eventos surjam uns a seguir aos outros sem que entre eles sejam estabelecidas relações de interdependência. No entanto, no *corpus* 2, foi possível registar-se a ocorrência de outros marcadores, apesar da contínua utilização do *e depois*, já se encontram, também, *a seguir*, *um dia*, *então*, *de seguida*, o que pressupõe uma relação entre os eventos da história.

A situação final do reconto da história registou, igualmente, evolução relevante de acordo com os seus indicadores. Neste sentido, na recolha final, os alunos procederam ao reconto da situação final de acordo com o modelo (exceto a aluna diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista), o que revela uma elevada progressão relativamente ao reconto inicial, em que, por vezes, os alunos omitiam ou adicionavam eventos à situação final, recontando a mesma sem ser de acordo com o modelo da história. Os alunos, no reconto final, recorreram, maioritariamente, à fórmula de fecho “*Vitória, vitória acabou-se a história*”, tal como se procedia na realização dos recontos em grande grupo, durante a intervenção em sala de aula.

O número de palavras usadas nos recontos foi, também, alvo de análise e, observando os resultados obtidos, verifica-se que existe um aumento generalizado no número de palavras entre o *corpus* 1 e o *corpus* 2, o que pressupõe um maior detalhe

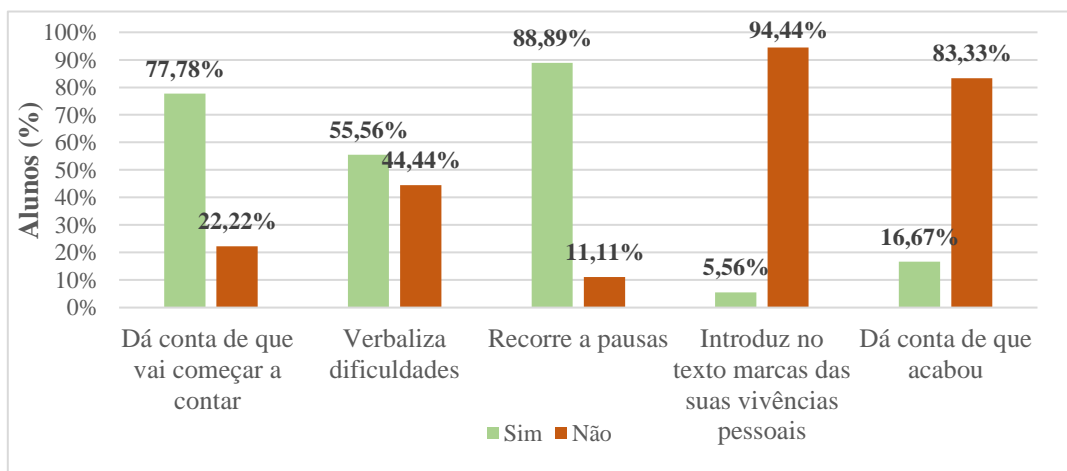
aquando da realização do reconto e do aumento do número de eventos ou informações ocorridas na história. Contudo, o aluno em que se registou o maior número de palavras na recolha inicial (722), registou, na recolha final, um número de palavras menor, o que reflete um menor número de repetições de palavras e uma melhor organização dos eventos no *corpus 2*.

3.5.2. Estratégias relativas ao ato de contar

No que diz respeito às estratégias relativas ao ato de contar, com base na análise dos dados e nas grelhas de análise dos recontos, observa-se na figura 9 que, considerando a recolha inicial, 77,78% dos alunos dá conta de que vai começar a contar a história, enquanto 22,22% dos alunos não o faz; 55,56% dos alunos verbaliza dificuldades durante o seu reconto (vejam-se os seguintes exemplos: *Andou no seu cavalo... agora não me lembro se a ... se a Filipa diz três desetos, aaaa (-), dois... eu não sei se eram hotéis e a avó estava a dormir. 2A; mas depois sem eles verem ela foi para a montanha, que... ai... ou eu tou a confundir com outro? 7A; ai, não sei se estou a dizer bem isto... e (-) e uma (--), não me lembro, só sei que ela passou por outra coisa. 14A*); 88,89% dos alunos recorre a pausas para recontar a história; 5,56% introduz no texto marcas das suas vivências pessoais; 16,67% dos alunos dá conta de que acabou a história e 83,33% não menciona que acabou o seu reconto.

Figura 9

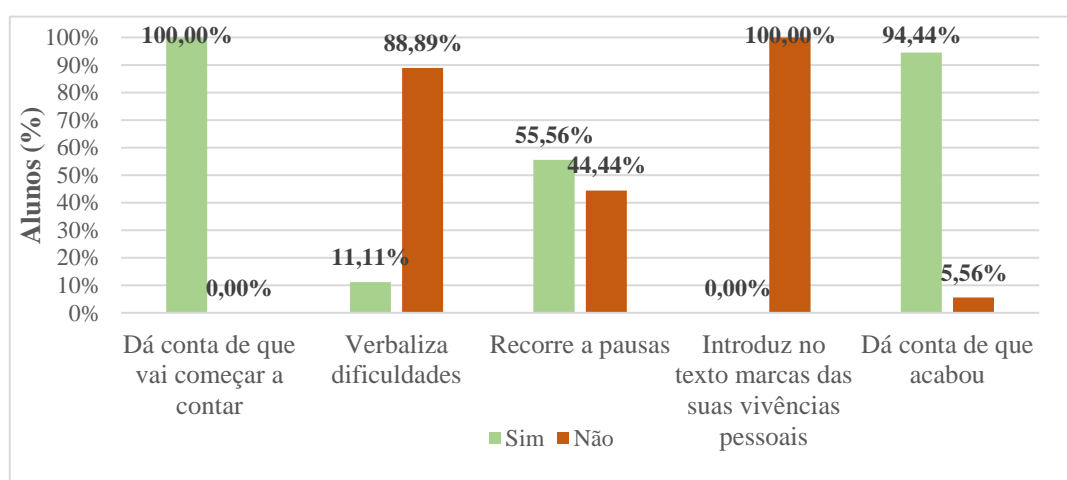
Resultados dos indicadores referentes às estratégias relativas ao ato de contar, na recolha inicial (*corpus 1*)



Por sua vez, relativamente aos dados recolhidos no *corpus 2*, expressos na figura 10, observa-se que todos os alunos dão conta de que vão começar a contar a história; 11,11% dos alunos verbaliza dificuldades, enquanto 88,89% não o faz; 55,56% dos alunos recorre a pausas e 44,44% não recorre a pausas; nenhum dos alunos introduz no texto marcas das suas vivências pessoais; 94,44% dos alunos dão conta de que acabou a história.

Figura 10

Resultados dos indicadores referentes às estratégias relativas ao ato de contar, na recolha final (corpus 2)



Os indicadores relativos às estratégias referentes ao ato de contar, mostram que existiu, entre a recolha inicial e a recolha final, uma evolução notória no que se relaciona com estas. Como aspeto potenciador do desenvolvimento deste aspeto, destaco, como mencionado anteriormente, o reconto realizado semanalmente em grande grupo, que permitiu, não só, o desenvolvimento da competência narrativa, como também de estratégias relativas à realização do reconto de uma história. Neste sentido, na recolha final, os alunos dão conta de que vão começar a contar a história, através da expressão “*Era uma vez...*”, sendo que, igualmente, referem que acabaram o seu reconto, a partir de expressões como “*Vitória, vitória acabou-se a história*”, “*Fim!*”, “*Acabei o meu reconto*” e “*Já está!*”. No entanto, o recurso a pausas continua a ser muito utilizado na recolha final, pois são usadas como forma de relembrar os episódios que sucedem ao que estão, naquele momento, a contar, uma vez que, tal como mencionado no enquadramento teórico, o reconto envolve questões de memória e de atenção (Sim-Sim, 1998). Além disso, nenhum aluno, apesar do conhecimento que tem do mundo e das suas próprias

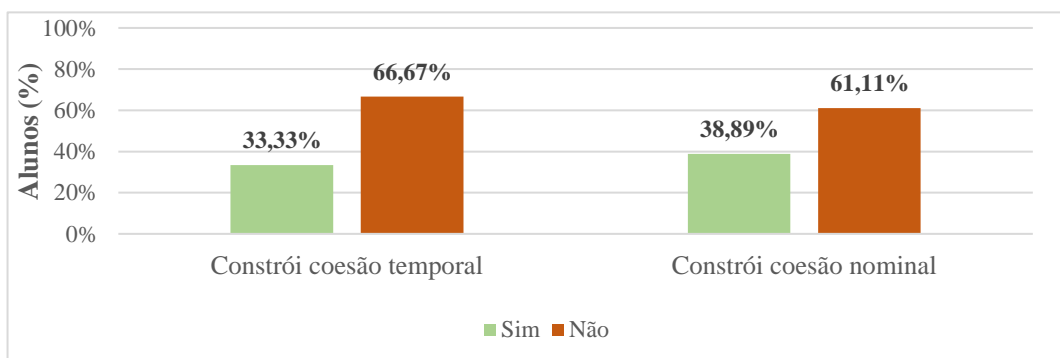
vivências e afetos, as refere aquando da realização do seu reconto, o que pressupõe que estes levaram em consideração o que se deve ou não incluir num reconto de uma história.

3.5.3. Construção da coesão

Considerando, agora, a construção da coesão, com base na análise dos dados e nas grelhas de análise dos recontos, podemos observar, na figura 11, que, na recolha inicial, 33,33% dos alunos constrói coesão temporal em detrimento de 66,67% dos alunos que não a constroem ao longo do reconto; 38,89% dos alunos constroem coesão nominal e 61,11% não o faz.

Figura 11

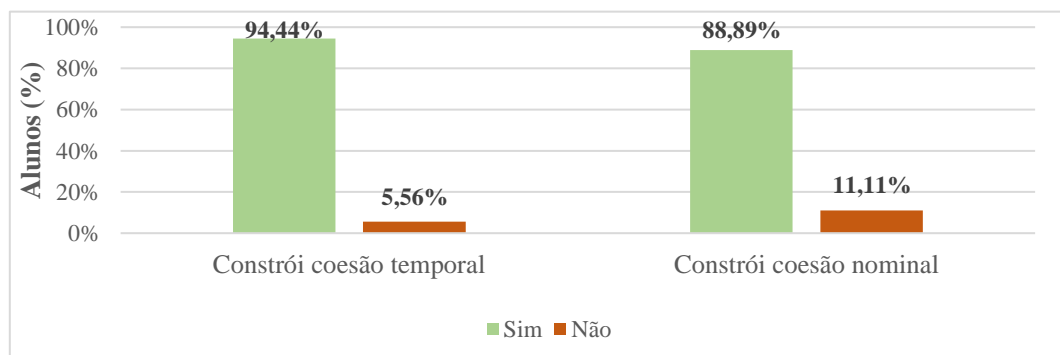
Resultados dos indicadores referentes à construção da coesão, na recolha inicial (corpus 1)



No que concerne à recolha final, os dados, expressos na tabela 12, mostram que 94,44% dos alunos constroem coesão temporal e 88,89% constroem coesão nominal ao longo do seu reconto.

Figura 12

Resultados dos indicadores referentes à construção da coesão, na recolha final (corpus 2)



Comparando a recolha inicial e a recolha final, expressas nas figuras acima, relativamente à construção da coesão, observa-se alguma evolução.

No que se refere à coesão temporal, nota-se que os alunos, na recolha final, mostraram evolução relativamente ao respeito pela ordem temporal dos acontecimentos que ocorrem na história. Houve um respeito maior pela ordem cronológica dos acontecimentos, tendo como referência o texto fonte.

Além disso, enquanto, na primeira recolha, existia a predominância do marcador linguístico *e depois*, na segunda recolha já existe uma heterogeneidade maior na utilização de marcadores linguísticos, sendo estes os adverbiais autónomos (*um dia, no final*) e os adverbiais anafóricos (*depois, a seguir, de seguida*). Sousa (2008) refere que os primeiros “permitem introduzir referência temporal nova pondo em relevo os momentos significativos da história e participando da progressão narrativa” (p. 30) e os segundos “retomando a referência que os antecede no texto, possibilitam a marcação do devir da narrativa” (p. 30). Vejam-se os seguintes exemplos:

Depois, passou por três aldeias, duas montanhas e uma aldeia, um deserto e encontrou (-) e (-) tava com fome e viu (-) um padeiro e as sacas tavam com um feitiço e a princesa Catarina conseguiu abrir as sacas, e as pessoas da aldeia bateram palmas. 4B

No final, todos gritaram “Viva a princesa” e foi ter com a avó. Vitória, vitória acabou-se a história. 5B

Um dia, foi à casa da rainha avó, e ela disse que o avô dela também foi pequenino (...). 6B

De seguida, passou por três bosques, duas montanhas e um deserto, e foi parar a outra aldeia e tinha fome, e decidiu ir comprar, com a moeda de ouro que a avó deu, um pão. 8B

Relativamente à coesão nominal, a análise centrou-se apenas na personagem principal, a princesa baixinha. Ao analisar o *corpus* 1, verifica-se que há situações em que não se consegue identificar quem é a personagem que está a ser referida, nomeadamente no texto 1A que começa assim: *Eu lembrlo-me...hummm... das trlês aldeias que... que... na prlimeira... aaaa... derrotou um drlagão com arlco e flecha e depois tinha um nó... um nó que tinha ali farlinha parla fazerle o pão, parla comer...e na terleirla ela (...)*. A personagem é retomada, de forma omissa e implícita com base no conhecimento partilhado entre a investigadora e o aluno. A primeira ocorrência é feita através do pronome ela. Outro exemplo é o do texto 2A que começa por *A princesa baixinha*. Ainda

assim, na maior parte dos textos, a primeira referência é realizada através de *uma princesa* (...). Os mecanismos que utilizam para a retoma da personagem são mecanismos de repetição, predominando *a princesa baixinha* e *a princesa* e surgindo já algum recurso à pronominalização. Na recolha final, foi possível observar que, nos recontos, os alunos constroem a existência linguística, usando como estratégia na retoma da personagem, predominantemente, a pronominalização à semelhança do que é referido nos estudos de Sousa (2008). Utilizam pronomes pessoais na forma de sujeito, como é o caso de *ela*. No entanto, os alunos vão mais além, utilizando outras realizações lexicais, como *princesa Catarina*, *princesinha*, *a princesa*, e o pronome *-lhe* para a retoma da personagem. Regra geral, quer na recolha inicial, quer na recolha final, o leitor destes recontos consegue aceder à identificação da personagem, ainda que na segunda recolha os mecanismos de introdução e de retoma do referente estejam mais consolidados.

3.5.4. Outros aspetos de interesse

Na análise dos *corpora*, destacou-se um aspeto que, apesar de não ter sido objeto de estudo, poderia ser considerado para um estudo futuro: problemas ao nível da articulação de alguns padrões silábicos. Por isso, poderia ser interessante olhar o *corpus* nessa perspetiva.

Na realização do reconto, na primeira e segunda recolha, registou-se um número significativo de alunos com problemas de articulação, que, à partida, já teriam um desenvolvimento normal, pois não é expectável que, no 1.º ano de escolaridade, existam tantos problemas de articulação. Tal como referem Ferraz, Pocinho e Fernandes (2018), “a partir dos 6 anos, já há um maior desenvolvimento das capacidades metafonológicas, devido à aquisição da escrita e um domínio de todos os níveis de consciência fonológica” (p. 8).

Neste seguimento, importa destacar alguns exemplos:

(1) *A tua arclo e flecha parecele de brincarle, mas depois erla atirou aquele arclo e flecha a um, a um draglão e ela disse “eu vou atirarle mais, mais uma gigantes e tu não sais” e erle depois fugiu. 1B*

(2) *Quando chegou ao paláchio, a avó rainha penshou “até é mais corachosa do que o sheu avô”. Vitória, vitória, acaboushe a hishetória. 3B*

(3) (...) pergunta para a avó “*Poque eu sou tão pequena?*”, e ela disse “*é poque o teu avô também era pequeno, e a, a família da avó não era gozada, por causa que o avô fez coisas impotantes.*” 7B

(4) *Era uma vez uma pincesa baixinha (--), estava a fala com a vó e depois derrotô um dagão e depois derrotô (...).* 12A

Refletindo agora, com algum distanciamento, na intervenção didática deveria ter havido um trabalho mais sistemático no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica. Apesar de se fazer algum trabalho nesse âmbito, deveria ter havido um maior rigor e sistematicidade. Talvez se justificasse mesmo que um dos objetivos gerais da intervenção tivesse sentido no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica.

3.6. Conclusões

No capítulo anterior já foram sendo apresentadas conclusões relativas aos diferentes itens em análise. Este subcapítulo integra algumas conclusões mais gerais relativas ao estudo efetuado.

Tomando como referência a questão de investigação – “*Qual o impacto da implementação de uma rotina semanal de reconto no desenvolvimento da competência narrativa de alunos de 1.º ano de escolaridade?*” – e os objetivos gerais do estudo, a saber: (i) avaliar a competência narrativa oral de crianças no 1.º ano de escolaridade; (ii) avaliar o impacto de um programa de treino do reconto no desenvolvimento da competência narrativa, tecem-se, então, de seguida algumas conclusões.

Relativamente ao primeiro objetivo geral, avaliar a competência narrativa oral de crianças no 1.º ano de escolaridade, foi possível constatar que ocorreu uma evolução expressiva no que diz respeito ao desenvolvimento da competência narrativa das crianças. Verificou-se que, à medida que o plano de ação ia decorrendo, surgiam cada vez mais elementos enriquecedores da história, quer quanto à caracterização das personagens, quer quanto à especificação do conflito e dos episódios que nela ocorrem. Além disso, as crianças foram-se apercebendo do essencial a transmitir durante o reconto e das estratégias a utilizar aquando do mesmo.

No que concerne ao segundo objetivo geral, avaliar o impacto de um programa de treino do reconto no desenvolvimento da competência narrativa, considera-se que este foi

cumprido. As grelhas, os gráficos construídos *a posteriori* e a análise de todos os dados, e a análise comparativa entre a recolha inicial e a recolha final, permitiram recolher dados que evidenciam que o plano de ação centrado no reconto oral de histórias, em grande grupo, contribuiu para o desenvolvimento da competência narrativa e para a melhoria da qualidade dos recontos produzidos pelos alunos. Como se pode verificar no subcapítulo 3.5. (apresentação e discussão dos resultados), os alunos desenvolveram um conjunto de competências e estratégias no âmbito do reconto de histórias que permite concluir que o programa de treino do reconto implementado nesta turma de 1.º ano de escolaridade, contribuiu para melhorar a qualidade dos recontos.

De um modo geral, a partir da apresentação e da análise dos resultados, tal como já foi referido, observou-se uma melhoria bastante significativa ao nível dos resultados apresentados na recolha final, comparativamente aos resultados obtidos na recolha inicial. Além disso, também se verificou que os alunos apresentaram uma evolução nos indicadores das categorias em análise: (i) estrutura do reconto; (ii) estratégias relativas ao ato de contar; (iii) construção da coesão.

Verificou-se que os alunos, ao recontarem a história, na recolha final, tiveram em consideração a situação inicial, o número de episódios que ocorrem na mesma, assim como a situação final, contando de acordo com a ordem temporal dos acontecimentos da história, recontando a história com maior detalhe, utilizando, também, diferentes marcadores linguísticos. Além disso, em relação às estratégias utilizadas no ato de contar, os alunos deram conta do início e do fim do seu reconto, não introduzindo vivências ou experiências pessoais. No entanto, o recurso a pausas ainda predomina, como forma de recuperar os episódios na sua memória. Por fim, na construção da coesão os alunos demonstraram uma evolução expressiva, recontando a história tendo em conta a sua ordem sequencial e retomando a personagem principal, maioritariamente através da pronominalização.

Importa referir que o plano de ação implementado com a turma favoreceu um trabalho continuado, possibilitando o treino do reconto e da competência narrativa e, conseqüentemente, de estratégias referentes ao ato de contar e recontar, através de um conjunto de atividades estruturadas e organizadas, possibilitando o melhoramento das

dificuldades identificadas. Assim, considera-se que a pergunta que norteou o estudo só pode ter uma resposta positiva.

Considera-se que o contacto com a literatura para a infância se constitui como “um fator de desenvolvimento da criança a nível social, cultural, afetivo e linguístico” (Silva & Barroso, 2014, p. 116). Assim, houve a preocupação de promover, ao longo da intervenção, um contacto regular com histórias. Esse contacto resultou numa maior apropriação das características do texto narrativo. Ouvir ler e ouvir contar promovem a apropriação do esquema narrativo, de forma implícita. Essa apropriação foi potenciada ao tornar explícito o esquema da narrativa nas atividades de pós-leitura realizadas ao longo da intervenção.

A repetição da mesma história no reconto inicial e no reconto final, permitiu comparar, de uma forma mais detalhada, a evolução da competência narrativa de cada criança.

A extensão do texto fonte utilizado para a recolha dos *corpora* poderia ter sido um obstáculo à realização da tarefa, o que não se verificou. Pelo contrário, pensa-se que o número de episódios permitiu uma maior intervenção do sujeito na seleção de eventos que mereciam ser contados durante o reconto.

Concluindo o estudo, considera-se que foi bastante interessante e pertinente, enquanto investigadora, ter aprofundado aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento da competência narrativa. Constata-se também que o reconto é uma estratégia importante para o desenvolvimento da competência textual pois contribui para a compreensão do texto narrativo, ajuda a interiorizar o esquema da narrativa e conseqüentemente contribui para que os alunos consigam criar e produzir novas e melhores narrativas.

4. REFLEXÃO FINAL

|' '' | | ''

Após o término de toda a experiência referente à Prática de Ensino Supervisionada II e após a elaboração do presente relatório final, torna-se pertinente refletir sobre todo o trabalho desenvolvido e as aprendizagens realizadas ao longo deste percurso. É a partir de uma retrospectiva sobre todo o trabalho realizado, que se torna possível refletir sobre (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II, nos dois ciclos de ensino, para a construção de uma profissionalidade mais responsável; (ii) o contributo do processo investigativo para o desenvolvimento de competências investigativas e para o papel que a investigação deve ter na melhoria das práticas em sala de aula; (iii) a identificação de aspetos significativos no desenvolvimento pessoal e profissional; e (iv) as dimensões a melhorar no futuro exercício da profissão docente.

Enquanto futura profissional, estando consciente da responsabilidade de auxiliar os alunos no seu processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento de saberes ao nível do saber ser e do saber fazer, tenho presente a importância de refletir sobre as práticas adotadas, identificando os aspetos positivos e os aspetos a melhorar futuramente, com o objetivo de perspetivar melhorias na qualidade do ensino e, conseqüentemente, melhorias nas aprendizagens dos alunos, pois, como refere Nóvoa (2009), “importa que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (...) essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (pp. 38-40).

Neste sentido, considero que todo o trabalho desenvolvido no âmbito da PES II, constituiu-se como uma etapa fundamental no incremento e melhoramento das minhas competências enquanto futura docente, pois foi possível vivenciar a realidade das escolas, confrontar-me com as características, necessidades e interesses dos alunos e aliar os meus conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos, o que, conseqüentemente, implica o desenvolvimento de competências de docência. Borges (2014) refere que “aprender a ser professor não decorre de uma acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional” (p. 42).

A prática pedagógica desenvolvida em ambos os ciclos, nomeadamente no 1.º e 5.º ano de escolaridade, permitiu um conhecimento profundo e realista dos contextos

educativos e uma maior consciencialização dos desafios educacionais que poderei encarar futuramente, e que devem ser vistos como uma oportunidade de crescimento e de inovação pedagógica.

De facto, destacando, agora, o exemplo da prática de 2.º CEB que, como já referi, foi desenvolvida em regime *online*, esta impulsionou, apesar de todos os constrangimentos e dificuldades sentidas durante este período, o meu crescimento pessoal e a vivência de uma nova experiência profissional, que me dotou de competências pessoais e profissionais que, em regime presencial, não seriam desenvolvidas de igual forma. A intervenção decorreu em duas turmas com alunos com necessidades bastante diferentes e, por isso, a forma como lecionava a aula numa turma tinha de ser diferente de como lecionava a outra, o que exigia uma elevada adaptabilidade diária ao grupo e o recurso a diferentes materiais didáticos, que permitissem desenvolver conhecimentos nos alunos e, além disso, promover a sua participação, empenho e motivação durante as aulas. Permitiu-me compreender, com grande acuidade, o papel determinante que a família e as condições económicas podem ter no sucesso escolar. Os alunos com mais acesso a meios informáticos e com melhor acompanhamento familiar têm mais possibilidade de sucesso na modalidade de ensino a distância. A monitorização das famílias leva o aluno a envolver-se mais nas aulas, a não faltar às aulas, a realizar as tarefas propostas para o trabalho assíncrono.

Tal como afirmam Ferreira e Santos (2000), as opções pedagógicas dos professores devem “inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as suas práticas letivas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo” (p. 48). Creio, assim, que a nossa ação educativa está fortemente dependente dos alunos com quem nos cruzamos (o aluno e todo o seu envolvimento social), uma vez que, nós, docentes, devemos garantir uma educação de qualidade, justa e com igualdade de oportunidades para todos, tendo sempre em vista as suas necessidades e interesses.

Por outro lado, relativamente à prática desenvolvida no 1.º CEB, julgo que esta teve um papel fundamental no desenvolvimento de competências profissionais e na definição de professora que pretendo ser futuramente. Ter a possibilidade de intervir num contexto cujos princípios pedagógicos assentavam num modelo socioconstrutivista, onde a participação ativa do aluno no seu processo de ensino e aprendizagem era privilegiado,

foi extremamente gratificante e influente, sendo estes os princípios com os quais me identifico e que pretendo incluir na minha prática pedagógica.

A prática educativa, nos dois ciclos, comprovou a necessidade de uma intervenção próxima com todos os alunos e a promoção da integração e diferenciação curricular, para que o envolvimento, empenho e motivação dos alunos seja uma constante dentro da sala de aula. Defendo que as opções a serem tomadas devem, então, permitir que o aluno seja o principal agente no seu processo de ensino e aprendizagem e que, em ambiente de cooperação, tenha a possibilidade de autorregular a sua aprendizagem. Além disso, é fundamental que se opte por estratégias e atividades que tenham como ponto de partida os interesses, necessidades, potencialidades e experiências dos alunos, pois, como refere Heacox (2006), “os professores sabem que, quando os alunos estão interessados naquilo que estão a aprender, e lhe dão valor, se envolvem nas atividades com mais empenho, entusiasmo e motivação” (p. 16).

Relativamente ao contributo da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, destaco que o professor deverá ser um contínuo investigador. Todo o processo investigativo concorreu para o desenvolvimento de competências científicas e profissionais, uma vez que todas as opções pedagógicas e metodológicas implementadas durante a intervenção implicaram uma revisão de literatura. Considero que o maior contributo da investigação reside no conhecimento mais aprofundado sobre o desenvolvimento da competência narrativa nos alunos e a importância da promoção do relato em contexto de sala de aula. Além disso, a investigação possibilitou uma maior reflexão sobre as aprendizagens dos alunos, relacionando-as com fundamentação teórica, o que proporciona uma intervenção fundamentada e adequada às características da turma. Um aspeto que não posso deixar de referir é o facto de ter aprendido que a investigação pode ajudar muito a olhar para as produções dos alunos como produtos, mas também como processos. Ao olhar, agora, para os relatos orais das crianças, numa perspetiva mais holística, vejo que poderia ter recolhido dados sobre outros aspetos que não apenas o foco da investigação. Destaco, por exemplo, as questões que se prendem com o desenvolvimento da consciência fonológica. Poderia ter listado as situações concretas e definido uma bateria de atividades para tentar melhorar o desempenho de alguns alunos

a esse nível. Este trabalho seria feito no âmbito da intervenção, mesmo não sendo considerado no âmbito do estudo.

Considerando os aspectos significativos no meu desenvolvimento pessoal e profissional, destaco a relação pedagógica estabelecida com os alunos em ambas as práticas que permitiu a criação de um ambiente saudável e envolvente, capaz de motivar os alunos. Sabemos que a sociedade está em constante mudança e que os alunos trazem para a escola uma “bagagem” de conhecimentos e vivências que não podem ser deixados de lado e, por isso, fui constantemente desafiada na procura de respostas para uma melhoria profissional e pessoal, que valorizasse todos os alunos, tendo em conta as suas características. Ao contactarmos com diferentes alunos, culturas e experiências teremos, assim, que aprimorar e adequar constantemente a nossa prática.

Não obstante, tendo em consideração que é fundamental refletir e questionar-me sobre as minhas práticas, julgo que é importante referir os aspectos a melhorar no exercício da profissão docente que, agora terminado todo o processo, penso centrarem-se na gestão do tempo e na interdisciplinaridade. Acredito que estas duas dimensões são dos grandes desafios para um professor, contudo considero, também, que estes são aspectos possíveis de ultrapassar com a experiência profissional, ao longo do tempo e com investigação e reflexão continuadas.

Em suma, a prática pedagógica desenvolvida nos dois ciclos e o processo investigativo dotaram-me de competências importantes para a minha futura experiência profissional, e para adequar estratégias e atividades aos contextos educativos e aos alunos. Todo o meu percurso formativo foi crucial para o conhecimento da organização e funcionamento de escolas, bem como para uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas a desenvolver, tendo em vista uma maior qualidade do ensino.

Assim, chega-se ao fim desta etapa com a consciência de que nem tudo é fácil, mas com a certeza de que ser professor é uma das mais importantes e gratificantes profissões. O importante vai ser manter uma atitude constante de formação ao longo da vida. Um professor está sempre em formação.

REFERÊNCIAS

| ' ' | ' ' |

- Abrantes, P. & Araújo, F. (2002). *A avaliação das aprendizagens no Ensino Básico: das conceções às práticas*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Adam, J-M, (1992). *Les textes: types et prototypes*. Nathan.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Artmed Editora.
- Andrade, J. (2017). *A importância do reconto de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/6307>
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw Hill.
- Baptista, I. (Coord.) (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica*. Carta Ética. Consultado em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Barthes, R. (1966). Introduction à la analyse structural des récits. *Communications*, 8, 1-27.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1983). *Introduction to Text Linguistics*. Taylor & Francis LTD.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64(7), 40-43.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Borges, M. (2014). Profissionalidade docente: da prática à práxis. *Investigar em Educação*, (2), 39-53.

- Bremond, C. (1973). *Logique du récit*. Éditions Seuil.
- Bruner, J. (2011). *O Processo da Educação*. Edições 70.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. Horta (Ed.), *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários* (pp. 13-21). Instituto de Inovação Educacional.
- Carpentier, C-M. (2012). *Le rôle de la reformulation dans la compréhension de la lecture en grande section* [Dissertação de mestrado, Université D'Orléans]. Repositório da Université D'Orléans. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757292/document>
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina.
- Davis, C., Silva, M. & Espósito, Y. (1989). Papel e Valor das Interações Sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 49-54.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Dias, I. (2015). O conto e o reconto na promoção da oralidade. *Educação por Escrito*, 6(2), 314-326.
- Direção-Geral da Educação (2021). *Fénix*. <http://www.dge.mec.pt/fenix>
- Ferraz, I., Pocinho, M. & Fernandes, T. (2018). *Programa de Treino da Consciência Fonológica*. Universidade da Madeira.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar – Ensinar a Aprender*. Edições Afrontamento.
- Flores, M. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In M. C. Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 192-222). Conselho Nacional de Educação.

- Francisco, J. (2012). *O Reconto Escrito – um estudo realizado com alunos do 3.º ano* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/9828>
- Fuchs, C. (1994). *La paraphase*. Orphrys.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). Diferenciação Pedagógica. In L. Grave-Resendes & J. Soares (Ed.), *Diferenciação Pedagógica* (pp. 11-25). Universidade Aberta.
- Greimas, A. (1966). *Sémantique Structurale*. Larousse.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto Editora.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.
- Kida, A., Rossi, S., Lima, V. & Nepomuceno, P. (2015). Influência da modalidade do reconto na avaliação do desempenho de escolares em compreensão leitora. *Estudos de Psicologia*, 32(4), 605-615.
- Labov, W. (1972). *Le parler ordinaire*. Minuit.
- Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, 19, 368-388.
- Marchão, A. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/3788>
- Marques, R. (2001). *Saber educar: Guia do professor*. Editorial Presença.
- Mata, F., Silva, J. & Haase, V. (2007). Narrativas: abordagens cognitivas e neuropsicológicas da análise da produção e compreensão. *Mosaico: Estudos em Psicologia*, 1(1), 51-59.

- McCabe, A. (1997). Developmental and cross-cultural aspects of children's narration. In M. G. W. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 137–174). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mendes, A. (2016). Linguística de Corpus e outros usos do corpus em Linguística. In A. M. Martins & E. Carrilho (Eds.), *Manual de Linguística Portuguesa* (pp. 224-251). Walter de Gruyter.
- Mendes, L. (2005). Avaliação: Um Processo Partilhado. *Escola Moderna*, 24, 5-13.
- Méndez, J. (2002). Natureza e sentido da avaliação em Educação. In J. Méndez (Ed.), *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir* (pp. 31-44). Edições ASA.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência – a visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Eds.), *Formação, trabalho e aprendizagem* (pp. 19-42). Edições Sílabo.
- Monteiro, P., Costa, A. & Batista, A. (2016). Parâmetros para análise da narrativa orais em crianças com e sem perturbação da linguagem expressiva. *Revista da Faculdade de Letras*, 1, 1-14.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 1-26.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Universidade de Lisboa.
- Pearson, B. (2002). Narrative Competence among Monolingual and Bilingual School Children in Miami. In D. Oller & R. Eilers (Eds.), *Language and Literacy in Bilingual Children* (pp.135-174). Child Language and Child Development.
- Pinto, A. P. & Gomes, M. H. (2013). *O Plano Individual de Trabalho e o Estudo Autónomo. Estratégias para uma Aprendizagem Autorregulada*. Edições Ecopy.
- Pinto, G., Tarchi, C. & Accorti, B. (2018). Kindergarteners' narrative competence across task and time. *The Journal of Genetic Psychology*, 179(3), 1-30.

- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Éditions Seuil.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.^a ed.). Gradiva.
- Reis, F. (2018). *Investigação Científica e trabalhos académicos: guia prático*. Edições Silabo.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências — As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. *Escola Moderna*, 5, 15-24.
- Santos, L. & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: a avaliação como fator estruturante. In F. Veiga (Ed.), *O Ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Climepsi Editores.
- Santos, M. & Barrera, S. (2015). Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 253-260.
- Silva, E. & Barroso, H. (2014). O álbum infantil: alguns critérios de seleção. In C. Tomás & C. Gonçalves (Eds.), *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 116-131). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios*. Factor.
- Sousa, O. (1995). Reconto e aquisição da gramática textual. *Ler Educação*, 16, 49-57.
- Sousa, O. (1996). *Construindo Histórias*. Editorial Estampa.

- Sousa, O. (2008). Desenvolvimento da competência narrativa. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos* (pp. 13-52). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Sousa, O. (2010). Emergência e desenvolvimento da relação de causalidade em narrativas de crianças. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 12(1), 91-104.
- Sousa, O. & Silva, E. (2003). A produção de texto narrativo no 1.º Ciclo do EB: deteção de alguns problemas. In A. Barros & J. O. Ribeiro (Eds.) *Atas do II Encontro Nacional de Investigação e Formação* (pp. 181-192).
- Todorov, T. (1973). *Poétique*. Éditions Seuil.
- Vaz, S., Lobo, M. & Lousada, M. (2020). Avaliação de Narrativas Oraís em Crianças Falantes de Português Europeu (PE): um teste piloto. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 7, 368-384.
- Vieira, A. (2001). Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 599-608.
- Westby, C. (2005). Assessing and Remediating Text Comprehension Problems. In H. Catts & A. Kamhi (Eds.), *Language and Reading Disabilities* (pp. 157-231). Pearson Education.

ANEXOS
| " | | | " |

ANEXO A
Indicadores de avaliação
dos objetivos gerais do
PI - 1.0 CEB
| | ' ' | | ' ' |

Tabela A1*Objetivos gerais e respectivos indicadores de avaliação – 1.º CEB*

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação
1. Utilizar diferentes estratégias de cálculo mental na adição e na subtração	1.1. Representa as estratégias de cálculo mental; 1.2. Mobiliza as propriedades da adição e subtração no cálculo mental; 1.3. Mobiliza as propriedades da adição e subtração na resolução de problemas; 1.4. Compõe e decompõe números em somas e diferenças.
2. Desenvolver competências de comunicação oral	2.1. Expressa a sua opinião; 2.2. Faz comentários pertinentes. 2.3. Organizar um discurso coerente; 2.4. Realiza apresentações orais formais.
3. Desenvolver a autonomia e a cooperação na realização das atividades propostas em sala de aula	3.1. Gere e organiza o trabalho durante o TEA; 3.2. Cooperar com o par ou grupo; 3.3. Cumpre com autonomia as tarefas propostas.

ANEXO B
Avaliação do cumprimento
dos objetivos gerais do
PI - 1.º CEB
| ' ' | ' ' |

Figura B1

Resultados obtidos relativos ao objetivo Utilizar diferentes estratégias de cálculo mental na adição e subtração

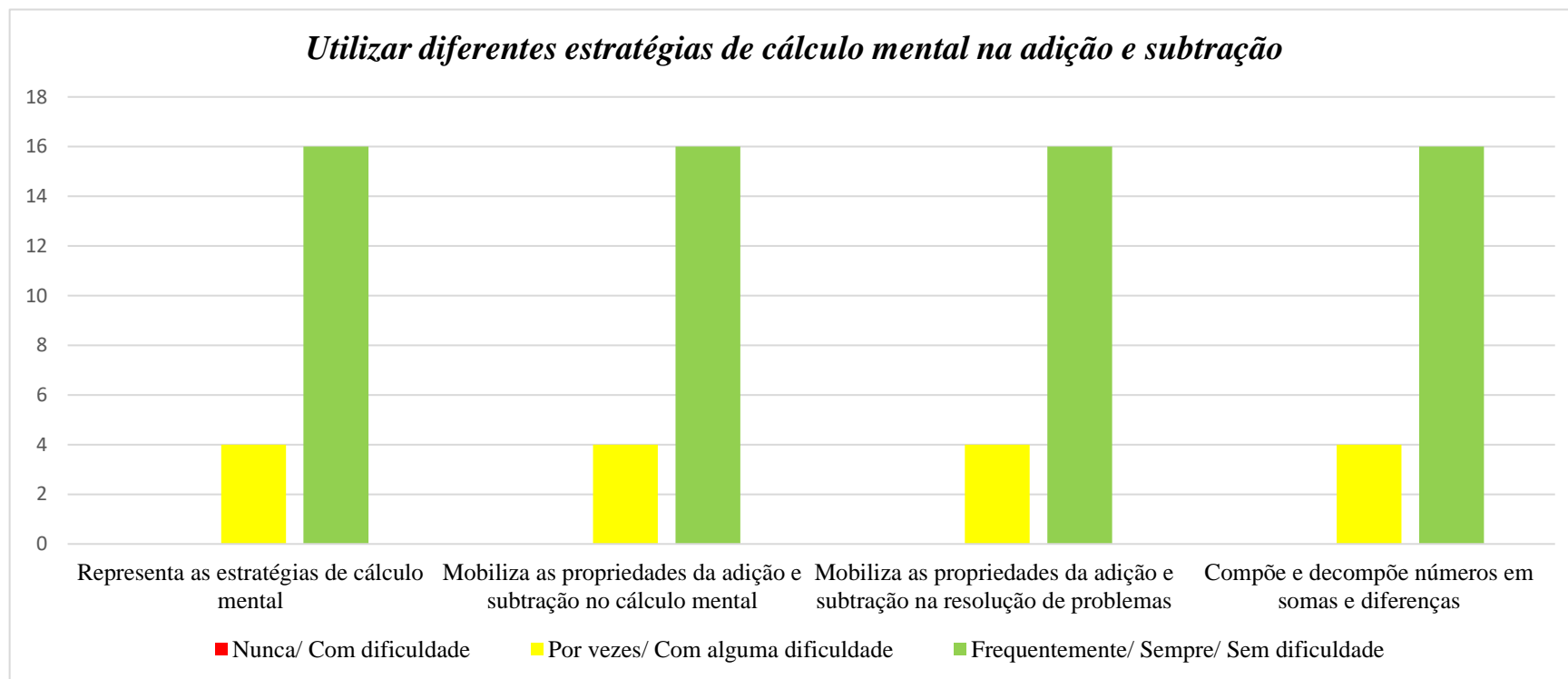


Figura B2

Resultados obtidos relativos ao objetivo Desenvolver competências de comunicação oral

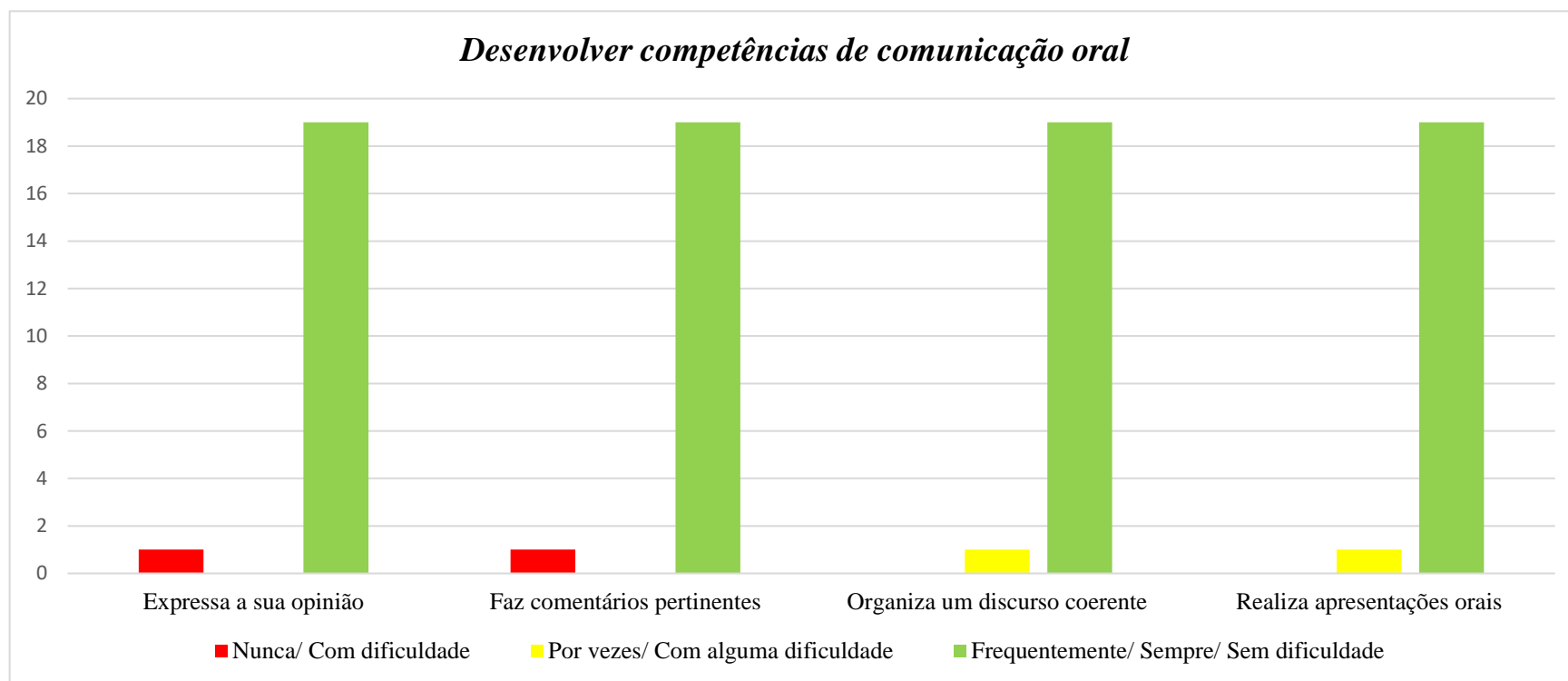
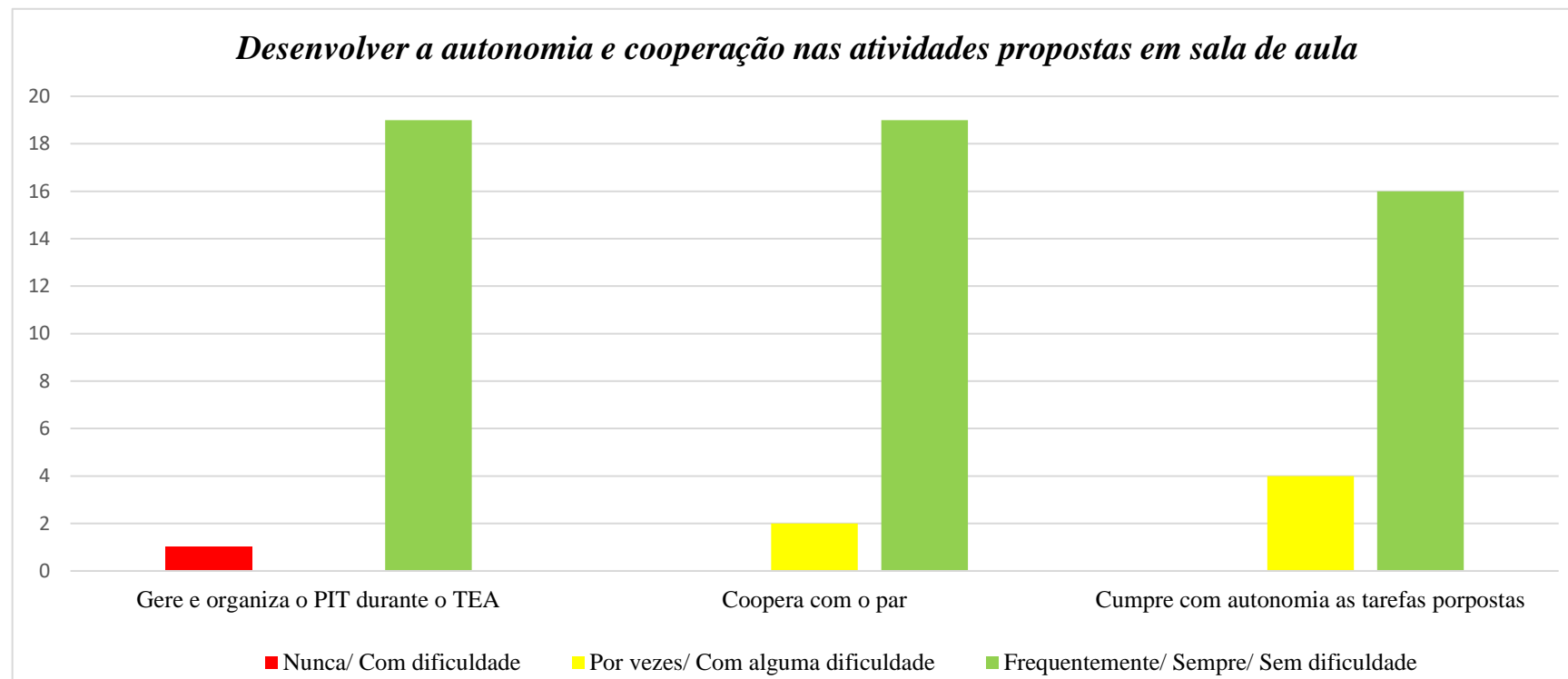


Figura B3

Resultados obtidos relativos ao objetivo Desenvolver a autonomia e cooperação nas atividades propostas em sala de aula



ANEXO C
Indicadores de avaliação
dos objetivos gerais do
PI - 2.º CEB
| " | | " |

Tabela C1

Objetivos gerais e respectivos indicadores de avaliação – 2.º CEB

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
1. Desenvolver a expressão oral	1.1. Expressa a sua opinião, fundamentando os seus pontos de vista; 1.2. Apresenta argumentos; 1.3. Faz deduções e inferências; 1.4. Produz um discurso coerente.
2. Mobilizar vocabulário específico	2.1. Mobiliza vocabulário específico ao tema; 2.2. Regista palavras novas e o respetivo significado.
3. Participar de forma empenhada na sala de aula	3.1. Realiza as atividades da aula; 3.2. Participa espontaneamente na aula; 3.3. Exprime opinião a respeito das estratégias utilizadas em aula.

ANEXO D
Avaliação do cumprimento
dos objetivos gerais do
PI - 2.0 CEB
| ' ' | ' ' |

Figura D1

Resultados obtidos relativos ao objetivo *Desenvolver a comunicação oral* (turma A)

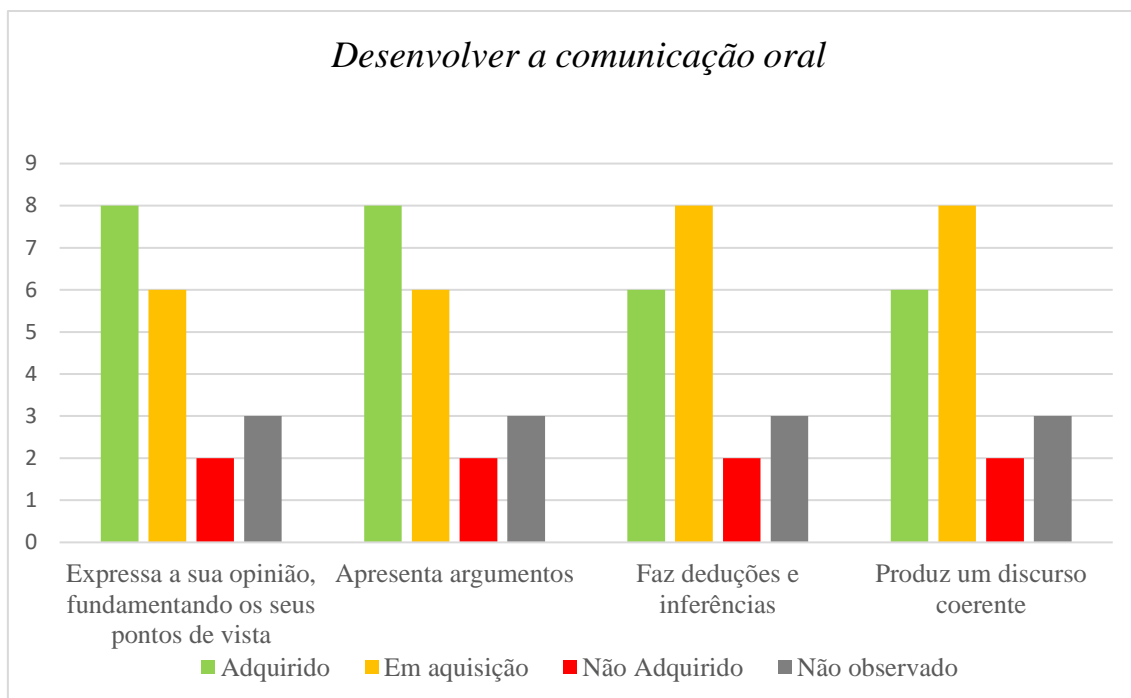


Figura D2

Resultados obtidos relativos ao objetivo *Desenvolver a comunicação oral* (turma B)

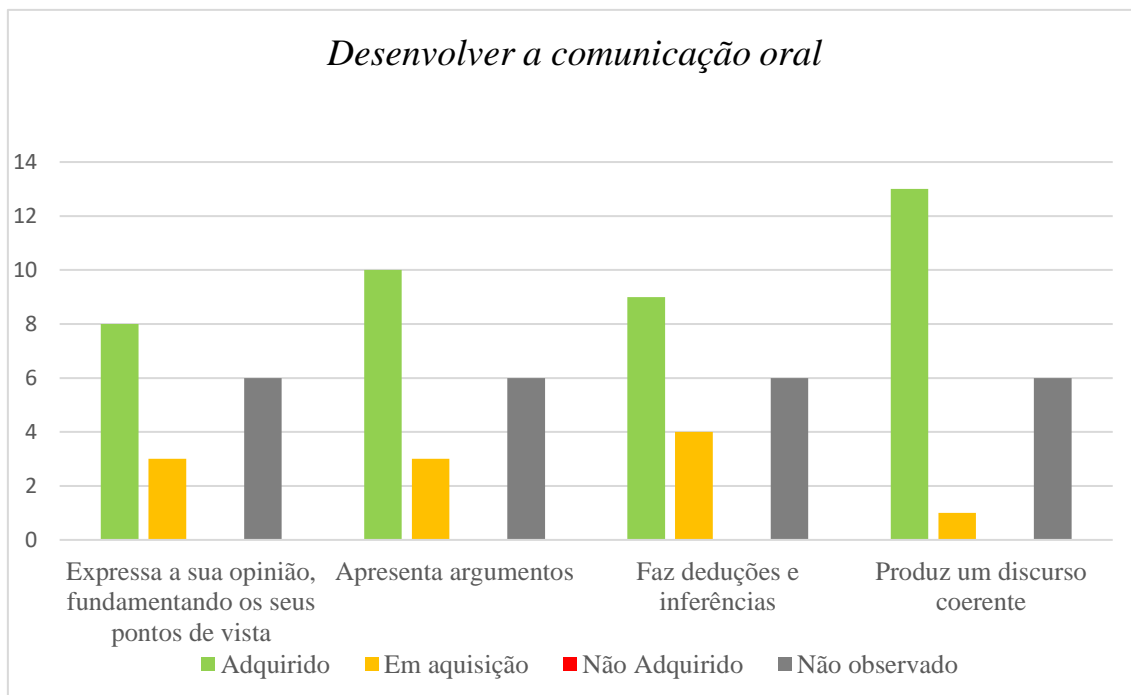


Figura D3

Resultados obtidos relativos ao objetivo Mobilizar vocabulário específico (turma A)

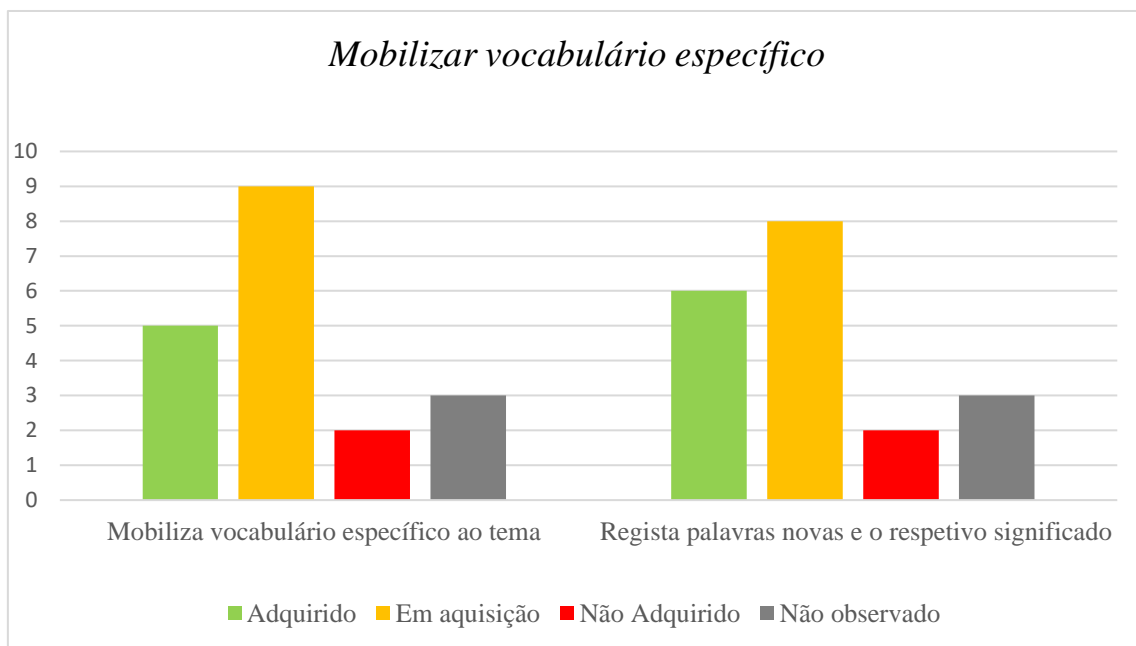


Figura D4

Resultados obtidos relativos ao objetivo Mobilizar vocabulário específico (turma B)

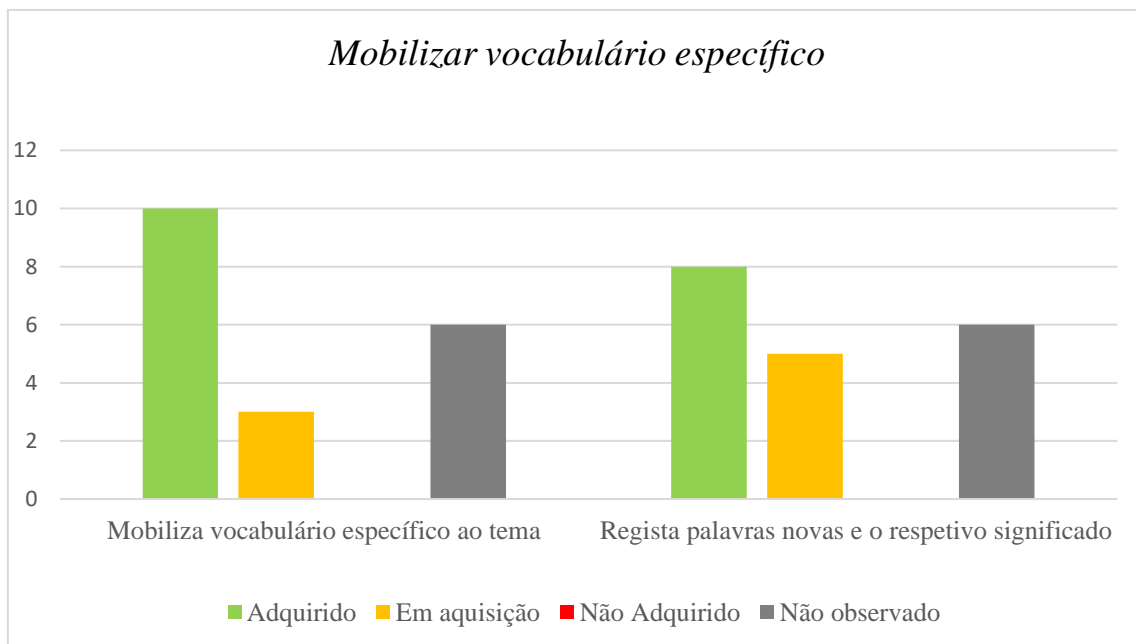


Figura D5

Resultados obtidos relativos ao objetivo Participar de forma empenhada na sala de aula (turma A)

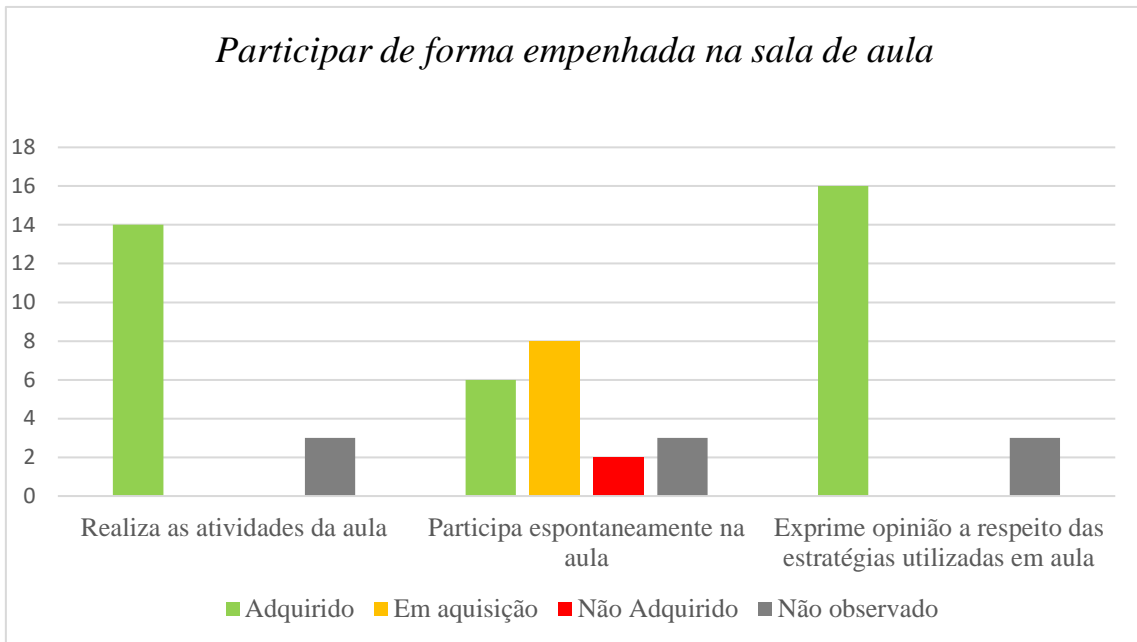
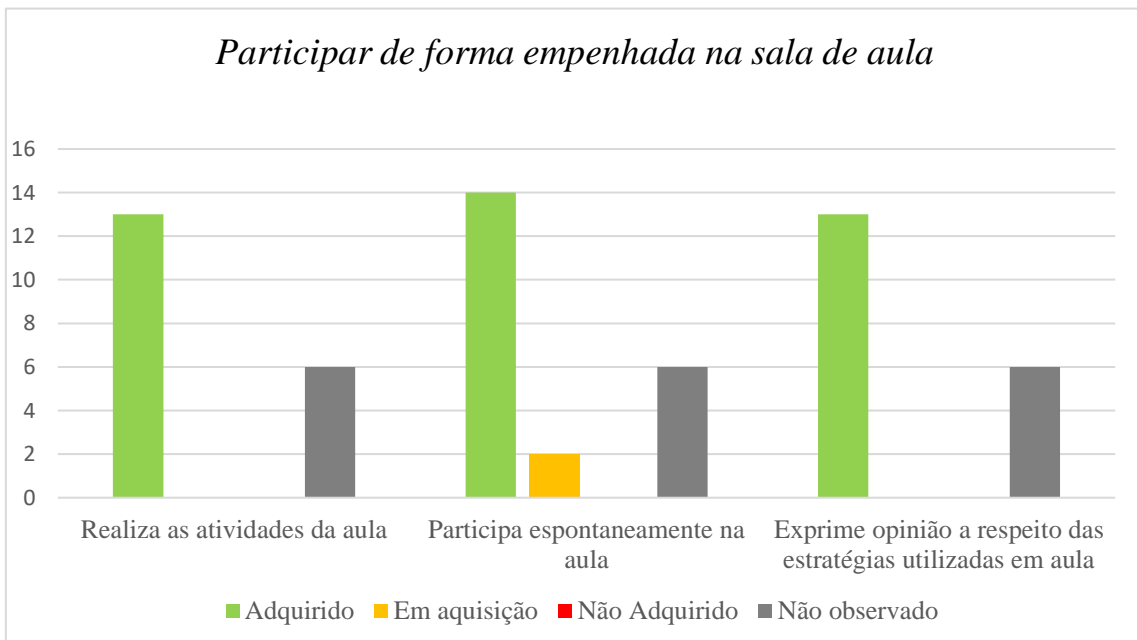


Figura D6

Resultados obtidos relativos ao objetivo Participar de forma empenhada na sala de aula (turma B)



Recolha inicial - ANEXO E
corpus
1
| ' ' | | ' ' |

Legenda:

E: estagiária

A: aluno

- : pausa curta

-- : pausa média

--- : pausa longa

Aluno 1A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim.

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Sim!

E: Vamos lá...

A: Eu lembrlo-me...hummm... das trlês aldeias que... que... na prlmeira... aaaa... derrotou um drlagão com arlco e flecha e depois tinha um nó... um nó que tinha ali farlinha parla fazerle o pão, parla comer...e na terleirla ela derrotou um pássarlo que tinha... que... que pegou uma... um espelho e depois erla tanto horroroso que erle fugiu da sua carla... e depois voltou parla casa e eles dissleram vivaaa vivaaa a prlncesa be... baixinha.

(---)

E: Já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Não.

E: Não queres contar mais nada?

A: Não, acho que já contei tudo o que me lembrlavla.

E: Obrigada!

Aluno 2A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim.

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronta? Vamos lá!

A: (--) A princesa baixinha (-) foi à avó buscar coisas (-), foi buscar uma flecha, três coisas para comer quando sentisse triste (--).

E: E já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Sim. E uma mala. Andou no seu cavalo... agora não me lembro se a ... se a Filipa diz três desetos, aaaa (-), dois... eu não sei se eram hotéis e a avó estava a dormir.

(--)

E: Pensa lá um bocadinho... o que será que aconteceu a seguir?

A: Aaa... a princesa foi lá e a ela não sabia se a avó estava morta ou a dormir.

(--)

E: Então olha lá... a seguir a princesa foi para onde?

A: Hummmm... Foram a um montanha com picos, mas o Malik pensava que estava descalça, mas não estava... eu vi bem que estava com os sapatos, mas eram tão minúsculos que até não conseguia-os ver, só conseguia ver a princesa.

(--)

E: Pensa lá um bocadinho... o que será que aconteceu a seguir?

A: Aaaaaaa... ela comeu três (-) coisas que a avó deu e depois ela desceu a montanha com picos e depois voltou para a casa da avó (-). Ai, voltou para casa e depois foi para casa da avó.

E: Não te consegues lembrar como acabou a história?

A: Sim. A avó estava deitada, mas não sabia se ela estava morta ou deitada a dormir.

E: Obrigada!

Aluno 3A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Shim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronta?

A: Eshetou!

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princhecha baixinha e ela, ela não gostava de ser baixinha, e... e ela foi à casha da shua avó rainha e ela deu unshe caramelos e um espaio, um pente, e também (--) não shei o quê. Então, ela lutou com um dragão e... aaa... ameashou o dragão com uma sheta ainda maior que dishe que she ele continuar a ashustar-lhe ia levar com uma maior. Então, depoishe ela pegou no espaio que a avó deu e pôshe ao pé do chefe dos corvos... ou de outra coisa ashim... e ele viu que era tão feio que deshatou a correr, a voar dali para fora (-). E depoishe, ela foi aoshe... ela queria descer então ela comeu um cogumelo, mashe ainda não conseguia, comeu outro, outro que shabia melhor, mas ainda não reshultou, comeu o trecheiro, encheu-se de coragem e foi para casha (-) para catcha da shua avó. E, depoishe a avó dishe para dentro que ela era ainda maishe corachosa do que o sheu tio... não... era mais corachosa que o sheu avô, avô... e depois...

(--)

E: E já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Não, já me... já não me lembro de maishe nada...

E: Não te consegues lembrar como acabou a história?

A: Acabou com todoshe a chelebrar (-). E todoshe diziam viva a princhecha onde pashavam. Vitória, vitória, acaboushe a hishetória.

E: Obrigada!

Aluno 4A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha.

A: Sim.

E: Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronta?

A: Sim!

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa baixinha (---) a avó...

(---)

E: Pensa lá um bocadinho... o que aconteceu?

A: (---) as aldeias... a princesa passou por três bosques, duas montanhas e um (--) deserto (--) passou por um dragão (-) depois passou pelo (--) depois desatou os sacos da farinha, depois foi ter com (---)... mostrou um espa... um espelho e desataram todos a fugirem, depois foi... e (--)... depois.... e... foi para casa e gritavam todos viva.

E: E já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Não...

E: Não te consegues lembrar como acabou a história?

A: Não.

E: Obrigada!

Aluno 5A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Sim!

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa e era muito baixinha, um dia foi...foi ter à casa da sua avó e toda a gente gozava com ela e (--) e, depois ela... a avó disse... não, não sejas, não tenhas medo... oia, o teu avô também era muito baixinho mas, mas, mas fez muitas coisas importantes, ai é? Então também vou fazer... e ela atravessou três montanhas... ai, três florestas, duas montanhas e um deserto e foi lá que tava lá a aldeia que tava sempre a ser atacada pelo um, um, um (-) dragão... aaa... todas as pessoas da aldeia ficavam com a porta tran... trancada...

(--)

E: Pensa lá um bocadinho... o que será que aconteceu a seguir?

A: E depois foi atravessar mais, mais três, três, mais três bosques, duas montanhas e um deserto e foi lá que encontrou um, um, uma aldeia a ser sempre atacada por pássaros (-) e ela, hummm, e ela encorajou-se e foi (-) enfrentá-los e todos gritavam: boa princesinha, boa princesinha (-- e depois, tava só...queria, queria voltar para casa, e atravessou outra vez três bosques, duas montanhas e um deserto e assim chegou lá a casa.

(--)

E: Vê lá se te consegues lembrar de mais alguma coisa... queres pensar mais um bocadinho?

A: Acho que não consigo mais lembrar-me.

E: Então olha lá... a seguir a princesa foi para onde?

A: Para casa da sua avó e por caminho todos gritavam: boa princesinha, boa princesinha.

E: Não te consegues lembrar como acabou a história?

(---)

A: Não consigo mais nada.

E: Obrigada!

Aluno 6A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Ok! Sim.

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma pinchesha que chamava (-- que, que todas ameaçavam ela e um dia ela foi à, à casa da avó rainha. A avó rainha deu-lhe uma mala, deu-lhe três rebuçados, um arco e flecha, uma flecha, também um espelho, um pente e depois partiu. A avó deu-lhe um grande beijinho e depois disse: boa viagem, depois passou dois bosques, um deserto (-) e chegou a uma aldeia, que, que, não havia pão, porque uma bruxa tinha amaldiçoado os, os sacos de farinha, em que ninguém podia conseguir abrir, mas pinchesha conseguiu por causa das suas mãos pequeninas. Depois, continuou dois

bosques, e um deserto, outra aldeia que... o dragão... havia um dragão que não parava todas as manhãs, a vir atacar, e ela foi lá à montanha e derrotou o, o dragão e disse: ai, esta flecha é, é pequenina, mas a dor é pequenina, quando eu voltar aqui vou-te trazer uma flecha maior. E depois três bosques (--)... aaaa... um deserto e outra aldeia, que pássaros comiam tudo às três horas da tarde. Depois voltou... foi e comeu os três rebuçados que tinha para conseguir descer a montanha, depois foi... voltou para casa nove bosques, dois desertos e chegou a casa.

(---)

E: E já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Hum, Hum...

E: Pensa lá um bocadinho... o que será que aconteceu a seguir?

A: E todos gostavam dela (-) e disse, disseram: viva, viva a pincesa, eeeeeeeee, vivaaaaaa!

(--)

E: Não te consegues lembrar como acabou a história?

A: Depois ela chegou a casa e a avó disse: és mais corajosa do que o teu avô, que teve nas guerras e as guerras é mais importante. Eu também queria fazer coisas importantes...

(--)

E: Não queres contar mais nada?

A: Não, acho que já disse tudo.

E: Ok! Obrigada!

Aluno 7A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim.

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Sim.

E: Vamos lá!

(--)

A: Hum... era uma vez uma princesa baixinha...

(---)

E: Pensa lá um bocadinho... o que aconteceu?

A: Todas as cianças gozavam com ela, com ela (--), depois um dia ela foi pa casa da avó. A avó era tão amiga e tão querida, e depois a, a princesa baixinha sentou no colo de, da avó, depois, depois ela peguntou: poque eu sou tão baixinha? Depois a avó disse: o avô também era baixinho, (-) mas para não ser gozado ele, ele, humm (--), hum... fez coisas muito grandes.

(---)

E: Então olha lá... a seguir a princesa foi para onde?

A: (--) Depois, a princesa... ela decidiu ser como o avô (--). Ela atavessou tês, três bosques, duas montanhas e um deseto. Depois, chegou, numa vi, numa vila que lá toda... eles não podiam sair de casa, poque existia um dragão, ninguém se atevia a lutar com ele, mas a pincesa baixinha se... se, hum... tinha coragem de lutar com um dragão. Depois, apegou na sua arco e flecha, mas as pessoas daquela vila achavam que a flecha era de brinquedo poque era muito pequena (-) Não, acho que não. Depois ela foi para a montanha, depois atirou uma arco e flecha bem na barriga do dragão (--) depois ameaçou ele, ela disse: se tu voltares... ai não, não é assim... (--) aaaaaa...

(---)

E: Pensa lá um bocadinho... o que aconteceu?

(---)

A: Hum... Hum....

(--)

E: E já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Ela foi pa outa aldeia e (--) desa... Ah! Ela tava com muita fome, só que depois, na... nesta vila não tinha quase nenhuma comida. Tinha um padeiro, só que não tinha... aaaa... (--) trigo para fazê o pão, mas na vedade tinha muito, mas na vedade eles precisavam de... não me lembo do que tinha dentro do saco (--)... ah! Farinha... no saco tinha farinha, só que estavam muito bem presos com a magia de um mago, com a magia de um mago... depois (--) a me, a princesa baixinha tentou abrir e conseguiu, depois eles disseam: linda princesa, vivaaaa. Agora o teceiro, ela atavessou três bosques, duas montanhas, e três... quê dissê, um deseto... e depois, ele... (--) hum..., ah! Quando ela chegou na vila, foi

ameaçada pelo, pela alguns... pássaros? Só que eu não me lembro qual era, só sei que é um pássaro... depois, ninguém se atavia a ficar naquela montanha que eles viviam, mas então eles... mas depois a princesa baixinha foi pa montanha, sem eles verem, poque é muito baixinha, e depois ela (-) depois, quando estava a escalar a montanha, chegou (-) e, e, e era... e pegou o espelho... depois, o, o, cor... o, o corvo chefe, posso chamar de corvo? O corvo chefe e, e, foi lá e pegou... espeitou para ver o que ela tinha na mão e depois ele viu que era tão feio, mas tão feio que foi, que saiu a voar e nunca mais voltou pa lá. Depois, os outos também foram atás dele. Tem mais?

E: Não te consegues lembrar como acabou a história?

A: Não (-). Ahhhh! Atavessou umas, uns sete bosques, seis montanhas e sete desetos. A seguir, a princesa foi para casa. E depois todos... ninguém se esquecia do viva para ela. Fim!

E: Obrigada!

Aluno 8A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronta?

A: Hum, hum!

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa baixinha que tava a passear no seu pónei e depois decidiu ir viajar... ai, estou muito nervosa... aaaaa... (--). Depois foi... ai, meu deus... depois foi ter, foi derrotar com um dragão, com o seu flecha, atirou e depois foi atar os nós, porque não conseguiam... lá estava farinha, e depois foi ter com uns pássaros e mostrou o seu espelho, e depois aceamo... ai... ameaçador... ai, não consigo dizer esta palavra... mas pronto. E depois... pronto, voltou para casa e todos aplaudiram.

E: E já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Não, desculpa.

E: Não queres contar mais nada?

A: Hum... não.

E: Ok! Obrigada!

Aluno 9A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronta?

A: Está bem.

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa baixinha (-), que foi a casa da rainha avó (-). E, depois viajou três países e derretou (-) um dragão, hum... (--) um passarinhos e desatou os nós do saco do pão. Foi para casa e, quando ia para casa, todos diziam: viva à princesa baixinha.

E: E já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Hum...

(---)

E: Não te consegues lembrar como acabou a história?

A: Não.

E: Não queres contar mais nada?

A: Não.

E: Está bem, obrigada!

Aluno 10A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Sim.

E: Vamos lá!

A: (--). Ai, não sei. Ok, era uma vez uma, uma princesa bonita que era baixinha (--), tava a passear no seu burro (--) e de... e (--) ela foi, foi (-) ai... já não me lembro...

(---)

E: Pensa lá um bocadinho... o que aconteceu a seguir?

A: Ela foi viajar de três (-), três aldeias. A primeira foi... (-) um dargão, um dragão e acertou na barriga dele com uma flecha e depois ele não voltou mais. E depois ela (--), e depois foi a uma padaria, mas os sacos não, não conseguiram tirar dos nós. Depois, com as mãos pequeninas consegui tirar o nó. E depois, a menina encontrou um pássaros muito feios e ela (-) e ela agarrou na flecha e mandou-os fora.

(---)

E: Então olha lá... a seguir a princesa foi para onde?

A: (--) viajar pelos outros atalhos. Depois, ela foi pa casa ter com a sua avó e todos gritaram: viva.

(---)

E: E já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Já não.

E: Não queres contar mais nada?

A: Não.

E: Ok! Obrigada!

Aluno 11A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Sim.

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa baixinha que morava em um castelo e todos achavam que ela não era importante (-). Daí ela pegou no seu pônei e foi (--) e foi andar um pouco e

falaram pelos ouvidos que ela não era importante (-). Depois, ela queria mostrar e foi andar três florestas, dois bosques e um deserto e encontrou uma vila que tava sendo atacada, atacada pelo um dragão. E então, antes dela ir para lá, ela encontrou a sua avó, que era uma rainha (-), e (-), ela deu duas flechas, três caramelos (--) e uma moeda de ouro. E daí foi para sua aventura. Lá, foi... encontrou dragão e atirou-lhe uma flecha, e ele fugiu. Só isso.

(---)

E: Pensa lá um bocadinho... o que aconteceu a seguir?

A: Hum... ela andou de novo três florestas, dois bosques e um deserto. Encontrou uma vila, foi atacado pelos (--), pássaros e daí ela tinha pegado no seu, seu espelho e jogou na.. e jogaram... e o pássaro, que era o chefe de todos, ficou com medo de si próprio (--). E depois, ela andou mais três florestas, dois bosques e um deserto (-) e encontrou uma vila. Sentiu fome e encontrou uma padaria (-) e ela queria um pão, e falou para, para uma pessoa que era o padeiro (-), ela falou que ela tava com fome, mas ele disse que não, que não podia, que tinha esses sacos fechados que uma bruxa enfeitiçou os sacos e ninguém consegue abrir e ela tentou abrir e desarrumou todos os laços. Depois, ela foi mais para uma aventura, mas foi para casa. No total foi nove florestas, seis bosques (-) e três desertos.

E: E já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Não.

E: Não te consegues lembrar como acabou a história?

A: (risos) infelizmente não.

E: Obrigada!

Aluno 12A (aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista)

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronta?

A: Sim.

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma pincesa baixinha (--), estava a fala com a vó e depois derrotô um dagão e depois derrotô... aaaa... e... (--), e, também derrotô um pássaro e depois ela subia à montanha e depois... aaaaa... depois tava aaaa... aaaa... todos viva viva.

(---)

E: E já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Não.

E: Não queres contar mais nada?

A: Queio, e... (--), deixa vê (--), vou pensa... (-) pegou no jantá e subiu à montanha e depois tava muitos reбуçados e todos eles dizem: viva viva à pincesa.

(---)

E: E já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Acho que não.

E: Não te consegues lembrar como acabou a história?

A: Não.

E: Está bem, obrigada!

Aluno 13A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Estou.

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma rainha (-) que era muito baixinha, e eles todos trociam por, por ela e foi, pa..., e ela foi dizer à fada avó... ai não, à rainha avó, e (--), e depois (--)... foi viajar por três aldeias e depois encontrou um dragão, e depois com o arco e flecha derrotou na barriga e depois viajou por, por nove aldeias e, e viu um (--), e depois tinha muita fome e encontrou um padeiro. Com as suas mãos pequeninas, consegu...ela conseguiu tirar com as suas mãos pequeninas (-) os nós. E depois apraceu um (-) um falcão, um falcão e, e

depois (--) e, (-) ela encontrou, ele encontrou um espelho e, de tão feio que era, mostrou o espelho e ele começou a voar.

(---)

E: Então olha lá... a seguir a princesa foi para onde?

A: Foi pa... depois a princesa andou por nove bosques para ir para sua casa.

(---)

E: Não te consegues lembrar como acabou a história?

A: Depois todos os reis disseram: viva, viva a rainha!

E: E já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Hum...

E: Não queres contar mais nada?

A: Não.

E: Obrigada!

Aluno 14A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronta?

A: Sim.

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa baixinha (--), quando tinha quatro anos achavam que ela tinha três e quando tinha oito davam-na com seis. E (--) os meninos na rua diziam que ela era tão baixinha (-) como qualquer que já não me lembro... e depois os, os, os jardineiros também disseram que ela era muito baixinha, e depois ouvia aquilo mas era para ninguém ouvir porque eles falavam muito baixinho (-). E foi ter com a avó, com a rainha avó, que para além de ser avó e rainha ao mesmo tempo, era uma grande amiga (-). E ela perguntou porque é que era tão baixinha, e a avó respon... e a rainha avó respondeu: o teu avô também era muito baixinho, mas fez coisas muito importantes. Como o quê? E a avó, a rainha avó, respondeu: andar em guerras (-). E a princesa decidiu (-) ir também a um...,

decidiu também fazer coisas importantes. A avó sorriu, acho eu, e fez uma mala com (-) três caramelos...aaaaa... uma escova e um espelho (--) e havia qualquer coisa que eu agora já não me lembro (--). Ah! E uma moeda de ouro (-). E, depois ajeitou a coroa e montou o seu pônei e passou por (-) três montanhas, duas florestas... ai, não sei se estou a dizer bem isto... e (-) e uma (--), não me lembro, só sei que ela passou por outra coisa. (---)

E: Pensa lá um bocadinho... o que aconteceu a seguir?

A: Chegou a uma aldeia (--), que todos ficavam trancados em casa com medo de um dragão, e ela disse que ia matar o dragão e os da aldeia duvidaram (-) e depois ela foi... acertou em cheio na barriga grande com a sua fle... aaaaah, e também um arco e uma flecha... e acertou em cheio com a flecha na grande barriga do dragão e o dragão disse: au, au, isso dói. E depois foi-se embora jurando que nunca mais ia voltar. Depois, ela foi para lá para baixo e disse viv... e eles disseram: viva a princesa. E depois voltou a passar por três montanhas, duas florestas e outra coisa e depois chegou a outra aldeia (--), e ela tinha fome. E...aaa...e queria uma bolacha e foi, a, ao, à, comprar com uma, com a moeda de ouro que a avó tinha dado. E depois foi qualquer coisa com um laço, até havia um padeiro, hum... e disse que não havia farinha, mas até... mas depois disse: até há muita farinha, só está é muito bem fechada, um feitiçeiro passou por aqui e fez com que os nós ficassem (-) sem nós conseguíssemos abrir, e depois ela disse que conseguia. Abriu os, os sacos da farinha e, depois deram comida à aldeia inteira e fo... e, e deram-na uma bolacha e depois ela pagou com a sua moeda e fo... e depois eles disseram outra vez viva a princesa e foram-se e ela voltou a ir embora (-). E passou por três montanhas...

(---)

E: Então olha lá... a seguir a princesa foi para onde?

A: Para outra aldeia, e havia qualquer coisa... acho que era um grifo (-) e roubavam toda a comida que havia lá e nenhum conseguia, e nenhum... conseguia os travar. E depois ela foi (-) e depois ela pen... disse que conseguia e ia a escalar a montanha e a pensar: ai, ai, ai. E depois chegou ao fim e viu os grifos, eram tão feios, ela pegou... ela teve uma ideia, ela pegou no espelho que tinha lá e mostrou... e mostrou a cara... e pegou no espelho e foi ter com o mais feio, o chefe de todos os grifos. E depois o chefe foi... foi com curiosidade com o que a princesa tinha na mão, foi lá ver e viu que era tão feio que foi-se

embora e a princesa troçou dele e disse: até tens medo de ti! e depois foi...aaaa... e depois ela sentiu-se um bocadinho (-) perdida e comeu um caramelo que a, que a avó lhe... que a rainha avó lhe tinha dado (-) e era doce, mas não chegava, e então comeu mais um, e (-) era doce, mas também não chegava, e então comeu o terceiro e, e tinha chegado, e desta vez ela foi-se embora, mas não... mas desta vez foi para casa e todas... e passou ao todo por (--) seis montanhas, quatro (--), quatro florestas e duas coisas. E depois voltou para casa e todos disseram... ela entrou e todos disseram: viva a princesa! E pôs-se à janela a rainha avó (-) e (--), e sorriu para ela. E acho que já acabou.

(--)

E: E já não queres contar mais nada?

A: Não, acho que disse tudo.

E: Obrigada!

Aluno 15A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronta?

A: Sim.

E: Vamos lá!

A: (-) Era uma vez uma princesa... ai, já não me lembro desta parte... (--), que tava triste porque era pequena e foi perguntar à avó porque é que era tão pequena. A avó disse que o seu avô também era pequeno.

(---)

E: Pensa lá um bocadinho... o que aconteceu a seguir?

A: A princesa foi para uma aldeia (--) e derrotou um dragão (--), e depois foi para outra aldeia (--)... já não me lembro da segunda... mas acho que conseguiu tirar o nó da farinha (--). A seguir matou pássaros (--) e a seguir voltou.

(---)

E: Não te consegues lembrar como acabou a história?

A: (--) Não.

E: E já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Lembro-me só de uma coisa... que toda a gente disse: Princesa, princesa.

E: E já não queres contar mais nada?

A: Não me lembro de mais nada.

E: Obrigada!

Aluno 16A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Sim.

E: Vamos lá!

A: Estou a tentar lembrar-me... (--). Só me lembro que a princesa tinha uma avó... (---).

E: Pensa lá um bocadinho... o que aconteceu?

A: Ela era baixinha e todos gozavam com ela. A princesa foi pra... (-) casa da avó... e a avó explicou-lhe o que ela tinha de fazer... Não me lembro de mais nada.

(---)

E: Já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Ai, já não me lembro de mais nada.

E: Já não queres contar mais nada?

A: Não.

E: Obrigada!

Aluno 17A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Sim, não me lembro é de muita coisa, mas lembro-me de algumas coisas.

E: Vamos lá!

A: Eu lembro-me de quando a princesa comeu três caramelos e também me lembro quando a princesa tava deitada numa carroça e também me lembro que a princesa atravessou muita coisa, e teve uma aventura e lembro-me também que ela derrotou o dragão. E também me lembro que ela subiu a uma montanha para derrotar um (--), uns pássaros. E (--)... já não te lembro de mais nada.

(---)

E: Pensa lá um bocadinho... o que aconteceu a seguir?

A: Lembro-me que ela atravessou três desertos...

(---)

E: Não te consegues lembrar como acabou a história?

A: (--). Hum... não.

E: Já não queres contar mais nada?

A: Não me lembro de mais nada.

E: Ok! Obrigada!

Aluno 18A

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Lembro-me.

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha.

A: Ok...

E: Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Estou.

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa muito gozada porque era baixinha, e foi a casa da rainha avó para partir para uma aventura. E a fada avó deu-lhe os materiais que precisava (--). Então, depois de passar por dois bosques, duas montanhas e um deserto, chegou a... hum... aaa... (-) a um desafio. Escalou a montanha e lançou uma flecha contra o dragão

e o dragão fugiu e nunca mais voltou. Depois de passar dois bosques, duas montanhas e um deserto, chegou a outra (--)... a outro desafio, que era o padeiro que tinha fa..., tinha sacos de farinha, mas não os conseguia abrir. Então, afa... a princesa tirou os nós, até que conseguiu, e o padeiro conseguiu fazer (-) ... então a princesa já pode comer o seu biscoito com a moeda que a avó fada deu-lhe. Agora a seguir, ela foi enfrentar outro desafio, escalou uma montanha cheia de pedras e encontrou grandes, grandes griflos, então (-) aaaa....

(---)

E: Pensa lá um bocadinho... o que aconteceu a seguir?

A: acho que (--) tirou o espelho e virou para o chefe dos griflos e o chefe dos griflos olhou para o seu reflexo e voou e todos os outros seguiram-no, porque percebeu que tava muito feio. És tão feio que ficaste feio de ti próprio.

(--)

E: Então olha lá... a seguir a princesa foi para onde?

A: Para casa da avó f... da avó, e depois todos gritaram: viva à princesa grande. E, e, disseram: és mais corajosa do que o teu avô.

(---)

E: Já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Já não.

E: Já não queres contar mais nada?

A: Não, já está tudo.

E: Obrigada!

Recolha final - ANEXO F
corpus 2
| ' ' | | ' ' |

Legenda:

E: estagiária

A: aluno

- : pausa curta

-- : pausa média

--- : pausa longa

Aluno 1B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Siiiiim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha.

A: Ok!

E: Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Sim!

E: Vamos lá!

A: Erla uma vez a princesa baixinha e quando ela tinha seis anos todos pensavam, todos diziam que ela tinha (-) tinha (-) hum... erla muito baixinha e (-) depois foi à shua avó que... hum... erla muito amiga e depois ela dishe, se se o teu avô fez, fez umas coishas espechiais e erla pequeno como tu e depois ela foi parla passar trlês bosques, duas montanhas e um deserto, mas antes de isso a avó deu uma arco e flecha, uma moeda de ouro e, depois erla (-) e mais trlês carlamelos, e um espelho e depois erla que passou trlês (-) bosques, duas montanhas e um deserto. Depois, erla viu (-) viu o que, que ali tava um draglão e todos tavam de muito medo, e depois erla foi parla a montanha onde tava aquele draglão e depois eles disserlam “o quê? A tua arco e flecha parece de brincarle, mas depois erla atirou aquele arco e flecha a um, a um draglão e ela disse “eu vou atirarle mais, mais uma gigantes e tu não sais” e erle depois fugiu. E depois toda a gente disse “Viva a prlincesa baixinha” e depois ela passou mais trlês bosques, duas montanhas e um deserto e depois ela encontrrou mais uma aldeia que ali tavam pessoas de muita fome, até o paparaleiro não tinha farinha, os sacos tavam enfeitçados por um feiticeiro, mas ela

disse “Ah não, aqueles sacos eu vou muito fácil” e depois eles trouxeram os sacos e depois ela, ela conseguiu abrir e todos disseram “Viva a princesa baixinha, viva a princesa baixinha”. Depois, ela passou mais três bosques, mais duas montanhas e mais um deserto, e depois, e depois, numa aldeia tava um, um (-) os condorles, os condorles que tavam muito a assustar as pessoas e depois a princesa baixinha foi para onde eles vivem e depois, o espelho na cara do líder e ele muito assustou-se porque a carla era muito horrível. E depois ela ainda gozou com eles. E ela disse “Ah tu tens medo de ti próprio” e depois todos disseram “Viva a princesa baixinha, viva a princesa baixinha”. Depois ela passou nove bosques, seis montanhas e três desertos e ficou, e, e tava na sua casa e depois todos disseram “Viva a princesa baixinha” muito alto. Fim!

E: Não te consegues lembrar como acabou a história?

A: Sim! A avó disse que, que (-) ela era mais corajosa porque ela conseguiu ser grande e pequena. E acabou.

E: Obrigada!

Aluno 2B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha? Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronta? Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa baixinha (-) todos gozavam com ela porque era baixinha, e um dia, foi ao castelo da rainha avó (-), e perguntou “Avó porque é que eu sou tão baixinha?” e a avó disse “O teu avô também era pequenino, mas fez coisas importantes”.
(--)

E: Pensa lá um bocadinho... o que será que aconteceu a seguir?

A: Ela foi buscar as coisas para ir, e ela usou a flecha para o dragão e (-) a aldeia era assombrada pelo dragão, mas o dragão foi-se embora. A seguir, foi aquela cidade dos nós da farinha, o, o cozinheiro disse que não, que disse que um bruxo mau deu um feitiço e não conseguiu despertar os nós e ela disse que com as suas mãos conseguia despertar, e com a farinha já conseguia fazer mais pão (-). A seguir, a princesa foi à cidade dos pássaros, a cidade do espelho e o rei era tão feio que até fugiu com o seu reflexo. (-)

Depois, comeu os caramelos que a avó lhe tinha dado. No fim, todos gritavam “Viva a princesa” e a avó da princesa ficou muito feliz. Já está!

E: Não queres contar mais nada?

A: Não.

E: Obrigada!

Aluno 3B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Shim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronta?

A: Shim!

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princhecha que era muito baixinha. Quando ela tinha quatro anos, anos, as pessoas diziam que ela tinha dois anos, quando tinha oito ninguém dava mais do que dois anos. Um dia, foi para a casa da shua, da rainha avó, e ela perguntou “Porque é que eu sou tão baixinha? Porque é que todos fazem troça de mim?”. A avó respondeu “O teu avô era baixinho, e enfrentou muitos, muitas guerras e é por isso que agora estamos seguros”. A princhecha baixinha disse “Então eu também pechicho de uma coisha dessas”. Então, ela foi procurar uma aventura. A avó deu um arco e flecha, um espaço, uns caramelos e moeda de ouro. Pelo caminho encontrou uma aldeia que tava a ser ameashada por um dragão. Então, as pessoas tinham de ficar trancadas em casa, e viviam com medo do dragão. Por isso, a princhecha baixinha foi... atirou o arco e flecha para o dragão, e ela ameashou o dragão, dizendo que se ele não parasse de ameashar as pessoas vinha com uma ainda maior. Então, o dragão começou a correr aos três pés. A seguir, ela foi para outra aldeia, e lá encontrou... lá tinham um pouquinho de fome. Então, pensou em ir comer um biscoito, mas não podia porque o padeiro disse que não havia farinha, mas depois o padeiro disse “Até há muita farinha, mas um feiticheiro lançou um feiticho e agora ninguém consegue abrir, e agora não consigo fazer os pães”. A princesa respondeu “isso pode ser muito apertado para as tuas mãos, mas para as minhas

não”. E com os sheus dedinhos pequeninos, tirou os nós todos dos shacos de farinha, e o padeiro pôde continuar a fazer o sheu pão, e um biscoito muito grande para a princhecha, em troca deu a shua moedinha de ouro. Então, ela foi a outra aldeia que estava com uns tipos de corvos, que estavam a comer tudo o que encontravam então, ninguém tinha coragem de ir lá expulsá-los. Enquanto a princhecha baixinha shubia à montanha, foi pensando “o que é que eu fasho? O que é que eu fasho?” e então ela pegou no espaço e pegou no espaço que a avó tinha dado e ela pôs à frente do rei dos condores, ele aproximou-se para ver o que é que estava ali na mão da princhecha baixinha e então viu o seu reflexo e comeshou a voar, e os outros condores assustados começaram também a voar. No regresso, ela assustada com uma montanha maior do que ela, comeu um caramelo, mas não, era bom, mas não resultou. Comeu o shegundo, mas também não resultou. Comeu o terceiro já she sentia melhor. Então, descheu. No regresso a casa só ouvia, repetindo, repetindo e repetindo “Viva a princhecha, viva a princhecha”. Quando chegou ao paláchio, a avó rainha penshou “até é mais corachosa do que o sheu avô”. Vitória, vitória, acaboushe a hishetória.

E: Obrigada!

Aluno 4B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronta?

A: Sim!

E: Vamos lá!

A: Então, era uma vez uma princesa baixinha, gozavam com a princesa baixinha e avô disse “o teu avô também era pequeno, e fazia coisas grandes, e (-) e (-) ele foi para a guerra”. A princesa partiu e levou um espelho e três caramelos, moeda de ouro, ouro. E passou por três (-) três bosques, duas, duas montanhas e um deserto.

(--)

E: Pensa lá um bocadinho... o que será que aconteceu a seguir?

A: A princesa baixinha encontrou um dragão e deu uma flecha na barriga e ele fugiu, e as pessoas da aldeia bateram palmas. Depois, passou por três aldeias, duas montanhas e uma aldeia, um deserto e encontrou (-) e (-) tava com fome e viu (-) um padeiro e as sacas tavam com um feitiço e a princesa Catarina conseguiu abrir as sacas, e as pessoas da aldeia bateram palmas. Passou por, passou por três (-) bosques, duas montanhas e um bosque (--) já me esqueci do resto.

E: Então olha lá... a seguir a princesa foi para onde?

A: Hum... e depois encontrou os condeiros, mostrou o espelho e fugiram. E foi para a casa e a avó disse “foste muito corajosa”. E acabou a história!

(--)

E: Não queres contar mais nada?

A: Não.

E: Obrigada!

Aluno 5B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Sim!

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa baixinha e muito bonita (-) e toda a gente gozava com ela por ser tão baixinha. Um dia, foi à sua avó perguntar-lhe “Porque é que todas as pessoas gozam comigo de ser tão baixinha?”, e a avó respondeu que o seu avô também era muito baixinho e salvou muitas aldeias e cidades. E a princesa disse “como o quê?”, e a avó “salvou grandes inimigos”, e a princesa respondeu “então também quero salvar”. Então, a avó deu-lhe três caramelos, uma moeda de ouro, um arco e flecha e um espaço. E depois ela passou por três bosques, duas montanhas e um deserto e encontrou uma aldeia que tava a ser atacada por dragões, um dragão gigante, e a princesa pegou no arco e flecha e disse “a dor pode ser pequena, mas, mas se tu, mas se tu não fugires eu levo um, eu trago

um arco e flecha maior, ainda maior”, e o dragão fugiu, e todos os aldeões gritaram “Viva a princesa baixinha, viva”. E depois, a princesa baixinha, de novo, atravessou três bosques, duas montanhas e um deserto e chegou a uma aldeia que, que tava, que (-) que não havia (-) comida e não havia farinha para fazer, e a princesa perguntou ao padeiro “porque é que não há pão?” e, e o padeiro disse “por causa que um, que um mágico foi, lançou um feitiço para, para atar, para fazer nós nos sacos de farinha”. Depois, a princesa disse “as vossas mãos são demasiado grandes, por isso, as minhas pequenas, por isso eu acho que consigo”. E depois, todos gritaram “Viva a princesa baixinha”. A seguir, ela atravessou três bosques, duas montanhas e um deserto e encontrou uma aldeia a ser atacada por condores, e depois a princesa baixinha que ia enfrentá-los e depois todos diziam que ela era demasiado baixinha e não consegue, e não consegue derrotá-los. Por isso, ela foi com um espálio e pôs em frente deles (-) e os condores viram que eram muito feios e fugiram. Depois, a princesa baixinha sentiu-se sozinha e comeu os três caramelos que a avó lhe deu e depois foi para casa, sendo que atravessou nove bosques, seis montanhas e três desertos (-). No final, todos gritaram “Viva a princesa” e foi ter com a avó. Vitória, vitória acabou-se a história.

E: Obrigada!

Aluno 6B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Sim!

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa baixinha. Todos sussurravam para ela não ouvir, quando gozavam porque ela era baixinha, mas ela ouvia, e ela ficava triste. Um dia, foi à casa da rainha avó, e ela disse que o avó dela também foi pequenino, e fez muitas coisas importantes, e a princesa Catarina, como ela se chamava, ela disse “Também quero fazer coisas importantes”, e a avó deu-lhe quatro rebuçados, um arco e uma flecha, uma moeda

que dá sempre jeito e o espelho e o pente. Daí, ela seguiu para uma viagem. Atravessou dois bosques, duas montanhas e um deserto. A partir daí, chegou a uma aldeia que tava a ser atacada pelo dragão, ela subiu lá e deu-lhe com a flecha na barriga, e o dragão disse “ai, ai, isso dói”, mas a princesa disse “esta flecha é pequena e por isso é que a tua dor é pequena, da próxima vez que tu vieres aqui eu trago uma mais forte, uma maior”. Os aldeões da aldeia disseram “viva a princesinha, viva a princesinha”. Depois, a princesinha seguiu o seu caminho e atravessou dois bosques, duas montanhas e um deserto. Encontrou outra aldeia que tava a ser, que a aldeia não tinha pão porque um feiticeiro mau enfeitiçou os nós da seda e, daí a princesinha foi lá desatar, e com a moeda que dava sempre jeito, deu ao padeiro. Quando acabou de comer a bolacha gigante, que lhe tinham dado, atravessou de novo dois bosques, duas montanhas e um deserto. Depois, chegou a uma aldeia que, às quatro horas da tarde, os condores iam comer tudo o que viam. Ela subiu à frente da montanha, e deu o espelho para o chefe deles, que era o mais feio de todos, e também, eles fugiram e todos foram atrás dele e disseram que juravam nunca mais voltar. Como estava sozinha, lembrou-se dos caramelos que a avó, que a rainha avó, lhe tinha dado, e comeu um que era bom, mas não chegava, o outro também mas era doce como um caramelo, e com o último já ganhou coragem. Foi, então, lá para baixo e chegou ao castelo e todos disseram “viva a princesa, viva a princesa”, e a rainha avó disse “é mais corajosa do que o avô dela”. Vitória vitória, acabou a história.

E: Obrigada!

Aluno 7B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim.

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Sim.

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma pincesa que era baixinha. E depois, por ser tão baixinha, era, era gozada. Depois de ser gozada, um dia foi para casa da avó e pergunta para a avó “Poque

eu sou tão pequena?”, e ela disse “é porque o teu avô também era pequeno, e a, a família da avó não era gozada, por causa que o avô fez coisas importantes”. A pincesa disse que também queria fazer coisas importantes, e depois a avó deu três caramelos, um arco e uma flecha, e também uma moeda de ouro e um espelho e um pente. Depois, para embarcar na aventura, ela passou três bosques, duas montanhas e um deserto, e depois chegou numa aldeia, que todos ficavam dentro de casa por causa de um dragão, nenhum se ateuva a, a enfrentar aquele dragão, mas a pincesa cheia de coragem foi lá para a montanha do dragão, onde ele vivia, e ela deu uma, uma, uma flechada e depois o, o ameaçou o dragão, e depois, e depois, a pincesa atirou a flecha bem na grande barriga do dragão e depois ela ameaçou “a flecha pode ser pequena, então a tua dor vai ser pequena, mas se voltares a ameaçar os meus amigos, eu venho com uma muito maior”. Depois, ela passou por três bosques, duas montanhas e um deserto, e depois quando chegou à outra aldeia, estava cheia de fome, e então decidiu comprar um pão com a sua moeda de ouro, só que toda a gente lá era esfomeada, e depois foi ver um padeiro. O padeiro não tinha farinha para, para, para fazer o pão, mas na verdade o padeiro disse que tinha muito, só que tava preso num saco que tinha uma, um feitiço de, que tinha um feitiço de um bruxo que fez o saco sem ser aberto. Depois, a pincesa disse “as suas mãos podem não dar para desapertar o laço, mas as minhas dão” e depois lá... então a pincesa foi lá e abriu os sacos de farinha, e depois foi lá no padeiro com a sua moeda de ouro comprar um pão. A seguir, atravessou três bosques, duas montanhas e um deserto, e depois existia uma aldeia que tinha alguns... que tinha alguns condores, que, que todas as noites iam devorar tudo no seu caminho, mas ninguém se ateuva a expulsar eles da montanha, mas a pincesa disse que ia lá. Então, sem ninguém ver, a pincesa foi lá, os condores eram tão, mas tão feios que depois a pincesa pegou no espelho e mostrou ao líder, que esticou o seu pescoço para ver o que tinha na mão da pincesa, muito curioso, e depois ele era tão feio, mas tão feio que saiu a voar e os outros foram atrás dele com muita velocidade. Como tava meio perdida, comeu um caramelo, era bom, mas não era suficiente, comeu o segundo, era doce mas também não chegava, comeu o terceiro, e já se sentia melhor. E depois de atravessar de novo três bosques... na verdade foram nove bosques, três desertos e seis montanhas, e quando tava a ir para casa, ela, ela não paou de ouvir “viva a pincesa” na vila onde morava, onde todos disseram que ela era mais forte do que mil cavaleiros, e depois, e depois

a avó disse “é mais coajosa de que o seu avô, poque ser grande e pequena ao mesmo tempo não é pa qualquer um”. E acabei.

E: Obrigada!

Aluno 8B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronta?

A: Sim!

E: Vamos lá!

A: Era uma vez a princesa baixinha, e depois tavam sempre a gozar dela, porque ela era muito baixinha. Então, ela foi ter com a avó ao castelo, conversaram, e a avó disse que o seu avô também era assim, mas era corajoso. Então, a princesa baixinha também queria ser assim. Depois, a avó deu três caramelos, um espaço, um pente, um arco e flecha e uma moeda de ouro, e depois atravessou três bosques, dois, duas montanhas, um deserto e foi parar à aldeia que toda a gente tinha medo por causa do dragão. Então, ela subiu às montanhas mais altas e viu o dragão. E depois, atirou com um arco e flecha para a barriga dele, todos aplaudiram para a princesa e disseram “viva a princesa”. De seguida, passou por três bosques, duas montanhas e um deserto, e foi parar a outra aldeia e tinha fome, e decidiu ir comprar, com a moeda de ouro que a avó deu, um pão. Depois, o senhor padeiro disse “lançaram-nos uns feitiços, lançaram um feitiço nos sacos e por isso agora já não dá mais para abrir”. Então, a princesa baixinha disse “com os vossos dedos se calhar não conseguem, mas com os meus sim”, e ela desatou todos os nós e conseguiu. Depois, todos conseguiram comprar o pão e aplaudiram a princesa. A seguir, passou novamente por três bosques, duas montanhas e um deserto, e ela depois encontrou condores, e depois ela tirou o espaço que a avó deu e mostrou para eles, e eles desataram a fugir de medo, porque eram tão feios. Como se sentia sozinha, comeu um caramelo e achou que um não era suficiente, depois comeu outro caramelo e também não chegava, comeu o terceiro e chegava. Depois todos aplaudiram quando ela foi para casa e disseram “viva a princesa,

viva a princesa, é mais corajosa do que cem mil cavaleiros”. No final, a avó disse que ela era mais corajosa do que o avô, porque para além de ser pequena, também era grande. Fim.

E: Obrigada

Aluno 9B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronta?

A: Sim!

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa baixinha, que chamava-se Catarina, e todas as pessoas gozavam com a princesa, porque ela era muito baixinha. Um dia, foi ter com a rainha avó (-) e a rainha avó disse (-) que, disse que o avô dela (-) também era muito baixinho e fazia missões muito grandes e importantes. A princesa baixinha decidiu fazer, também, coisas muito grandes (-), mas antes de ir a avó (-) deu uma flecha, caso um inimigo aparecesse, uma moeda de ouro, que dá sempre sorte, e mais uma (-) mais um pente e um espelho para estar sempre muito bonita. Depois, passou por três bosques, dois montanhas e uma, um deserto, e foi parar a uma montanha... ai não, a uma aldeia que todos tinham medo do dragão.

(--)

E: Pensa lá um bocadinho... o que aconteceu?

A: Depois, ela derrotou o dragão com a flecha na barriga. E depois passou outra vez por três bosques, duas montanhas e um deserto, e foi parar a uma aldeia e como tinha fome, foi comprar um pão, mas o padeiro disse que todos, todos os sacos da farinha estavam enfeitados (-), mas a princesa corajosa conseguiu abrir os sacos da farinha. Depois, todos aplaudiram com a princesa baixinha. A seguir, ela passou outra vez por três montanhas, três bosques, duas montanhas e um deserto, e foi parar a uma aldeia onde existiam condores, foi derrotá-los, mostrando o espelho ao líder e depois fugiram todos.

A seguir, comeu um caramelo, depois dois caramelos, depois três caramelos e decidiu ir para onde morava. Depois, só ouvia pessoas a dizerem “viva a princesa baixinha, que é mais forte do que mil cavaleiros”. Depois, a rainha avó disse que conseguia (-) ser mais corajosa do que o avô, porque era grande e pequena ao mesmo tempo. Já está!

E: Obrigada!

Aluno 10B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha? Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Sim.

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa baixinha, e todos gozavam com ela porque ela era baixinha (-). “O teu avô também era baixinho, mas também fez muitas coisas importantes”, disse a avó (-). Depois, a avó dela deu uma moeda de ouro, quatro açucares de comida, um arco e flecha e o espelho (-). A seguir, foi por três aventuras. A primeira, na aldeia havia um dragão que estava na montanha, e a princesa atirou ao arco e flecha.

(---)

E: Pensa lá um bocadinho... o que aconteceu a seguir?

A: (---)

E: Então olha lá... a seguir a princesa foi para onde?

A: Ela a seguir foi para a segunda aldeia, que era aquela dos nós. E ela, com as suas mãos pequeninas, conseguiu desatar os nós dos sacos. E com a moeda de ouro, comprou um biscoito. Depois, foi para a aldeia três, que havia lá pássaros e comiam tudo o que encontravam às quatro da tarde, e a princesa mostrou o espelho ao chefe dos pássaros e fugiram cheios de medo, porque eram muito feios. E depois, foi para a aldeia, e passou outra vez pelas três aldeias. Ela voltou para casa e todos disseram “viva” e a avó ficou muito feliz. E acabei o meu reconto.

E: Obrigada!

Aluno 11B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Sim.

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa baixinha que sofria sempre por bullying porque era uma princesa baixinha. Então, certo dia, foi ao castelo da rainha, que era sua avó, que era importante para ela e perguntou para ela o porquê de ela ser tão baixinha, e ela respondeu que o avô dela também era baixinho, e fez coisas importantes. E ela falou que também queria fazer coisas importantes. Para isso, a avó deu-lhe três caramelos, uma moeda de ouro, uma escova e um espelho e um arco e uma flecha, e, então, foi no seu pônei, e viajou três bosques, duas montanhas e um deserto e foi a uma aldeia que era sempre atacada por um dragão. Então, foi para cima da montanha onde vivia o dragão, e falou “toma lá seu dragão”, e deu-lhe uma flecha na barriga, e ele saiu a voar. E os habitantes da aldeia falaram “viva princesa, viva”. A seguir, a princesa continuou a sua jornada, passando por três bosques, duas montanhas e um deserto, e foi a uma outra aldeia, e sentiu-se com fome e então foi... tentou encontrar uma padaria, mas não tinha, mas só encontrou uma, onde o padeiro falou que eles não tinham farinha, mas tinham farinha num saco que um bruxo amarrou e todo o mundo tá com fome na aldeia. Então, a princesa tentou desfazer o nó e conseguiu e os habitantes falaram “viva a princesa, alimentaste todas as pessoas da aldeia”. Então, ela viajou mais três bosques, duas montanhas e um deserto, e encontrou outra vila que era atacada por condores, sempre às duas horas da tarde, e então subiu na montanha onde eles viviam, e tava a pensar o que é que ela ia fazer com os condores. E daí, ela foi à frente do condor chefe, que era o mais feio e mostrou o espelho para ele. Quando ele se aproximou para ver o que é que era o objeto, viu a sua cara, que era tão feia, que saiu da vila e nunca mais foi para ali, e os outros seguiram o chefe. Agora, ela sentiu-se triste e se lembrou que a sua avó, a rainha, tinha dado-lhe três caramelos. Tirou um caramelo, era bem saboroso, mas não era o suficiente, pegou o segundo e comeu, era

muito saboroso e muito doce, mas não era o suficiente, e o terceiro já foi o suficiente. A seguir, ela viajou três bosques, duas montanhas e um deserto, mas agora em vez de ir para outra aldeia, foi pra sua casa, e no total foi nove, nove bosques, seis montanhas e três desertos. Quando chegou ao seu reino, todo o mundo falou “viva a princesa, és a melhor, viva a princesa”, e as pessoas que lhe faziam bullying já não fazem mais porque ela ajudou três aldeias. E a sua avó, que era rainha, ficou muito feliz. Vitória, vitória acabou-se a história.

Aluno 12B (aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista)

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Pois é!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronta?

A: Sim.

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma pinesinha, mas era muito pequenina (--), que ela vivia no castelo e todos, e todas os meninos gozavam dela (-). Depois, foi a casa da rainha avó e, depois ela disse “avó poque é que elas todas gozem comigo?”, e a avó “Poque elas acham que são difentes”. E ela foi à... e a rainha avó deu-lhe uma moeda e, e (--) aaaaaa, tês caiamelos, um espaço, e um aco e flecha, e depois foi visitá as aldeias.

(--)

E: Pensa lá um bocadinho... o que aconteceu a seguir?

A: Ela viu um dagão e derrotou o dagão (-) e, a segui a pinesa foi para o seu castelo. Já não consigo mais.

E: E já não te consegues lembrar de mais nada?

A: Não.

E: Não te consegues lembrar como acabou a história?

A: Não.

E: Está bem, obrigada!

Aluno 13B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Sim!

E: Vamos lá!

A: Era uma vez a princesa baixinha, que, que (-) era troçada por os meninos, pelas crianças e foi à avó, e avó disse que não havia mal, e depois, um dia, foi ter com a sua avó ao castelo ... depois a avó... e a avó disse que o avô era baixinho, e fazia coisas muito grandes (--). Ela deu um arco e flecha, três bolos... ai... três caramelos, uma moeda de ouro, um pente e um espelho. Depois, passou três bosques, duas montanhas, um deserto e encontrou um dragão, e depois com a sua arco e flecha espetou na barriga, e depois as pessoas aplaudiram. A seguir, ela passou por três bosques, duas montanhas, um deserto, e tinha fome. Foi ao senhor padeiro e tinha... e os sacos tavam enfeitados e ela conseguiu abrir (-), e todos os senhores da aldeia aplaudiram muito. Depois, passou de novo por três bosques, duas montanhas e um deserto, e ela encontrou uma aldeia com condores, e depois (-) mostrou o espelho para eles verem-se e eles fugiram, e toda a agente dessa aldeia aplaudiu muito. Como estava cansada, ela comeu três caramelos e passou por nove montanhas... ai... nove bosques, seis montanhas e três desertos, e depois ela chegou a casa e a avó disse que ela era grande e pequena ao mesmo tempo. E toda a gente aplaudiu. Já está!

E: Obrigada!

Aluno 14B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronta?

A: Hum, Hum!

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa que era baixinha e quando tinha quatro anos davam por ter dois e quando tinha oito davam por ter seis anos, não davam mais de seis. E quando ia ela ia passear no seu pônei, ela ouvia pessoas, umas crianças, a dizerem que ela era pequena e baixa como um cogumelo e pequena como a relva, e ouvia os senhores a dizerem que ela era como uma árvore pequenina. A seguir, ela foi para a avó, enroscou-se no peito da avó, e perguntou “Porque é que sou tão baixinha? E porque é que todos troçam de mim?”, e depois a avó respondeu “Porque eles não sabem nada! O teu avó também era baixinho, mas fez coisas muito importantes”, “Como o quê?” perguntou a princesa baixinha, “Como ir à guerra e lutar contra os inimigos, e é por isso que estamos agora em paz”. E a princesa baixinha decidiu que também queria fazer coisas importantes. E a avó ficou com um sorriso na cara e fez logo um saco, com uma flecha, um arco, um pente e um espaço, três caramelos e uma moeda de ouro, e ela foi embora. De seguida, passou por três montanhas, dois bosques e um deserto, e ela foi para uma aldeia em que todos estavam trancados porque havia um dragão, e ninguém saía de casa, e ela foi-se... e ela foi para a montanha onde tava o dragão, para o matar, e acertou-lhe na barriga com uma flecha. E o dragão foi-se embora, porque a princesa ameaçou-o que se ele não se fosse embora e voltasse a magoar os habitantes da aldeia, ela trazia uma flecha maior. E voltou a passar por três montanhas, dois bosques e um deserto, e pediu uma bolacha, mas não... mas não conseguiam fazer porque não havia farinha, e o padeiro disse “na verdade, até há muita farinha” e apontou para uns sacos de farinha muito bem apertados com... com uns fios de seda. E ela conseguiu desapertá-los, pois foi um feiticeiro que tinha feito, que tinha dado aqueles nós muito fortes. Depois, ela conseguiu abrir e comeu uma grande bolacha, que retribuiu logo com a sua moeda de ouro, e os habitantes disseram que ela tinha alimentado a aldeia inteira. De seguida, ela voltou a passar por três bosques, duas montanhas e um deserto, e depois foi para outra aldeia, em que tavam todos com medo de uns pássaros, que vinham lá e devoravam tudo o que viam. Então, ela subiu a montanha e a seguir pensou que tinha medo, mas foi à mesma lá para cima. Como viu que eles eram tão feios, teve uma ideia, que foi tirar o espaço da mala e mostrou o espaço... pôs o espaço e como o rei deles, o mais feio, era muito curioso, foi espreitar o que ela tinha na mão, e

viu que era tão feio que fugiu e ela troçou e disse “és tão feio que até tens medo de ti mesmo”. Depois, ela ficou triste e comeu um dos seus caramelos, e era bom, mas não chegava, então comeu outro que era bom e muito doce, mas também não chegou, então comeu o terceiro e sentiu-se melhor, e foi-se embora, mas desta vez para casa. Pelo caminho, todos disseram “viva a princesa baixinha” e a avó foi ver da janela a neta e sorriu. Vitória, vitória acabou-se a história!

E: Obrigada!

Aluno 15B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha? Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronta?

A: Sim.

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa baixinha que era bonita (-), mas estava triste porque era baixinha. Um dia, foi ao castelo perguntar à avó porque é que era baixinha (--), a avó disse que o avô era baixinho, mas fazia coisas importantes. A princesa baixinha disse que também queria fazer uma. Então, a avó preparou um saco com o que ela precisava: uma flecha, uma moeda de ouro, três caramelos para se ficar triste, e um espelho para se ver ao espelho (--). Foi até três aldeias. Uma que era assombrada por um dragão, que derrotou com o seu arco e flecha (-), outra em que os sacos da farinha estavam todos enfeitados. A princesa baixinha conseguiu desatar os nós dos sacos e com a sua moeda de ouro comprou um biscoito gigante. A última era a cidade em que os pássaros devoravam tudo, e ela mostrou ao pássaro o espelho, e como era tão feio fugiu (-). Como tava triste, comeu um caramelo mas não chegava, outro caramelo mas também não chegava, então comeu o último e já chegava, e já se sentia mais melhor. No regresso, todos aplaudiram e a avó ficou muito feliz, e acabou.

E: Obrigada!

Aluno 16B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Sim.

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa que era muito baixinha, e as pessoas diziam mal dela, e um dia ela foi ao castelo da sua avó e a sua avó deu-lhe um arco e flecha, três caramelos, uma moeda de ouro, um pente e um espelho. E depois, ela passou por três bosques, duas montanhas e um deserto, e encontrou um dragão e usou o arco e flecha e toda a gente aplaudiu. De seguida, passou outra vez por três bosques, duas montanhas e um deserto, e disse que tinha fome e encontrou uma aldeia que tinha um padeiro que disse que os sacos estavam todos enfeitizados. E a princesa baixinha, com as suas mãos pequeninas, conseguiu desapertar os nós e abrir os sacos, e toda a gente aplaudiu. E passou, de novo, por três bosques, duas montanhas e um deserto, onde mostrou o espelho ao rei dos condores, e eles viram que eram tão feios que fugiram, e toda a gente aplaudiu. A seguir, comeu os três caramelos e foi para casa e a avó dela disse que ela era muito corajosa, ainda mais do que o seu avô, e que conseguia ser grande e pequenina ao mesmo tempo. No fim, toda a gente aplaudiu. Vitória, vitória acabou-se a história.

E: Obrigada!

Aluno 17B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha?

A: Sim!

E: Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Sim!

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa baixinha, e todos gozavam com ela porque ela era muito baixinha. E depois, certo dia, foi para cima do cavalo e foi para casa da sua rainha avó, para ela lhe dar todas as coisas para a sua aventura. A primeira aldeia foi a do dragão, em que ela mandou-lhe uma seta e acertou-lhe na barriga em cheio, só que ela disse que a seta era muito pequenina, mas que se ele voltasse a seta ia ser maior. E depois, ela passou por três bosques, duas montanhas e um deserto e depois foi ter a uma aldeia que tinha sacos de farinha e (-) sacos de farinha e a princesa desatar os nós dos sacos da farinha (-). Depois, foi para a aldeia que tinha muitos pássaros maus, e foi subir a uma montanha com muitas árvores, e pegou no espelho e pôs o espelho à frente do pássaro mais feio e (-) eles fugiram todos da montanha, e nunca mais vão voltar a aldeia. Depois, ela comeu três caramelos e sentiu-se forte para voltar a casa. No regresso, passou por nove montanhas, seis desertos e três bosques (-). No final, ela regressou a casa e vê a rainha e todos gritam “princesa baixinha” porque ela fez tudo bem e vitória, vitória acabou-se a história.

E: Obrigada!

Aluno 18B

E: Lembras-te que há bocadinho ouviste ler a história da Princesa Baixinha? Então agora, eu tenho aqui este gravador e quero que sejas tu a contar-me a história da Princesa Baixinha. Se quiseres, depois podes ouvir esta gravação ou mostrar a alguém que é especial para ti. Estás pronto?

A: Estou.

E: Vamos lá!

A: Era uma vez uma princesa que era baixinha e, um dia, foi para a rua e todos gozaram com ela. Então, foi ao castelo da rainha avó e, e, pôs-se ao colo dela e perguntou à avó “Porque é que eu sou tão baixinha?”, e a avó respondeu “Sabes, o avô quando era da tua idade também era baixinho, mas fez uma coisa muito importante”, “E o que é que era?” disse a princesa baixinha, “Combateu contra os inimigos”. E a princesa baixinha disse “Então, eu também quero ser como o avô”. A avó disse que era boa ideia e que lhe iria dar todas as coisas que ela precisava, que eram uma moeda de ouro, um... três caramelos para o caso de ficar triste...aaaaa... um pente e um espelho para ficar bonita e um arco e

flecha. De seguida, ela depois seguiu um caminho e depois de passar por três bosques, um deserto e duas montanhas, chegou a um sítio e viu um dragão, e era por isso que todas as pessoas tavam trancadas em casa porque estavam cheias de medo. Então, a princesa baixinha escalou a montanha, tirou o seu arco e flecha do saco e disparou contra a grande barriga do dragão. Então, a princesa baixinha disse “eu sou pequenina e trouxe um arco e flecha que era pequeno, mas se continuares a assustar as pessoas, quando voltar trago uma bem maior”. Depois, o dragão desatou a fugir. A seguir, todos disseram “viva, grande princesa”, porque os salvou. Voltou a passar por três bosques, um deserto e duas montanhas, e chegou a uma aldeia onde ninguém tinha comida, por causa que um bruxo lançou um feitiço para os sacos ficarem muito bem atados, e um senhor da padaria não os conseguia desatar. Então, a princesa baixinha desatou todos os nós com as suas mãos pequeninas, e com a sua moeda de ouro comprou um biscoito para ela comer, e deu comida a toda a aldeia, e o pasteleiro disse “viva grande princesa, deste comida a toda a gente”. Depois, passou novamente por três bosques, um deserto e duas montanhas, e a princesa baixinha chegou a outra aldeia, e encontrou...aaaa... pássaros que comiam tudo o que encontravam, e a princesa escalou as montanhas, tirou o espelho do saco, e o pássaro como era muito grande esticou a cabeça para ver o que era aquilo. Quando se esticou, viu que era muito feio e fugiu para não se ver mais, e depois, como ele era o chefe, todos os outros foram atrás dele. A seguir, como estava sozinha, comeu um caramelo, mas não chegou e era bom, comeu o segundo que era bom, mas não chegava, então comeu o terceiro e aí ficou mais contente. Quando voltou, no regresso a casa, a avó ficou muito contente e todos disseram “viva grande princesa”, e a avó disse que ela era grande e pequenina ao mesmo tempo. Vitória, vitória acabou-se a história.

E: Obrigada!

ANEXO G
Grelha de análise dos
recontos
| ' ' | | ' ' |

GRELHA DE ANÁLISE DOS RECONTOS

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	19
1. Reconto da história																		
Situação inicial																		
Utiliza fórmula de abertura																		
Localiza no espaço																		
Localiza no tempo																		
Apresenta a personagem																		
Problema																		
Apresenta o problema que dá sentido à história																		
Desenvolvimento da história																		

Reconta o número de episódios da história																			
Reconta os episódios pela ordem da história																			
Delimita os episódios da história recorrendo a marcadores linguísticos																			
Situação final																			
Deixa a história por acabar																			
Dá um fim à história, sem ser de acordo com o modelo																			
Reconta o fim da história de acordo com o modelo																			
Recorre a uma fórmula de fecho																			

2. Estratégias relativas ao ato de contar

Dá conta de que vai começar a contar																		
Verbaliza dificuldades																		
Recorre a pausas																		
Introduz no texto marcas das suas vivências pessoais																		
Dá conta de que acabou																		

3. Construção da coesão

Constrói coesão temporal																		
Constrói coesão nominal																		

ANEXO H
Plano de ação

| | ' ' | | ' ' |

Plano de ação

Objetivo: Promover o desenvolvimento da competência narrativa nas crianças através da criação de oportunidades para recontarem histórias.

Data	História	Reconto
16 de abril	“A Princesa Baixinha”, de Beatrice Masini	<p>[Esta sessão teve como objetivo a realização da recolha inicial do <i>corpus 1</i>, para posterior análise]</p> <p><u>Antes da escuta</u></p> <p>Antes de os alunos ouvirem a história, a estagiária pediu para uma criança ler o título da história e para todos observarem a capa do livro, pedindo para partilhar o que poderia acontecer numa história com aquele título (a voz das crianças: “<i>Eu acho que vai ser uma história sobre uma princesa que é pequena, porque ser baixinha quer dizer que é pequena</i>” M.B., “<i>Parece que ela vai viajar no seu cavalo e que é muito pequena</i>” M.C., “<i>Aposto que a história vai ser sobre uma princesa que era muito pequenina, mas que era na mesma uma princesa</i>” S.P., “<i>Ela vai viajar com o seu cavalo e ser uma princesa para todos gostarem dela no seu reino</i>” I.S.). Foi, também, mencionado o autor, o ilustrador e a editora da obra.</p> <p>Posteriormente, a estagiária explicou que iria ler a história e que tinham de estar com muita atenção, pois iriam ter um desafio e que iriam realizar, posteriormente, uma tarefa muito importante: “<i>Vocês sabem que eu também gosto muito que me contem histórias e depois eu vou querer que vocês me contem a história a mim. Depois vamos lá fora um bocadinho para vos gravar a contarem esta história. Depois se vocês quiserem podem ouvir a gravação e mostrar aos colegas, aos pais ou a alguém que vocês quiserem. Mas cada um vai-me contar sozinho, estão prontos para começar a ouvir a história?</i>” – a voz da estagiária.</p>

		<p><u>Durante a escuta</u></p> <p>Consequentemente da pandemia em que vivemos, os alunos mantiveram-se nos seus lugares para ouvir a história. A estagiária iniciou a leitura da história, com a entoação, dicção e ritmo adequados para que todos os alunos conseguissem ouvir a mesma. À medida que ia lendo, a estagiária mostrava as ilustrações do livro aos alunos.</p> <p><u>Depois da escuta</u></p> <p>Tal como tinha sido referido antes de ser iniciada a leitura da obra, após a escuta da história, os alunos, à vez, procediam à realização do reconto da mesma. Para tal, visto que esta recolha foi realizada no período de observação, os alunos iam para outras salas com as estagiárias, enquanto os restantes mantinham-se na sala de aula, a realizar o trabalho proposto pela professora cooperante. Aquando da realização do reconto, os alunos eram, novamente, avisados que iriam ser gravados e que iriam proceder ao reconto da história que tinham escutado na sala.</p>
20 de abril	“A História do Pedrito Coelho”, de Beatrix Potter	<p><u>Antes da escuta</u></p> <p>Primeiramente, foi realizada uma atividade antes da escuta da obra, em que os alunos, a partir da capa e das ilustrações, previam o que poderia acontecer na história (a voz das crianças: “<i>Eu acho que o Pedrito Coelho vai ter uma aventura</i>” L.A., “<i>O Pedrito Coelho tem irmãos, irmãs e uma mãe</i>” Ma.C., “<i>Parece que o Pedrito Coelho está a fugir da mãe</i>” M.B., “<i>Penso que o Pedrito Coelho vai ter uma grande aventura com as suas irmãs pela floresta</i>” L.M., “<i>Deve ser qualquer coisa relacionada com um coelho chamado Pedrito</i>” C.P., “<i>A mãe pediu para o Pedrito Coelho ir às compras... olha ali o cesto... e depois teve uma aventura pelo meio</i>” G.P.).</p>

Para além disso, os alunos foram convidados a pensar em algumas histórias cujas personagens principais são animais (**a voz das crianças:** “*Os três porquinhos*” J.C., “*A lebre e a tartaruga*” H.R., “*O Grufalão*” M.M., “*A lagartinha muito comilona*” L.M., “*O Rei Leão*” M.C.).

Por último, ainda antes de escutar a história, os alunos reuniram, ainda, um conjunto de características sobre o animal referido no livro, a partir de perguntas orientadoras, como: “*Como é o coelho? E o seu revestimento? Sabem onde é que o coelho vive? É um animal doméstico ou selvagem? O que come?*” (**a voz das crianças:** “*O coelho tem pelo, que pode ser de várias cores, como branco, preto ou cinzento... eu tenho um em casa, nós damos cenoura para ele comer*” L.B., “*O coelho vive nas tocas ou pode viver na nossa casa, já que é um animal doméstico... há muita gente que tem o coelho como animal de estimação, mas também podem viver nas quintas*” C.P., “*O coelho pode comer várias coisas... aquela comida que se compra na loja dos animais, cenoura, alguns vegetais... depende de como for criado. Ele pode morar nas nossas casas, como um animal doméstico, ou pode ser livre*” M.C., “*O coelho é um animal mais ou menos pequenino, às vezes existem uns muito grandes e outros mais pequeninos, depende muito, e também pode ter várias cores, ou então até pode ter várias cores, porque eu já vi um coelho branco com manchas pretas e cinzentas*” H.R.).

Durante a escuta

Depois de uma conversa inicial, a estagiária iniciou, então, a leitura da história, com a entoação, dicção e ritmo adequados para que todos os alunos conseguissem ouvir a mesma. No entanto, à medida que ia lendo a estagiária não exibia as ilustrações do livro para os alunos.

Depois da escuta

Após a escuta da obra, a estagiária pediu que os alunos partilhassem os sentimentos e emoções que a leitura lhes provocou (**a voz das crianças:** *“Eu adorei a história, mas acho que o Pedrito Coelho deveria ter obedecido à mãe”* A.S., *“Isto é a prova de como temos de obedecer à nossa mãe, porque ela tem sempre razão”* C.M., *“Gostei muito da história, mas o Pedrito poderia ter sofrido mais consequências do que sofreu, por causa que não cumpriu com o prometido e com o que a mãe lhe disse para fazer”* J.C., *“Se fosse eu tinha feito o que a mãe disse...”* V.L., *“O comportamento do Pedrito Coelho foi muito mau, foi muito maroto”* H.R.).

A seguir, a estagiária explicitou que iriam realizar o reconto da História do Pedrito Coelho. Primeiramente, a partir das ilustrações da história (em A3, de forma a ser visível para todos os alunos), colocadas no quadro, de forma sequencial, os alunos teriam, em grande grupo, de recontar a história ouvida a partir dessas mesmas ilustrações (**a voz das crianças:** *“Era uma vez quatro coelhinhos, que eram o Mopsi, o Flopsi, o Rabinho de Algodão e o Pedrito”* M.B., *“Depois, a mãe foi à padaria e disse aos seus filhos para não entrarem na horta do Senhor Gregório”* Ma.M., *“Porque era muito perigoso”* C.P., *“Mas o Pedrito, como era muito malandro, foi lá e entrou na horta”* V.L., *“E de repente, o Senhor Gregório encontrou o Pedrito e tentou apanhar o coelhinho”* J.C., *“Quando tentava escapar, o Pedrito ficou preso na rede e os pardais ajudaram-no a sair de lá”* L.M., *“Depois dos pardais ajudarem o Pedrito, o Senhor Gregório quase que o apanhava, até que o Pedrito conseguiu escapar por uma janela, mesmo por um triz”* G.P., *“Quando o Senhor Gregório estava a plantar, o Pedrito viu a porta ao longe”* C.P., *“E correu tão tão tão tão rápido, que conseguiu fugir”* C.M., *“Depois de chegar a casa, o Pedrito estava tão cansado que foi dormir, estava exausto de toda esta aventura”* I.S., *“A mãe até estranhou porque ele perdeu o casaco, e as irmãs tiveram direito a um jantar delicioso e o Pedrito não, porque foi logo dormir quando chegou”* M.C.).

		<p>Após ouvir as intervenções dos alunos, a estagiária pede que pensem numa frase que poderia resumir a parte da história descrita na respetiva ilustração, de forma a legendá-la. Posteriormente, a estagiária escrevia a frase escolhida no quadro, para que todos a pudessem ver e ler. No final, todos os alunos copiaram para a folha, dada pela estagiária, o reconto e ilustraram a parte preferida, escrevendo, também, o porquê dessa escolha.</p>
<p>23 de abril</p>	<p>“Como apanhar uma estrela”, de Oliver Jeffers</p>	<p><u>Antes da escuta</u></p> <p>Em primeiro lugar, os alunos, a partir da ilustração da capa e do título, previram o que poderia acontecer na história (a voz das crianças: “<i>Eu acho que nos vai explicar como podemos apanhar uma estrela</i>” C.C., “<i>São várias maneiras de apanhar uma estrela, todas muito criativas</i>” L.M., “<i>Eu acho que o menino vai tentar apanhar a estrela com o seu foguetão, para conseguir chegar lá</i>” V.L., “<i>Penso que o menino quer apanhar uma estrela, mas não vai conseguir... vai arranjar muitas maneiras, mas acho impossível apanharmos uma estrela</i>” M.B., “<i>O menino vai querer apanhar as estrelas para brincar com elas e serem suas amigas... vai imaginar que consegue, como num sonho, mas na realidade não vai conseguir porque é muito difícil</i>” H.R.).</p> <p><u>Durante a escuta</u></p> <p>A estagiária iniciou a leitura da história, com a entoação, dicção e ritmo adequados para que todos os alunos conseguissem ouvir a mesma. À medida que ia lendo, a estagiária mostrava as ilustrações do livro aos alunos.</p> <p><u>Depois da escuta</u></p> <p>Depois da leitura, a estagiária pediu que os alunos partilhassem as reações à história que ouviram (a voz das crianças: “<i>Eu adorei, acho que o menino foi muito criativo... ele pensou em tantas coisas, nunca pensei que fosse conseguir</i>” I.S., “<i>A minha</i>”</p>

parte preferida foi quando disse que o foguetão ficou sem gasolina, foi muito engraçado” Ma.C., “Ao início pensei que o rapaz não ia conseguir apanhar a estrela, mas gostei muito da ideia dele apanhar uma estrela no mar... até porque eu também já apanhei uma estrela do mar e fiquei muito feliz” M.P., “As estrelas do mar também são estrelas muito especiais, são tão giras... assim todos podemos apanhar estrelas, nunca tinha pensado nisso” M.B., “Eu gostei muito de ouvir todas as estratégias que o menino utilizou para tentar apanhar a sua estrela... acho que ele fez bem em nunca desistir de apanhar... nós não podemos desistir das coisas que queremos e temos de arranjar forma de as tentar conquistar... por exemplo, ele não conseguiu com uma coisa e depois tentou com outra, até conseguir” V.L.).

A seguir, a estagiária pediu que os alunos, em grande grupo, recontassem a história. Para tal, primeiramente, lembrou alguns aspetos importantes que não se podem esquecer quando recontamos uma história, como: seguir a ordem dos acontecimentos da história, não omitir partes da história e não dar a opinião. De seguida, pediu, então, a um aluno que começasse a recontar a história, sendo que, ia alternando pelos alunos, até que todos recontassem um pouco da história e chegassem ao final da história. Foi necessário o recurso a algumas perguntas e incentivos ao longo do reconto, como por exemplo: Que estratégia utilizou o rapaz a seguir para conseguir apanhar a estrela? E agora, o que aconteceu a seguir? O menino foi para onde? Como acabou a história? (**a voz das crianças:** “Era uma vez um menino que gostava muito de estrelas e que, por isso, queria apanhar uma só para ele” V.L., “Ele queria ter uma estrela para ser sua amiga, para poder fazer várias brincadeiras, como jogar às escondidas ou fazer passeios” C.P., “Por isso, o rapaz teve a ideia de ir apanhar uma estrela e decidiu acordar bem cedo” L.M., “Depois, ele ficou triste, porque não via nenhuma estrela... esperou tanto tempo, mas nada, não aparecia nenhuma estrela” G.P., “Esperem, falta uma coisa, ele até almoçou e jantou e nada” V.L., “Quando estava a escurecer, quase a ficar de noite, o menino viu finalmente uma estrela e, por isso, pensou em várias estratégias para a conseguir apanhar” L.B., “Primeiro, tentou trepar a uma árvore, mas não conseguiu” M.B., “Depois, tentou com a boia do pai mas também não

		<p><i>conseguiu” L.A., “Tentou com o foguetão, mas ele tinha ficado sem gasolina e por isso não o poderia levar até às estrelas” H.R., “Também pediu ajuda a uma gaivota, mas a gaivota não o ajudou” C.P., “O menino ficou muito triste porque não conseguia apanhar numa estrela, mas de repente viu uma estrela a brilhar muito no mar” V.L., “Tentou apanhá-la, mas era demasiado pequeno para conseguir chegar até ela, então teve uma ideia: ia esperar que a estrela viesse até à areia da praia” L.M., “Esperou pela estrela, até que a consegui apanhar na areia. Ele ficou tão feliz porque finalmente tinha apanhado uma estrela que era só dele, e que poderia ser sempre sua amiga e alinhar nas suas brincadeiras” I.S.)</i></p> <p>Para a atividade final, a estagiária distribuiu, por cada aluno, uma estrela em papel, sendo que cada um deles tinha de escrever uma mensagem a alguém especial para ele. Depois, as estrelas foram colocadas no topo do quadro (onde os alunos não chegassem) e cada um dos alunos tinha de se deslocar ao quadro e explicar como é que apanharia a sua estrela, a quem iria dar e o porquê da sua escolha (a voz das crianças: <i>“Eu vou dar a estrela à minha avó porque é a pessoa mais importante para mim, e ia apanhar a estrela colocando vários bancos em cima uns dos outros até lá chegar” C.P., “É para a minha melhor amiga porque ela brinca muito comigo nos intervalos, e ia sentar-me em cima de um elefante que me iria levar até à estrela” L.A., “Para a minha mãe e para o meu pai, e eu iria trepar pelo pescoço de uma girafa até chegar à estrela, e depois até aproveitava para escorregar no final” V.L., “É para o L.B., porque é o meu melhor amigo e ele ajuda-me muito, e subia a um arranha-céus, como no filme do Homem Aranha para pegar a estrela” M.B.)</i></p>
26 de abril	<p>“O Tesouro”, de Manuel António Pina</p>	<p>[Este livro foi escolhido devido ao facto de, nesta semana, se ter comemorado o 25 de abril]</p> <p><u>Antes da escuta</u></p> <p>Os alunos, para uma atividade inicial, observaram a capa e leram o título do livro, explicitando o que para eles é um tesouro e o que consideram ser um tesouro (a voz das crianças: <i>“Um tesouro é algo muito valioso” A.S., “É quando encontramos</i></p>

*algo que não estávamos à espera... algo que procurámos muito e encontramos” C.M., “Depende, o que para mim pode ser um tesouro, para outro pode não ser... por exemplo, eu posso gostar muito de uma coisa e achar que ela é um tesouro, mas a outra pessoa pode não gostar e não achar que é um tesouro” V.L., “O livro vai falar de um tesouro, mas aposto que é um tesouro que nós nem imaginávamos que podia ser um tesouro, vai ser algo muito criativo e divertido” J.C., “Eu tenho um tesouro em casa, que é a minha família” L.A.). Para além disso, observaram as guardas do livro, comentando as ilustrações que encontraram (**a voz das crianças:** “Parece tudo muito diferente, numa parte estão todos tristes, e na outra todos contentes, até está escrito viva” M.B., “Parece que vai haver uma guerra, eu vi camiões com soldados” S.P., “Acho que vai começar como se fosse uma história triste e depois acaba com um final muito feliz” G.P., “Vai haver uma revolução” V.L.).*

Durante a escuta

A estagiária iniciou a leitura da história, com a entoação, dicção e ritmo adequados para que todos os alunos conseguissem ouvir a mesma. À medida que ia lendo, a estagiária mostrava as ilustrações do livro aos alunos.

Depois da escuta

Quando terminou a leitura da obra, a estagiária questionou os alunos se já tinham ouvido falar sobre o 25 de abril e sobre o que se sucedeu nesse mesmo dia (**a voz das crianças:** “Eu já ouvi falar no pré-escolar, antes não havia liberdade para fazermos o que quiséssemos e agora já temos” M.B., “O 25 de abril foi muito importante para o nosso país e por isso é que é comemorado ainda nos dias de hoje. Foi quando pudemos ter a nossa liberdade de volta” V.L., “Quem governava era Salazar, e ele era um ditador, por isso é que as pessoas tinham medo de falar e de dar a sua opinião” G.P., “O meu avô viveu o 25 de abril quando era mais novo e disse que foi uma grande revolução e que recuperámos a nossa liberdade... ele contou-me isso este fim de semana quando lá fui” C.P.)

O reconto da história foi realizado oralmente, a partir das intervenções de vários alunos. À medida que os alunos iam recontando a história, a estagiária pedia que outro colega continuasse o reconto, até chegar à parte final. Ao longo do reconto, foram feitas perguntas orientadoras, como: O que aconteceu a seguir? Os habitantes do País das Pessoas Tristes estavam contentes? O que é que os habitantes não podiam fazer? O que aconteceu no dia mais importante do País das Pessoas Tristes? Como foi feita a revolução? Como terminou a história? (**a voz das crianças:** *“Era uma vez um país em que as pessoas estavam muito tristes e não podiam falar umas com as outras porque era muito perigoso, porque elas não podiam dar a sua opinião”* L.M., *“Depois, os amigos iam visitar os habitantes do País das Pessoas Tristes e ficavam nas suas casas e, depois de trancarem muito bem as portas e as janelas, é que podiam falar da sua tristeza”* I.S., *“E contavam aos seus amigos que alguém lhes tinha roubado o tesouro, que era a liberdade deles, porque eles não podiam ser livres”* C.P., *“Depois, os visitantes ficavam muito admirados porque na terra deles não era assim, porque todos tinham liberdade”* V.L., *“Também explicavam aos seus amigos que não podiam fazer o que queriam, porque podiam ser presas ou mortas”* G.P., *“E diziam que havia polícia por todo o lado para os controlar e nem se podia beber Coca-Cola porque era proibido”* M.B., *“Ah! E existia escolas para rapazes e raparigas... e as raparigas não podiam usar calças”* L.B., *“Até que um dia, no País das Pessoas Tristes, houve uma grande revolução, para tentarem recuperar a liberdade. E os soldados vieram à rua e todas as pessoas gritaram “Viva, Viva” e cantavam e gritavam por todo o lado”* V.L., *“No final, as pessoas ficaram todas muito contentes, porque finalmente já podiam falar e sair para onde quisessem, já tinham a sua liberdade como nós temos hoje”* C.P., *“E esse dia foi o dia 25 de abril, que se chama Dia da Liberdade”* S.P., *“E aconteceu tudo no nosso país, que é Portugal”* H.R.)

Após o reconto, foi feito um pequeno debate em que os alunos partilharam alguns conhecimentos sobre o 25 de abril e sobre o que a liberdade representava no nosso país, e o que poderia acontecer caso ficássemos sem ela (**a voz das crianças:** *“O 25 de abril foi mesmo muito importante... e esta história deve ser contada a toda a gente, para vermos a importância que a*

		<p><i>liberdade tem... sem ela nós não podemos fazer nada, nem podíamos estar todos aqui hoje” V.L., “Se nós não tivéssemos tido o 25 de abril, hoje não podíamos dar a nossa opinião ou visitar os nossos amigos” M.B., “Devemos comemorar para sempre o 25 de abril e não deixar que aconteça tudo outra vez” J.C.)</i></p> <p>No final, foi realizado um cartaz, em grande grupo, em que cada aluno tinha de completar a frase “Para mim, a liberdade é...”, escrevendo-a num papel e, depois, partilhá-la com o grupo, colando-a no cartaz construído pelas estagiárias para a atividade (a voz das crianças: <i>“Para mim, a liberdade é a amizade e brincar com amigos” A.S., “Para mim, a liberdade é podermos escolher o que vestir e o amor” M.M., “Para mim, a liberdade é ter uma casa e família” L.B., “Para mim, a liberdade é viver como quisermos” L.A., “Para mim, a liberdade é ter amigos” M.F., “Para mim, a liberdade é uma festa” C.M.)</i></p>
7 de maio	“Perfeitamente normal”, de Tom Percival	<p><u>Antes da escuta</u></p> <p>A estagiária pediu a um dos alunos que lesse o título da história (“Perfeitamente normal”) e, debatessem, em grande grupo, o que significava a expressão “Perfeitamente normal” (a voz das crianças: <i>“Perfeitamente normal significa alguém que é normal” J.C., “Alguma coisa que é completamente normal, que não tem nada de errado” M.B., “Uma pessoa que é normal, que não tem nada fora do comum” V.L.).</i> Depois, a estagiária mostrou a ilustração da capa do livro e questionou os alunos sobre o que estavam a observar e se consideravam que o menino era “perfeitamente normal” (a voz das crianças: <i>“Ele tem umas asas, é um menino especial porque nós não temos asas” H.R., “Parece um menino normal, mas com asas imaginárias” L.B., “Se calhar ele não é assim tão normal, mas pode ser normal ao jeito dele” I.S., “Uma pessoa para ser normal não precisa de ser iguais às outras, certo? Ele tem uma diferença, que são as asas, mas continua a ser um menino normal... nós</i></p>

todos temos diferenças, mas somos todos normais” L.M.). Além disso, a estagiária mencionou o nome do autor e da editora do livro.

Durante a escuta

A estagiária iniciou a leitura da história, com a entoação, dicção e ritmo adequados para que todos os alunos conseguissem ouvir a mesma. À medida que ia lendo, a estagiária mostrava as ilustrações do livro aos alunos.

Depois da escuta

Posteriormente, os alunos partilharam as reações e sentimentos à história lida, a sua opinião e os comentários que queriam compartilhar com os colegas (**a voz das crianças:** “*Eu adorei a história, viu-se que apesar das diferenças, continuamos a ser todos iguais*” A.S., “*Nós todos temos as nossas próprias asas, são elas que têm as nossas diferenças*” V.L., “*Não devemos ter vergonha de nós próprios, das nossas diferenças ... porque são elas que nos fazem ser especiais à nossa maneira*” M.B., “*Amei a história, acho que até é a minha história preferida até agora... aprendemos uma grande lição... não estava nada à espera que a história acabasse assim*” J.C., “*Pode haver muitos meninos que escondem as suas diferenças só para não serem gozados*” C.P.)

Após ouvir as respostas dos alunos, a estagiária lembrou o que temos de ter em consideração quando fazemos o reconto. Para este momento, foram os alunos que lembraram o que devemos fazer quando estávamos a recontar a história (**a voz das crianças:** “*Não podemos saltar partes da história*” G.P., “*Temos de contar tudo direitinho*” V.L., “*E não nos podemos esquecer das personagens, de como começou, o que aconteceu e como terminou*” L.M., “*Não podemos dar a nossa opinião, porque assim já não é um reconto*” H.R., “*Contar tudo com o mais pormenor possível, para quando recontarmos outra vez a outros meninos ou aos pais, não faltar nenhuma parte da história*” S.P.).

Depois, a estagiária pediu que realizassem o reconto da história em grande grupo, apelando à participação de todos os alunos, para que cada um pudesse recontar um pouco da história. Por vezes, foi necessário o recurso a algumas perguntas, para orientar o reconto, como: O que aconteceu a seguir? O que fez o menino depois disso? Como acabou a história? (**a voz das crianças:** *“Era uma vez um menino chamado Norman, que sempre foi perfeitamente normal”* L.A., *“Até que um dia, cresceu-lhe um par de asas”* L.M., *“Só que ele nunca tinha imaginado que isso podia acontecer... imaginou que lhe podia crescer a barba ou ficar mais alto, mas um par de asas nunca”* V.L., *“Depois de as ter, foi testá-las, para ver se funcionava e começou a voar com grande velocidade”* S.P., *“Só que depois teve de ir jantar, mas decidiu que ia esconder as asas dos pais porque tinha medo da sua reação, e por isso vestiu um grande casaco amarelo”* I.S., *“E assim os pais não reparavam nas suas asas, mas o Norman não conseguia tomar banho, nem dormir como deve de ser, nem brincar no parque, nem andar de carro e brincar com os seus amigos”* C.P., *“Ah, mas esperem! Ele gostava quando chovia porque assim sentia-se mais normal”* H.R., *“Houve um dia que um rapaz lhe tentou tirar o casaco, e o Norman teve de fugir e ficou muito triste porque nunca quis que aquelas asas lhe crescessem”* J.C., *“Os pais, finalmente, perguntaram-lhe porque é que ele não tirava o casaco e mostrou finalmente as suas grandes asas coloridas”* L.B., *“Começou novamente a voar e as outras crianças repararam que ele estava muito feliz... até que... se descobriu muitas outras crianças que também tinham pares de asas como o Norman, só que tinham vergonha de as mostrar ao mundo”* V.L. *“No final, o Norman percebeu que ser perfeitamente normal não existia, porque todos temos as nossas diferenças”* M.B.)

No final, foi realizada uma atividade relacionada com o livro. Em primeiro lugar, foi realizada uma discussão em grande grupo relativa ao tema do livro, e em como devemos aceitar as diferenças de todas as pessoas (**a voz das crianças:** *“Não devemos ter medo de aceitar as nossas diferenças e de mostrar aos outros, porque todos somos diferentes à nossa maneira”* M.B., *“O Norman devia ter mostra logo às suas asas ao início, porque como vimos, no final várias crianças também tinham”*

		<p>I.S., <i>“Todas as pessoas são diferentes, mas somos todos seres humanos iguais... até é bom sermos diferentes, senão o mundo era uma seca”</i> V.L.). Depois, foi entregue a cada aluno uma fotografia sua com o corpo da personagem principal e com umas asas, em que os alunos tinham de desenhar e escrever o porquê de serem especiais e quais as diferenças que os tornavam “Perfeitamente normais”. Por último, todos apresentaram aos colegas o trabalho realizado, explicitando as razões das suas escolhas (a voz das crianças: <i>“O que me torna diferente é a minha persistência e o meu amor por cavalos”</i> M.M., <i>“O que me faz feliz é jogar à bola com os meus amigos”</i> M.B., <i>“O que me torna diferente é ter uma família que gosta de mim”</i> C.C., <i>“O que me torna feliz é ter liberdade para viver a minha vida”</i> G.P.,)</p>
14 de maio	<p>“Orelhas de Borboleta”, de Luísa Aguilar</p>	<p><u>Antes da escuta</u></p> <p>A estagiária começou por apresentar a história que ia ser lida na Hora do Conto e perguntar o que significava ter “Orelhas de Borboleta” (a voz das crianças: <i>“Eu acho que é ter orelhas muito grandes”</i> M.C., <i>“Ter orelhas como o Dumbo”</i> C.M., <i>“Podem ser orelhas que nos deixam voar até onde quisermos”</i> L.A., <i>“Orelhas de muitas cores diferentes”</i> J.C., <i>“É ter orelhas diferentes”</i> L.M.). A seguir, os alunos observaram a capa e as guardas do livro, prevendo a história que iria ser lida (a voz das crianças: <i>“Acho que vai ser uma menina muito feia, com um enorme cabelo e com umas orelhas ainda maiores”</i> V.L., <i>“Uma menina que tem orelhas grandes e que vai ter uma aventura”</i> S.P., <i>“Pode ser uma menina que se torna amiga da borboleta, e a borboleta pousa sempre na orelha da menina, ficando sua amiga para sempre, era muito giro”</i> C.P.).</p>

Durante a escuta

A estagiária iniciou a leitura da história, com a entoação, dicção e ritmo adequados para que todos os alunos conseguissem ouvir a mesma. À medida que ia lendo, a estagiária mostrava as ilustrações do livro aos alunos.

Depois da escuta

De seguida, explicitou que iriam realizar o reconto da obra, a partir das ilustrações da história. Foram colocadas as ilustrações da história (em A3), no quadro, de forma sequencial, à medida que os alunos realizavam o reconto oralmente. Por vezes, foi necessário mostrar as ilustrações para que os alunos se lembrassem do acontecimento seguinte na história. As participações dos alunos foram incentivadas pela estagiária, para que todos participassem na realização do reconto em grande grupo. Caso algum aluno não conseguisse continuar a recontar a história, outro colega poderia ajudá-lo, ou a professora fazia algumas perguntas como: O que aconteceu a seguir? O que a menina fez? O que é que os meninos disseram a seguir? (**a voz das crianças:** *“Era uma vez uma menina chamada Mara, e todos os meninos gozavam com ela dizendo “A Mara é orelhuda” sem parar” M.C., “Depois, a Mara foi perguntar à mãe se ela achava que era ela orelhuda, mas a mãe respondeu que não, que ela só tinha orelhas de borboleta” I.S., “E como ela não sabia o que eram orelhas de borboleta perguntou também à mãe, e ela respondeu que eram orelhas que pintam as coisas feias de mil cores” L.M., “Depois, os meninos disseram “A Mara tem cabelo de palha de aço” e a Mara respondeu que não, que o seu cabelo era como a relva que acabava de ser cortada” V.L., “A seguir, os meninos disseram que ela estava vestida como uma toalha de mesa, e a Mara disse que não, que tinha um vestido aos quadrados que servia para jogar xadrez” S.P., “Mas os meninos continuavam a dizer que ela tinha uma meia rota” J.C., “E a Mara respondeu que só tinha um dedo curioso” C.P., “A seguir disseram que ela tinha sapatos velhos, mas a Mara, como sempre, disse que os sapatos eram muito viajados, que tinham ido a muitos sítios” L.B., “Depois, disseram que a Mara não*

		<p><i>tinha carteira nem mochila” C.M., “Mas a Mara disse que assim era melhor porque podia correr muito rápido, como uma gazela” Ma.M., “Disseram que ela lia sempre livros usados, mas a Mara disse que eram livros que já tinham passado por mil mãos” V.L., “A seguir, os meninos gozaram com a Mara porque as tripas dela faziam barulho, e a Mara respondeu que tinha era uma orquestra na barriga” A.S., “Disseram que ela parecia um espeque, mas não, ela de bicos de pés conseguia alcançar a lua” I.S., “No final, voltaram a dizer que a Mara era orelhuda, mas já sabiam que ela ia dizer que tinha orelhas de borboleta, e por isso a Mara disse que tinha só orelhas grandes, mas que isso não tinha problema nenhum” M.C., “Vitória, vitória, acabou-se a história” C.P.)</i></p>
21 de maio	<p>“A que sabe a lua”, de Michael Grejniec</p>	<p><u>Antes da escuta</u></p> <p>Primeiramente, os alunos foram confrontados com a pergunta “A que sabe a lua?”, sem terem qualquer tipo de contacto com o livro. (a voz das crianças: “Eu acho que não tem sabor” C.P., “Pode saber a chocolate ou baunilha, mas acho que nunca ninguém vai saber, porque ninguém tem coragem de comer a lua” V.L., “Eu gostava que soubesse a pizza, ia ser deliciosa” S.P., “Acho que poderá ser doce ou salgada, ou amarga, ou com sabor a algo que nós gostamos... não sei, é uma pergunta difícil... é uma pergunta que temos de ter muita criatividade para pensar, até porque acho que só pode ser da nossa imaginação, porque ninguém vai provar a lua” L.M.)</p> <p>Depois, a estagiária mostrou o livro aos alunos e pediu que observassem a capa com muita atenção (a voz das crianças: “Parece que é uma lua e uma girafa a tentar tocar nela” C.M., “A lua a tentar ser apanhada por uma girafa que a quer comer” V.L., “Eu acho que a lua vai brincar com a girafa, porque ela está sorridente e a fugir da girafa” S.P., “Os animais vão tentar apanhar a lua porque estão cheios de fome e não conseguem comer nada na Terra” I.S., “Era giro que eles fossem para o Sistema Solar passar férias e tentar comer a lua, porque lá não há mais nada para comer” H.R.)</p>

Durante a escuta

A estagiária iniciou a leitura da história, com a entoação, dicção e ritmo adequados para que todos os alunos conseguissem ouvir a mesma. À medida que ia lendo, a estagiária mostrava as ilustrações do livro aos alunos.

Depois da escuta

Posteriormente, a estagiária explicitou a atividade que iriam realizar para proceder ao reconto da história: foram distribuídos, por vários alunos, as ilustrações referentes às personagens da história (lua, tartaruga, elefante, girafa, zebra, leão, raposa, macaco, rato, peixe), em tamanho A4, sendo que, cada um deles, teria de as colocar no quadro, de forma sequencial, à medida que o reconto iria ser realizado oralmente e em grande grupo. No final, os animais ficaram dispostos uns em cima dos outros, até chegar ao final da história e ser colocado o peixe na parte inferior do quadro (**a voz das crianças:** *“Era uma vez uns animais que desejavam saber a que sabia a lua e, por isso, durante a noite tentavam chegar à lua, mas não conseguiam tocar nela”* V.L., *“Até que um dia, uma tartaruga escalou uma montanha muito alta para tentar chegar a Lua”* J.C., *“Mas não conseguiu tocar nela e, por isso, chamou o elefante”* A.S., *“A Lua achava que eles estavam a brincar e por isso foi-se afastando e o elefante não conseguiu, então chamaram a girafa”* L.M., *“Ao ver a girafa, a Lua afastou-se ainda mais. A girafa esticou-se esticou-se esticou-se, mas não conseguiu tocar na Lua. Então, chamaram a zebra”* I.S., *“A Lua voltou-se a afastar assim que viu a zebra e então resolveram chamar o leão”* H.R., *“Quando viu o leão, a Lua fugiu mais um bocadinho e então tiveram de chamar a raposa”* L.A., *“Agora, estavam muito perto da Lua, mas ela fugiu, e agora decidiram chamar o macaco”* C.M., *“Mas não foi desta, porque a Lua afastou-se de novo, até que chamaram o ratinho”* M.P., *“E finalmente a Lua pensou que o rato era tão pequeno que nunca iria conseguir tocar nela e, como já estava farta de se afastar, a Lua ficou onde estava”* G.P., *“O rato trepou pela tartaruga, elefante, girafa, zebra, leão, raposa e macaco e com uma dentada conseguiu arrancar um*

		<p><i>pedacinho da Lua” C.P., “De seguida, deu um pedacinho a cada um dos seus amigos” C.C., “E todos os animais provaram um bocadinho da Lua, que soube à comida que eles mais gostavam” Ma.M., “Estavam tão cansados, que ficaram a dormir todos juntos” M.C., “Só que o peixe, que tinha visto tudo da água, pensou que os animais poderiam ver a Lua da água, porque ele tinha mesmo a Lua ao seu lado” H.R.).</i></p>
<p>28 de maio</p>	<p>“O Grufalão”, de Julia Donaldson</p>	<p><u>Antes da escuta</u></p> <p>A estagiária começou por apresentar a história que ia ser lida na Hora do Conto, dizendo o título da mesma “O Grufalão”. Pediu que os alunos, primeiramente, desenhassem o que era para eles um Grufalão, sem lhes mostrar a capa ou ilustrações, que desenhassem as suas características e como imaginavam que era um Grufalão. No final, todos partilharam os seus desenhos (<u>avoz das crianças:</u> <i>“Eu acho que o Grufalão é um animal muito feio... parece pelo nome... para mim tem olhos verdes, uns dentes todos estragados, umas orelhas grandes, muitos pelos, com umas grandes unhas e pelo preto, como fiz no desenho”</i> M.P., <i>“Ele é muito refilão, e mete muito medo, parece um animal... o rinoceronte, com uns cornos, uns dentes podres, pelo muito comprido e garras afiadas”</i> A.S., <i>“Acho que é um animal com os dentes de fora, com muitas borbulhas, tipo verrugas, umas unhas muito grandes, refilão, muito comilão... que mete medo a toda a gente”</i> Ma.M.). Depois de os alunos apresentarem os seus desenhos, a professora mostra a capa do livro, onde aparece o Grufalão, discutindo acerca das diferenças e semelhanças da ilustração para o desenho das crianças. Antes de proceder à leitura da história, a estagiária mencionou o nome do autor e da editora do livro.</p>

Durante a escuta

A estagiária iniciou a leitura da história, com a entoação, dicção e ritmo adequados para que todos os alunos conseguissem ouvir a mesma. À medida que ia lendo, a estagiária mostrava as ilustrações do livro aos alunos.

Depois da escuta

Posteriormente, os alunos partilharam as reações e sentimentos à história lida, a sua opinião e os comentários que queriam compartilhar com os colegas (**a voz das crianças:** “*A história foi muito engraçada, o ratinho era muito malandro... pensava que todos tinham medo dele e afinal era do Grufalão*” V.L., “*Foi fixe ver as características todas do Grufalão, porque afinal de contas até podia ser um animal que pudesse existir no mundo... e os nossos desenhos afinal não estavam assim tão diferentes do que contou no livro, só algumas coisas*” C.P., “*Adorei a parte em que o ratito encontrou o Grufalão, ele não estava mesmo nada à espera, mas conseguiu disfarçar*” J.C., “*Eu nem acredito que o Grufalão teve medo do ratinho, ele bem que o podia comer*” M.M.)

Após ouvir as respostas dos alunos, a estagiária lembrou o que temos de ter em consideração quando fazemos o reconto. Para este momento, foram os alunos que lembraram o que devemos fazer quando estávamos a recontar a história (**a voz das crianças:** “*Temos de contar os episódios pela ordem em que eles acontecem na história*” L.M., “*Não podemos inventar ou acrescentar outras coisas*” V.L., “*Não podemos dar a nossa opinião*” H.R., “*Temos de contar tudo pela ordem em que aparece na história*” I.S., “*Podemos começar com Era uma vez e terminar com Vitória, vitória acabou-se a história*” C.P., “*Tentar não repetir muitas vezes a palavra depois*” J.C.)

Depois, a estagiária pediu que realizassem o reconto da história em grande grupo, apelando à participação de todos os alunos, para que cada um pudesse recontar um pouco da história. (**a voz das crianças:** “*Era uma vez um rato que estava a passear na*

floresta, quando uma raposa o encontrou e queria levá-lo para a sua toca para lhe dar bolo de maçã” I.S., “Mas o ratinho não aceitou e disse que estava a espera de um Grufalão para almoçar, a raposa perguntou-lhe o que era um Grufalão e um rato respondeu que era o bicho mais comilão de todos” V.L., “Disse também à raposa que o Grufalão tinha umas grandes presas, umas garras gigantes e dentes que metiam medo, e que o jantar preferido dele era uma raposa a tremer de medo. Como a raposa teve medo, fugiu. Mas o ratinho riu-se porque achava que o Grufalão só podia ser uma invenção” L.M., “Quando seguia pelo bosque, encontrou uma coruja, que queria levar o ratinho para o seu ninho para lhe dar gelado de romã, mas o rato não aceitou porque disse que tinha um Grufalão à espera, dizendo à coruja que o Grufalão era o bicho mais comilão” J.C., “O rato disse à coruja que o Grufalão tinha pernas grandes, unhas reviradas e uma verruga no focinho e que o seu prato preferido era uma coruja no tacho. A coruja ficou com tanto medo que fugiu e, de novo, o ratinho disse que um bicho como o Grufalão só podia ser invenção” S.P., “Depois de andar mais um bocadinho pelo bosque, o ratinho encontrou uma cobra, que também o queria levar para o seu buraco para lhe dar chá de hortelã, só que o rato não aceitou porque tinha à espera o Grufalão, o bicho mais comilão” M.B., “Disse à cobra que o Grufalão tinha olhos laranja, língua preta e muitos picos cor-de-rosa por todo o corpo e que o prato preferido dele era coba com broa. Com medo a cobra fugiu e o ratinho disse que um bicho como o Grufalã só podia ser invenção” G.P., “De repente, quando estava a andar pelo bosque, o ratinho nem queria acreditar, porque tinha encontrado o Grufalão, que pensava que não existia” C.M., “O Grufalão disse que o prato preferido dele era um rato dentro de uma fatia de pão, mas o ratinho enganou-o e disse que deixava todos os animais a tremer de medo, levando o Grufalão para ver como era verdade” M.M., “Foram encontrando os animais pelo bosque, e todos fugiam de medo do Grufalão, só que o Grufalão pensava que fugiam com medo do rato” Ma.M., “No final, o rato disse ao Grufalão que o seu prato preferido era Grufalão com amoras, e ele começou a correr muito rápido, cheio de medo. Depois, o ratinho ficou a comer o seu lanche e o bosque ficou mais calmo” H.R.)

4 de junho	“A Princesa Baixinha”, de Beatrice Masini	<p>[Esta sessão teve como objetivo a realização da recolha final do <i>corpus 2</i>, para posterior análise]</p> <p><u>Antes da escuta</u></p> <p>Antes de os alunos ouvirem a história, a estagiária perguntou se os alunos se lembravam desta história. Posteriormente, a estagiária explicou que iria ler a história e que tinham de estar com muita atenção, pois iriam ter um desafio e que iriam realizar, posteriormente, uma tarefa muito importante, tal como fez para a recolha inicial: <i>“Vocês sabem que eu também gosto muito que me contem histórias e depois eu vou querer que vocês me contem a história a mim. Depois vamos lá fora um bocadinho para vos gravar a contarem esta história. Depois se vocês quiserem podem ouvir a gravação e mostrar aos colegas, aos pais ou a alguém que vocês quiserem. Mas cada um vai-me contar sozinho, estão prontos para começar a ouvir a história?”</i> – <u>a voz da estagiária.</u></p> <p><u>Durante a escuta</u></p> <p>A estagiária iniciou a leitura da história, com a entoação, dicção e ritmo adequados para que todos os alunos conseguissem ouvir a mesma. À medida que ia lendo, a estagiária mostrava as ilustrações do livro aos alunos.</p> <p><u>Depois da escuta</u></p> <p>Tal como tinha sido referido antes de ser iniciada a leitura da obra, após a escuta da história, os alunos, à vez, procediam à realização do reconto da mesma. Para tal, os alunos iam para outras salas com as estagiárias, enquanto os restantes mantinham-se na sala de aula, a realizar o trabalho proposto pela professora cooperante. Aquando da realização do reconto, os alunos eram, novamente, avisados que iriam ser gravados e que iriam proceder ao reconto da história que tinham escutado na sala.</p>
------------	---	--

ANEXO I
Grelha de análise dos
recontos iniciais
| " | | | "

GRELHA DE ANÁLISE DOS RECONTOS INICIAIS

Alunos	1A	2A	3A	4A	5A	6A	7A	8A	9A	10A	11A	12A	13A	14A	15A	16A	17A	18A
1. Reconto da história																		
Situação inicial																		
Utiliza fórmula de abertura	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S
Localiza no espaço	N	N	S	N	S	S	S	N	S	N	S	S	N	S	N	N	N	S
Localiza no tempo	N	N	N	N	S	S	S	N	N	N	S	N	N	S	S	N	N	S
Apresenta a personagem	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S
Problema																		
Apresenta o problema que dá sentido à história	N	N	S	N	S	S	S	N	N	N	S	N	S	S	S	S	N	S
Desenvolvimento da história																		

Reconta o número de episódios da história	S	N	N	S	N	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	N	N	S
Reconta os episódios pela ordem da história	S	N	N	N	N	N	S	S	N	S	N	N	S	S	S	N	N	S
Delimita os episódios da história recorrendo a marcadores linguísticos	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	S	N	S	S	N	N	N	S
Situação final																		
Finaliza a história	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	N	N	S
Dá um fim à história, sem ser de acordo com o modelo	N	S	N	S	N	N	N	S	N	N	N	S	S	N	S	N	N	N
Reconta o fim da história de acordo com o modelo	S	N	S	N	S	S	S	N	S	S	N	N	N	S	N	N	N	S
Recorre a uma fórmula de fecho	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N

2. Estratégias relativas ao ato de contar

Dá conta de que vai começar a contar	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S
Verbaliza dificuldades	N	S	S	N	S	N	S	S	N	S	N	N	N	S	S	S	S	N
Recorre a pausas	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Introduz no texto marcas das suas vivências pessoais	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Dá conta de que acabou	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N

3. Construção da coesão

Constrói coesão temporal	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	S	N	S	S	N	N	N	S
Constrói coesão nominal	N	N	N	N	S	S	S	N	N	N	S	N	S	S	N	N	N	S

Legenda:

N Não
 S Sim

ANEXO J
Grelha de análise dos
recontos finais
| " | | | "

GRELHA DE ANÁLISE DOS RECONTO FINAL																		
Alunos	1A	2A	3A	4A	5A	6A	7A	8A	9A	10A	11A	12A	13A	14A	15A	16A	17A	18A
1. Reconto da história																		
Situação inicial																		
Utiliza fórmula de abertura	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Localiza no espaço	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S
Localiza no tempo	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S
Apresenta a personagem	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Problema																		
Apresenta o problema que dá sentido à história	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Desenvolvimento da história																		

Reconta o número de episódios da história	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S
Reconta os episódios pela ordem da história	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S
Delimita os episódios da história recorrendo a marcadores linguísticos	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S
Situação final																		
Finaliza a história	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S
Dá um fim à história, sem ser de acordo com o modelo	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Reconta o fim da história de acordo com o modelo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S
Recorre a uma fórmula de fecho	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S

2. Estratégias relativas ao ato de contar																		
Dá conta de que vai começar a contar	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Verbaliza dificuldades	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
Recorre a pausas	S	S	N	S	S	N	N	N	S	S	N	S	S	N	S	N	S	N
Introduz no texto marcas das suas vivências pessoais	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Dá conta de que acabou	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S
3. Construção da coesão																		
Constrói coesão temporal	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S
Constrói coesão nominal	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S

Legenda:

N Não
 S Sim