

Estratégias de Compreensão Leitora na Educação Pré- Escolar

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Nádia Soraia Macedo Cardoso

Trabalho realizado sob orientação de:
Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, abril 2017
Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos Pedro e Bruno, por me terem incentivado a seguir por este caminho.

Aos meus amigos que, por vezes, acreditaram mais em mim do que eu própria.

Obrigada pela força, conselhos e desabafos!

Obrigada a ti Diana que, mais do que uma colega de estágio, foste uma amiga. Sem ti, não seria a mesma coisa!

À Professora Doutora Maria José Gamboa que, desde o primeiro dia, se mostrou disponível para nos ouvir e ajudar a fazer mais e melhor.

A todas as crianças que se cruzaram no meu caminho e que, todos os dias, me provaram que este é, de facto, o melhor trabalho do Mundo!

E, por fim, mas não sem menos importância, obrigada às Educadoras Cooperantes Verónica Fonseca e Ana Lopes e respetivas Assistentes Operacionais, pela receptividade, partilha, compreensão, disponibilidade, amabilidade e confiança que depositaram em nós.

Obrigada!

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada está dividido em três partes sendo, cada uma delas, relativas a um contexto educativo (Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II), onde apresento o meu percurso formativo ao longo dos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017.

A parte I diz, assim, respeito ao contexto educativo de Creche onde apresento, nomeadamente, a caracterização do meio, do grupo de crianças, dos espaços, tempos e recursos disponíveis, bem como uma breve descrição de duas das propostas educativas exploradas consideradas mais relevantes.

A parte II, à semelhança da anterior, relativa ao contexto educativo de Jardim de Infância I, inclui a caracterização do grupo de crianças e descreve a Metodologia de Trabalho de Projeto I – *Os Foguetões e os Planetas*.

A parte III, respeitante ao contexto educativo de Jardim de Infância II, integra a caracterização do meio e do grupo de crianças, a Metodologia de Trabalho de Projeto II – *À volta dos Insetos*, a avaliação e, por fim, o ensaio investigativo baseado na pergunta de partida: “*Podem as estratégias de compreensão leitora ajudar a criança a compreender melhor as histórias?*”. Os objetivos do estudo são: i) Fazer revisão da literatura sobre a importância das histórias e da compreensão leitora na Educação Pré-Escolar; ii) Conhecer as potencialidades da exploração de estratégias de compreensão leitora para a compreensão de histórias por parte das crianças; iii) Verificar a evolução das crianças relativamente à capacidade de identificar e/ou comparar personagens, sequenciar e/ou ordenar acontecimentos, identificar relações de causa efeito e

identificar problemas e possíveis soluções; iv) Refletir sobre as implicações pedagógicas dos dados.

Por conseguinte, a partir da recolha e análise dos dados, foi possível concluir essencialmente que, com as crianças de faixa etária superior (quatro e cinco anos), as estratégias de compreensão leitora e, nomeadamente, o *Story Face*, auxiliam na (re)organização dos elementos da estrutura narrativa e, inclusive, numa maior e melhor articulação do reconto, contribuindo para a compreensão das narrativas por parte das crianças.

Palavras-Chave:

Creche, Jardim de Infância, Metodologia de Trabalho por Projeto, Estratégias de Compreensão Leitora, *Story Face*, Reconto.

ABSTRACT

The current report of Supervised Teaching Practice is divided in three parts being each one related to a specific educational context – Nursery, Kindergarten I and Kindergarten II – where I present my training journey along the academic years of 2015/2016 and 2016/2017.

Part I is then related to the educational context of Nursery where I present the characterization of the environment, the group of children, the space, times and available resources, as well as a brief description of two of the explored educational proposals, taking in consideration the time, space and evaluation.

Part II which is related to the educational context of Kindergarten I similarly includes the characterization of the group of children and describes the Project Methodology I – *Os Foguetões e os Planetas*.

Part III is about the educacional context of Kindergarten II, which includes the characterization of the environment and the group of children, the Project Methodology II – *À volta dos Insetos*, the evaluation and, at last, the investigative essay based on the preliminary question: “*Can reading comprehension strategies help children to better comprehend stories?*”. The study’s objectives are: i) Review the literature about the importance of stories and the reading comprehension in the pre-school education; ii) Acknowledge the potentialities of exploring the reading comprehension strategies to the understanding of stories by children; iii) Verify the evolution of

children regarding their ability to identify and/or compare characters, sequence and/or order events, identify cause-effect relations and identify problems and possible solutions; iv) Reflect about the pedagogic implications of the collected data.

Consequently, from the data collecting and analysis, it was possible to conclude that, in fact, and essentially with children of a higher age range (four and five years old), the reading comprehension strategies and namely the *Story Face* assist in the (re)organization of the narrative elements and inclusively help in a better articulation of the story retelling, contributing to the children's better comprehension of the narrative.

Keywords:

Nursery, Kindergarten, Project Methodology, Reading Comprehension Strategies, Story Face, Retelling.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	vi
Abstract.....	viii
Índice.....	xi
Índice de Figuras.....	xiv
Índice de Quadros.....	xvii
Índice de Anexos.....	xx
Introdução.....	1
Parte I - Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Creche.....	3
Capítulo I - Refletindo em contexto de Creche.....	3
1. Contexto de Creche	3
1.1. Caraterização do Meio.....	3
1.2. Caraterização do Grupo de Crianças	3
1.3. Espaços, Tempos e Recursos Disponíveis.....	9
1.4. Organização e Apresentação das Atividades Dinamizadas.....	10
1.4.1. Brincar, Explorar e Descobrir.....	10
1.5. Em jeito de conclusão I.....	12
Parte II - Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância I.....	14
Capítulo II - Refletindo em contexto de Jardim de Infância I.....	14
2. Contexto de Jardim de Infância I.....	14
2.1. Caraterização do Grupo de Crianças.....	14
2.2. <i>Os Foguetões e os Planetas</i> : Descobrir e Aprender com a Metodologia de Trabalho de Projeto I	18
2.3. Em jeito de conclusão II.....	31
Parte III - Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância II...33	33
Capítulo III - Refletindo em contexto de Jardim de Infância II.....	33

3. Contexto de Jardim de Infância II	33
3.1. Espaços e Recursos.....	33
3.2. Caracterização do Grupo de Crianças	33
3.3. <i>À volta dos Insetos</i> : Descobrir e Aprender com a Metodologia de Trabalho de Projeto II.....	35
3.4. Construindo aprendizagens: Avaliação por Portefólio.....	44
3.5. Em jeito de conclusão III.....	48
Capítulo IV- Vamos Escutar e Recontar para Compreender – O Papel das Estratégias de Compreensão Leitora no Jardim de Infância	50
4. Estudo/Ensaio Investigativo	50
4.1. Enquadramento Teórico	50
4.1.1. Histórias e Educação Pré-Escolar.....	50
4.1.2. Literacia Emergente.....	54
4.1.3. Compreensão Leitora.....	55
4.1.4. Ouvir Ler, Ler e Recontar com as crianças	59
4.2. Metodologia.....	63
4.2.1. Pergunta de Partida e Objetivos do Estudo	64
4.2.2. Participantes	64
4.2.3. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados	65
4.2.4. Procedimentos	66
4.2.5. Apresentação e Discussão de Dados	67
4.2.6. Conclusão	80
4.2.6.1. Limitações do Estudo.....	85
Conclusão do Relatório.....	85
Bibliografia.....	88
Anexos.....	0

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Esquema Quinário</i> da Narrativa (Reuter, 1996).....	20
Figura 2 – Pintura da Estrutura do Foguetão.....	27
Figura 3 – Exploração de Livros.....	27
Figura 4 – Pintura da Estrutura do Foguetão.....	28
Figura 5 – Montagem do Foguetão.....	29
Figura 6 – Divulgação do Foguetão.....	30
Figura 7 – Interações com a Maria Café.....	37
Figura 8 – Observação da Maria Café através de uma lupa.....	38
Figura 9 – Exploração dos Livros.....	41
Figura 10 – Votação e Contagem dos votos para o título do livro.....	42
Figura 11 – Divulgação do Projeto.....	43
Figura 12 – Representação, sob a forma de garatujas, os fantoches de <i>Maria Benguela e Pascoal</i> , de Kathy Silva (12 de outubro de 2016).....	45
Figura 13 – A criança começa a agarrar, progressivamente, corretamente no lápis e a desenhar novas formas (Dia 9 de janeiro de 2017).....	46
Figura 14 – A criança folheia uma revista e identifica/nomeia nomes de objetos (Dia 12 de dezembro de 2016).....	47
Figura 15 – Modelo contemporâneo da compreensão na leitura (Giasson, 1993).....	55
Figura 16 – Esquema Gráfico <i>Story Face</i>	58

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Conceções das crianças relativamente aos foguetões.....	20
Quadro 2 – Conceções das crianças relativamente aos foguetões, após visualizaram o filme <i>As Aventuras de Tintim – Pisando a Lua</i> (parte 1/1), de Hergé.....	21
Quadro 3 – Curiosidades das crianças relativamente aos foguetões, após visualizaram o filme <i>As Aventuras de Tintim – Pisando a Lua</i> (parte 1/1), de Hergé.....	21
Quadro 4 – Sugestões das crianças relativamente ao modo de como descobrir coisas acerca dos foguetões.....	21
Quadro 5 – Conceções das crianças acerca dos foguetões, após a visualização do filme <i>As Aventuras de Tintim – Pisando a Lua</i> (parte 2/2), de Hergé.....	22
Quadro 6 – Curiosidades das crianças relativamente aos foguetões, após a visualização do filme <i>As Aventuras de Tintim – Pisando a Lua</i> (parte 2/2), de Hergé.....	22
Quadro 7 – Conceções das crianças acerca dos foguetões, após a visualização do filme <i>As Aventuras de Tintim – Pisando a Lua</i> (parte 3/3), de Hergé.....	23
Quadro 8 – Conceções das crianças acerca dos foguetões, após a visualização e exploração dos livros.....	23
Quadro 9 – Conceções das crianças acerca dos foguetões, após a leitura da história <i>A Viagem da Rita</i>	25
Quadro 10 – Curiosidades das crianças acerca dos foguetões, após o visionamento de um vídeo real acerca de uma descolagem.....	25
Quadro 11 – Conceções das crianças acerca dos foguetões, após a exploração de vários livros.....	28
Quadro 12 – Partilhas das crianças acerca do que mais gostaram de fazer.....	30
Quadro 13 – Conceções das crianças relativamente ao inseto (Maria Café).....	36
Quadro 14 – Curiosidades das crianças em relação ao inseto (Maria Café).....	36
Quadro 15 – Sugestões das crianças a fim de descobrirem mais acerca do inseto (Maria Café).....	36
Quadro 16 – Conceções das crianças acerca do inseto (Maria Café) durante a interação com o mesmo.....	37
Quadro 17 – Conceções das crianças relativamente ao inseto (Maria Café) durante a observação do mesmo com a lupa.....	38
Quadro 18 – Conceções das crianças relativamente ao inseto (Maria Café) após a observação do mesmo com a lupa.....	38

Quadro 19 – Conceções das crianças acerca do inseto (Maria Café) após pesquisas mediadas pelas estagiárias no computador.....	39
Quadro 20 – Conceções das crianças acerca dos insetos após pesquisas mediadas pelas estagiárias no livro <i>Insetos do Mundo</i>	40
Quadro 21 – Curiosidades das crianças acerca do(s) inseto(s).....	40
Quadro 22 – Avaliação da Metodologia de Trabalho por Projeto <i>À Volta dos Insetos</i> ...	43
Quadro 23 – Diferentes Momentos de Leitura (Fase II).....	67

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Planificação das Rotinas em Contexto de Creche.....	i
Anexo II – Planificação da 2. ^a Semana de Intervenção em Contexto de Creche.....	vii
Anexo III – Reflexão da 5. ^a Semana de Intervenção em Contexto de Creche.....	xi
Anexo IV – Planificação da 5. ^a Semana de Intervenção em Contexto de Creche.....	xiii
Anexo V – Reflexão da 9. ^a Semana de Intervenção em Contexto de Creche.....	xv
Anexo VI – Planificação da Semana de 23 a 25 de maio de 2016 no Contexto de Jardim de Infância I.....	xviii
Anexo VII – Reflexão da 12. ^a Semana de Intervenção em Contexto de Jardim de Infância I.....	xxi
Anexo VIII – Planificação da 5. ^a Semana de Intervenção em Contexto de Jardim de Infância II.....	xxiv
Anexo IX – Reflexão da 13. ^a Semana de Intervenção em Contexto de Jardim de Infância II.....	xxvi
Anexo X – Sinopses.....	xxix
Anexo XI – Dados acerca do Ensaio Investigativo: <i>Vamos Escutar e Recontar para Compreender</i> – O Papel das Estratégias de Compreensão Leitora no Jardim de Infância.....	xxxii
Anexo XII – Livro realizado pelas crianças “O Urso e os Insetos” – Ilustrações.....	li
Anexo XIII – Livro realizado pelas crianças “O Urso e os Insetos” – Texto.....	lv

Introdução

A Educação de Infância é a primeira e mais importante fase na vida do indivíduo. É por esta altura que se desenvolvem alicerces para um desenvolvimento global e harmonioso, mas também, sem menos importância, é nela que se adquirem ferramentas pessoais, culturais e sociais, para um futuro, mais ou menos, próximo.

Assim, para além da responsabilidade associada à dinâmica da Educação Pré-Escolar, que tem como principal objetivo cuidar e educar, é fundamental ter presente que o(a) educador(a) detém, por um lado, o importante papel de satisfazer as necessidades da criança, ao nível dos mais variados domínios de desenvolvimento e, por outro, de permitir que a criança se desenvolva num clima de segurança, conforto e bem-estar, facilitador do exercício de um papel ativo nas suas próprias interações e aprendizagens.

A relevância da Educação Pré-Escolar desafia, pois, o Educador a um contínuo processo de construção formativa. Efetivamente, ser educador hoje pressupõe não só um conhecimento sólido em diferentes domínios de saber, mas também uma atitude investigativa e reflexiva constante, potenciadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças em cujo desenvolvimento participa.

Por outras palavras, implica um processo educativo assente em dimensões de Observação, Planificação, Avaliação, Ação e Reflexão que permitam conhecer e adequar estratégias em prol de uma continuidade educativa.

Tendo presente os desafios formativos que se colocam na construção inicial de um Educador de Infância, apresenta-se, no presente relatório de Prática Supervisionada, uma narração e descrição reflexivas sobre o percurso realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Neste sentido, apresentar-se-ão os modos pedagógicos e didáticos por mim construídos em ordem ao desenvolvimento global e aprendizagem da criança e procurar-se-á sistematizar evidências do desenvolvimento físico motor, psicossocial, cognitivo e linguístico das crianças de faixa etária compreendida entre os 2 e os 6 anos, em conformidade com a revisão da literatura.

Assim, pretende-se descrever as experiências educativas vivenciadas em duas valências distintas e, nomeadamente, relativas ao contexto de Creche e aos contextos de Jardim de Infância I e II.

Relativamente à sua estrutura, este relatório encontra-se dividido em três partes referentes aos diferentes contextos educativos. A primeira parte, correspondente ao Capítulo I, caracterizará o contexto educativo em questão, evidenciará duas das propostas educativas desenvolvidas, respeitante à dimensão reflexiva e espelhará algumas das aprendizagens e desafios concretizados ao longo do primeiro semestre.

A segunda parte, que integra o Capítulo II e, tendo presente uma estrutura semelhante à anterior, caracterizará o grupo de crianças em contexto de Jardim de Infância e incluirá a Metodologia de Trabalho de Projeto I, denominada de: *Os Foguetões e os Planetas*.

Finalmente, a terceira parte, incluindo os Capítulos III e IV apresentará, mais uma vez, a caracterização do meio e do grupo de crianças, a Metodologia de Trabalho de Projeto II intitulada por: *À volta dos Insetos* e a avaliação.

Paralelamente, incluirá também o ensaio investigativo: *Vamos Escutar e Recontar para Compreender – O Papel das Estratégias de Compreensão Leitora no Jardim de Infância*, sobre o qual apresentarei a respetiva revisão da literatura, a metodologia e a apresentação e discussão de dados, obtidos através de uma recolha realizada em contexto de Jardim de Infância II.

PARTE I - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

Capítulo I - Refletindo em contexto de Creche

1. Contexto de Creche

1.1. *Caraterização do Meio*

A Instituição *Canto dos Rolitas*, de cariz particular e Solidariedade Social (IPSS) é provida de Creche e Jardim de Infância e está integrada na Associação Bem-Estar dos Parceiros. Faz parte do distrito e concelho de Leiria, freguesia dos Parceiros e situa-se no meio urbano da cidade podendo contar com a existência de dois parques de merendas, um parque desportivo e dois centros de saúde, prestando, os dois últimos e, se necessário, assistência à Instituição.

1.2. *Caraterização do Grupo de Crianças*

A Sala de Atividades dos *Patinhos* é constituída por dezasseis crianças, sete do género feminino e nove do género masculino, com idades compreendidas entre os 24 e 36 meses e, segundo Piaget, inseridas algumas delas, no *estádio sensório-motor* (do nascimento aos 2 anos), caraterizando-se por serem bastante heterogéneas e com caraterísticas e necessidades diversificadas.

Assim, para o autor, durante os primeiros 2 anos de vida, (...) *os bebés passam de seres que respondem principalmente através de reflexos e comportamento aleatório para crianças orientadas para objetivos* (Papalia E. D., Olds Wendkos, S. & Feldman Duskin, R., 2001, p. 198), de que são exemplo, deslocarem-se à casa de banho, quererem levantar-se da mesa depois da refeição, etc.

Ao nível comportamental, a maioria das crianças do grupo só chora quando é magoada por um par, quando é contrariada ou quando lhes tentam tirar um brinquedo e, uma pequena minoria (duas ou três), quando é deixada na Creche.

Ao nível de preferências, existem duas ou três crianças que demonstram um gosto especial por jogar à bola, sendo que as restantes preferem os triciclos, nos quais apenas duas pedalam, e os baloiços disponíveis no Parque Exterior.

De um modo geral, apresentam um perfeito equilíbrio, tanto a andar como a correr, agarram a bola com as duas mãos, saltam com os dois pés juntos, batem alternadamente os pés no solo e apresentam força e maturação física, ao chutar a bola.

Pelo contrário, as crianças que apresentam menor maturidade ao nível do desenvolvimento motor e, nomeadamente, da motricidade global, são também as que apresentam menor evolução face aos restantes domínios. Não mostram tanta solidez na marcha e, na corrida, por vezes demonstram desequilíbrio e caem frequentemente.

Paralelamente, existem crianças que demonstram um elevado prazer na construção de legos, sendo que algumas os encaixam na perfeição e outras não os encaixam na totalidade.

Todas as crianças apresentam gosto por canções, sendo que algumas pedem para cantar “mais”, dizem os nomes das músicas que querem e cantarolam com os adultos, essencialmente nos momentos de transição.

Os rapazes demonstram um grande apreço por carros e bolas, sendo que esses são os brinquedos que, normalmente, levam para a escola. Os livros, de uma forma geral, são também o brinquedo pessoal que as crianças mais transportam. Manipulam-nos e pedem que os adultos os leiam.

Ao nível das Expressões, o grupo de crianças, na maioria, demonstra uma grande satisfação ao realizar trabalhos manuais e, nomeadamente, os de pintura.

Ao brincar ao *faz de conta*, na Área da Casinha, reproduzem situações reais e ao participar na aula de Expressão Musical (9 crianças), demonstram alegria e perplexidade em ouvir tanto canções como sons produzidos pelos instrumentos convencionais e/ou por elementos corporais (Exemplo: bater com as mãos nas pernas, com os pés no chão, etc.).

Denominado por *Combinações mentais* e abrangendo a faixa etária dos 18 aos 24 meses é, nesta altura, que se desenvolve também a **capacidade representacional**, ou seja, a

capacidade de representar mentalmente objectos e acções na memória, principalmente através de símbolos como palavras, números e imagens mentais (...) (Papalia E. D., Olds Wendkos, S. & Feldman Duskin, R., 2001, p. 200).

Neste sentido, surgem as cores que, algumas delas, já sabem identificar (por vezes, confundem o amarelo com o vermelho), os números que já sabem contar (sabem que a seguir ao um, vem o dois e a seguir vem o três), as canções que já tentam cantarolar, as histórias que já sabem que são lidas, quase sempre, num determinado momento do dia, a cadeira da sala de refeições onde cada uma se senta, a brincadeira livre no parque exterior que é, frequentemente, depois do lanche, etc.

Por outro lado, *a capacidade de manipular símbolos liberta a criança da experiência imediata. A criança pode agora envolver-se na imitação diferida, isto é imitar situações que já não visualizam à frente delas (ibidem, p. 201)* (Exemplo: Cantar uma música que não foi sequer cantada naquele dia, “grelharem comida” na casinha do *faz de conta*, reproduzindo possivelmente o que vêm em casa, etc.).

Este jogo de faz-de-conta simples, envolvendo pessoas ou situações imaginárias é o precursor do jogo dramático mais elaborado que ocorre no estágio pré-operatório, à medida que as crianças se tornam mais capazes de recordar e de imaginar (ibidem).

Neste período, desenvolve-se igualmente a **permanência do objecto**: *a consciência de que um objecto ou uma pessoa continuam a existir mesmo quando já não é visível (ibidem, pp. 201-202)*. Em contrapartida, por vezes, com choro associado, as crianças mais novas chamam pela mãe, pelo papá, pela avó, pela mana e até pela educadora.

Ao nível da linguagem, entre os 18 e os 24 meses, a criança *diz a primeira frase (2 palavras)*. Aos 20 meses, *utiliza poucos gestos; nomeia mais objectos*. Dos 20 aos 22 meses, *revela um avanço na compreensão*. Aos 24 meses, *usa muitas frases de 2 palavras; já não balbucia; quer falar*. Aos 30 meses, *aprende novas palavras quase todos os dias; fala combinando três ou mais palavras; compreende muito bem; efectua erros gramaticais*. Aos 36 meses, *diz até 1000 palavras, 80% inteligíveis; efectua alguns erros de sintaxe* (Bates, O’Connell, & Shore, 1987; Capute, Shapiro, & Palmer, 1987; Lalonde & Werker, 1995; Lennenberg, 1969, citado por Papalia E. D., Olds Wendkos, S. & Feldman Duskin, R., 2001, p. 215).

Contudo, relativamente ao caso concreto e à semelhança dos restantes domínios de desenvolvimento, verificam-se bastantes diferenças. A grande maioria, ainda não produz frases com duas ou mais palavras e não produz as palavras na sua totalidade (Exemplo: “portão” – “tão”; “canguru” – “guru”; “Simão” – “mão”: “Macaco” – “caco” ou, se o faz, di-las mal: “coala” – “cala”; “Gabriel” – “Gabieu”; “elástico” – “caco”: “saco” – “caco”; “bola” – “bóia”; “água” – “áua”).

Em contrapartida, existem crianças que já formam frases com algumas palavras (Exemplo: “está na hora de acordar!”) e que, simultaneamente, apresentam uma melhor dicção. Conhecem mais palavras e falam com poucos gestos.

No mesmo sentido, as frases que as crianças mais usam remetem, normalmente, para a satisfação de necessidades: “quero mais pão”, “tenho cocó”, “tenho xixi”, “quero a chupeta” - “quero a peta”, “quero o kiko” (acessório de conforto), “quero água”, ou, por outro lado, surgem em contexto de brincadeira livre, com crianças da sua faixa etária ou de faixa etária superior.

Apesar de se apresentarem ainda pouco desenvolvidas, ao nível da linguagem, a maior parte das crianças compreende o que lhes é dito e, nalguns casos, corrige e imita o que o adulto diz (Exemplo: “popó” – “é o carro” – “carro”, “maçã” – “é uma pera” – “pera”).

Quando interpeladas pelo adulto, algumas crianças dão respostas com sentido e outras, ou estão fora de contexto e/ou não se percebem, ou balbuciam, em jeito de monólogo, ou não se pronunciam.

Por outro lado, algumas crianças também já reconhecem o nome dos seus pares e outros. Chamam a Educadora, a Assistente Operacional e as Estagiárias.

Simultaneamente, verificam-se situações em que as crianças recorrem a pronomes pessoais femininos para falarem de elementos masculinos (Exemplo: “é minha o sapato!”), pronunciam pronomes pessoais (Exemplo: “é meu!”) e, nalguns casos, recorrem a artigos (Exemplo: “quero a mãe”) e/ou omitem partes do discurso (Exemplo: “doem as perninhas”).

Neste sentido, é

entre os 20 e os 30 meses, as crianças adquirem os fundamentos da sintaxe – as regras para juntar frases na sua língua. Começam por utilizar artigos (o/a, um/uma), proposições (no/na, em), conjunções (e, mas), plurais, terminações de verbos, tempo passado dos verbos e a forma do verbo ser. Por volta dos 3 anos, o discurso é fluente, mais extenso e complexo, apesar das crianças muitas vezes omitirem partes do discurso, elas conseguem manter o seu significado (R. Brown, 1973a, 1973b, citado por Papalia E. D., Olds Wendkos, S. & Feldman Duskin, R., 2001, p. 219).

A curiosidade, por sua vez, surge também associada à linguagem (Exemplo: “O que é isto?”) e demonstram compreensão acerca do Mundo que as rodeia (Exemplo: reconhecem o braço, o pé e a mão como partes do seu corpo).

Ao nível não verbal, as crianças gesticulam enquanto cantam, apontam e comunicam através de ações na casinha e de realizações na Expressão Plástica.

Ao nível do desenvolvimento psicossocial, as crianças *entre os 18 e os 24 meses, têm interações mais positivas com os pares e as suas abordagens amigáveis têm mais probabilidade de serem aceites* (Fagot, 1997, citado por Papalia E. D., Olds Wendkos, S. & Feldman Duskin, R., 2001, p. 251).

Deste modo, quase todas as crianças demonstram uma grande empatia entre si. Chamam-se umas às outras, brincam, riem-se, conversam e, nalguns casos confortam-se. Em casos esporádicos, tendem a arranjar conflitos (Exemplo: Quando ambos querem o mesmo brinquedo) sendo que, na maior parte das vezes, são solucionados com a intervenção do adulto.

Relativamente ao respeito pelas regras, as crianças mais desenvolvidas e, nomeadamente, as de 36 meses, são as que mais testam e rejeitam as chamadas de atenção e/ou conselhos.

Pelo que,

os “terríveis dois anos” são uma manifestação normal do movimento para a autonomia. As crianças pequenas têm de testar a nova noção de que são indivíduos, de que têm algum controlo sobre o seu mundo e de que têm novos e excitantes poderes, associados normalmente ao **negativismo**, a tendência para gritar “Não”(…) (Papalia E. D., Olds Wendkos, S. & Feldman Duskin, R., 2001, p. 259).

Ao nível do desenvolvimento da autonomia, *à medida que as crianças se desenvolvem – física, cognitiva e emocionalmente – são levadas a procurar a independência dos vários adultos aos quais elas estão vinculadas* (ibidem, p. 258).

Assim sendo, no que respeita à alimentação, cerca de metade das crianças, apresenta facilidade na manipulação dos talheres, sendo que o mesmo nem sempre se reflete em ambos os pratos (sopa, papa, fruta passada e/ou iogurte, e segundo).

Em relação ao controlo dos esfíncteres, existem três crianças que já não usam fralda durante o dia sendo que, das mesmas, apenas uma já não usa fralda na hora da sesta. Contudo, durante a higiene, todas as crianças são sentadas na sanita, exceto cinco que ainda usam o bacio.

No que respeita ao vestuário, apenas duas ou três crianças apresentam autonomia para despir o bibe, sendo que, para se descalçarem, quase todas o fazem sozinhas e, na maioria das vezes, por iniciativa própria. Algumas, apesar de não conseguirem tirar os sapatos, descolam o velcro.

Relativamente à higiene, apenas duas ou três crianças conseguem proceder à lavagem das mãos de forma autónoma, reconhecendo que é preciso utilizar o sabonete líquido, esfregar as mãos uma na outra e secá-las.

Durante a sesta, apenas uma criança não recorre à chupeta. Existem quatro ou cinco crianças que recorrem ao uso de peluches ou bonecos para dormir e, de entre todas elas, apenas duas apresentam resistência em adormecer.

Existem três crianças que tendem a acordar mais cedo, face às restantes pelo que, normalmente, apenas se deitam precisamente na hora de dormir. Do grupo, apenas duas crianças precisam de companhia, habitualmente, para adormecer.

Deste modo, vão-se desenvolvendo atitudes que respeitem os tempos, os espaços, as necessidades e as especificidades de cada criança, enquanto membro individual de um grupo.

A observação dos comportamentos verbais e não verbais das crianças constitui um recurso fundamental para pensar modos adequados de planificar e agir educativamente não só com o grupo, mas também com cada criança que o integra.

1.3. *Espaços, Tempos e Recursos Disponíveis*

A Instituição, tanto ao nível de Creche, como de Jardim de Infância, rege-se por Regulamentos Internos e Projetos Educativos – Plano Anual de Atividades – que, no Ano Letivo 2015/2016, recaem sobre *A Multiculturalidade: A brincar com as diferenças!*.

Assim sendo, e, à semelhança, o projeto de Sala, intitula-se por: *De mãos dadas com o Mundo!* e serve de documento orientador do trabalho da Educadora com as crianças.

No que respeita à sua organização, a Sala dos *Patinhos*, conta com a existência de sete áreas espaciais, que poderão estar sujeitas a alterações, consoante as necessidades momentâneas das crianças.

No entanto, até ao momento, é constituída pela Área da Casinha (com brinquedos – fogão, lava-louça, louça, talheres, berço, bonecos, etc., que permitam aceder ao jogo simbólico e, nomeadamente, desenvolver a autoestima, autonomia independência e confiança nas crianças), pela Área da Leitura (onde as crianças, através dos livros, desenvolvem a linguagem e o prazer pela leitura), pela Área da Pintura (rotativa pelas várias salas de atividades, permite que as crianças, ao contatar com materiais de Expressão Plástica – pincéis, desenvolvam a sua criatividade e motricidade fina), pela Área dos Bons-Dias e a Área dos Legos e dos Carros (onde as crianças, sentadas no tapete PVC, têm acesso a carros e legos e, depois da canção dos Bons-Dias, adquirem o prazer por falar, desenvolvem a linguagem e envolvem-se socialmente, aprendendo regras como *dar a vez*), pela Área dos Jogos (na qual as crianças, através de puzzles e jogos de encaixe, desenvolvem a contagem, a autonomia, a relação consigo e com os outros, a motricidade fina e a consciência de poderem influenciar o mundo que as rodeia) e pela Área do Trabalho Orientado e/ou Planificado (onde as crianças, sob orientação do adulto, têm acesso a materiais de Expressão Plástica e poderão proceder a colagens, pinturas, carimbagens, etc., à medida que desenvolvem a sua criatividade e motricidade fina).

Neste espaço existem também livros, legos, carros, puzzles, jogos, materiais de Expressão Plástica e brinquedos do *faz de conta*, arrumados em estantes, armários, roupeiros e caixas.

Ao nível da dinâmica coletiva, é importante referir que a Educadora tem sempre o cuidado de agrupar as crianças em grupos pequenos, distribuindo-as pelas diferentes áreas

espaciais e chamando, individualmente, cada criança para realizar o trabalho orientado e/ou planejado.

Ao nível da dinâmica individual, a Educadora promove a autonomia nas mais variadas atividades, sejam elas de Expressão Plástica, ou Leitura, estimulando e orientando a criança para fazer sozinha e proceder às suas próprias escolhas, desenvolvendo a motricidade fina, a independência e a memorização e explorando temas contextualizados e do cotidiano das crianças (Exemplo: Outono).

Relativamente às rotinas da Sala dos *Patinhos*, estas estão calendarizadas e consagram determinadas intencionalidades educativas (Ver Anexo I).

O acolhimento promove a sensação de segurança e conforto e interações positivas com os adultos e outras crianças. A higiene promove a autonomia, a iniciativa e o sentido de responsabilidade, bem como desenvolve na criança regras de cuidado, saúde e higiene e a hora da refeição promove a autonomia e o desenvolvimento da motricidade fina, estimula a importância de comer bem e de forma saudável e expõe a criança a uma diversificação alimentar.

1.4. *Organização e Apresentação das Atividades Dinamizadas*

Tendo em conta as características individuais e de desenvolvimento infantil no, segundo Piaget, estágio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos) tentei, como o próprio nome indica, desenvolver competências ao nível dos mais variados domínios (Psicossocial, Físico-motor, Cognitivo e Linguístico), sobretudo, através de atividades estimulantes que promovessem o imaginário, a curiosidade, a autonomia e o interesse da criança face ao Mundo que a rodeia.

1.4.1. *Brincar, Explorar e Descobrir*

De entre o leque de atividades desenvolvidas com o grupo de crianças da Sala dos *Patinhos* penso que, devido ao seu carácter exploratório, as que mais se destacaram, no que respeita ao envolvimento, por parte de quase todas elas foram, sem dúvida, a da *Lengalenga do Lagarto Pintado e Pinturas e Exploração de Materiais Diversos* (Ver Anexos II e IV).

Assim sendo, a primeira, teve como principal objetivo que as crianças, a partir da pintura de um lençol, previamente decorado com um lagarto pintado e com os pés protegidos por plásticos de bolhas, pudessem, por um lado, ouvir os estalidos (Sentido da Audição) e, por outro, ver o que iam carimbando (Sentido da Visão).

Deste modo, a brincar, estariam, simultaneamente, a desenvolver competências relacionadas com a autonomia, criatividade, controlo motor, motricidade global e exploração.

Relativamente à segunda atividade que, à semelhança da anterior, teve por base a exploração, através de quatro, dos cinco sentidos, as crianças tiveram a oportunidade de, enquanto escutavam músicas clássicas (Sentido da Audição), ver (Sentido da Visão), tocar (Sentido do Tato) e cheirar (Sentido do Olfato) os vários recipientes à disposição (Areia, Terra, Massa e Café), desenvolvendo a sua atitude crítica, a sua capacidade exploratória e a sua confiança e independência.

Assim sendo, se por um lado, durante a primeira atividade, as crianças tiveram a oportunidade de pintar e apreciar a sua “arte” desenvolvendo, em si, a sua capacidade reflexiva e crítica, por outro, foram dando respostas a questões como: “O que é isto que estás a ouvir? De onde vem este barulho?” ou “De que cor queres pintar? Que cor é esta?”...

Relativamente à segunda atividade, as crianças tiveram a oportunidade de, enquanto escutavam um cd de música clássica e exploravam os diversos elementos (Areia, Terra, Massa e Café) através dos sentidos, expressar as suas opiniões em relação àquilo que sentiam (“É fofinho”, “Cheira mal”, etc.), dando, portanto, resposta a algumas questões colocadas pela estagiária (“O que é isto?”, “Tem cheiro? Cheira a quê? Cheira bem? O que será então?”, “E é fofinho ou é duro?”).

Neste sentido, para além de contactarem, em ambos os casos, com elementos do seu quotidiano, as crianças tiveram a oportunidade de explorá-los e descobri-los no espaço sala e, nomeadamente nas áreas do Trabalho Orientado e/ou Planificado e dos Bons-Dias, respetivamente, expressando-se sobre eles.

Relativamente à avaliação, centrou-se, fundamentalmente, na observação das competências motoras da criança, no entusiasmo, na criatividade, na autonomia e na capacidade crítica, interventiva e exploratória relativamente ao Mundo que a rodeia.

Os dados observados e registados foram importantes para as planificações futuras e para a interação com as crianças, na medida em que, desde então, tentei desenvolver atividades que tivessem por base o seu caráter exploratório e que, simultaneamente, fossem capazes de aliar o lúdico ao didático, ou seja, que permitissem que as crianças pudessem aprender, sobretudo a brincar e desenvolvessem, tanto quanto possível, um papel ativo nesse processo.

1.5. *Em jeito de conclusão I...*

À semelhança do que já tinha acontecido no decorrer da licenciatura, estagiar em creche foi um autêntico desafio. Dar afeto, segurança e conforto e assegurar as necessidades básicas de crianças, ainda tão dependentes, sem descurar o seu desenvolvimento infantil ao nível de todos os outros domínios é, de facto, difícil.

No entanto, *garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciando em finalidades educativas* (Portugal, s.d., p. 5).

Ainda que, numa fase inicial, não tenha sido fácil adaptar as propostas educativas àquilo que as crianças já sabiam ou deviam saber fazer, de um modo estimulante e desafiador, posteriormente, compreendi que, sem dúvida, as atividades exploratórias e de apelo ao imaginário eram, sobretudo, as eleitas pelas crianças.

Relativamente à gestão do grupo e, nomeadamente, no que respeita aos momentos de transição, percebi que jogos de palavras (trava-línguas e lengalengas), canções e jogos de mímica eram, efetivamente, os que mais seduziam as crianças, facilitando o seu envolvimento e cumprimento de regras.

Assim sendo, se por um lado observei que nem sempre era fácil dar a entender a crianças tão pequenas, através de uma mera conversa, a importância de respeitarmos regras, sejam elas de *dar a vez* para que o outro possa falar, esperar pelo outro, ou pela nossa vez, em

determinada situação (Exemplo: Hora da refeição), estar bem sentado, não atirar comida para o chão, etc., ou até mesmo incentivá-las a uma determinada competência e/ou ação (Exemplo: Lavar as mãos, usar os talheres, comer tudo, fazer xixi ou cocó na sanita...), por outro, com o passar do tempo, refleti, planifiquei e agi em conformidade com outros meios de linguagem verbal (dinâmicos e interativos) que, de uma forma divertida, transmitissem uma mensagem e que, de facto, se revelaram os mais eficazes e aceites pelo grupo.

PARTE II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

Capítulo II - Refletindo em contexto de Jardim de Infância I

2. Contexto de Jardim de Infância I

2.1. *Caraterização do Grupo de Crianças*

A Sala de Atividades das *Galinhas* é constituída por vinte e quatro crianças, quinze do género masculino e nove do feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e caracteriza-se, sobretudo, por ser bastante homogénea, uma vez que as crianças, tendo em conta a faixa etária, não apresentam, entre si, grandes diferenças evolutivas ao nível do desenvolvimento infantil.

Importa, portanto, referir que, entre aproximadamente os 2 e os 7 anos e no que respeita ao *estádio pré-operatório*, (...) *as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico* (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 312).

Por outras palavras, durante esta faixa etária, desenvolvem (...) *a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão de número (ibidem)*.

Efetivamente, foram muitos os momentos em que pude observar o interesse das crianças, nomeadamente pelo volume de questões realizadas, de que serve como exemplo: “Porque é que os dias e os números são infinitos?” e “Eu quero saber como é que estes animais (Chibos) nascem!”.

De uma forma geral, as crianças revelam uma elevada capacidade de atenção na leitura de uma história, na realização de uma atividade, no respeito de regras e valores, nomeadamente, de interajuda e partilha, na comunicação, na participação e na interação com os adultos e com os seus pares.

Ao nível do desenvolvimento físico e, nomeadamente do desenvolvimento motor,

as crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar. Também começam a mostrar uma preferência pela mão direita ou pela mão esquerda. Tal como com Wang Yani, o desenvolvimento artístico reflecte a maturidade a nível motor, cognitivo e emocional (*ibidem*, p. 286).

Pelo que, no caso concreto, relativamente à autonomia e, nomeadamente, ao controlo motor, os mesmos verificam-se, fundamentalmente, nos momentos de higiene diária e na hora da refeição.

Deste modo, todas as crianças vestem-se e comem sozinhas. Algumas são capazes de abotoar o bibe, nenhuma ata os sapatos e a maioria não consegue abotoar e/ou desabotoar as calças e o cinto.

Por outro lado, nenhuma usa chupeta e apenas quatro recorrem à fralda durante a sesta. Deslocam-se à casa de banho sozinhas e lavam as mãos, os dentes e limpam-se, exceto quando defecam, sem o auxílio do adulto.

Em relação à motricidade grossa, apenas algumas crianças (as de faixa etária superior) conseguem pedalar nos triciclos, saltar por entre os arcos a pés juntos ou ao pé-coxinho, correr e chutar na bola em simultâneo, movimentar-se em roda, caminhando sempre no mesmo sentido, etc.

Neste sentido, importa referir que

durante o período pré-escolar as áreas sensoriais e motoras do córtex estão mais desenvolvidas do que anteriormente, permitindo à criança fazer mais aquilo que pretende. Os seus ossos e músculos estão mais fortes, a capacidade da sua caixa pulmonar é maior, tornando possível correr, saltar e trepar mais longe, mais rápido e melhor (*ibidem*, p. 287).

Ao nível do desenvolvimento cognitivo é, nesta faixa etária, que as crianças demonstram frequentemente interesse por tudo o que se passa no Mundo. Querem explorar, descobrir, saber e, por isso, *fazem perguntas sobre tudo e as suas competências linguísticas melhoram rapidamente* (*ibidem*, p. 321)

Assim sendo, o grupo caracteriza-se por ser bastante comunicativo, questionando, partilhando e estabelecendo diálogos frequentes com todos os intervenientes educativos.

Revela muita curiosidade e interesse em aprender, questionando frequentemente os adultos com o habitual “Porquê?” (Exemplo: “Porque é que na Lua não há oxigénio?” ou “Porque é que os astronautas precisam de usar aqueles fatos?”).

Por outras palavras, a criança

faz perguntas a torto e a direito, durante todo o dia, repetindo vezes sem fim o célebre «porquê?», muitas vezes sem esperar pela resposta, num jogo verbal que chega a desesperar os interlocutores. Ela tem necessidade de assegurar que compreende e é compreendida pelos adultos, e de mostrar as suas novas aquisições, num óbvio reabastecimento afectivo (Avô, 1988, p. 68).

No que se refere, mais propriamente, às competências linguísticas e, nomeadamente, à consciência fonológica, denotou-se uma crescente evolução no desenvolvimento linguístico de algumas crianças, bem como na capacidade interventiva e/ou participativa que as mesmas foram manifestando ao longo do tempo.

Portanto, ao nível do desenvolvimento linguístico e, nomeadamente, da gramática e sintaxe especula-se que, *entre os 4 e os 5 anos, as frases têm em média quatro a cinco palavras* (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 322). No entanto, *apesar de as crianças mais novas falarem fluentemente, de forma compreensível e gramaticalmente aceitável, ainda têm muito que aprender acerca da linguagem (ibidem)*.

Deste modo, no caso concreto, enquanto umas crianças apresentam um vocabulário bastante diversificado e constroem frases complexas e articuladas entre si, outras, pelo contrário, limitam-se a formar frases simples de duas ou três palavras que, na maioria das vezes, não articulam corretamente.

Interessada em partilhar e demonstrar tudo aquilo que já sabe, a criança desta faixa etária,

fala muito depressa, querendo dizer tudo o que pensa. Mas o problema é que não possui ainda a capacidade de articulação verbal necessária e por isso «encalha» no início das frases, repetindo espasmodicamente as primeiras sílabas, como se procurasse lembrar o que falta dizer (Avô, 1988, p. 68).

No que respeita ao desenvolvimento psicossocial, durante o período pré-escolar e, nomeadamente, ao desenvolvimento do *self*, torna-se importante referir que

o auto-conceito é a imagem que temos de nós próprios. É aquilo que acreditamos ser – o quadro global das nossas capacidades e traços. É uma estrutura cognitiva com tonalidades emocionais e consequências comportamentais, um “sistema de representações descritivas e avaliativas acerca do self”, que determina como nos sentimos acerca de nós próprios e orienta as nossas acções (Harter, 1993, p. 1). O sentido de self também possui um aspecto social: as crianças incorporam na sua auto-imagem a compreensão crescente da forma como os outros as vêem (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 352).

Neste sentido, as crianças demonstram uma elevada preocupação sobre aquilo que o “outro” e, essencialmente, os seus pares pensam dela (Exemplo: “Eu quero ser médico,

mas o R. não me deixa!”) ou, então, como ela é em relação ao outro (Exemplo: “Eu sou mais velho do que tu, porque já tenho 5 anos!”).

Relativamente à compreensão das emoções, que influenciam significativamente o processo de socialização, a mesma, segundo P.H. Garner & Power (1996), *ajuda as crianças a controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros (ibidem, p. 353)* (Exemplo: Quando, ao magoar o “outro” dizem: “Foi sem querer. Desculpa. Deixa ver!”, quando se ajudam mutuamente a abotoar o bibe, as calças, na hora da refeição ou durante a realização de um jogo e/ou atividade).

No que respeita ao desenvolvimento da autoestima, as crianças referem, frequentemente, “Eu não consigo dizer isso...” ou “Não sei fazer!”, relacionando-se, assim, com o valor (depreciativo) que a criança atribui às suas próprias ações.,

Perante isto, Harter (1990) considera que

(...) as crianças entre os 4 e os 7 anos geralmente sobrestimam as suas capacidades, ainda não possuem as competências cognitivas e sociais para se compararem correctamente com os outros. Além disso, apesar de as crianças mais novas conseguirem fazer julgamentos acerca da sua competência em várias actividades, ainda não estão aptas para os colocarem por ordem de importância e tendem a aceitar o julgamento dos outros, que frequentemente lhes dão feedback positivo e acrítico (*ibidem, p. 356*).

Relativamente às brincadeiras, o grupo demonstra um elevado interesse por jogos e pelo *faz-de-conta*, nomeadamente pela Casinha e Biblioteca.

Na biblioteca, folheiam os livros, conversam sobre eles, falam em voz alta, como se os lessem, observam as imagens, questionam os adultos, etc., e, em contrapartida, na casinha, reproduzem situações do seu quotidiano.

Deste modo, o jogo desempenha um papel fundamental não só ao nível da sua componente lúdica, como também relativamente ao seu conteúdo didático, no que respeita ao desenvolvimento infantil da criança. Ou seja,

as crianças do período pré-escolar envolvem-se em diferentes tipos de brincadeiras em diferentes idades. As crianças têm estilos diferentes de brincar e brincam de formas diversas. Uma criança de 5 anos pode fantasiar-se com roupa juntamente com um amigo, enquanto outra fica absorvida na construção de uma torre de blocos (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 365).

Assim sendo, na Área do *Faz-de-Conta* e, nomeadamente, na casinha, imitam o que viram num casamento, num piquenique, num acampamento, em casa, na escola, com os pais, com a Educadora, com a Assistente Operacional, etc.

Neste sentido, denota-se uma tendência para que este tipo de brincadeiras seja realizado, sobretudo, pelas crianças mais novas (entre os três e os quatro anos), sendo que, as mais velhas (cinco anos), demonstram um preferencial interesse por puzzles e jogos no geral, em conformidade com Papalia, Olds, Feldman (2001).

2.2. Os Foguetões e os Planetas: Descobrir e Aprender com a Metodologia de Trabalho de Projeto I

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, em contexto de Jardim de Infância I, foi-me proposta a realização de um projeto que assentasse numa determinada metodologia.

Assim sendo, foi no dia 4 de maio de 2016 que, a partir da leitura do livro *As Ideias da Bia* (Baguley, E., 2005), uma das crianças do grupo propôs a realização de um foguetão para que, tal como na história, todos pudessem brincar com ele e, assim, surgiu o indutor que daria origem à Metodologia de Trabalho de Projeto.

Relativamente ao seu significado, são vários as definições que lhe são atribuídas. Contudo segundo E. Leite, M. Malpique & M. Santos (1989, p. 140), caracteriza-se por ser uma

(...) metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 131).

Relativamente ao Educador de Infância, o mesmo (...) *assume os seus próprios saberes e os saberes que os outros possuem, integrando-os dinamicamente nesse processo de conhecimento (ibidem, p. 132).*

Deste modo, *para decidir o que é mais importante e relevante, o educador deverá observar as crianças, estando atento ao que dizem e fazem, às suas reacções e propostas, às situações que apresentam potencialidades educativas (ibidem, p. 103).*

No que respeita à sua duração e segundo Kilpatrick (s.d.), poderá prolongar-se por (...) *dois, três dias ou vastas semanas (ibidem, p. 139)* e, em relação às suas fases, as mesmas subdividem-se em quatro: a *Definição do Problema* (Fase 1), através da qual

(...) partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar. Podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador. Este pode ajudá-las a elaborar uma “teia” ou uma “rede” (Katz e

Chard, 1997) de ideias sobre o que já sabem ou que desejam saber “mapa conceptual” (...) (*ibidem*, p. 140).

A *Planificação e Lançamento do Trabalho* (Fase 2), em que as crianças decidem:

(...) o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se tarefas, quem faz o quê. Organizam-se os dias, a semana; antecipam-se acontecimentos; inventariam-se recursos: a quem se pode recorrer, que documentação existe disponível. O adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista (*ibidem*, p. 142).

A *Execução* (Fase 3), a partir da qual

(...) as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas: uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental. Preparam previamente aquilo que pretendem saber, perguntas que desejam fazer. (...) Durante esta fase as crianças desenham, pintam, discutem, dramatizam, descrevem, recolhem dados e informação (...), utilizando a maior variedade possível de linguagens gráficas (*ibidem*, pp. 142-143).

A *Avaliação/Divulgação* (Fase 4), em que

(...) a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável ao outro. Mas tem, também, que socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros, quer seja a sala ao lado, o jardim de infância mais próximo, o grupo de pais ou meninos mais novos. (...) As crianças podem construir uma maquette, um modelo, uma máquina. Podem sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros, podem preparar uma dramatização, etc. (*ibidem*, p. 143).

Por outro lado,

(...) devem também avaliar o trabalho efectuado e relançam-se então em novos projectos ou em pesquisas mais aprofundadas. Comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre-ajuda (*ibidem*).

Finalmente, importa salientar que

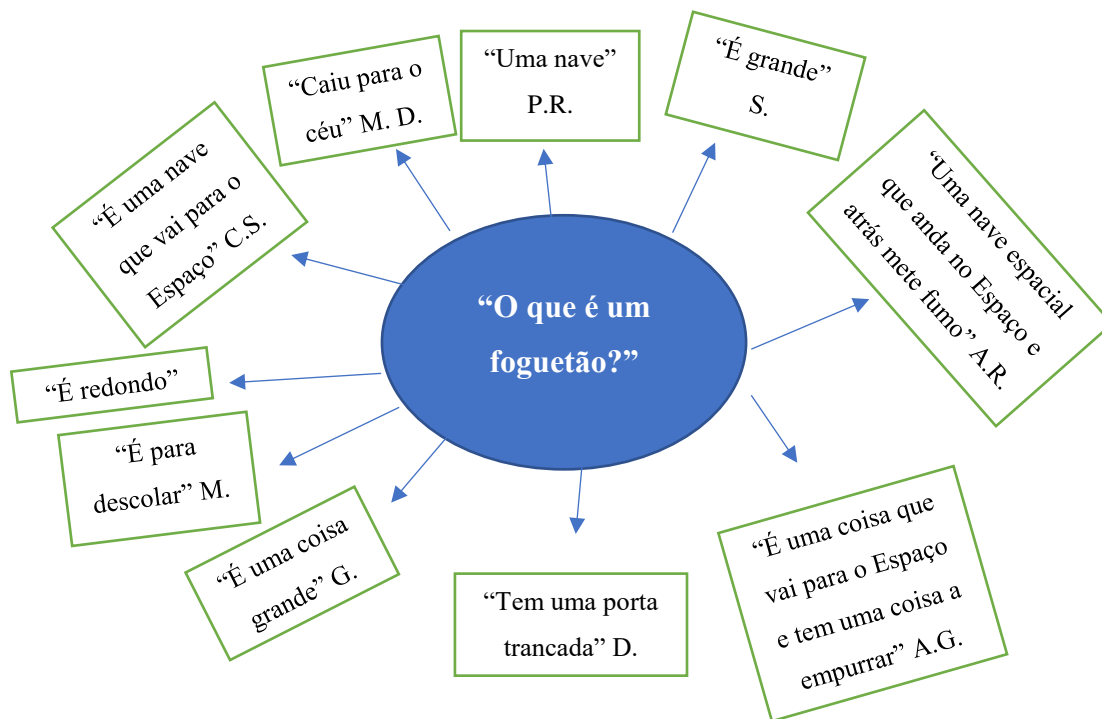
uma planificação em pedagogia de projecto pressupõe, não a formação de objectivos específicos, mas sim a formulação de hipóteses de trabalho (...) Daí que (...) esteja a possibilidade de partir para uma multiplicidade de direcções. Esta forma de planear sistémica, perspectiva, intuindo visões de futuro (Vasconcelos, 1991), legitimando a incerteza e o invisível, afirmando o imprevisível, é específica da pedagogia de projecto (*ibidem*, p. 144).

Deste modo, no dia 4 de maio de 2016, incluído na *Fase 1* e, baseado num esquema da narrativa (Ver Figura 1), construiu-se o primeiro mapa concetual relativo ao projeto e anotaram-se as conceções das crianças acerca do que sabiam ser um foguetão (Ver Quadro 1).



Figura 1 – Esquema Quinário da Narrativa (Reuter, 1996)

Quadro 1 – Concepções das crianças relativamente aos foguetões

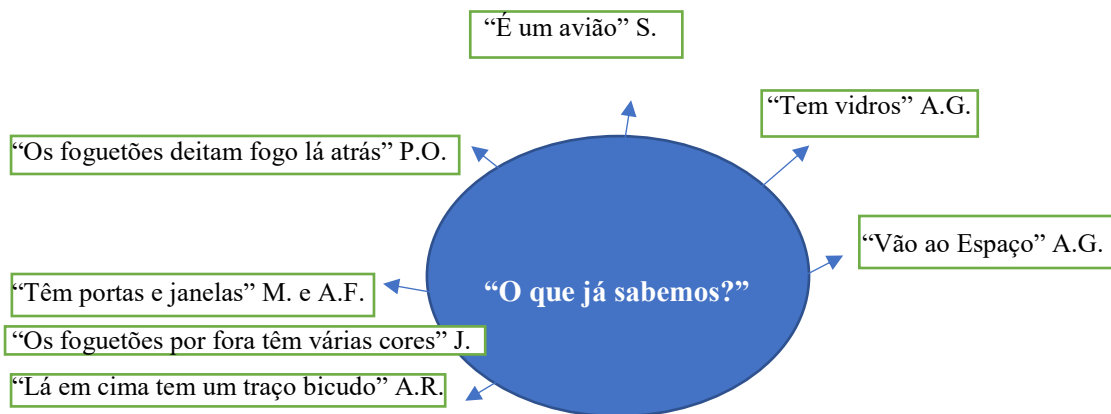


No dia 9 de maio de 2016, as crianças foram contextualizadas acerca da ideia que tinha surgido e foram alertadas sobre a importância de explorar, descobrir e saber mais acerca de uma determinada coisa antes de a fazer (*Fase 2*), isto é, tomam (...) *consciência da orientação que pretendem tomar* (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 142).

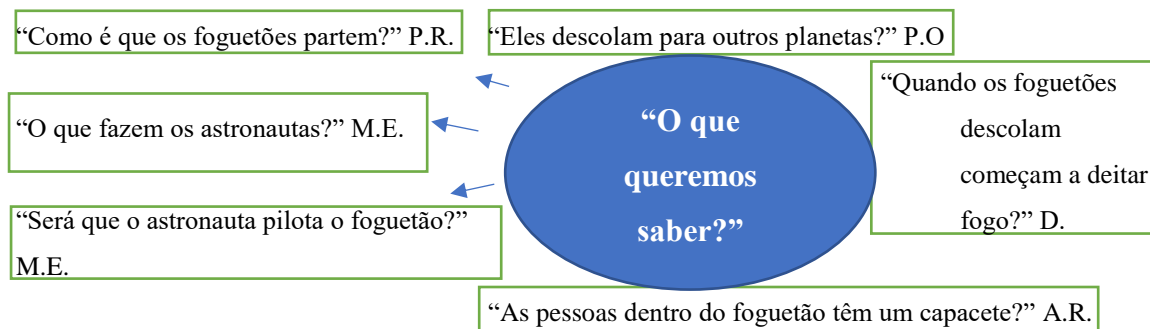
De seguida e respeitante à Área de Conhecimento do Mundo, as crianças visualizaram o filme *As Aventuras de Tintim – Pisando a Lua* (parte 1/1), de Hergé, de modo a serem provocadas e incentivadas a quererem saber mais sobre o assunto, a enunciarem o que

fazer para descobrir coisas sobre os foguetões e a mencionaram o que já sabiam, o que queriam saber e como queriam saber, conforme os Quadros 2, 3 e 4.

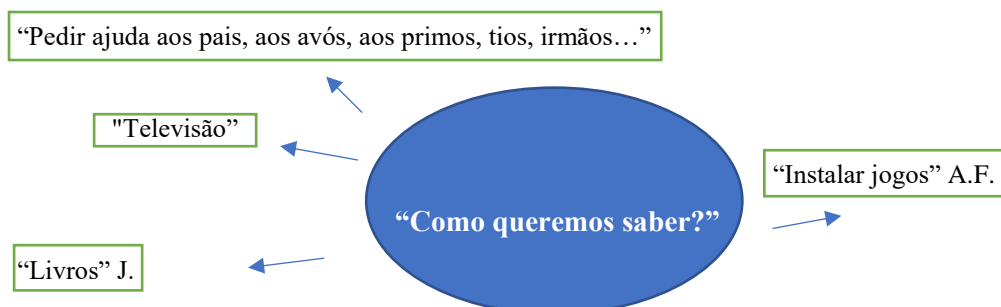
Quadro 2 – Conceções das crianças relativamente aos foguetões, após visualizaram o filme *As Aventuras de Tintim – Pisando a Lua* (parte 1/1), de Hergé



Quadro 3 – Curiosidades das crianças relativamente aos foguetões, após visualizaram o filme *As Aventuras de Tintim – Pisando a Lua* (parte 1/1), de Hergé



Quadro 4 – Sugestões das crianças relativamente ao modo de como descobrir coisas acerca dos foguetões

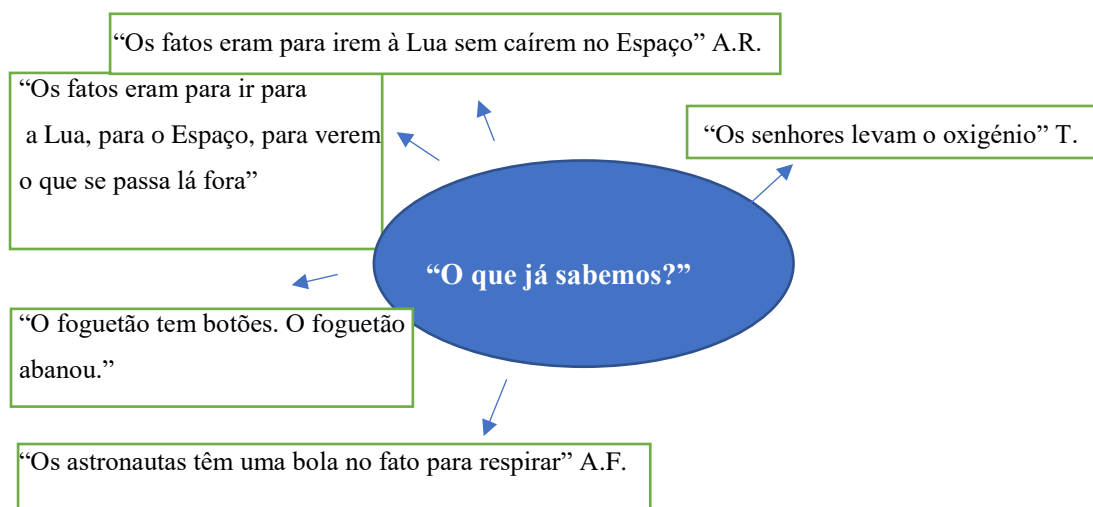


No dia 10 de maio de 2016, as crianças escutaram a história do Livro *A que sabe a Lua?*, de Michael Grejniec, inserida na Área de Conteúdo de Expressão e Comunicação e, nomeadamente, no Domínio da Linguagem Oral de Abordagem à Escrita.

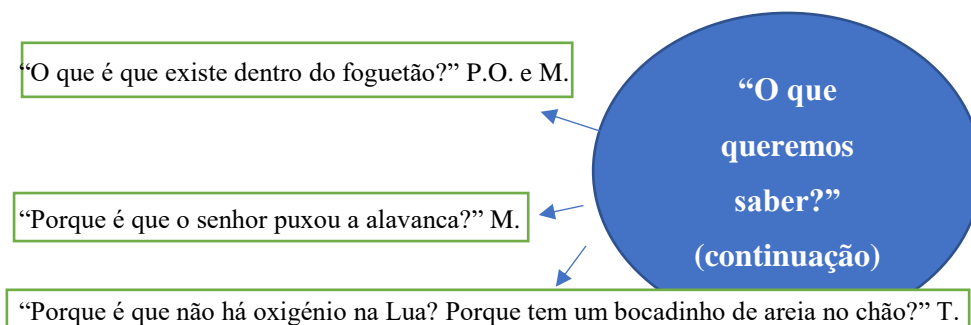
Com esta atividade e sob o auxílio dos adultos, as crianças recorreram ao jogo dramático, exploraram o seu imaginário e, através do *faz de conta*, arranjaram alternativas para que, tal como os personagens da história, conseguissem tocar a Lua e prová-la mencionando, se possível, o foguetão como alternativa e entendendo a sua finalidade.

Por outro lado, tal como já era esperado, a continuação da visualização do filme *As Aventuras de Tintim – Pisando a Lua* (parte 2/2), de Hergé, despoletou mais questões e, à semelhança do que ocorrera no dia anterior, forneceu mais informação relativamente aos foguetões (Ver Quadro 5 e 6).

Quadro 5 – Conceções das crianças acerca dos foguetões, após a visualização do filme *As Aventuras de Tintim – Pisando a Lua* (parte 2/2), de Hergé

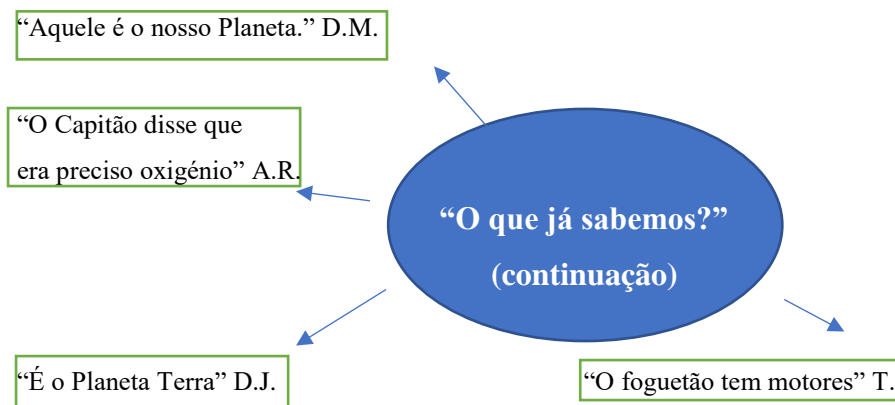


Quadro 6 – Curiosidades das crianças relativamente aos foguetões, após a visualização do filme *As Aventuras de Tintim – Pisando a Lua* (parte 2/2), de Hergé



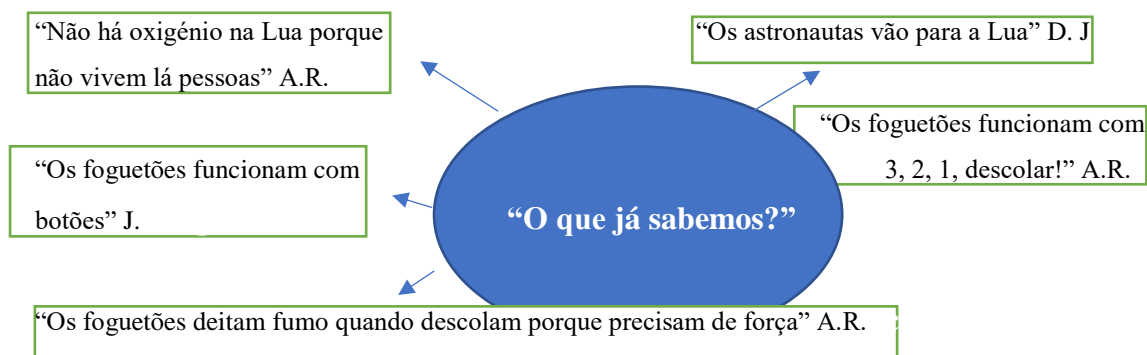
No dia 11 de maio de 2016, finalizada a visualização do Filme *As Aventuras de Tintim – Pisando a Lua* (parte 3/3), de Hergé, as crianças obtiveram resposta para mais algumas das suas questões, tal como é observável no Quadro 7.

Quadro 7 – Conceções das crianças acerca dos foguetões, após a visualização do filme *As Aventuras de Tintim – Pisando a Lua* (parte 3/3), de Hergé



No entanto, houve dúvidas para as quais a visualização do filme *As Aventuras de Tintim – Pisando a Lua* não foi suficiente para dar resposta e, como tal, surgiu a necessidade de, relativamente à Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e à Área de Conhecimento do Mundo, as crianças explorarem livros que, lidos pelos adultos, completassem aquilo que ainda lhes faltava descobrir e/ou saber. Neste sentido, foram explorados com as crianças os seguintes livros: *A Minha Primeira Biblioteca – Rodas e Asas* (Rogério Moreira, Trad. Cristina Soeiro), *Enciclopédia Visual -Máquinas Voadoras* (Andrew Nahum), *Dicionário Ilustrado da Ciência* (Robin Kerrod) e *A Minha Primeira Biblioteca – Iniciação à Ciência* (Rogério Moreira, Trad. Cristina Soeiro).

Quadro 8 – Conceções das crianças acerca dos foguetões, após a visualização e exploração dos livros



No dia 16 de maio de 2016, procedeu-se à leitura da história *A Viagem da Rita*, construída pelas estagiárias, aliada a uma das estratégias de compreensão leitora (*StoryFace*), utilizada com o objetivo de auxiliar o grupo de crianças a compreender a narrativa.

Assim sendo, ambas as atividades inseridas na Área de Expressão e Comunicação e, especificamente, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, apenas no primeiro caso, na Área de Conhecimento do Mundo, foram desenvolvidas com o objetivo de que as crianças pudessem desenvolver o seu imaginário e, simultaneamente, alargar e/ou simplificar as suas ideias no que respeita aos foguetões.

Deste modo, é importante referir que a história descreve o sonho de uma criança que quer ir à Lua e, na qual, são enunciados, sucintamente, os motivos de ter que se utilizar o fato espacial e o capacete, acabando por constituir mais uma ferramenta de informação relativamente ao projeto.

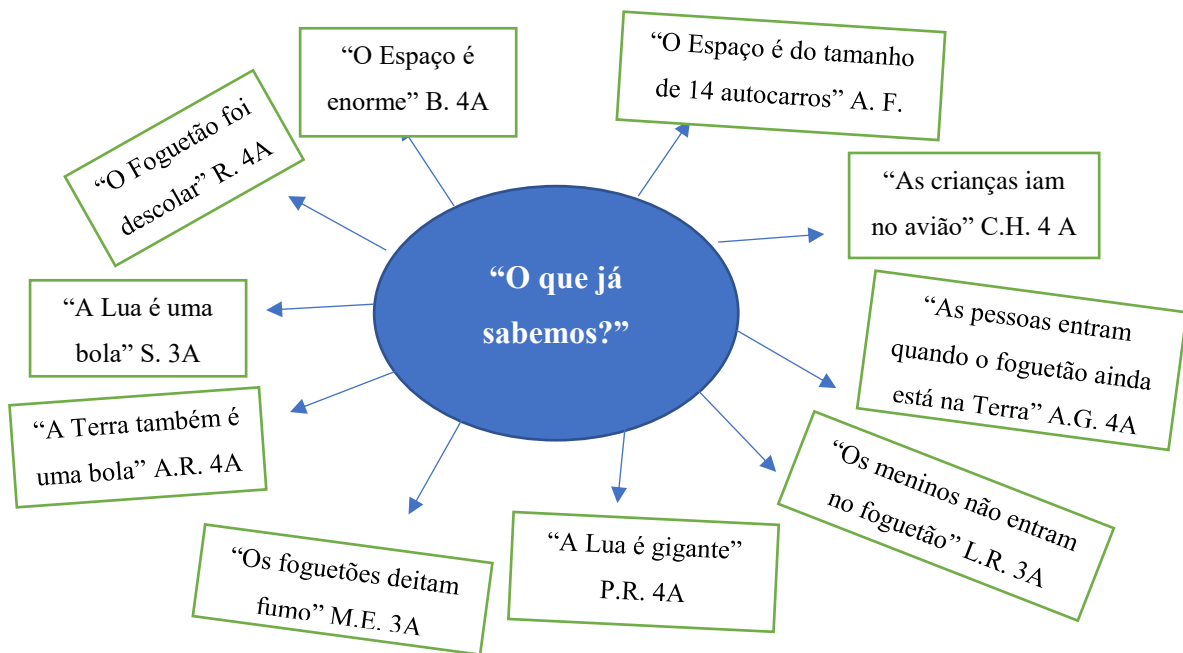
Por outro lado, uma vez que a presente metodologia de trabalho pressupõe um papel ativo da criança, não foram colocadas ilustrações na história, de forma a serem elas mesmas a produzirem-nas.

Para além da Área de Expressão e Comunicação e, fundamentalmente, o Domínio da Expressão Motora e Plástica, a realização desta atividade permitiu que as crianças desenvolvessem competências relativas à Área de Formação Pessoal e Social.

Seguidamente e em grande grupo, foi preenchido mais um dos mapas conceituais, de modo a dar resposta ao “O que já sabemos?” e, assim, ser possível perceber as evoluções das crianças relativamente ao assunto.

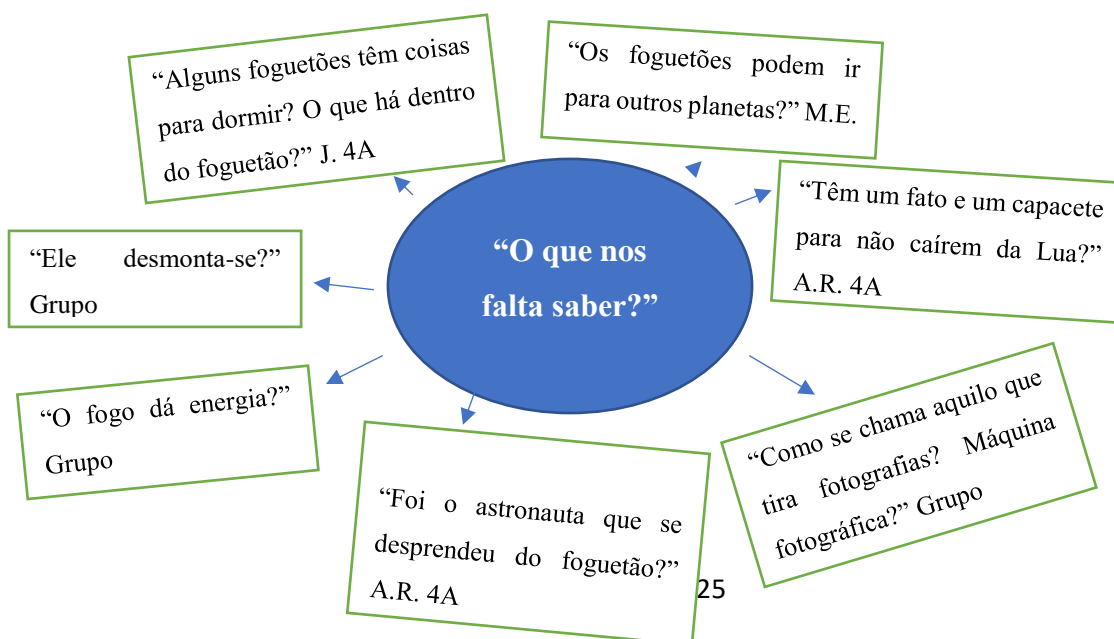
Deu-se, portanto, continuação à *Fase 2* da Metodologia de Trabalho de Projeto e, simultaneamente, desenvolveram-se, particularmente, as Áreas de Conteúdo de Conhecimento do Mundo e de Formação Pessoal e Social.

Quadro 9 – Conceções das crianças acerca dos foguetões, após a leitura da história *A Viagem da Rita*



No dia seguinte, o grupo visualizou um vídeo real (Nasa Space Shuttle Endeavour) sobre a descolagem de um foguetão, de forma a compreender que o fogo existe para lhe dar impulso e procedeu-se à anotação do que ainda faltava saber acerca do projeto acedendo, mais uma vez, à Área de Conhecimento do Mundo e à Área de Expressão e Comunicação e, de um modo concreto, ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 10 – Curiosidades das crianças acerca dos foguetões, após o visionamento de um vídeo real acerca de uma descolagem



Posteriormente, as crianças escutaram uma música, da autoria da estagiária interveniente, relacionada com o projeto, que promovia a consciência fonológica através de rimas e que alargava as suas conceções e vocabulário acerca do assunto, desenvolvendo, nomeadamente, competências relativas à Área de Expressão e Comunicação e, nomeadamente, dos Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Expressão Musical.

No dia 18 de maio de 2016, a partir da música *As Aventuras do Patinho – O Patinho no Espaço Sideral* e de um jogo de movimento, aliou-se o lúdico ao didático e as crianças, para além de descobrirem mais acerca do meio envolvente aos foguetões, desenvolveram a sua motricidade global através, mais uma vez, da Área de Expressão e Comunicação (Domínios da Expressão Musical e Motora) e à Área de Conhecimento do Mundo.

No dia 23 de maio de 2016, de modo a concluir a respetiva fase de trabalho, delineou-se como objetivo que as crianças sugerissem formas ou meios de, posteriormente, avaliarem e divulgarem a construção do foguetão. No entanto, perante a falta de ideias, acabaram por apenas conversar e/ou relembrar o que tinha sido realizado até ao momento, através da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).

Deste modo, deu-se início à *Fase 3* da Metodologia de Trabalho de Projeto, que pressupunha a construção do foguetão propriamente dita (Ver Anexo VI), obedecendo às escolhas anteriormente efetuadas pelas crianças e, a partir da qual, (...) *aprofundam a informação adquirida, reposicionando-se em novas questões, voltam a planear a sua actividade* (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 142). Portanto, as crianças alargaram a sua criatividade, desenvolveram a sua motricidade fina e aprenderam a cooperar, a partilhar e a aceitar as ideias dos outros (Ver Figura 2).

Assim sendo, poder-se-á dizer que as crianças desenvolveram, simultaneamente, competências relativas à Área de Formação Pessoal e Social e à Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Expressão Motora e Dramática).



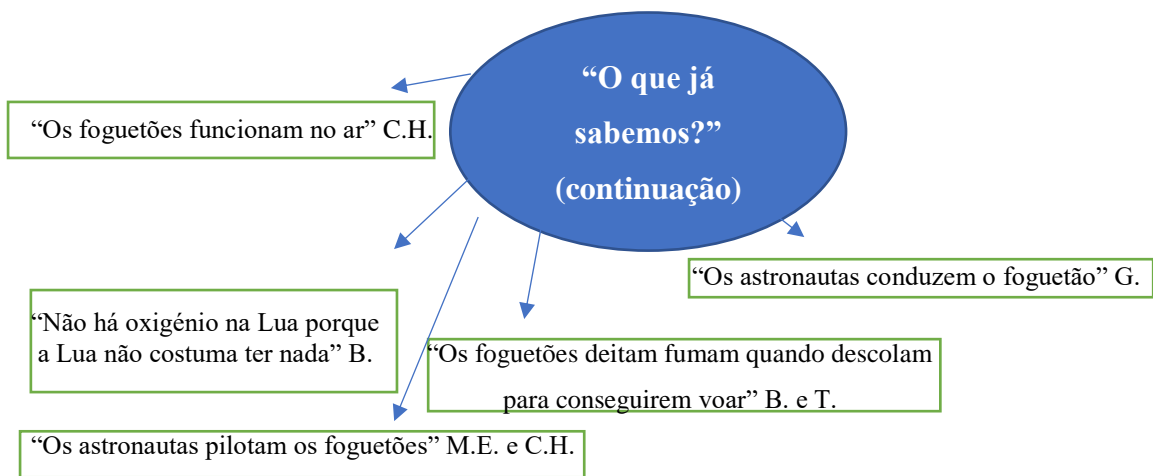
Figura 2 – Pintura da Estrutura do Foguetão

No dia 24 de maio de 2016, as crianças voltaram a contactar com vários livros referentes ao tema que até então tinham vindo a explorar, a fim de encontrarem resposta àquilo que tinham dito querer saber e que, por falta de tempo, ainda não tinha sido concretizado (Ver Figura 3 e Quadro 11). Mais uma vez, procurou-se que as atividades estivessem interligadas, explorando dimensões das Áreas de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), de Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo.



Figura 3 – Exploração de Livros

Quadro 11 – Concepções das crianças acerca dos foguetões, após a exploração de vários livros



Por fim, procederam à continuação da pintura do foguetão, sendo que a mesma se prolongou até ao dia 25 de maio de 2016, dia em que, finalmente, os adultos o montaram (Ver Figura 4).



Figura 4 – Pintura da Estrutura do Foguetão

Assim sendo, no dia 25 de maio de 2016, as estagiárias montaram o foguetão previamente decorado pelas crianças (Ver Figura 5).

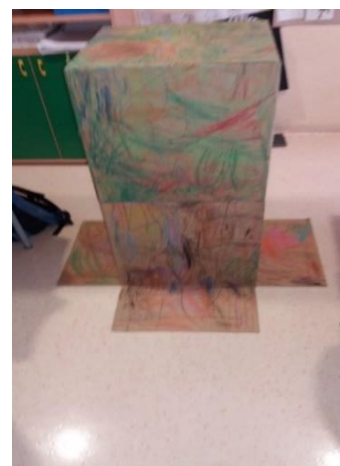


Figura 5 – Montagem do Foguetão

No dia 30 de maio de 2016, as crianças apresentaram as cartas trazidas de casa, com as sugestões de nomes que, com a família, escolheram para o foguetão para que, já na Sala de Atividades e em grande grupo, pudessem realizar a votação ao longo da semana. Posteriormente, deu-se continuação à construção do foguetão e, nomeadamente, da sua porta.

No dia 31 de maio de 2016, mostraram-se novas sugestões de nomes para o foguetão e as crianças iniciaram a construção do fato, a partir da realização de desenhos sobre o projeto que, mais tarde, seriam colados no mesmo, desenvolvendo competências relativas à Área de Expressão e Comunicação e, nomeadamente, aos Domínios da Expressão Motora e Plástica.

No dia 1 de junho de 2016, procedeu-se à votação para o nome do Foguetão. Depois de escritas e lidas, algumas vezes, todas as propostas, cada criança possuía uma imagem de um foguetão que, depois de dizer qual o nome que mais gostava, servia de voto e era colocado à frente da sua escolha. O foguetão passou, então, a chamar-se “Estrela”, tendo ganho por onze votos.

Por fim, no dia 6 de junho de 2016, de modo a concluir a Metodologia de Trabalho de Projeto e respeitante à *Fase 4*, procedeu-se à *Avaliação/Divulgação* do foguetão. Deste modo, depois de as crianças terem decidido que o queriam apresentar aos meninos da restante Instituição, através de uma viagem até à Lua, simularam e prepararam um jogo simbólico para que, através do *faz de conta*, partilhassem as suas descobertas, fazendo recurso a diferentes linguagens, descobertas e saberes.

Posteriormente, com o objetivo de “aprender” a brincar, as crianças realizaram um jogo de movimento que, ao jeito do *Jogo das Cadeiras*, pressupunha que as crianças se deslocassem, o mais rapidamente possível, até uma das imagens relacionadas com o Espaço Sideral, intercalando o Domínio da Expressão Motora com o da Expressão Musical, ambos inseridos na Área de Expressão e Comunicação.

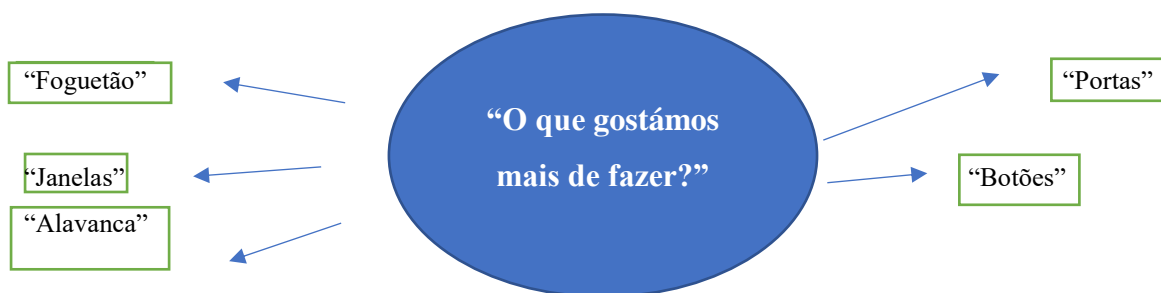
No dia 7 de junho de 2016, o foguetão foi divulgado às restantes crianças da Instituição, a fim de (...) *socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros (...)* (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 143) (Ver Figura 6).



Figura 6 – Divulgação do Foguetão

Relativamente à *Avaliação*, as crianças apenas revelaram aquilo que tinham mais gostado de fazer. Não fizeram, portanto, qualquer referência ao que não gostaram de ter feito e porquê, nem ao que gostariam de ter feito apesar de, por diversas vezes, ter-lhes dito que, nas coisas que fazemos, há sempre aquilo que gostamos mais, aquilo que gostamos menos e aquilo que gostávamos de ter feito e que, por alguma razão, não conseguimos fazer. No entanto, as crianças mantiveram a sua posição.

Quadro 12 – Partilhas das crianças acerca do que mais gostaram de fazer



2.3. *Em jeito de conclusão II...*

Se, por um lado, era a primeira vez que estagiava neste contexto, por outro, existia um grupo de crianças bastante diversificado ao nível da sua faixa etária, aliado ao facto de que, a maioria delas, não cooperava relativamente à ordem, nos momentos de transição e, por algumas vezes, inclusive, na Área do Tapete.

Assim sendo, para além da necessidade de conhecer as características de desenvolvimento infantil, nas respetivas faixas etárias, tive de (re)adaptar estratégias, tanto ao nível da exploração das propostas educativas, como sobretudo, dos momentos de transição.

Tentei tornar os momentos de leitura mais dinâmicos, através, por exemplo, da postura e entoação que atribuía à narrativa. Ao nível da conversação, questionei as crianças e potencieei que interviessem e participassem tantas vezes quanto possível, contribuindo com qualidade para a construção das suas aprendizagens.

Com as crianças que apresentavam mais dificuldades ao nível da sua oralidade e, nomeadamente, de dicção, esse trabalho era feito, particularmente, tanto em grande e pequeno grupo, como, essencialmente, ao nível individual para que, nos casos em que as crianças demonstravam resistência em falar em “público”, pudessem exprimir as suas ideias, sem vergonha e medo de falar.

Este processo adveio de uma prévia observação e reflexão acerca de quais as estratégias a adotar tendo em conta o respetivo grupo de crianças, o modo de contornar a dificuldade que, inicialmente, encontrei em manter o grupo entusiasmado, interessado e participativo nas suas aprendizagens e, efetivamente, de que forma poderia transpô-lo para a planificação.

Assim sendo, após verificar, na ação, que as crianças eram, de facto, bastante curiosas em relação aos mais diversos temas, adotei o método de questionamento confrontando, na maioria das vezes, aquilo que elas já sabiam com aquilo que, gradualmente, iam descobrindo, mantendo-as, desta forma, envolvidas e dispostas a querer saber cada vez mais acerca daquilo que as rodeia.

No que respeita aos momentos de transição e, à semelhança, do que se verificava em Creche, também este grupo de crianças demonstrava um especial apreço por jogos de

palavras e, essencialmente, de rimas, pelo que as mesmas passaram a ser frequentemente utilizadas, sobretudo, nos momentos de retorno à calma.

Simultaneamente, também a Metodologia de Trabalho de Projeto se tornou um desafio, uma vez que, dado a falta de experiência, não sabia muito bem de que forma envolver as crianças nas suas pesquisas. Se, por um lado, não sabiam ler, por outro, não deveria adotar uma atitude demasiado expositiva ou transmissiva.

Contudo, através da exploração de livros, de músicas, de vídeos, etc., acabei por compreender que existiam diversas formas de dar resposta às questões das crianças, não obstante de as mesmas desempenharam um papel ativo nas suas descobertas.

PARTE III - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Capítulo III - Refletindo em contexto de Jardim de Infância II

3. Contexto de Jardim de Infância II

3.1. *Espaços e Recursos*

O Jardim de Infância, situado na Barreira, concelho de Leiria, funciona num edifício com uma sala. Esta é luminosa e está enquadrada por um espaço exterior, um jardim, que favorece o encontro entre as crianças e os educadores que nele trabalham.

A Sala encontra-se dividida em pequenos cantos que permitem o envolvimento das crianças em práticas de brincadeira livre, de leitura e de escrita e de expressão.

3.2. *Caraterização do Grupo de Crianças*

A Sala de Atividades é constituída por vinte crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos e, como tal, apresenta uma diversidade de necessidades e interesses que, cabe ao Educador, mediar. Inseridas, segundo Piaget, no *estágio pré-operacional*, os *avanços no pensamento simbólico são acompanhados pelo crescente entendimento de identidades, espaço, causalidade, categorização e número* (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 284).

Ao nível do desenvolvimento físico-motor e, no que respeita à motricidade global, todas as crianças, com exceção de duas (dois e três anos) apresentam, de um modo geral, as mesmas competências físicas. Chutam a bola, agarram-na e lançam-na com uma ou duas mãos, sobem e descem escadas, saltam ao pé coxinho, correm, etc.

Por outro lado, todas as crianças revelam destreza em ações (...) *como abotoar camisas e desenhar figuras* (...) (*ibidem*, p. 276) e que, conseqüentemente, (...) *envolvem coordenação entre mão e olho e pequenos músculos*. (*ibidem*), permitindo (...) *que as crianças pequenas assumam mais responsabilidade por seu cuidado pessoal*. (*ibidem*)

As crianças com quatro, cinco e seis anos, já demonstram uma total capacidade em ações como segurar o lápis, abotoar o bibe, segurar no talher e desenvolver grafismos.

Ao nível cognitivo e, nomeadamente, no que respeita ao seu pensamento matemático, as crianças entre os quatro e os seis anos, já revelam uma enorme capacidade em associar o número à quantidade, em reconhecer noções espaciais, em formar padrões, em preencher tabelas, etc.

Neste sentido, segundo Siegler, 1998, *aos 5 anos, a maioria das crianças sabe contar até 20 ou mais e sabe os tamanhos relativos dos números de 1 a 10. Algumas são capazes de fazer adição e subtração simples de um só dígito (ibidem, p. 287)*. Sendo que, para tal, *as crianças intuitivamente criam estratégias de adição contando nos dedos ou utilizando outros objetos (ibidem)*.

Ao nível da linguagem, *crianças pré-escolares desenvolvem-se rapidamente em vocabulário, gramática e sintaxe (ibidem, p. 294)*. Neste caso, verifica-se que as crianças de três anos apresentam um reduzido vocabulário e mais dificuldade em construir frases complexas, com complementos e verbos.

Pelo contrário, as restantes, de quatro, cinco e seis anos, já conseguem articular devidamente as suas ideias, transmitir aquilo que pretendem e, nalguns casos e, nomeadamente nas crianças de seis anos, argumentam, contrapõem e justificam-se.

Ao nível psicossocial, as crianças, de um modo geral, são capazes de reconhecer as emoções nos outros. Compreendem, por exemplo, que o J. está a chorar porque quer ir para casa. No entanto, apresentam alguma dificuldade em compreender e gerir as suas próprias emoções. Podem sentir vergonha quando têm adultos na sua casa de banho e querem urinar ou ter orgulho em si quando marcam três golos, contudo não percebem realmente o que isso significa devido, talvez, à sua abstração.

Segundo Harter, 1996, p. 225, *(...) as emoções dirigidas ao eu, como a vergonha e o orgulho, se desenvolvem durante o terceiro ano, depois que as crianças adquirem autoconsciência. Essas emoções têm “origem social” (ibidem, p. 317)*;

3.3. *À volta dos Insetos: Descobrir e Aprender com a Metodologia de Trabalho de Projeto II*

À semelhança do que aconteceu no semestre passado, relativo ao contexto de Jardim de Infância I, também, desta vez, a minha prática educativa centrou-se na Metodologia de Trabalho de Projeto, uma vez que, de forma similar ao que já havia ter sido definido,

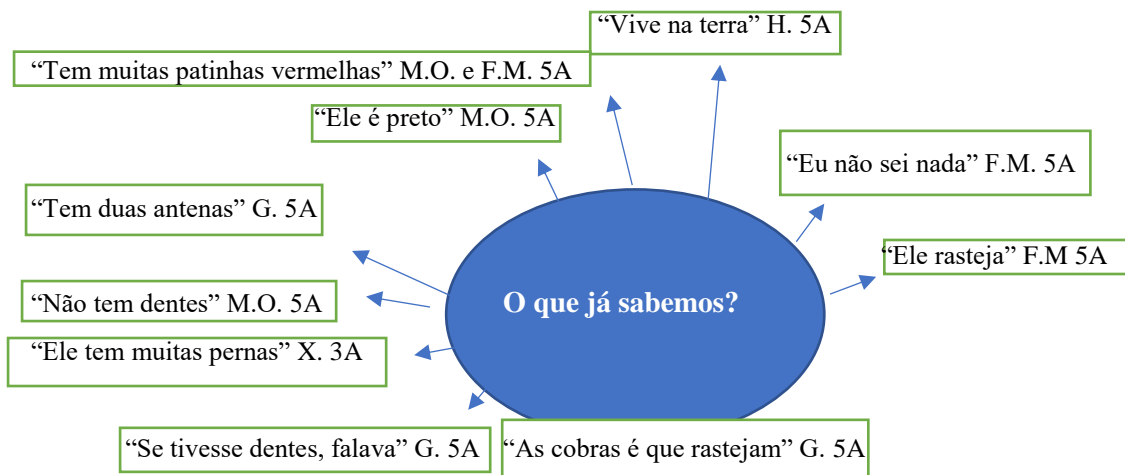
alguns dos desejos, perguntas e problemas das crianças não podem ser respondidos através de actividades simples e limitadas. Nestes casos, o educador auxilia as crianças a pôr em prática as ideias que manifestaram e a desenvolverem projectos mais estruturados, que implicam um encadeamento de actividades “desenhadas mentalmente” e que, no seu conjunto, permitem dar resposta a determinado problema ou questão (Niza, 1996, citado por Folque, 2014, pp. 59-60).

Neste sentido, tentei dar resposta e, nomeadamente, percorrer um caminho que, com o auxílio das crianças, permitisse clarificar e aprofundar as ideias e/ou interesses das mesmas relativamente, no caso concreto, aos insetos e, particularmente, à Maria Café.

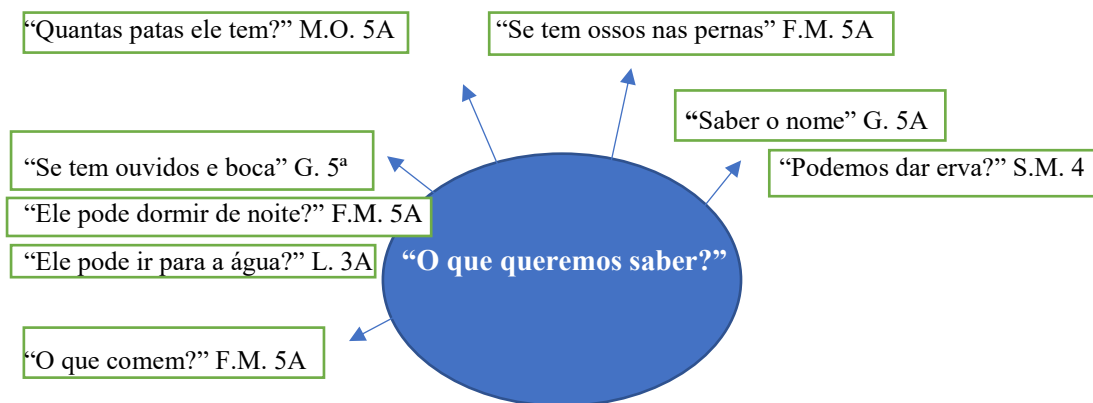
Deste modo, correspondente à *Fase 1: Definição do Problema*, no dia 18 de outubro de 2016 e durante o momento de brincadeira livre no exterior, três das crianças do grupo encontraram um inseto que lhes despertou interesse e que, por isso, foram mostrá-lo às estagiárias, para que, juntos, pudessem descobrir mais acerca do mesmo.

Assim sendo, uma das estagiárias sugeriu que o colocassem num frasco para que, quando regressassem à Sala de Atividades, pudessem mostrá-lo às restantes crianças e, se todos concordassem, saber mais acerca dele. Posteriormente, estando todo o grupo de acordo e em “*tempo de partilha*”, conversaram acerca do que já sabiam (Ver Quadro 13), do que queriam saber (Ver Quadro 14) e do que iam fazer para descobrir (Ver Quadro 15) dando, portanto, início à *Fase 2: Planificação e Lançamento do Trabalho*, a partir da Área de Conteúdo respeitante à Expressão e Comunicação e, nomeadamente, do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

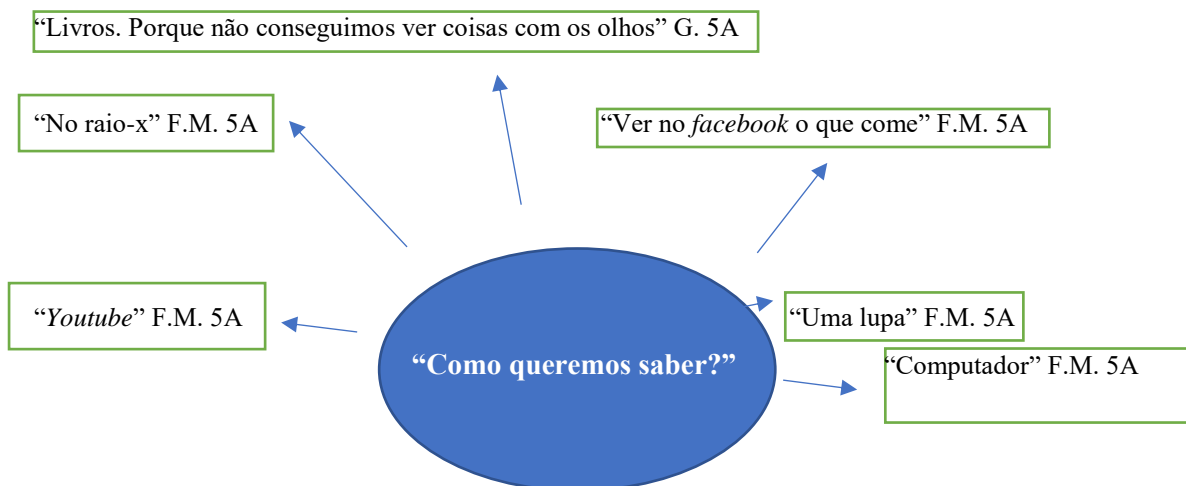
Quadro 13 – Conceções das crianças relativamente ao inseto (Maria Café)



Quadro 14 – Curiosidades das crianças em relação ao inseto (Maria Café)



Quadro 15 – Sugestões das crianças a fim de descobrirem mais acerca do inseto (Maria Café)



De seguida, enquanto observavam a Maria Café dentro do frasco (Ver Figura 7), interagiram com o objeto, com o grupo e com os adultos e expressavam o que viam (Ver Quadro 16), o que queriam saber e a forma como o podiam descobrir.

Quadro 16 – Concepções das crianças acerca do inseto (Maria Café) durante a interação com o mesmo

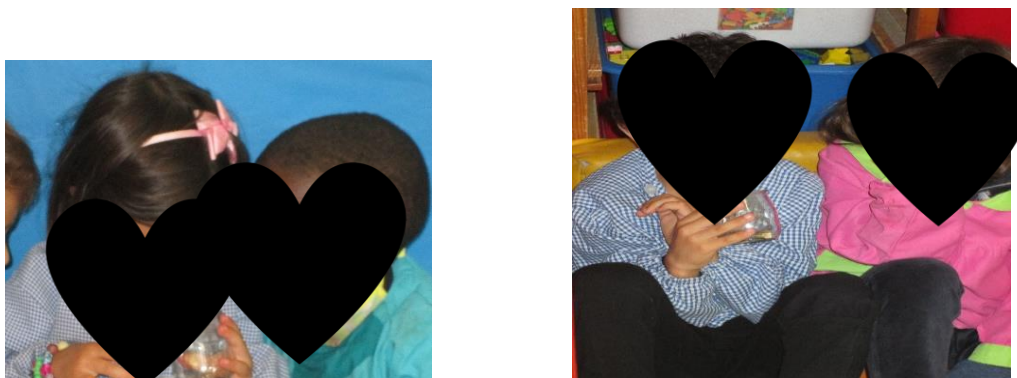
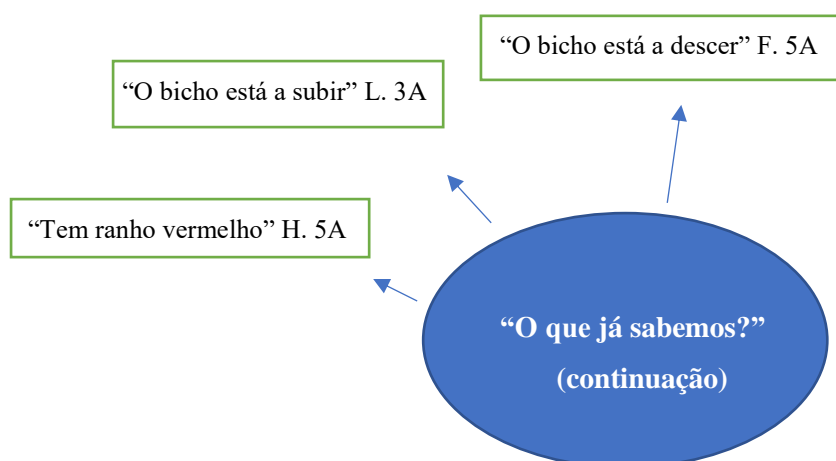


Figura 7 – Interações com a Maria Café

No dia 26 de outubro de 2016, de modo a dar continuidade ao que até então tinha sido realizado, procedeu-se à observação da Maria Café.

Como tal, depois de as crianças serem divididas em dois grupos, foram-lhes fornecidas uma lupa e uma caixa de plástico com o "bicho", de seu nome ainda desconhecido, para que o mesmo pudesse ser observado e explorado (Ver Quadro 17, Figura 8 e Quadro 18) e, deste modo, fossem criadas oportunidades de desenvolvimento na Área do Conhecimento do Mundo e, nomeadamente, no domínio da Abordagem às Ciências.

Quadro 17 – Concepções das crianças relativamente ao inseto (Maria Café) durante a observação do mesmo com a lupa

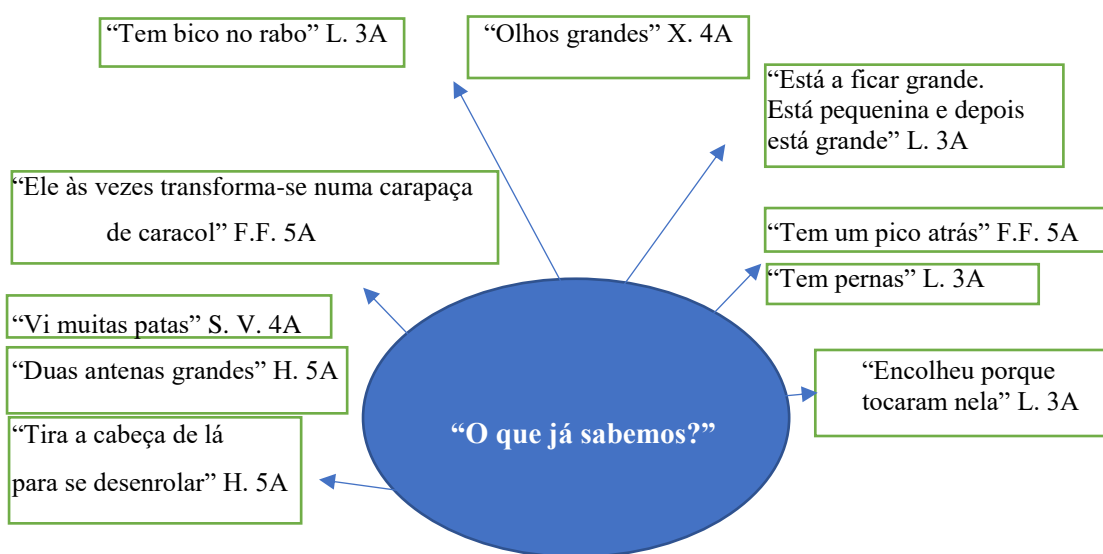
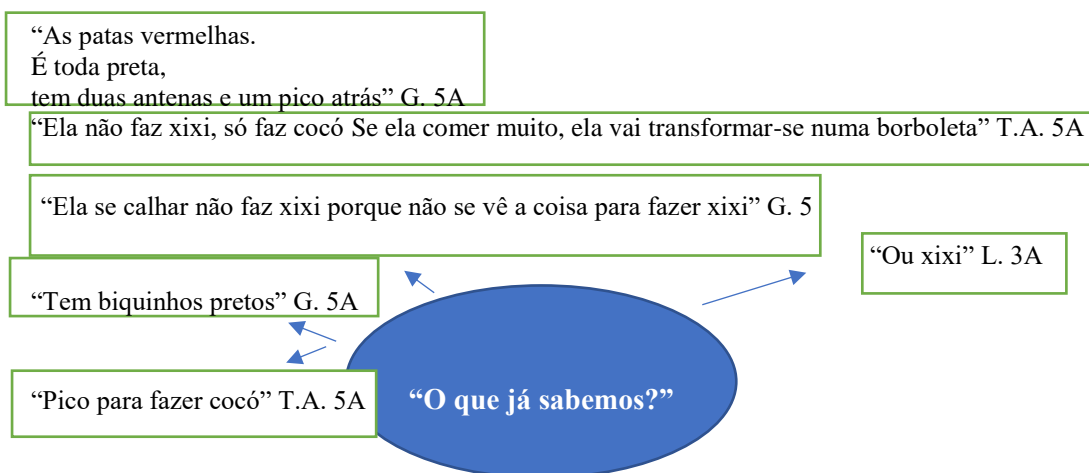


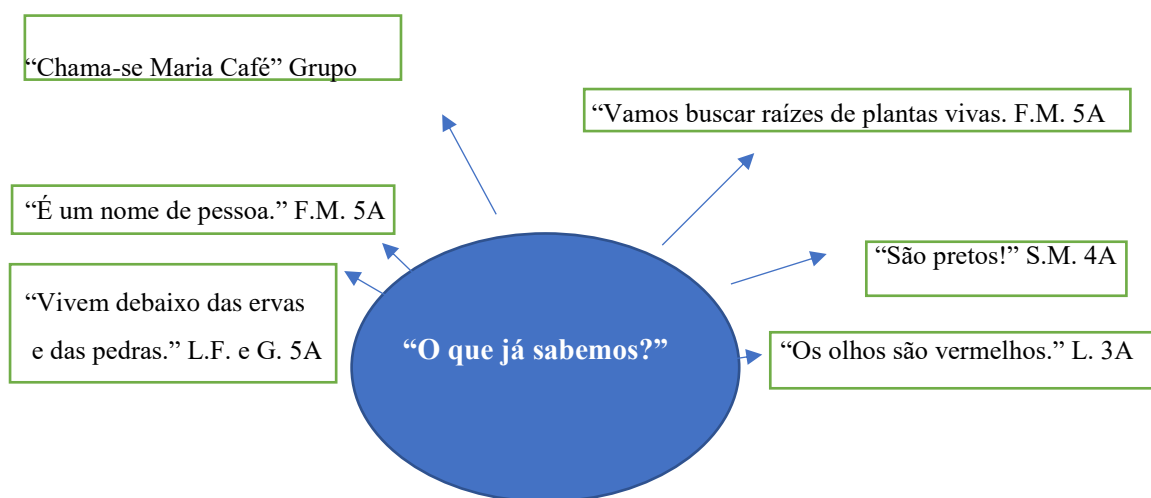
Figura 8 – Observação da Maria Café através de uma lupa

Quadro 18 – Concepções das crianças relativamente ao inseto (Maria Café) após a observação do mesmo com a lupa



Posteriormente, através de pesquisas efetuadas no computador e mediadas pelas estagiárias, inseridas na Área do Conhecimento do Mundo e, nomeadamente, no domínio do Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias e lidas pela estagiária interveniente, as crianças descobriram tanto o nome do inseto, como algumas das características que lhes estão associadas (Ver Quadro 19) e que, anteriormente, tinham demonstrado interesse em saber, iniciando-se, assim, a *Fase 3: Execução* do projeto.

Quadro 19 – Conceções das crianças acerca do inseto (Maria Café) após pesquisas mediadas pelas estagiárias no computador

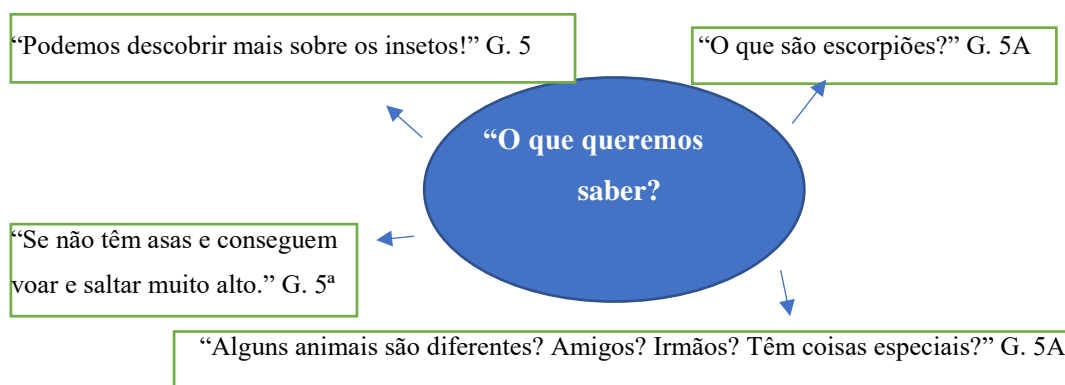


No dia 2 de novembro de 2016, depois de ter sido levado um livro científico sobre os insetos e, nomeadamente, sobre a Maria Café, intitulado por: *Insetos do Mundo* (Jeanne E. Remington, Trad. Cecília Helena Borda Sodré), com a finalidade de dar resposta às suas d vidas, questionaram-se as crianças acerca do que, para elas, seria um inseto (Ver Quadro 20) desenvolvendo, assim, competências ao nível da área da Expressão e Comunica o (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem   Escrita e Comunica o Oral) e da área do Conhecimento do Mundo (Abordagem  s Ciências), bem como o que gostariam de saber acerca do(s) mesmo(s) (Ver Quadro 21).

Quadro 20 – Concepções das crianças acerca dos insetos após pesquisas mediadas pelas estagiárias no livro *Insetos do Mundo*



Quadro 21 – Curiosidades das crianças acerca do(s) inseto(s)



No decorrer da conversa e após ter-lhes sido também mostrado um livro infantil sobre o Mundo dos Insetos, as crianças realizaram várias observações, de que são exemplo:

“As borboletas ajudam no pólen.” (M.O. 5A); “As borboletas ajudam.” (G. 5A); “A fazer o mel.” (T.A. 5A); “As formigas gostam da migalha das bolachas.” (T.A. 5A); “As antenas batem umas nas outras para se salvarem.” (F.M. 5A); “Para lutarem, para ficarem com a comida.” (G. 5A); “Defenderem-se umas das outras.” (H. 5A); “As abelhas e as formigas têm asas.” (J.M. 3A) e “As formigas às vezes levam umas coisas atrás delas.” (L.F. 5A).

Deste modo, se por um lado, as estagiárias foram tentando levá-las a pensar sobre o assunto, com perguntas como: “Que coisas são essas que as formigas levam atrás delas?”, “Para onde levam elas essas coisas” ... Por outro, dado a sua curiosidade pelo tema, acharam conveniente dar continuidade ao projeto conhecendo e explorando vários insetos, através de diversas atividades que integrassem as diferentes Áreas de Conteúdo.



Figura 9 – Exploração dos Livros

No dia 5 de dezembro de 2016, depois de, no dia 7 de novembro de 2016, já terem dado ideias em relação ao que poderiam fazer para apresentar o projeto (Exemplo: “Podemos fazer a feira dos insetos.” (F.M. 5A), “Podemos fazer uma exposição dos insetos que conhecemos.” (F.M. 5A), “Podemos mostrar à família!” (Grupo) e “Podemos cortar e colar os insetos!” (F.M., 5A)), as crianças deram início à *Fase 4: Avaliação/Divulgação* do projeto.

Neste sentido, através da Área da Expressão e Comunicação e, especificamente do Domínio da Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, iniciaram a elaboração de um livro (Ver Anexo XII e XIII) onde, a partir de uma história criada por elas, dessem a conhecer, sinteticamente, o que até, então, tinham descoberto acerca de alguns dos insetos explorados.

No dia de 12 de dezembro de 2016, com o livro já terminado, procedeu-se à votação do respetivo título, tendo-se verificado um empate relativamente à sua escolha. Assim sendo, por sugestão das estagiárias, e para ajudar a compreenderem como se deveria proceder para escolher o melhor título, as crianças realizaram um jogo simbólico (Área da Expressão e Comunicação – Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro) em que, através da

simulação de uma situação de voto, elegeram aquele de que mais gostavam, assinalando-o no respetivo boletim de voto com três cores disponíveis (amarelo, vermelho e azul) e acompanhadas pelos respetivos títulos.

No entanto, para que a votação fosse possível, teriam de mostrar o seu cartão de eleitor, devidamente preenchido com os seus dados pessoais (nome, idade e localidade) e entregá-lo ao secretário e presidente da mesa de voto que assinalaria, através de uma cruz, a sua presença e entregar-lhe-ia então o devido boletim de voto que, posteriormente, colocaria na urna.

Com recurso à construção de legos de várias cores com o número de votos (Ver Anexo VIII), de modo a facilitar a contagem, essencialmente às crianças mais novas (2 e 3 anos), sendo que cada título correspondia a uma cor (amarelo, vermelho e azul) (Área da Expressão e Comunicação – Organização e Tratamento de Dados), as crianças chegaram à conclusão que o título mais votado e, portanto, vencedor seria “O Urso e os Insetos”.

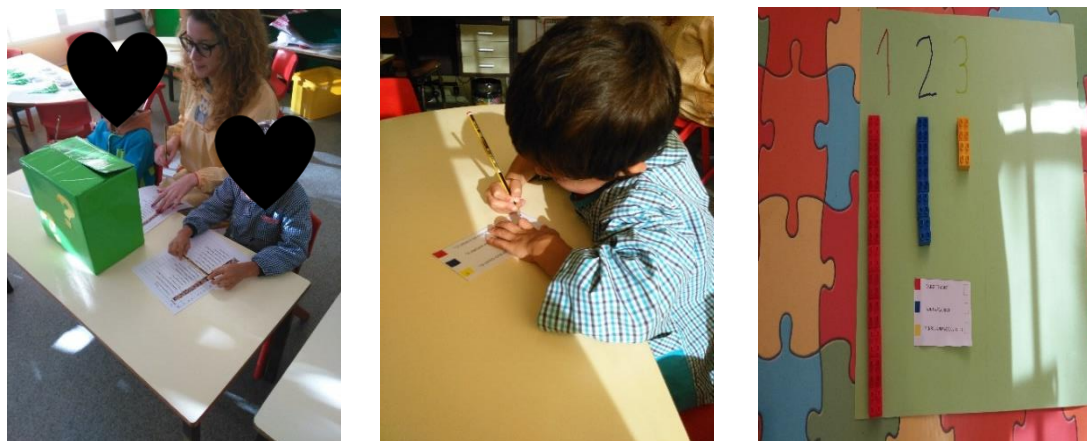


Figura 10 – Votação e Contagem dos votos para o título do livro

Finalmente, no dia 20 de dezembro de 2016, aquando a Festa de Natal, as crianças divulgaram, através de uma Exposição, algumas evidências do que realizaram relativamente ao Projeto *À volta dos Insetos* e, inclusivamente, lançaram o livro *O Urso e os Insetos*, de sua autoria, onde explicaram sucintamente aos familiares o que os levou a “escrevê-lo” e o modo como surgiu (Área da Expressão e Comunicação – Comunicação Oral e Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro).



Figura 11 – Divulgação do Projeto

A avaliação do projeto, propriamente dita, foi realizada no dia 9 de janeiro de 2017 (Ver Quadro 22), na qual as crianças deram a sua opinião relativamente àquilo que mais gostaram, menos gostaram e gostavam de ter feito durante a realização do mesmo.

Quadro 22 – Avaliação da Metodologia de Trabalho por Projeto *À Volta dos Insetos*

“O que mais gostámos?”	“O que menos gostámos?”	“O que gostávamos de ter feito?”
<p>“Gostei de brincar.” F.M. 5A</p> <p>“Gostei mais de fazer os desenhos para o jornal.” F.M. 5A</p> <p>“Do livro.” F.F. 6A</p> <p>“Falar sobre as formigas.” L. 3A</p> <p>“Teatro das máscaras.” S.F. 4A</p> <p>“Fazer o desenho da Maria Café e do escravelho.” F. 5A</p> <p>“Dos desenhos que fizemos naquela folha gigante.” G. 6A</p> <p>“Escrever a notícia.” H. 5A</p> <p>“O lançamento do livro.” L. 6A</p>	<p>“Não gostei tanto de ver o livro porque nós podemos ver muitas vezes o livro.” G. 6A</p> <p>“Não gostei de pintar com lápis de cor.” F.M. 5A</p> <p>“Pintar por cima do risco das letras.” T.A. 5ª</p>	<p>“Eu queria fazer os desenhos com tinta.” L. 6A</p> <p>“Eu queria fazer a casa da Maria Café.” F. 5A</p> <p>“Eu gostava de fazer uma coleção de máscaras dos insetos.” F.M. 5A</p> <p>“Eu gostava de ter um jogo dos insetos.” F.M. 5A</p>

Assim, a partir dos dados sistematizados no quadro 22, concluo que as atividades desenvolvidas ao longo do projeto, cujas aprendizagens foram sendo sistematizadas nos mapas conceituais referentes ao que as crianças já sabiam (Ver Quadros 13, 16, 17, 18, 19, 20 e 21) revelaram-se significativas.

3.4. Construindo aprendizagens: Avaliação por Portefólio

De um modo geral, as crianças de faixa etária superior (entre os cinco e os seis anos) foram as que, regularmente, mais contribuíram de forma interventiva, autônoma e entusiasta para a concretização das atividades construídas no contexto de Jardim de Infância II.

Assim sendo, no que respeita, essencialmente, a atividades de linguagem verbal e, por exemplo, de compreensão leitora, é notório que as crianças de faixa etária superior (cinco e seis anos) são as que mais se destacam.

No entanto, relativamente a atividades de linguagem não verbal e, nomeadamente de Expressão Plástica, Dramática e Motora, talvez as crianças de faixa etária inferior (dois, três e quatro anos) sejam as que mais cooperam.

Neste sentido, procedi à elaboração de um portefólio individual que permitisse, mais especificamente, avaliar as competências e/ou capacidades de uma determinada criança e, assim, adequar a prática em função do seu desenvolvimento.

Posto isto, optei por escolher a criança que, na minha opinião, demonstrou, ao longo deste semestre, mais evidências de evolução, comprometendo-me, assim, a identificá-las, a fundamentá-las e a descrevê-las enquanto implicação pedagógica, na medida em que, integradas nas planificações seguintes, potencializassem um desenvolvimento global e harmonioso da criança, bem como novas aprendizagens e competências.

Desta forma, após verificar durante as semanas de observação que a criança D. (três anos), apesar da idade, era a que apresentava mais dificuldades ao nível da linguagem oral (**21 de setembro de 2016** – A criança reproduzia, em média, duas palavras por dia, que ia repetindo: “pota” e “cocó”) e, em meados de novembro, ter observado algumas evoluções, achei pertinente avaliá-la.

Assim, se num primeiro momento, iniciou, gradualmente, a reprodução de várias palavras, a partir das repetições daquilo que lhe era dito, em finais de novembro, já era capaz de dizer palavras novas (não repetidas) e, inclusive, associando-as, por exemplo, a um objeto (**29 de novembro de 2016** - A criança apontou para as colmeias [realizadas a partir de caixas de ovos] e disse “aqui casa!”).

Ao nível do **desenvolvimento físico-motor** e, nomeadamente no que respeita à motricidade global, a criança apresentou uma evolução relativamente à coordenação motora e/ou controlo do corpo. Enquanto que no dia **27 de setembro de 2016** a criança não conseguia subir e descer escadas, colocando o pé esquerdo e o pé direito, alternadamente, no dia **5 de outubro de 2016**, já o conseguia fazer.

De acordo com Papalia, Olds & Feldman (2001),

por volta dos 2 anos e meio, as crianças começam a saltar com ambos os pés (...). Saltar num só pé é difícil antes dos 4 anos. Subir escadas é mais fácil do que descê-las; por volta dos 3 anos e meio, a maior parte das crianças alterna com segurança os pés enquanto sobe, mas só por volta dos 5 anos é que conseguem fazer o mesmo a descer (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 287).

Relativamente à motricidade fina, também se notou uma evolução entre o dia **12 de outubro de 2016** e o dia **9 de janeiro 2017**, essencialmente ao nível dos desenhos da criança.

Enquanto no primeiro dia, a criança limitava-se a riscar, no último apresentava a capacidade de fazer contornos redondos e, nomeadamente, revelava uma maior destreza ao agarrar no lápis.

Neste sentido, Papalia, Olds & Feldman (2001) considera que, *por volta dos 3 anos, o estágio de forma aparece. Agora, a criança desenha diagramas em 6 formas básicas: círculos, quadrados ou retângulos, cruces, Xs, e formas irregulares (ibidem, p. 290).*

Figura 12 – Representação, sob a forma de garatujas, os fantoches de *Maria Benguela e Pascoal*, de Kathy Silva (12 de outubro de 2016)

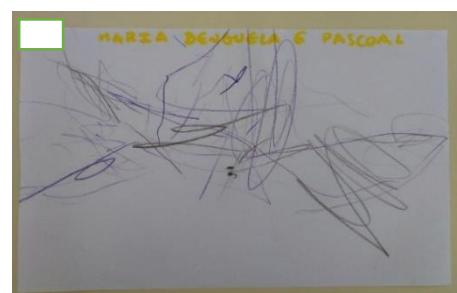




Figura 13 – A criança começa a agarrar, progressivamente, corretamente no lápis e a desenhar novas formas (Dia 9 de janeiro de 2017)

Ao nível do **desenvolvimento cognitivo**, enquanto no dia **4 de outubro de 2016**, a criança demonstrava alguma dificuldade em proceder a contagens e em identificar o nome dos objetos, exceto por imitação momentânea, por exemplo. No dia **12 de dezembro de 2016**, a criança já demonstrava capacidade de acompanhar a estagiária nas contagens e em nomear peças de vestuário, quando folheava uma revista (Exemplo: Ao folhear uma revista de supermercado, enquanto aponta para um casaco, a criança diz “Paquisa” – “Camisa”, ao que a estagiária diz “É o casaco!” e a criança repete “Xacato”. Depois aponta para uma máquina e repete “Paquisa”, ao que a estagiária diz “Máquina!” e a criança repete “Áquia”. De seguida, aponta para a camisola e diz “Pexicola”, ao que a estagiária diz “É a camisola!”. Aponta para os sapatos e diz “Xpatos” e a estagiária diz “São os sapatos...”. Aponta para a camisa e diz “Paquisa” e a estagiária diz “Camisa...”. Aponta para as calças e diz “Xapatilhas” e a estagiária diz “São as calças” e a criança diz “Caxas”).

Deste modo, importa referir que (...) *entre os 2 e os 7 anos as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico (...)* (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 312)

Portanto, *ter símbolos para as coisas ajuda a criança a pensar acerca delas e das suas qualidades, a recordá-las e a falar sobre elas, sem que estejam fisicamente presentes (ibidem, p. 313). Neste sentido, as crianças evidenciam a função simbólica através da imitação diferida, do jogo simbólico e da linguagem. A imitação diferida, que parece ter seu início no segundo ano de vida (...), é a repetição de uma acção observada num momento anterior (ibidem).*

Também ao nível da brincadeira livre notou-se que, a criança em questão, passou a estar mais predisposta para fazer uso dos recursos materiais disponíveis e reconhecer aquilo que devia, ou não, fazer com eles (Exemplo: já encaixava as peças em vez de as atirar, já folheava os livros em vez de os rasgar, já vestia as roupas em vez de (apenas) as desarrumar, já usava os alimentos para “comer”, as panelas para cozinhar, o telefone para falar e os bebés para cuidar, acedendo assim, gradualmente, ao *faz de conta*).

De acordo com Papalia, Olds & Feldman (2001), *no jogo simbólico as crianças fazem com que um objecto seja (simbolize) outra coisa; por exemplo, uma boneca pode representar uma criança (ibidem)*.



Figura 14 – A criança folheia uma revista e identifica/nomeia nomes de objetos (Dia 12 de dezembro de 2016)

Ao nível do **desenvolvimento linguístico**, observou-se uma nítida evolução da criança entre o dia **21 de setembro de 2016**, no qual apenas reproduzia duas palavras “cocó” e “pota” e o dia **12 de dezembro de 2016**, em que a criança passa a ser capaz, ainda que muitas vezes por imitação direta, de reproduzir aquilo que escuta (Exemplo: “xaspatos”, “tade!”, “obigada!”, “colhe!” e “Tai Tanal”, confirmando-se que, *por volta dos 3 anos, o discurso é fluente, mais extenso e complexo, apesar das crianças muitas vezes omitirem partes do discurso, elas conseguem manter o seu significado* (R. Brown, 1973a, 1973b, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 219).

Relativamente ao vocabulário, *os nomes dos objectos parecem ser mais fáceis de mapear rapidamente do que os nomes das acções (verbos)* (ibidem, p. 322) e, no que respeita à gramática e à sintaxe, (...) *em geral, as crianças usam os plurais e o pretérito passado e conhecem a diferença entre eu, tu e nós* (ibidem).

É possível referir que a criança, ao nível do desenvolvimento linguístico, não corresponde ao expectável para a respetiva faixa etária.

Ao nível do **desenvolvimento psicossocial**, as evidências de evolução da criança são, sobretudo, a nível do respeito pelas regras e de relação com o outro.

Enquanto no dia **25 de outubro de 2016**, a criança demonstrava alguma dificuldade em ser contrariada e não se relacionava com os outros, quer fosse adulto ou criança, no dia **7 de novembro de 2016** a criança tornou-se mais próxima de mim, estando atenta ao que eu lhe dizia, repetindo e, nalgumas situações, cooperando mais facilmente com o que lhe era pedido.

Relativamente aos seus pares, apenas a partir do dia **23 de novembro de 2016**, passa a estar mais próxima. No entanto, em momentos de brincadeira livre tendia a isolar-se nas suas brincadeiras e, quando era desafiada/contrariada, envolvia-se facilmente em conflitos (Exemplo: Quererem ambas o mesmo brinquedo).

Assim sendo, considero que a criança esteja, sobretudo, a tentar desenvolver a sua capacidade de auto-regulação, isto é, o (...) *controlo independente do comportamento da criança para se conformar às expectativas sociais* (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 260) que, segundo Kopp, 1982, (...) *demora pelo menos 3 anos (ibidem)*.

3.5. *Em jeito de conclusão III...*

Com um grupo de crianças tão curiosas, interventivas e autónomas tal como, por outro lado, cooperantes e respeitadoras, difícil foi conseguir dar resposta a todos os seus contributos e sugestões. Quase todos os dias surgiam novas curiosidades, relacionadas com outros temas que, caso houvesse tempo, dariam com certeza origem a outros Projetos para os quais as crianças demonstravam interesse e vontade de desenvolver e explorar.

Neste sentido, o principal desafio com o qual me confrontei, neste contexto formativo foi, essencialmente, ao nível do desenvolvimento de propostas educativas adequadas a todas as crianças do grupo, tendo em conta que existiam crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos.

Portanto, tive, ao longo deste semestre, a preocupação de, dado a existência de um grupo tão heterogéneo, incluir todas as crianças, de modo a que, por um lado, as atividades não se tornassem excessivamente complexas e desmotivantes para umas e pouco desafiantes e simples para outras, promovendo, assim, um desenvolvimento holístico de todo o grupo.

Deste modo, tentei, sempre que possível, adaptar determinada atividade a todas as crianças para que, por caminhos diferentes, pudessem ambas chegar ao mesmo fim: aprender e ter prazer nessa aprendizagem.

Capítulo IV – Vamos Escutar e Recontar para Compreender

– O Papel das Estratégias de Compreensão Leitora no Jardim de Infância

4. Estudo/Ensaio Investigativo

O presente estudo tem como objetivo conhecer as competências leitoras das crianças em idade pré-escolar e, simultaneamente, a influência do uso de estratégias de compreensão leitora durante o reconto.

Neste sentido, pretendi não só adaptar o estudo, consoante o que, até então, tinha sido observado na prática (Jardim de Infância II) como, fundamentalmente, tentei aperfeiçoar a prática, consoante o que tinha observado no estudo.

4.1. *Enquadramento Teórico*

4.1.1. *Histórias e Educação Pré-Escolar*

As histórias desempenham um papel preponderante no desenvolvimento das crianças de qualquer faixa etária. Para Mata (2003),

o hábito de contar histórias de literatura infantil de qualidade às crianças e principalmente a interação dialógica a que as mesmas podem conduzir (...) constitui um meio de desenvolver cognitivamente a criança e de potenciar a aprendizagem da língua, em termos que incluem, por exemplo, o alargamento do léxico, o conhecimento da sintaxe da narrativa, a dimensão semântico-pragmática da língua, não esquecendo a fertilização de “hábitos” de contacto com a literatura (Azevedo, *et al.*, 2003, p. 15).

Se por um lado, a leitura de histórias permite que a criança aprenda mais acerca do mundo que a rodeia e desenvolva e crie laços de afetividade, por outro, possibilita

“àqueles que ouvem aprender, quer a partir da estrutura da história, quer a partir das questões e comentários que são levantados, como melhor interpretar os factos e as acções, como melhor organizar e reter a informação e como melhor elaborar cenários mentais e esquemas” (Morais, 1994:180, tradução livre, citado por Pereira, s.d, p. 2).

Efetivamente, não só as narrativas fazem parte do quotidiano da maioria das crianças como as suas potencialidades formativas são inúmeras. As crianças criam sólidos laços afetivos com quem lhes conta histórias antes de dormir, escutam histórias no jardim-de-infância, criam histórias na Área do *faz-de-conta*, partilham histórias com o “outro” e

elaboram, elas próprias, a história das suas vidas a partir das vivências que vão presenciando e das aprendizagens que vão realizando.

Contar histórias é dar colo, disse Cristina Taquelim, no seu sábio conhecimento da arte de contar. Ninguém esquece a voz e o olhar de quem lhe contou histórias. Esses momentos de curtição são únicos e inolvidáveis; recordam-se ao longo da vida (Lourenço, 2011, pp. 37-38).

As narrativas escutadas constituem assim para as crianças uma porta de entrada na cultura escrita e num mundo de afetos potenciadores do desejo de aprender.

Por outro lado, deduz-se que (...) *as motivações externas da leitura (a atenção dos adultos, a situação de jogo, os reforços afetivos dos pais) passem a motivações internas (o prazer de ler por ler), colaborando na construção de leitores autónomos* (Viana, et al., 2014, p. 151).

É, por isso, fundamental que o Jardim de Infância possibilite o contato frequente das crianças com os mais variados tipos de registos escritos para que, através da literacia emergente, se vão familiarizando com aquilo que, no 1.º Ciclo, dirá respeito a uma aprendizagem formal da iniciação da leitura e da escrita, uma vez que “*as descobertas das crianças acerca da literacia numa sociedade letrada como a nossa começam muito antes da idade escolar*” (p. 102) (Viana, 2001, p. 28).

Tal como afirma Azevedo é, por exemplo, através da Literatura Infantil, que a criança *tem a possibilidade de expandir os seus horizontes, numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística, e cultural), encontrando raízes para uma adesão frutificante e afectiva à leitura e deste modo desenvolver um conhecimento singular do Mundo* (2006: 11) (Lourenço, 2011, p. 20).

Contudo, de acordo com Carol Seefeldt (1993, p. 154),

só uma cuidadosa e reflectida selecção tanto de histórias como de experiências que sirvam para alargar a compreensão das crianças (...) oferecerá às crianças o desafio intelectual necessário (...) a uma adequada preparação para um futuro exercício de cidadania (Azevedo, et al., 2003, p. 59).

Assim, é fundamental ter em consideração critérios de escolha de narrativas, adequados ao desenvolvimento das crianças e aos objetivos educativos que o favoreçam. Neste sentido, inicialmente, o enredo deverá (...) *ser linear, isto quer dizer, os fatos têm que se suceder na sua sequência natural. Até 3 ou 4 anos, a criança manifesta grande interesse por fatos da vida real que reflitam as relações familiares* (Rizzo, 1989, pp. 208-209).

Em termos mais específicos, a escrita para a infância mantém o interesse pela reescrita da tradição oral, tanto em termos de procura de fidelidade e de divulgação dos textos, como na criação de universos subversivos e paródicos, pelo uso criativo e inovador —às vezes subversivo e com intenções simultaneamente lúdicas e didáticas— da língua, explorando todas as suas potencialidades (gráficas e visuais, sonoras, rítmicas e melódicas, semânticas, simbólicas...), pelo recurso ao humor, obtido através da utilização dos mais diversos tipos de cómico, muitas vezes combinados entre si, pela recriação de universos próximos dos infantis —casa, família, escola— promovendo o reconhecimento e a identificação dos leitores com os ambientes e situações retratadas, pela emergência, sobretudo nos últimos anos, de universos e temáticas fraturantes, às vezes perturbadores e polémicos, como os ligados à morte, à violência ou ao sexo (Ramos, 2015, p. 213).

A linguagem deve (...) despertar a fantasia e a imaginação (Rizzo, 1989, p. 209), e as repetições e a poesia devem (...) fazer parte integrante do bom texto infantil (ibidem).

O texto deve possuir a extensão adequada à idade das crianças a que se destina, isto é, levar em consideração a duração do tempo de atenção dirigida que sejam capazes de oferecer (ibidem, p. 210), e, (...) até a idade de quatro anos (...) (ibidem) não deve apresentar noções falsas, embora possa explorar o absurdo desde que este possa ser encarado pela criança como tal (ibidem).

Relativamente às personagens, (...) devem ser bem definidas, apresentando traços de personalidade bem marcantes. (...) A criança se identifica com as personagens que possuem poderes, principalmente poderes mágicos ou simplesmente de força (ibidem, 211).

Deste modo,

a escolha da história ligada ao tema ou fato gerador mantém a Cadeia de Estímulos Integrados e facilita a associação de idéias e retenção do conhecimento (...). Desde que tenha havido uma situação concreta, real, como ponto de partida, a percepção de detalhes é agora uma continuação (princípio de continuidade) encadeada de experiência inicial (Azevedo, *et al.*, 2003, p. 20).

No entanto, folhear e/ou visualizar um livro significa para a criança muito mais do que conhecer a sua história. Enquanto pré-leitor, a criança, tende a prestar atenção às suas ilustrações e até mesmo às letras a que, formando palavras, tentam dar significado.

Assim, e simultaneamente, (...) o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada (Mata, 2008, p. 14).

Neste sentido, a imagem tem-se desprendido, cada vez mais, do seu carácter meramente acessório para, atualmente, desempenharem a relevante

(...) tarefa de transmitir informações e emoções de forma autónoma ou de interagir produtivamente com os textos, potenciando a sua dimensão informativa, contradizendo-se numa dialética complexa ao serviço da ironia ou da manipulação da percepção ou mesmo, de modo quase subversivo, transformando retoricamente a informação que os textos transmitem (Viana., *et al.*, 2014, pp. 61-62).

Portanto, *quanto mais original, criativa, de bom gosto e comunicativa for a ilustração, melhores serão os resultados educativos* (Rizzo, 1989, p. 211).

Assim, um dos critérios de escolha de livros passa naturalmente também pela qualidade da sua ilustração e pelas potencialidades formativas que esta encerra.

A boa ilustração deve ocupar as duas páginas do livro (...) deve ser sempre grande (...) e devem ser coloridas. Devem apresentar boa qualidade visual e gráfica e devem ser em número suficiente para apresentar a maior parte das ações da história (*ibidem*).

Com gravuras, tal como com objectos, as crianças são capazes de descrições mais ricas, rigorosas e pormenorizadas, utilizando uma variedade de adjectivos e de advérbios, etc. As imagens são também propiciadoras para colocar questões e hipóteses e testá-las (Azevedo, *et al.*, 2003, p. 52).

Por outro lado, (...) *a imagem constitui um excelente auxiliar, na possibilidade da recriação e reconto do texto escrito* (Lourenço, 2011, pp. 23-24).

Assim sendo, as ilustrações (...) *se prestam não apenas para desenvolver competências de descrição mas também são motivadores para a criança, levam à criação de narrativas muito curiosas e mais longas* (Azevedo, *et al.*, 2003, p. 52).

Simultaneamente, é também importante que o Educador promova situações em que a criança possa expressar livremente, ou de forma orientada, as suas ideias relativamente ao que acabou de escutar. Efetivamente, *Através de perguntas bem formuladas a educadora pode dirigir os comentários que analisarão a história nos seus detalhes mais importantes: o acontecimento mais marcante, a personalidade dos personagens e suas ações, o tipo de solução final apresentada, etc. (...)* (*ibidem*, p. 19).

As narrativas constituem assim, pelas suas potencialidades formativas, um recurso fundamental que desafia o educador a pensar modos adequados de promoção do desenvolvimento das crianças.

4.1.2. *Literacia Emergente*

A literacia emergente corresponde ao primeiro contato, informal, ou seja, não escolarizado, que as crianças detêm com qualquer tipo de aprendizagem.

Por outras palavras, e no que se refere particularmente à leitura, *quando as crianças começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor* (Mata, 2008, p. 66).

Neste processo de relação precoce com a linguagem escrita (...) *as interações que as crianças mais novas vão estabelecendo, quer com outras pessoas (crianças e adultos), quer com diversos materiais de literacia (e.g., livros, revistas, lápis, canetas) (...)* (Gomes & Santos, s.d., p. 313)., (...) *vão determinar o maior, ou menor, sucesso em aprender a ler e a escrever* (Pereira, 2013, p. 5).

Efetivamente, de acordo com as novas OCEPE (2016),

o contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 66).

Assim, urge criar condições para (...) *a exposição da criança a leituras em voz alta e a leituras interactivas em pequenos grupos (...)* (Gomes & Santos, s.d., p. 320)., bem como a promoção d'

a vontade de ouvir histórias, de desenhar e de escrever, a curiosidade sobre palavras e letras, o gosto por canções, poemas e rimas, o desejo de brincar e jogar com a linguagem, o interesse em saber como as diferentes línguas funcionam e suas especificidades (Whitehead, 2001, citado por Gomes & Santos, s.d., p. 322).

Resumindo, de acordo com Oliveira-Formosinho (2008),

o adulto deve escutar constantemente a voz das crianças, ou seja, as suas manifestações comunicativas, para conhecer as suas interpretações, desafiando-as e estimulando o seu interesse em comunicar e, conseqüentemente, a confiança e a motivação para comunicar interesses, pensamentos, observações, descobertas (Pereira, 2013, p. 10).

Assim, torna-se clara a importância de criar condições para a criança se relacionar com a cultura escrita, através de livros, revistas, jornais, levando-a precocemente a desenvolver comportamentos emergentes de leitura e de escrita.

4.1.3. Compreensão Leitora

De acordo com Silva (1977), a compreensão leitora (...) *não constitui uma capacidade inata, mas um domínio ou habilidade cuja determinação concreta é condicionada por factores de ordem pragmática e contextual, compreende-se a relevância de uma familiarização precoce da criança com textos literários de qualidade* (Azevedo, s.d., p. 2).

E, segundo Sim-Sim (2007), é vista como

(...) a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos (Sim-Sim, 2007, p. 7).

Por outro lado, *os investigadores são hoje unânimes em considerar a leitura um processo interactivo* (Pagé, 1985; Mosenthal, 1989), que pressupõe o *texto*, o *leitor* e o *contexto* (Giasson, 1993, p. 21).

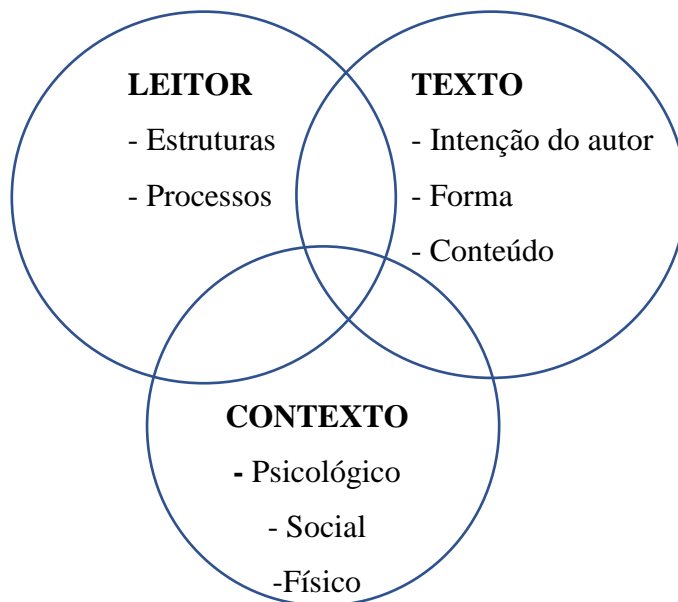


Figura 15 – Modelo contemporâneo da compreensão na leitura (Giasson, 1993)

A parte **leitor** do modelo de compreensão compreende as estruturas do sujeito e os processos de leitura que ele utiliza (Denhière, 1985). Globalmente, as estruturas têm a ver com o que o leitor é [os seus conhecimentos e as suas atitudes] enquanto que os processos dizem respeito ao que ele **faz** durante a leitura [habilidades a que recorre] (Giasson, 1993, p. 21).

A variável **texto** diz respeito ao material a ler e pode ser considerada sob três aspectos principais: a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo. A intenção do autor determina, com efeito, a orientação dos outros dois elementos. A estrutura refere-se ao modo como o autor organizou as ideias no texto, enquanto que o conteúdo remete para os conceitos, conhecimentos e vocabulário que o autor decidiu transmitir (*ibidem*, p. 22).

O **contexto** compreende elementos que literalmente não fazem parte do texto e que não dizem respeito directamente às estruturas ou processos de leitura, mas que influem na compreensão do texto. Podemos distinguir três contextos: o contexto psicológico (intenção de leitura, interesse pelo texto...), o contexto social (as intervenções dos professores, dos colegas...) e o contexto físico (o tempo disponível, o barulho...) (*ibidem*).

Paralelamente, segundo Irwin (1986), a compreensão leitora é considerada (...) *como uma actividade complexa, resultante da interacção de processos cognitivos específicos que necessariamente acontecem na mente de um leitor* (Pereira, s.d, p. 5).

Subdividida em cinco processos básicos, torna-se importante caracterizar cada um deles (*ibidem*, p. 6):

- ✓ **Microprocessos** (*reconhecer palavras, agrupar palavras em unidades sintácticas de significado e identificar a ideia principal de cada frase – microselecção*) (*ibidem*, p. 6), que são responsáveis pela compreensão da frase;
- ✓ **Processos Integrativos** (*processar coesão frásica: compreender referentes, compreender conectores e inferir*) (*ibidem*, p. 6), que têm como finalidade ligar e relacionar frases entre si ou, no caso das inferências, (...) *fornecem ao leitor importantes aspectos em falta na informação dada* (Irwin: 38) (*ibidem*, p. 7);
- ✓ **Macroprocessos** (*macroselecção: identificar ideias principais, resumir e organizar – compreender as estruturas textuais*) (*ibidem*, p. 6), que permitem (...) *ao leitor parafrasear ou resumir o texto correcta e eficientemente, para além de ser o caminho correcto para identificar o tema e o assunto do mesmo texto* (*ibidem*, p. 7);
- ✓ **Processos Elaborativos** (*prever, formar imagens mentais, responder afetivamente/apreciar, mobilizar/integrar conhecimentos prévios e raciocinar*) (*ibidem*, p. 6), que (...) *são importantes para a construção de uma representação do texto relevante para o leitor* (*ibidem*, p. 8);
- ✓ **Processos Metacognitivos** (*compreender o processo de compreensão na leitura, monitorizar – identificar e reparar a falta de compreensão – e estudar*) (*ibidem*, p. 6), que dizem respeito à (...) *capacidade do leitor em centrar a sua atenção em certas partes do texto que depois quer lembrar ou transformar em conhecimento* (*ibidem*, p. 8).

Neste sentido, compreender o que se lê ou, no caso dos mais novos, o que se escuta, pressupõe ser capaz de articular e interligar todos os elementos da narrativa, do modo a interpretá-la.

Assim sendo, deve saber que,

as principais componentes da narrativa são as personagens, que têm objectivos e motivos para realizar determinados actos; os contextos espacial e temporal em que ocorrem os eventos; a existência de problemas, conflitos ou complicações com que se confronta a principal personagem; a trama, ou série de episódios descritos segundo uma estrutura discursiva que provocam a resolução da complicação (Sim-Sim, 2007, p. 35).

Deste modo,

explorar a compreensão dos textos narrativos implica trabalhar histórias curtas, pequenas novelas e obras completas adequadas à idade e interesse das crianças, fomentando o raciocínio dedutivo, a análise de acções, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto (*ibidem*).

Neste sentido,

as crianças não compreendem as narrativas do mesmo modo que os adultos: incluem no seu resumo informações literais, mas raramente incluem informações que tenham a ver com as relações causa-efeito ou as motivações das personagens (...). A falta de experiência social das crianças pode explicar este comportamento (Giasson, 1993, p. 137).

Em contrapartida,

os pais ou educadores podem ajudar as crianças não leitoras a construir sentido a partir do texto escrito pedindo às crianças para inferir informação, tanto antes como durante a leitura; pedindo às crianças que hipotetizem acerca do que possa acontecer a seguir no texto ou que pensem nas razões para que determinadas acções tenham acontecido; pedindo-lhes que recontem os acontecimentos; que nomeiem o que aparece nas ilustrações ou que aí localizem as personagens; levando-os a recordar o que sabem e a relacioná-lo com o que está a ser lido; ajudando-os a analisar personagens e a partilhar os seus sentimentos pessoais ... (Pereira, s.d., p. 3).

Neste sentido, a compreensão da estrutura da narrativa implica o uso de estratégias adequadas à mesma, tendo em conta o público-alvo.

Por isso, de modo a tornar este momento mais prazeroso, acessível e perceptível à criança

antes de iniciar a leitura do livro, é importante organizar um conjunto de atividades que permitam o seguinte: motivar a criança para ouvir ler; aumentar a curiosidade para com o texto a ser lido; despertar a atenção; ativar competências e/ou conhecimentos facilitadores da compreensão oral e convocar conhecimentos prévios (Viana & Ribeiro, s.d., p. 52)

Deste modo, tornar-se-á mais competente para, posteriormente, explorar (...) *o tema central, as personagens principais, os acontecimentos determinantes, os pequenos detalhes* (Sim-Sim, 2007, p. 36); tomar (...) *em linha de conta todos os elementos da narrativa, i.e., eventos, personagens, contextos espacial e temporal, conflitos e a sua*

resolução (*ibidem*); bem como explorar (...) o significado mais profundo do texto (subjacente ou explícito), através da discussão colectiva, para que as crianças aprendam acerca da vida, delas próprias e do poder da leitura de boas obras (*ibidem*).

No processo de compreensão leitora, existem diversas estratégias que poderão ajudar a criança a atingir mais facilmente os processos básicos de compreensão leitora. Surge, portanto, como exemplo, esquemas conceituais do qual destacamos o *storyface* que (...) is an adaptation of story mapping that also uses a visual framework for understanding, identifying, and remembering elements in narrative text (Staal, 2000).

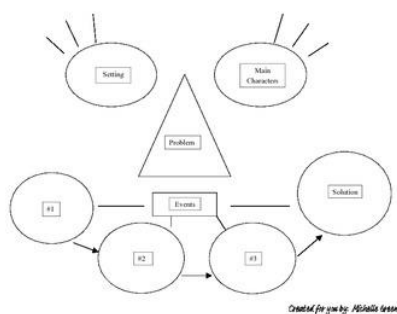


Figura 16 – Esquema Gráfico *Story Face*

(...) is constructed by:

1. making the eyes: two circles representing the setting and main characters
2. eyelashes: specific descriptors and secondary characters
3. nose: problem
4. mouth: comprises a series of circles representing the main events that lead to the solution (*ibidem*).

Ou, por outras palavras, (...) is a strategy which used graphic organizer as aid students' comprehension of narrative text. It function like a story map, allowing the students to visualize the important components of narrative text, including setting, main characters, problems, events, and resolution. (Utami, pp. 3-4)

He also described several strengths of Story Face Strategy in narrative text. 1) Easy to construct. It means the students can be easy to construct their understanding about narrative. 2) Easy to remember. It means the students can be easy to remember about the generic structures of narrative because this figure of the strategy is unique it is look like a real face which explain the structure of the text such as : setting and character putting in eyes, the problem of the story putting at nose and events and resolution draw in mouth and tooth. 3) Can guide retelling. it means the strategy can guide the students to retell the story because they have understood and remember about generic structure of narrative text. (...) 5) Flexible. it means this strategy is flexible for students it can help the teacher to motivate the students in teaching learning process. (*ibidem*, p. 4)

De um modo geral, o educador promove um clima de compreensão leitora, interagindo com as crianças, através de questões de natureza diferenciada que vão orientando o percurso de compreensão das crianças.

Em contexto de jardim de infância as perguntas utilizadas para orientar a compreensão de textos (geralmente colocadas pelo educador) são maioritariamente de resposta aberta e dirigidas à compreensão literal (...), promovendo a qualidade e a organização do discurso oral (Viana & Ribeiro, s.d, p. 54).

Para além de questões de natureza literal, frequentemente focadas na estrutura, na gramática das histórias, o educador ajuda também a criança a compreender, levando-a a reorganizar informação e a posicionar-se face aos acontecimentos escutados.

Neste processo, uma das estratégias que o educador pode utilizar é efetivamente o recurso a uma linguagem gráfica, sistematizadora e organizadora da informação ouvida. O *Story Face* constitui assim, pelas suas características, uma estratégia facilitadora da identificação da informação mais relevante e da sua organização numa lógica ora descritiva, ora narrativa, sequencial, causal.

4.1.4. *Ouvir Ler, Ler e Recontar com as crianças*

As potencialidades formativas das narrativas pressupõem que estas estejam presentes em contexto de educação de infância. De facto, as histórias devem ser frequentemente inseridas no contexto Pré-Escolar, sob os mais variados pretextos e através das mais diversificadas estratégias. Assim, (...) *além dessa hora da história para a qual devemos reservar 20 minutos diários, pequenas historietas rimadas devem ser contadas e repetidas em qualquer momento do dia (...). Toda hora pode ser hora de contar e ouvir histórias (Rizzo, 1989, p. 202).*

Por outras palavras,

o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, suscita o desejo de aprender a ler (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 66).

Ler, enquanto adulto para a criança (pré-leitor), possibilita não só que a mesma prive, inconscientemente, com a estrutura literária, bem como estimule o seu envolvimento emocional com a história que, aos poucos, se vai tornando num hábito de querer contatar cada vez mais com as folhas, as letras, as palavras, as frases e, conseqüentemente, com o

material de escrita. *Aprender a ler é, portanto, (...) adquirir as competências para decodificar, isto é traduzir as letras escritas em sons (...)* (Viana, 2005, p. 19).

Neste sentido, *a história forma o gosto pela leitura de livros. Quando a criança aprende a gostar de ouvir histórias contadas de livros, ela adquire o impulso inicial que mais tarde a atrairá para a leitura* (Rizzo, 1989, p. 202). Contudo, é necessário que sejam (...) *atraentes, agradáveis e adequadas à sua compreensão (ibidem).*

A história recreia canalizando a imaginação infantil, transportando a criança para outros mundos imaginários, levando-a a assumir outras vidas no mundo do faz-de-conta (ibidem)., e, nalguns casos, ajudando-a a encontrar soluções para um determinado problema, com o qual se familiariza, tranquilizando-a.

A história instrui enriquecendo o vocabulário infantil através de incorporação de novos termos que aparecem carregados de significado dentro do contexto da história (ibidem, p. 203)., e dos quais as crianças se poderão apropriar e aplicar noutras situações.

A história educa e estimula o desenvolvimento da atenção, imaginação, observação, memória, reflexão e linguagem (ibidem)., bem como a aquisição de regras e hábitos sociais, de que são exemplo o *dar a vez*, o poder de argumentação ou até mesmo a (...) *incorporação de valores sociais e morais que ela capta da vida de suas personagens (ibidem).*, próprios de uma sociedade democrática, onde as crianças deverão aprender a desempenhar um papel ativo, conscientes dos seus direitos e deveres. *A história cultiva a sensibilidade e isso é educar o espírito e, finalmente, desenvolve interesse pelo livro, criando incentivo à formação de futuros leitores (ibidem).*

As potencialidades formativas das narrativas, acima referidas, mediadas por um adulto educador constituem desafios que importa considerar. Efetivamente, é importante que o educador seja capaz não só de escolher as narrativas em função do nível de desenvolvimento das crianças, mas também dos seus objetivos formativos, devendo por isso:

(...) ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem. Saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem (Sim-Sim et al, 2008, p. 37).

No processo de dar voz aos textos, o educador não pode deixar de explorar as potencialidades expressivas da sua voz, do seu corpo, utilizando-as para potenciar a compreensão narrativa. Assim, a expressão facial e corporal, a postura e a entoação, que o narrador assume e atribui a cada personagem e/ou situação, são preponderantes. Será, assim, que o mesmo irá, ou não, “prender” a atenção da criança e permitir que a mesma usufrua da história.

Deste modo, é fundamental que o narrador domine (...) *completamente o texto para adequar, antecipadamente, sua voz à situação que se aproxima* (Rizzo, 1989, 207)., e, nalguns casos, terá de (...) *fazer modificações ligeiras no texto, omitindo às vezes detalhes para adequar a história à sua platéia* (ibidem).

A dramaticidade excessiva, no entanto, deve ser evitada, pois desvia a atenção do livro e da própria história e não é aconselhável para a criança pequena que ainda não possui maturidade psicológica e afetiva para suportar cargas intensas de emoção (ibidem).

Na Pré-Escola o contador deve ficar sentado à frente das crianças que estarão sentadas no chão, em semicírculo, de frente para o contador e o mais próximo possível para facilitar o estabelecimento da intimidade entre espectador e narrador (ibidem, p. 206).

Paralelamente, a criança deverá ter acesso visual ao livro e, como tal, o mesmo necessita de (...) *estar voltado, aberto, para a criança, à altura de seus olhos. (...) Movimentos lentos com o livro, da direita para a esquerda, permitem que toda turma, sentada à sua volta, veja as gravuras* (ibidem, p. 207).

Enquanto mostra o livro às crianças e antes de iniciar a leitura da história, o contador (...) *deve sempre citar o nome do autor e do ilustrador para fazer a criança sentir que essas pessoas tiveram aquele trabalho: inventaram e ilustraram aquela história para ela apreciar* (ibidem, p. 208).

Por outro lado, pode considerar-se também importante, em contexto de educação pré-escolar, organizar momentos de leitura em voz alta estruturados em função de objetivos de compreensão leitora. Efetivamente,

a organização da atividade de leitura em voz alta em três momentos distintos, pré-leitura, leitura e pós-leitura, permite fasear o processo interpretativo, possibilitando tirar partido da leitura e da interação com as crianças. A pré-leitura caracteriza-se pela introdução e apresentação do livro, assim como pela

criação de expectativas, captando a atenção e o interesse da criança e preparando a compreensão. A leitura poderá ser acompanhada por orientações, questões e diálogos que centrem a atenção da criança em elementos centrais para a compreensão. Em nosso entender, a intervenção do mediador terá de ser controlada ou ponderada, sob pena de quebrar a sequência narrativa ou de fragmentar de forma irremediável o processo de interpretação. Na fase da pós-leitura, que pode incluir uma releitura com vista a pedir comentários ou intervenções das crianças, pretende-se que as orientações do adulto tenham em vista o reforço da compreensão e da sistematização da compreensão, nomeadamente através da confirmação de expectativas, da avaliação da leitura e do livro e da construção e expressão de opiniões pessoais sobre o livro e o seu conteúdo (Viana, *et al.*, 2014, pp. 152-153).

Neste processo de criação de ambientes que favorecem a compreensão leitora, o reconto constitui uma estratégia de inegável valor formativo. Efetivamente, o reconto, propriamente dito, (...) *consiste em pedir a um aluno que leia (...) ou, com crianças mais pequenas, ouça ler (...) uma história e a conte por palavras suas. Com os mais novos o reconto faz-se oralmente, mas os mais velhos podem produzir um reconto escrito* (Giasson, 1993, p. 149).

Por outras palavras,

(...) as crianças pré-leitoras devem recontar as histórias pelas suas próprias palavras. Esta actividade, dizem, ajuda as crianças a reunir detalhes da história, ajudando-as a ordenar os detalhes em sequência. Mais, permite às crianças construir o conceito de “história”, isto é, de uma sequência organizada de um contexto espaço-temporal, personagens, problemas, eventos e resoluções (Neuman & Bredekamp: 30). Acrescentam que o próprio reconto se torna numa actividade metacognitiva para as crianças, permitindo-lhes avaliar a sua compreensão, já que têm de analisar e sumariar o que aprenderam (Neuman & Bredekamp: *idem*). Referem ainda que as actividades de tipo story strecher (actividades de ampliação da história), usando bonecos ou o flanelógrafo, e as dramatizações criativas do texto, ajudam a criança a criar uma representação pessoal e essencial da mensagem (Pereira, *s.d.*, p. 4).

Com efeito, quando (...) fazem um reconto de uma história apoiam-se, é certo, em elementos do texto, mas, até certo ponto, criam uma nova história, porque organizam o seu reconto em torno do que consideram ser a informação importante do texto (Giasson, 1993, p. 149).

Esta estratégia é igualmente mais holística do que a que consiste em fazer perguntas específicas sobre o texto. Com efeito, as perguntas incitam muitas vezes (...) a fornecer excertos textuais de informação, o que não fornece elementos sobre a sua habilidade de restituírem a informação de forma estruturada (*ibidem*).

Por outro lado, segundo Kalmbach (1986),

(...) o reconto fornece mais informações do que a apreciação global sobre o texto (...). Se lhes perguntar o que pensam de um texto, dirão “é interessante”, “é aborrecido”..., mas se lhes pedir que contem a história, saberá muito mais sobre o que eles pensam realmente do texto (*ibidem*).

De acordo com Morrow (1985, 1986) e Pellegrini e Galda (1982), vários estudos comprovam ainda que, as crianças que recontaram um texto, (...) *revelaram progressos na compreensão da história (...), na sua sensibilidade à estrutura da narrativa e numa maior complexidade da sua linguagem oral* (*ibidem*, p. 150).

No que respeita à sua avaliação, à semelhança de Marshall (1983), poderá ser efetuada quantitativamente, a partir de grelhas que, através de uma legenda (+: mencionado espontaneamente; x: mencionado na sequência de uma pergunta ou de ajuda; -: não mencionado, mesmo depois de uma pergunta), ilustrem a situação, personagens problema, tentativas e resultados (*ibidem*, p. 157).

Por outro lado, *a análise qualitativa tem exactamente como objectivo tomar em linha de conta as interpretações do aluno, a sua habilidade de resumir, as suas inferências correctas e erradas* (*ibidem*, p. 158) e, tal como proposto por Irwin e Mitchell (1983), poderá ser dividida em cinco níveis (o cinco respeitante ao nível mais alto e o um ao nível mais baixo) (*ibidem*).

O reconto é uma das múltiplas formas possíveis de construção da compreensão leitora. A sua utilização, em contexto de educação de infância, em articulação com a exploração de uma linguagem gráfica, potencia a compreensão leitora ajudando as crianças a compreender e, conseqüentemente, a envolverem-se nos mundos ficcionais apresentados, pelo que o educador tem de desafiar-se a explorar as suas potencialidades formativas.

Ao aliar o reconto com recurso à exploração didáctica do Esquema Gráfico *Story Face* o Educador pode potenciar a possibilidade de a criança melhor compreender, pensando sobre o próprio processo metacognitivo.

4.2. Metodologia

No contexto de Prática Pedagógica – Jardim de Infância II e durante a realização de atividades com livros, verifiquei que, até mesmo, as crianças de faixa etária superior e, nomeadamente, as que evidenciavam mais competências ao nível dos diversos domínios de desenvolvimento infantil (físico-motor, psicossocial, cognitivo e linguístico), apresentavam algumas dificuldades em (re)contar a história, após a sua leitura por parte do adulto, revelando dificuldade em identificar e caracterizar personagens, sequenciar acontecimentos, identificar relações de causa efeito, bem como as possíveis soluções, procedendo a uma articulação lógica dos acontecimentos.

Conseqüentemente, constatada esta fragilidade no grupo de crianças, pretendo, através da observação participante, que (...) *consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos,*

observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro (Sousa, 2009, p. 113), conhecer e refletir sobre a importância de dinamização de estratégias de compreensão leitora no processo de compreensão da narrativa na Educação Pré-Escolar.

4.2.1. Pergunta de Partida e Objetivos do Estudo

A Sala de Atividades é constituída por sete Áreas Espaciais (Área da Casinha, Área dos Jogos de Chão, Área dos Jogos de Mesa, Área da Biblioteca, Área do Castelo, Área do Computador Área do Trabalho Orientado). Com um preferencial interesse pelo *faz-de-conta* (através de teatros e jogos simbólicos) e pela leitura de histórias e respetiva compreensão narrativa, optei por dar resposta a uma problemática que estivesse intimamente relacionada com as necessidades das crianças e com a literatura infantil, uma vez que a mesma é frequentemente incluída, quer ao nível introdutório de uma atividade, quer ao nível da brincadeira livre ou até mesmo de momentos de transição.

Pretendo, por isso, observar a minha amostra de crianças, durante os momentos de leitura, avaliando as suas intervenções e verificando se as mesmas alteraram a sua capacidade de compreensão perante a narrativa, bem como o modo de identificarem acontecimentos, referirem e caracterizarem personagens e recontarem lógica e articuladamente a história. Como tal, apropriar-me-ei de algumas das estratégias de compreensão leitora, de modo a dar resposta à questão de partida: *“Podem as estratégias de compreensão leitora ajudar a criança a compreender melhor as histórias?”*.

Deste modo, e tendo por base a pergunta de partida acima descrita, pretendo:

- i) Fazer revisão da literatura sobre a importância das histórias e da compreensão leitora na Educação Pré-Escolar;
- ii) Conhecer as potencialidades da exploração de estratégias de compreensão leitora para a compreensão de histórias por parte das crianças;
- iii) Verificar a evolução das crianças relativamente à capacidade de identificar e/ou comparar personagens, sequenciar e/ou ordenar acontecimentos, identificar relações de causa efeito e identificar problemas e possíveis soluções;
- iv) Refletir sobre as implicações pedagógicas dos dados recolhidos.

4.2.2. Participantes

A amostra que servirá de base à presente investigação será constituída por três crianças, sendo duas delas do sexo feminino e uma do género masculino, com três, quatro e cinco anos, respetivamente, pelo que, importa referir que, todas elas, se encontram no *estádio pré-operatório* (2 aos 7 anos), em que, segundo Piaget, (...) *as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico* (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 312). Isto é, desenvolvem (...) *a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão de número (ibidem).*

Os critérios de seleção da amostra estão relacionados com o facto de a criança F.M. revelar uma maior capacidade de reconto, a M.F. revelar alguma capacidade de reconto e a S.R., em contrapartida, revelar muito pouca capacidade de reconto.

Esta seleção decorreu da observação de momentos de avaliação de compreensão leitora realizada ao longo da Prática Pedagógica, antes de dar início ao estudo.

4.2.3. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados

De modo a dar resposta à minha pergunta de partida, terei em conta três tipos de técnicas de recolha de dados: a observação não participante, de modo a conhecer o grupo de crianças e, nomeadamente, os seus interesses e comportamentos, a observação participante, como forma a intervir diretamente nesses comportamentos, tendo em vista o seu melhoramento, uma vez que, para Wilson (1977), *“um cientista não pode compreender o comportamento humano sem compreender as bases a partir das quais o indivíduo organiza o pensamento, sentimentos e acções.”* (Estrela, 1994, p. 33).

Assim, irei recorrer a *“(...) uma estratégia de campo que combina simultaneamente a entrevista, a participação, a análise de documentos e a introspecção”* (Moreira., C., D., 2007, p. 178)., e à análise de conteúdo que, segundo Berelson, *“(...) visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”* (Estrela, 1994, p. 455).

Pretendo, por isso, confrontar a revisão da literatura com diferentes meios de informação, adquirida através de diversos instrumentos: fotografias, entrevistas que (...) *adoptam, as*

mais das vezes, a forma de um diálogo ou uma interação (...) em que O investigador e o entrevistado dialogam de uma forma que é um misto de conversa e perguntas deliberadas” (1993:85-86) (*ibidem*, p. 203)., obtidas através de registos áudio, e notas de campo, uma vez que *Observar, perguntar e ler são as três acções fundamentais que estão na base das técnicas de recolha de dados* (*ibidem*, p. 153).

4.2.4. Procedimentos

Tendo em conta as características individuais do grupo de crianças que servirá de amostra ao meu estudo, bem como o facto de que a compreensão leitora está dependente do tipo de livro escolhido, nomeadamente da sua complexidade, tive como fundamental preocupação a escolha dos livros que irão ser objeto de leitura e reconto.

Assim sendo, estiveram subjacentes os seguintes critérios:

- i) Livros com temas de interesse para as crianças (Exemplo: Factos da vida real);
- ii) Livros com a extensão adequada à idade das crianças;
- iii) Livros com o mesmo grau de complexidade interpretativa, especificamente a linearidade da ação e vocabulário adequado ao desenvolvimento linguístico das crianças.

Deste modo, durante a Fase I e, nomeadamente, durante a primeira semana, irei compreender e avaliar a capacidade de as crianças, sem o apoio de estratégias de compreensão leitora, recontarem a história que escutaram.

Sendo que, desta forma, ler-lhe-ei duas vezes o livro *Dez Numa Cama*, de Penny Dale, de forma a perceber se a leitura repetida da história influencia a capacidade de a criança acrescentar pormenores ao seu reconto.

Na Fase II, respeitante à segunda semana, através da leitura do livro *Elmer e Alber*, de David McKee, *Quero o meu chapéu*, de Jon Klassen e *A que sabe a lua?*, de Michael Grejniec e, sob suporte do *Story Face*, pretendo verificar a capacidade que as crianças apresentam de enumerar ações, referir personagens e articular acontecimentos da narrativa, revelando simultaneamente, a sua capacidade de compreensão leitora.

Neste sentido, começarei por, num primeiro momento, questionar as crianças sobre o que colocar em cada elemento do *Story Face* (olho esquerdo, olho direito, nariz e boca) (Ver Figura 16), uma vez que, durante uma atividade planificada pelas estagiárias, já tinha sido realizada essa exploração. Portanto, auxiliá-las-ei apenas a relembrar e mencionar (Personagens, Espaço, Problema e Solução do Problema).

Posteriormente, explicar-lhes-ei que, após a leitura da história, iremos tentar preencher cada espaço da cara para que, depois, sejam elas próprias a contar-me a história. Pelo que, relativamente à Fase III, se pode dividir em três momentos distintos (Ver Quadro 23).

Por fim, em relação à Fase III e, respetivamente, à terceira semana, de modo similar ao que aconteceu na primeira, irei voltar a ler, desta feita, duas vezes o livro *Avós*, de Chema Heras para que, mais uma vez, agora sem a exploração de estratégias de compreensão leitora, as crianças recontem a história que acabaram de escutar.

Assim sendo, tenciono avaliar a capacidade de as crianças recontarem a(s) história(s), antes, durante e depois da exploração do *Story Face* e compreender o modo como o mesmo pode influenciar o reconto oral das crianças.

Quadro 23 – Diferentes Momentos de Leitura (Fase II)

Antes da Leitura	Durante a Leitura	Depois da Leitura
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido, a partir da observação da capa: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Do que achas que fala a história? ✓ Como achas que se chama? 	Interação com a Criança – Leitura do Livro: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sem <i>Story Face</i>; ✓ Com <i>Story Face</i>. 	Interação com a Criança – Construção do Reconto, a partir da Exploração do Esquema Gráfico <i>Story Face</i> : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Registo da transcrição dos recontos efetuados pelas crianças.

4.2.5. Apresentação e Discussão de Dados

Fase I

Sessão I – Livro *Dez Numa Cama* (Penny Dale)

Dia 22 de novembro de 2016 (9h37m) – S.R. (3 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 1):

Os dados recolhidos na primeira sessão demonstram que a criança S.R., identificada como tendo muitas dificuldades ao nível do reconto da história, considera que o livro terá como personagens um rato e uma aranha. Possivelmente, terá confundido o ouriço com a aranha, dado a sua imaturidade cognitiva e inexistência de uma imagem real no qual se pudesse basear concretamente. Relativamente ao rato, talvez tenha sido o animal que a criança reconheceu mais facilmente de entre todos os outros.

No entanto, após a leitura do livro e, nomeadamente, durante o reconto, a criança já foi capaz de (ainda que apenas) identificar os personagens, praticamente na sua totalidade, com exceção do ouriço que continuava a confundir com uma aranha.

Portanto, a criança revela incapacidade de memorizar e compreender a narrativa no seu todo, de modo a recontá-la. Ou seja, a criança demonstra não ser capaz de (...) *identificar o que é essencial na mensagem* (Sim-Sim et al, 2008, p. 37), tendo-se limitado a identificar algumas personagens.

Dia 22 de novembro de 2016 (9h41m) – M.F. (4 Anos) – (Ver Anexo XI – Quadro 2):

A criança M.F., caracterizada por apresentar algumas fragilidades ao nível do reconto, mencionou que a história falaria apenas de um rato. Contudo, foi capaz de sequenciar e/ou prever acontecimentos a partir das ilustrações, tendo inferido que a história poder-se-ia chamar “Do menino que ia mexer nos bonecos dele...”.

Deste modo, as ilustrações desempenham a importante

(...) tarefa de transmitir informações e emoções de forma autónoma ou de interagir produtivamente com os textos, potenciando a sua dimensão informativa, contradizendo-se numa dialética complexa ao serviço da ironia ou da manipulação da percepção ou mesmo, de modo quase subversivo, transformando retoricamente a informação que os textos transmitem (Viana., *et al.*, 2014, pp. 61-62).

Relativamente ao reconto, demonstra ainda uma elevada dificuldade em reconhecer o espaço, o problema e a solução do problema numa sequência lógica de acontecimentos em que, os personagens, que foi capaz de enunciar, protagonizam uma ação.

Por outras palavras, demonstra dificuldade em compreender que a narrativa diz respeito a (...) *uma descrição de eventos, baseados em experiências, ocorridas ou ficcionadas, seleccionados por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização*

(Grasser, Golding & Long, 1991) estrutural que permite a antecipação de quem ouve ou lê (Sim-Sim, 2007, p. 35).

Dia 22 de novembro de 2016 (10h44m) – F.M. (5 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 3):

A criança F.M., referida como apresentando uma boa capacidade de reconto, demonstra uma capacidade de síntese bastante elevada.

Se, por um lado, foi capaz de, a partir da observação da capa do livro, compreender que o mesmo falaria de um menino e de animais, sendo capaz de enumerá-los.

Por outro, no que respeita ao reconto, foi capaz de referir o problema, a solução do problema, o espaço e a ação dos personagens na resolução do mesmo.

Relativamente à sua capacidade de compreensão leitora e, nomeadamente, no que respeita à interação de processos cognitivos na mente do leitor, tal como afirma Irwin (1986), a criança é capaz de identificar ideias e de as resumir, ainda que de uma forma pouco articulada (*macroseleção: identificar ideias principais, resumir e organizar – compreender as estruturas textuais*) (Pereira, s.d., p. 6), que permitem (...) ao leitor *parafrasear ou resumir o texto correcta e eficientemente, para além de ser o caminho correcto para identificar o tema e o assunto do mesmo texto (ibidem, p. 7).*

Sessão II – Livro *Dez Numa Cama* (Penny Dale)

Dia 23 de novembro de 2016 (9h42m) – S.R. (3 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 4):

A criança S.R. confundiu, novamente, a aranha com o ouriço. No entanto, ao contrário do que acontecera no dia anterior, já foi capaz de relembrar, identificar e enumerar os personagens da história, a partir da observação da capa, começando a confirmar-se que esta é uma estratégia de compreensão leitora que ajuda a compreender.

Após a leitura da história e, nomeadamente, no que respeita ao reconto, a criança acrescentou um personagem que não constava na história e omitiu a existência de outros que tinha referido na sessão anterior. Não obstante, para além de recontar a história a partir do que, anteriormente, escutara, acrescentou informação, provavelmente, advinda de outros contextos, que lhe são familiares (“Da mãe”). Pelo que podemos perceber que,

relativamente à compreensão, os conhecimentos e as experiências das crianças integram este processo, tal como referido no modelo interativo da leitura (Giasson, 1993).

Por outro lado, não foi, mais uma vez, capaz de articular as várias ações dos personagens, tendo em conta o espaço, o problema e a solução do mesmo.

Deste modo, importa salientar que esta criança parece confirmar aquilo que a investigação já havia dito:

as crianças não compreendem as narrativas do mesmo modo que os adultos: incluem no seu resumo informações literais, mas raramente incluem informações que tenham a ver com as relações causa-efeito ou as motivações das personagens (...). A falta de experiência social das crianças pode explicar este comportamento (Giasson, 1993, p. 137)

Dia 23 de novembro de 2016 (9h50m) – M.F. (4 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 5):

A criança M.F., para além de não ser capaz de recordar o título do livro, não referiu o espaço e a resolução do problema durante o reconto.

No entanto e, contrariamente ao que ocorrera na sessão anterior, foi capaz de recontar a história pelas próprias palavras, obedecendo a alguns elementos da estrutura da narrativa (Exemplo: Personagens, problema e articulação entre ambos).

(...) Esta actividade, dizem, ajuda as crianças a reunir detalhes da história, ajudando-as a ordenar os detalhes em sequência. Mais, permite às crianças construir o conceito de “história”, isto é, de uma sequência organizada de um contexto espaço-temporal, personagens, problemas, eventos e resoluções (Neuman & Bredekamp: 30). (Pereira, s.d, p. 4).

No que respeita à mente do leitor, a compreensão leitora da criança poder-se-á situar no que Irwin (1986) definiu por *Processos Elaborativos* (*prever, formar imagens mentais, responder afetivamente/apreciar, mobilizar/integrar conhecimentos prévios e raciocinar*) (*ibidem*, p. 6), que (...) *são importantes para a construção de uma representação do texto relevante para o leitor* (*ibidem*, p. 8).

Dia 23 de novembro de 2016 (10h42m) – F.M. (5 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 6):

Relativamente ao título do livro se, numa fase inicial, a criança considerou que o livro era constituído apenas por seis personagens e que, por isso mesmo, chamava-se “Seis numa cama”, posteriormente e a partir da contagem, percebeu que, afinal, a história chamava-se “Dez numa cama”.

Paralelamente, à semelhança do que acontecera na primeira sessão, a criança F.M. foi capaz de enunciar os (apenas seis) personagens, o problema, a resolução do problema e o espaço. No entanto, desta vez, para além do tempo verbal indicado, a criança demonstrou um maior cuidado relativamente à sintaxe durante o reconto.

Por isso, para além da evidência de que *a história educa e estimula o desenvolvimento da atenção, imaginação, observação, memória, reflexão e linguagem* (Rizzo, 1989, p. 203), é possível verificar que a criança revela, relativamente à mente do leitor, aquilo que Irwin (1986), caracterizou por *Processos Integrativos (processar coesão frásica: compreender referentes, compreender conectores e inferir)* (Pereira, s.d., p. 6), que têm como finalidade ligar e relacionar frases entre si.

Fase II

Sessão III – Livro *Elmer e Alber* (David Mckee)

Dia 5 de dezembro de 2016 (9h43m) – S.R. (3 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 7):

Se, por um lado, a criança S.R. demonstrou, mais uma vez, uma elevada capacidade de observação da capa do livro que, simultaneamente, a fez compreender que o livro falaria de “Dois elefantes”, por outro, não foi capaz de, através dessa informação, inferir o título do livro.

Relativamente ao reconto sem a exploração do *Story Face* a criança limitou-se a identificar as cores que tinha visualizado ao longo do livro. Contrariamente, durante a exploração do Esquema Gráfico *Story Face* e, nomeadamente, na (re)construção do reconto, a criança demonstrou a já capacidade de referir alguns dos elementos da estrutura da narrativa. Para além dos personagens, identifica o problema e o espaço (“Porque o Alber subiu para a árvore, porque ele estava a descer devagarinho...” e “A árvore... O elefante subiu pela árvore tão devagarinho...”).

Considerando Irwin (1986), relativamente à interação entre processos cognitivos referentes à mente do leitor, o nível de compreensão leitora da criança depois da exploração do Esquema Gráfico do *Story Face* mostra que a criança foi capaz de *reconhecer palavras, agrupar palavras em unidades sintáticas de significado e identificar a ideia principal de cada frase – microseleção*) (Pereira, s.d., p. 6),

anteriormente ouvidas e que, simultaneamente, são responsáveis pela compreensão da frase.

Dia 5 de dezembro de 2016 (11h20m) – M.F. (4 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 8):

A partir da observação da capa do livro a criança M.F. conseguiu compreender que o livroalaria “Dos elefantes” e considerou que o título do mesmo fosse “Dos pássaros, a árvore e os elefantes...”. Assim sendo, demonstrou uma elevada capacidade de observação, tendo em conta os elementos ilustrados na capa.

Relativamente ao reconto, sem recurso à exploração do *Story Face*, a criança foi capaz de referir um dos personagens (“Ele”), o espaço (“Na árvore”) e a solução de um dos problemas (“Foram encontrar...”). No entanto, negligenciou a existência de outros personagens, situados noutros espaços e com problemas que, como a própria criança indicou, foram resolvidos através de (várias) soluções.

Em contrapartida, a partir da exploração do Esquema Gráfico *Story Face*, a criança foi capaz de identificar mais personagens, identificar um dos problemas (“Ajudar” (...) “o outro elefante”) e pormenorizar a solução encontrada para o mesmo (“Eles puxaram a árvore para o chão...”).

Em relação à (re)construção do reconto, a criança demonstrou capacidade de articular os personagens anteriormente identificados a diversas ações protagonizadas num determinado espaço (“água”, “árvore”), bem como foi capaz de referir outros problemas e soluções, ainda que não relacionados entre si.

A partir do reconto da criança em que, por exemplo, menciona “O elefante caiu para a água...”, foi possível verificar que, tal como afirma Giasson, algumas crianças quando (...) *fazem um reconto de uma história apoiam-se, é certo, em elementos do texto, mas, até certo ponto, criam uma nova história, porque organizam o seu reconto em torno do que consideram ser a informação importante do texto* (Giasson, 1993, p. 149).

Dia 5 de dezembro de 2016 (10h33m) – F.M. (5 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 9):

A criança foi capaz de identificar, a partir da observação da capa, que o livroalaria de dois elefantes, referindo também as suas características físicas. Por outro lado, talvez

devido à árvore presente na ilustração, considerou que a história falaria do outono, revelando a capacidade que a criança tem de, a partir da visualização de uma imagem, compreender e inferir o seu possível significado, bem como a sua implicação relativamente à história do livro.

Relativamente à exploração do *Story Face*, a criança foi capaz de referir os personagens, o espaço, o problema e a solução do problema.

No que respeita ao reconto, tanto com recurso ao *Story Face*, como sem, a criança demonstrou alguma dificuldade em articular, de forma fluída, as estruturas da narrativa, demonstrando-se frequentemente hesitante.

Contudo, enquanto no primeiro reconto a criança contou, por palavras suas, a história de uma forma mais sintetizada, saltando alguns acontecimentos e, nomeadamente, diálogos entre os personagens. No segundo, com recurso ao esquema gráfico em forma de face humana, recontou-a mais pormenorizadamente podendo, eventualmente, revelar que o mesmo ajuda a criança a nomear e a encadear a informação.

Sessão IV – Livro *Quero o meu chapéu* (Jon Klassen)

Dia 6 de dezembro de 2016 (9h59m) – S.R. (3 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 10):

À semelhança do que já tinha acontecido anteriormente, a criança S.R. revela dificuldade em expressar a sua compreensão, não sendo capaz de pensar um título possível a partir do que viu.

Em contrapartida, também não foi capaz de identificar corretamente o personagem principal da história ilustrado na capa do livro, confundindo o urso com um rato.

No entanto, após a sua leitura e, nomeadamente durante o reconto sem *Story Face*, a criança foi capaz de identificar vários personagens que foram aparecendo ao longo da história, ainda que, nalguns casos, lhes tenha trocado o nome (Exemplo: “Rena” – Veado) sem, contudo, ser capaz de identificar outras estruturas da narrativa (Exemplo: Espaço, problema, solução do problema).

Durante a exploração do *Story Face* e, inclusive, através de perguntas a criança já foi capaz de nomear os personagens e o problema, o que remete para a evidência de que, de facto, (...) *as actividades de tipo story strecher (actividades de ampliação da história), usando bonecos ou o flanelógrafo, e as dramatizações criativas do texto, ajudam a criança a criar uma representação pessoal e essencial da mensagem* (Pereira, s.d, p. 4).

Em oposição, na (re)construção do reconto após a utilização da Esquema Gráfico *Story Face*, a criança demonstrou novamente dificuldade em articular elementos da narrativa, limitando-se a referir os personagens, mas parece já fazer uso da estratégia, nomeadamente do esquema *Story Face* para referir as personagens, nomeadamente quando afirma “nos olhos” [do esquema].

Dia 6 de dezembro de 2016 (11h25m) – M.F. (4 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 11):

A criança M.F. revelou, mais uma vez, uma elevada capacidade de observação quando, a partir da observação da capa do livro, consegue deduzir que o mesmo falará de um urso e que o título do mesmo poderá ser “O urso tem picos” remetendo, assim, para a identificação de determinadas características físicas (Exemplo: “Picos”).

Em contrapartida, durante o reconto sem recurso ao *Story Face*, a criança limitou-se a referir um personagem (“Ele”) e duas ações (“Ele não encontrava” e “ele já encontrou”).

Contudo, durante a exploração do Esquema Gráfico *Story Face* e, nomeadamente, durante a (re)construção do reconto, a criança já foi capaz de referir mais personagens (“Ele” – “O urso” e “O raposo”, bem como o problema e a solução do mesmo (“Ele roubou” (o chapéu) e “ele” (o “raposo”) mostrou-lhe o chapéu”).

No entanto, esta articulação entre os personagens e a ação deixa de ser clara quando a criança, durante a (re)construção do reconto não refere claramente o personagem (“Ele” – o “raposo”, num caso, e o “urso” noutra) e o problema (“ele roubou” (o quê?)).

A criança, mesmo através da exploração do esquema, parece ter dificuldade em ser capaz de reconstruir o núcleo da ação.

Dia 6 de dezembro de 2016 (11h42m) – F.M. (5 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 12):

A criança F.M. demonstrou uma elevada capacidade de observação quando, perante a capa do livro, sugeriu que a história seria, especificamente, sobre um panda e que o seu título seria: “O panda e o Natal”, possivelmente devido às letras vermelhas do título, confirmando que a criança lê com a informação disponível no texto, mas também com os conhecimentos que tem e que considera importante relacionar com o que ouve.

Por outras palavras, confirma que, de facto, não é só o texto, ou a sua estrutura, que importa, mas que, mais do que isso, (...) o **contexto** compreende elementos que literalmente não fazem parte do texto e que não dizem respeito directamente às estruturas ou processos de leitura, mas que influem na compreensão do texto (Giasson, 1993, p. 22).

Relativamente ao reconto sem *Story Face*, a criança apresentou a capacidade de referir a maior parte dos personagens, o problema e a solução do mesmo, negligenciando o espaço.

Durante a exploração do Esquema Gráfico *Story Face*, a criança referiu apenas três personagens, o espaço e a solução do problema.

Contudo, durante a (re)construção do reconto, a criança acrescentou pormenores que não tinha referido no primeiro reconto (Exemplo: Tartaruga a escalar a pedra) e omitiu outros e, nomeadamente, personagens que, contrariamente e anteriormente, já tinha identificado (Exemplo: Toupeira).

No entanto penso que, tanto num caso como noutro, a criança foi capaz de articular vários elementos da narrativa (personagens, problema e solução do problema – “Urso” e “Veado”, “Era o coelho” que tinha levado o chapéu do urso e “foi a correr...”), bem como sequenciar o que ouviu e encontrar lógicas de causalidade (“O urso perguntou assim: Viste o meu chapéu?” (...) “o veado disse assim: “Como é que é o teu chapéu?”, “Vermelho e pontiagudo...”, “Ah... Então eu vi-o... Era o coelho!” e foi a correr (...)).

Estes dados parecem apontar para a possibilidade de o Esquema ajudar na capacidade de a criança recontar de uma forma articulada e organizada.

Sessão V – Livro *A que sabe a lua?* (Michael Grejniec)

Dia 7 de dezembro de 2016 (14h20m) – S.R. (3 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 13):

A criança S.R. compreendeu a existência de alguns dos personagens, a partir da observação da capa do livro (“Girafa” e “lua”). No entanto, percebe-se claramente que se a criança é capaz de antecipar algum conteúdo da narrativa, não consegue dar-lhe um título, pois esta tarefa é cognitivamente muito complexa, implicando capacidade de identificação, análise e de síntese.

Relativamente ao reconto antes do *Story Face*, a criança, como também tem sido habitual, limitou-se a referir os personagens da história ainda que, contrariamente e durante a exploração do Esquema Gráfico *Story Face*, a criança tenha mencionado apenas dois deles.

Paralelamente, também não foi capaz de identificar o espaço, o problema e a solução do problema sendo que, mais uma vez, limitou-se a referir os personagens da história durante a (re)construção do reconto.

Deste modo, foi possível verificar que a criança não foi capaz de interagir, de um modo integral com o texto, dado que durante os recontos apenas foi capaz de referir um dos elementos da narrativa (nomear personagens).

Dia 7 de dezembro de 2016 (14h43m) – M.F. (4 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 13):

A partir da observação da capa do livro, a criança M.F. foi capaz de transportar situações do seu quotidiano para a compreensão do tema do livro (Exemplo: Associar os animais em cima uns dos outros ao circo), confirmando que ler é ler-se no texto, identificando-se e relacionando-se com os mundos representados. Por outro lado, associou a existência de uma lua à possibilidade de ser esse o título do livro.

Relativamente ao reconto sem *Story Face*, a criança apenas mencionou a existências de dois personagens (“Rato” e “Lua”), os espaços (“Lua” e “água”), o problema (“A lua ficou noutra parte... E depois a lua ficou na água”) e a resolução do problema (“Eles chegaram à lua”).

Em contrapartida, durante a exploração do Esquema Gráfico *Story Face* e, nomeadamente, durante a (re)construção do reconto, a criança já identificou mais personagens sem, contudo, alterar a estrutura inicial do seu reconto, apesar de invertida.

Contudo, essa articulação da história entre personagens, espaços e ações não corresponde totalmente à descrita na história, uma vez que *o reconto (retelling) consiste em pedir a um aluno que leia (...) ou, com crianças mais pequenas, ouça ler (...) uma história e a conte por palavras suas. Com os mais novos o reconto faz-se oralmente, mas os mais velhos podem produzir um reconto escrito* (Giasson, 1993, p. 149).

Dia 7 de dezembro de 2016 (15h04m) – F.M. (5 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 15):

À semelhança da anterior, a criança F.M., presumiu, a partir da observação da capa do livro, que o mesmo falaria da lua e de uma girafa, assim como de estrelas e, por outro lado, inferiu que o mesmo pudesse chamar-se “Eu quero chegar à Lua!”, mostrando capacidade de compreensão, de reorganização e síntese de informação.

Relativamente ao reconto sem *Story Face*, apesar de a criança ter apresentado facilidade em identificar os personagens, o problema (ainda que só o associasse a um personagem), a solução do problema e o espaço, considero não ter efetuado uma clara articulação entre eles. Isto é, tendo em conta a história inicial, não é fácil depreender quem fez o quê, como, onde e porquê.

Em contrapartida, a partir da exploração do Esquema Gráfico *Story Face* e, nomeadamente, a partir da (re)construção do reconto, a criança já demonstrou uma maior competência em identificar personagens no espaço, bem como em associá-las, devidamente, a determinadas ações, tornando perceptível a quem a ouve o que, realmente, ocorreu na história e porquê.

Se comparamos o fim dos dois recontos, percebemos como a criança, explorando o esquema, consegue identificar o objetivo das personagens e o resultado final. No reconto, sem recurso ao *Story Face*, a criança consegue identificar o estado emocional da lua (“aborrecida”) com a brincadeira dos animais, mas parece não perceber o objetivo central dos animais: chegar à lua e descobrir o seu sabor.

Deste modo, poder-se-á dizer que a criança parece ter sido capaz de cognitivamente passar dos *Microprocessos (reconhecer palavras, agrupar palavras em unidades sintáticas de significado e identificar a ideia principal de cada frase – microseleção)* (Pereira, s.d., p. 6), que são responsáveis pela compreensão da frase; para os *Macroprocessos (macroseleção: identificar ideias principais, resumir e organizar –*

compreender as estruturas textuais) (ibidem), que permitem (...) ao leitor parafrasear ou resumir o texto correcta e eficientemente, para além de ser o caminho correcto para identificar o tema e o assunto do mesmo texto (ibidem, p. 7).

Fase III

Sessão VI – Livro *Avós* (Chema Heras)

Dia 19 de dezembro de 2016 (9h41m) – S.R. (3 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 16):

A criança S.R. conseguiu, a partir da observação da capa do livro, deduzir que a história falaria de dois personagens. Contudo, não foi capaz de identificá-los corretamente.

Por outro lado, também não foi capaz de mencionar um presumível título do livro, limitando-se a identificar as cores presentes na capa do mesmo.

Relativamente ao reconto, a criança já foi capaz de identificar corretamente os personagens (“Do avô” e “Da avó”) sem, no entanto, ser capaz de os associar a um espaço e, nomeadamente, a uma ou mais ações.

Neste sentido, a criança, demonstrou não (...) *ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem (Sim-Sim et al, 2008, p. 37).*

Dia 19 de dezembro de 2016 (9h50m) – M.F. (4 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 17):

A partir da observação da capa do livro, a criança M.F., focou-se, exclusivamente, numa das características de um dos personagens e, por outro lado, considerou que o livro pudesse ter como título “O gato está a dormir...”, depreendendo-o a partir da ilustração da capa e retirando-lhe significado.

No que respeita ao reconto, a criança foi capaz de identificar ambos os personagens, bem como associá-los a (apenas) algumas das suas ações.

Contudo, não demonstrou capacidade de identificar o espaço e o problema, remetendo para uma tendência de centrar o discurso naquilo que, provavelmente, para ela, foi mais significativo.

Deste modo, se por um lado foi capaz de sequenciar algumas das ações dos personagens e, nomeadamente, o seu desfecho (“(...) depois foi para bailar...”), por outro demonstrou dificuldade em reconhecer o motivo da avó não querer ir bailar (Já não ser menina para andar de baile em baile).

Dia 19 de dezembro de 2016 (10h32m) – F.M. (5 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 18):

Perante a observação da capa do livro, a criança F.M. referiu que a mesma falaria de “um senhor”, mas não mencionou a avó também como personagem.

Relativamente ao possível título do livro, a criança mencionou que o mesmo poderia ser “Adoro dançar”, revelando uma elevada capacidade de interpretação visual.

Em relação ao reconto, a criança demonstrou uma clara articulação entre o que, como e com quem aconteceu, tornando claro para o ouvinte o conteúdo da história.

Sendo assim, poder-se-á, mais uma vez, dizer que, de acordo com Irwin (1986), a compreensão leitora da criança situa-se ao nível dos *Macroprocessos (macrossелеção: identificar ideias principais, resumir e organizar – compreender as estruturas textuais)* (Pereira, s.d., p. 6), que permitem (...) *ao leitor parafrasear ou resumir o texto correctamente e eficientemente, para além de ser o caminho correcto para identificar o tema e o assunto do mesmo texto (ibidem, p. 7).*

Sessão VII – Livro *Avós* (Chema Heras)

Dia 20 de dezembro de 2016 (9h35m) – S.R. (3 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 19):

A criança S.R., em oposição ao reconto do dia anterior, já foi capaz de enunciar os personagens da história.

No entanto, mencionou-os apenas, sem fazer qualquer referência a outros elementos da narrativa (Exemplo: Espaço, problema e solução do problema).

Dia 20 de dezembro de 2016 (9h43m) – M.F. (4 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 20):

A criança M.F., contrariamente ao ocorrido na sessão anterior, já foi capaz de identificar ambos os personagens.

Relativamente ao reconto, desta vez, a criança inverteu a ordem dos acontecimentos. Ou seja, inicialmente referiu a solução do problema e, só depois, descreveu o decorrer dessa resolução.

Contudo, não foi ainda capaz de referir o problema, propriamente dito e o espaço em que ele aconteceu provavelmente porque o problema e espaço não são explícitos no texto apelando a inferências.

Dia 20 de dezembro de 2016 (10h23m) – F.M. (5 Anos) (Ver Anexo XI – Quadro 21)

A criança F.M., perante a observação da capa do livro, já foi, comparativamente à sessão anterior, capaz de referir os personagens. No entanto, demonstrou não se lembrar do seu título, ainda que, durante o reconto, o tenha identificado (“Chama-se Avós...”).

Em relação ao reconto, a criança foi capaz de identificar e, uma vez mais, descrever a resolução do problema, contudo, não deixou clara a solução encontrada pelos personagens, bem como o espaço em que ela ocorreu.

No primeiro caso, talvez não tenha sido capaz de reconhecer o problema como sendo, realmente, o problema, mas sim por memorização, o que, por si só, poderá ter dificultado o reconhecimento de que os personagens irem bailar foi de facto a solução encontrada. Em relação ao espaço, tal como já tinha sido referido, o mesmo não é identificado diretamente na história, pelo que o seu conhecimento apenas poderá ser feito, quer através da interpretação dos dados apresentados na história, quer por observação das suas ilustrações.

4.2.6. *Conclusão*

Este estudo ancorava-se nos seguintes objetivos: i) Fazer revisão da literatura sobre a importância das histórias e da compreensão leitora na Educação Pré-Escolar; ii) Conhecer as potencialidades da exploração de estratégias de compreensão leitora para a compreensão de histórias por parte das crianças; iii) Verificar a evolução das crianças relativamente à capacidade de identificar e/ou comparar personagens, sequenciar e/ou ordenar acontecimentos, identificar relações de causa efeito e identificar problemas e possíveis soluções e iv) Refletir sobre as implicações pedagógicas dos dados recolhidos,

de modo a dar resposta à pergunta de partida: “*Podem as estratégias de compreensão leitora ajudar a criança a compreender melhor as histórias?*”

Realizada uma breve revisão da literatura sobre compreensão leitora concluiu-se que, relativamente ao objetivo i) e de acordo com Mata (2003),

o hábito de contar histórias de literatura infantil de qualidade às crianças e principalmente a interação dialógica a que as mesmas podem conduzir (...) constitui um meio de desenvolver cognitivamente a criança e de potenciar a aprendizagem da língua, em termos que incluem, por exemplo, o alargamento do léxico, o conhecimento da sintaxe da narrativa, a dimensão semântico-pragmática da língua, não esquecendo a fertilização de “hábitos” de contacto com a literatura (Azevedo, *et al.*, 2003, p. 15).

Por outras palavras, tal como afirma Silva (1997), constata-se (...) *a relevância de uma familiarização precoce da criança com textos literários de qualidade* (Azevedo, s.d., p. 2), verificando-se a necessidade de, em contexto de Jardim de Infância, criar condições para promover a compreensão dos textos, nomeadamente, realizando questões dirigidas à compreensão literal, inferencial, crítica, de reorganização, etc. (Viana & Ribeiro, s.d., pp. 54-55).

Em relação ao objetivo ii), confirma-se que, tal como também sugerem outros investigadores, (...) *as actividades de tipo story strecher (actividades de ampliação da história), usando bonecos ou o flanelógrafo, e as dramatizações criativas do texto, ajudam a criança a criar uma representação pessoal e essencial da mensagem* (Pereira, s.d., p. 4).

Relativamente à estratégia do reconto (Giasson, 1993, p. 149), confirma-se que este permite não só recuperar a ideia central do que se ouviu, mas também, tal como referem os investigadores, e nomeadamente Kalmbach (1986),

(...) fornece mais informações do que a apreciação global sobre o texto (...). Se lhes perguntar o que pensam de um texto, dirão “é interessante”, “é aborrecido”..., mas se lhes pedir que contem a história, saberá muito mais sobre o que eles pensam realmente do texto (*ibidem*).

No entanto, os dados permitem ver que as estratégias usadas parecem não ajudar de forma homogénea a compreensão das crianças, aspeto que também é compreendido considerando os múltiplos fatores que intervêm nesse processo.

No que respeita ao objetivo iii) De acordo com Morrow (1985, 1986) e Pellegrini e Galda (1982), vários estudos comprovam que as crianças que recontaram um texto, (...) *revelaram progressos na compreensão da história (...), na sua sensibilidade à estrutura*

da narrativa e numa maior complexidade da sua linguagem oral (ibidem, p. 150). No caso concreto, o reconto, aliado ao Esquema Gráfico *Story Face* e, nomeadamente a perguntas orientadoras por parte da estagiária, revelou-se tanto mais completo, ao nível da estrutura da narrativa como, nalguns casos, propiciou um maior nível sequencial, articulado e organizado.

Finalmente, no que toca ao objetivo iv) a realização deste estudo teve, de facto, implicações durante a Prática Supervisionada no contexto educativo em questão. Se, por um lado, o objeto de estudo originou uma leitura sobre o domínio teórico relevante, por outro, permitiu-me um maior conhecimento e sensibilidade para as questões da compreensão de textos em Jardim de Infância, condicionando a escolha da amostra de crianças e o modo como a investigação iria decorrer (Que livros escolher, que perguntas fazer...). Para além deste aspeto, a revisão da literatura facilitou ainda a exploração de textos em grande grupo e, nomeadamente, a sua compreensão por parte das crianças, inculcando-lhes, assim, o gosto e o prazer pela leitura.

Deste modo, a criança S.R. (3 Anos), identificada como apresentando muitas dificuldades ao nível do reconto oral, durante as duas primeiras e quarta sessões (Fase I e Fase II), revelou dificuldade em identificar personagens, fundamentalmente antes da leitura da história, remetendo, por si só, para a fraca interpretação visual que realizou da imagem (capa do livro).

Na terceira sessão (primeira com a utilização do Esquema Gráfico *Story Face* – Fase II), foi capaz de, durante a (re)construção do reconto, articular um personagem com o problema num espaço. Em todas as outras, limitou-se a enumerar personagens.

Contudo, na quarta e quinta sessões (Fase II), já revelou capacidade de, apesar de não o referir na (re)construção do reconto, tentar e, na quinta sessão, mencionar o problema da história. Pelo que, para esta criança em específico, as estratégias de compreensão usadas parecem ter promovido a sua compreensão dos textos e, por outro lado, parecem comprovar a pertinência do uso do *Story Face*, relativamente à compreensão leitora.

Neste sentido, o facto de o esquema *Story Face* ser (...) *an adaptation of story mapping that also uses a visual framework for understanding, identifying, and remembering*

elements in narrative text (Staal, 2000), pode ter contribuído para orientar a criança na organização do seu raciocínio.

No entanto, foi evidente a necessidade de o educador ou, neste caso, a estagiária fazer perguntas (...) *maioritariamente de resposta aberta e dirigidas à compreensão literal (...), promovendo a qualidade e a organização do discurso oral* (Viana & Ribeiro, s.d., p. 54) e, simultaneamente, facilitando a compreensão dos textos.

A criança M.F. (4 Anos), identificada, no início do estudo, como apresentando algumas fragilidades ao nível do reconto, apresentou apenas em algumas sessões, referentes, respetivamente, às Fases I, II e III (primeira, quinta e sexta sessão) e, nomeadamente, em momentos de pré-leitura, dificuldade em prever e/ou identificar personagens e, nalguns casos, associá-los a uma ou mais ações.

Relativamente ao reconto, propriamente dito, apenas na primeira sessão (Fase I), revelou dificuldade em identificar e compreender os diferentes elementos da narrativa, limitando-se, por isso, a referir os personagens, sem ser capaz de falar sobre eles e encadear ações.

A partir daí e, especificamente, em relação ao reconto sem o Esquema Gráfico *Story Face*, a criança passou a mencionar, pelo menos, um personagem e uma ação, não especificada, articulando-os entre si.

Em relação à (re)construção do reconto sob suporte do *Story Face*, para além de mais pormenorizada, na maioria dos casos, passou a contar com referência a quase todos os elementos da estrutura narrativa, excetuando a sexta e sétima sessão (Fase III) em que a criança, à semelhança do que ocorria antes do recurso ao *Story Face*, demonstrou mais dificuldade em associar todos os elementos da narrativa, remetendo-se apenas aos personagens e a uma ação não especificada.

Neste sentido, talvez a estrutura da narrativa não tenha sido de todo linear, na medida em que, nas últimas duas sessões (Fase III), por exemplo, o espaço não era identificado diretamente na história, mas, pelo contrário, teria de ser interpretado a partir das descrições efetuadas pelo escritor, ou observado a partir das ilustrações.

De modo semelhante, o desenrolar da ação não deixou claro, através do uso de metáforas, que o motivo real da avó não querer ir bailar era o facto não se sentir mais menina para andar de baile em baile.

Relativamente à criança F.M. (5 Anos), inicialmente identificada como tendo poucas dificuldades no que respeita ao reconto oral, em relação, particularmente, ao momento de pré-leitura, demonstrou uma elevada capacidade de interpretação visual, ao ser capaz de identificar os personagens da história em todas as sessões de leitura.

Durante a Fase I e, nomeadamente, em relação ao reconto sem recurso ao *Story Face*, revelou competências ao nível da compreensão leitora, na medida em que referiu sempre os elementos da estrutura narrativa ainda que, durante a segunda sessão (Fase I), tenha revelado um maior cuidado ao nível da sintaxe, mostrando que a criança pode compreender, não é apenas uma questão de cognição e metacognição.

Por outras palavras, poder-se-á dizer que, segundo Sim-Sim (2007), a criança revela ser capaz de atribuir (...) *significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto* (Sim-Sim, 2007, p. 7).

Contudo, o Esquema Gráfico *Story Face* permitiu que procedesse a uma (re)construção do reconto mais clara, pormenorizada e articulada, remetendo assim, essencialmente, para uma mente leitora inserida naquilo que Irwin (1986) caracterizou por *Macroprocessos (macroseleção: identificar ideias principais, resumir e organizar – compreender as estruturas textuais)* (Pereira, s.d., p. 6), que permitem (...) *ao leitor parafrasear ou resumir o texto correcta e eficientemente, para além de ser o caminho correcto para identificar o tema e o assunto do mesmo texto* (*ibidem*, p. 7).

Desta feita, é inevitável dizer que, de facto, o uso de estratégias de compreensão leitora e, nomeadamente, do *Story Face* durante o reconto, é facilitador na organização do raciocínio e, inclusive, do discurso, sendo que uma das implicações pedagógicas do estudo remete para o facto de que é fundamental proporcionar momentos rotinizados de escuta de histórias e, simultaneamente, da sua exploração.

Por outro lado, mas não sem menos importância, os dados recolhidos permitem também uma ação mais individualizada, tendo por referência as características individuais no âmbito deste estudo.

Paralelamente, este estudo tende a mostrar não só que a escolha dos textos é um critério fundamental para ajudar (ou não) a compreender, como também o facto de que a criança pode revelar compreensão, mas ter dificuldade em expressá-la oralmente pelo que, enquanto futura Educadora de Infância devo ter a preocupação constante de promover momentos de oracia (Pereira & Viana, s.d.).

4.2.6.1. *Limitações do Estudo*

O estudo apresenta algumas limitações que o poderão ter condicionado. A falta de tempo necessária a uma investigação rigorosa e a inexperiência na realização de trabalhos de investigação poderão, de algum modo, ter limitado o alcance deste estudo.

Assim, apesar do cuidado na seleção das narrativas em torno das quais foram construídas interações promotoras de compreensão leitora, os dados podem de alguma forma ser interpretados por utilização de narrativas com estruturas não tão semelhantes quanto o desejado.

Por outro lado, poderia ter acautelado a escolha de narrativas cujos temas interessassem, de modo semelhante, aos participantes, a fim de garantir as mesmas condições para o seu envolvimento no processo de compreensão.

À semelhança, assumi que a exploração pedagógica e didática das estratégias de compreensão selecionadas poderá não ter sido a mais adequada. No entanto, foi importante sentir uma progressiva autonomia neste processo investigativo.

Tal como referido anteriormente, apesar das limitações agora sistematizadas, as opções tomadas não deixaram de constituir uma forma de aprender e de me envolver em todo o processo formativo de um modo mais consciente e rigoroso.

Conclusão do Relatório

Ao longo da Prática Supervisionada nos vários contextos educativos, tive a possibilidade de contactar com diferentes desafios que, posteriormente, se tornaram em aprendizagens e, simultaneamente, compreender o que é realmente ser Educador de Infância.

Todos diferentes, mesmo correspondendo à mesma valência, cada um deles tem as suas peculiaridades.

Enquanto no contexto de Creche existe a necessidade de dar resposta a uma rotina pouco flexível em que as crianças vejam, acima de tudo, as suas necessidades satisfeitas sem, contudo, desprezar o seu desenvolvimento infantil, assente na exploração e baseado em relações de segurança e afetividade; o contexto de Jardim de Infância promove competências específicas, sobretudo, relacionadas com a autonomia, o interesse, a iniciativa, a participação ativa, dimensões também presentes no contexto anterior, a capacidade crítica, o saber, o querer saber e o fazer por saber. Procurei, assim, construir ambientes educativos capazes de salvaguardar o direito de a criança brincar livremente e de se desenvolver em contato com o Mundo e com os outros, consciente da noção de respeito, partilha e regras sociais.

Embora distintos, em ambos os contextos, deve-se dar voz à criança e transformar os seus contributos em aprendizagem. É importante valorizar o seu contexto familiar e, tanto melhor, incluí-lo no seu percurso educativo. É necessário aproveitar o espaço, tanto interior, como exterior, e torná-lo 3.º Educador, ou seja, precursor de novos desenvolvimentos. É fundamental dar direito para a criança brincar, explorar, conhecer-se a si próprio e conhecer o outro. É essencial respeitar o tempo, o ritmo e, por vezes, a vontade de cada criança. É preponderante promover momentos em grande e pequeno grupo, mas também individual e, acima de tudo, deve-se adaptar quaisquer propostas educativas ao contexto, de modo interdisciplinar e em prol de um desenvolvimento global e harmonioso da criança.

Assim, importa salientar, mais pormenorizadamente, que a principal dificuldade com a qual me deparei no contexto de Creche foi, essencialmente, ao nível de encontrar atividades que, por um lado fossem desafiantes e estimulantes e, por outro, adequadas e entusiastas ao grupo em questão, sem esquecer a necessidade que, muitas vezes, houve em adaptar estratégias relativas, por exemplo, aos momentos de transição.

No contexto de Jardim de Infância I, sendo a minha primeira experiência, houve a necessidade de fazer, mais afincadamente, a revisão da literatura sobre o desenvolvimento infantil, de modo a corresponder às necessidades das crianças. À semelhança, senti como desafio, particularmente, incluir o grupo nas suas próprias aprendizagens, ao nível da

Metodologia de Trabalho de Projeto, através da qual, apesar de ainda não saberem ler, tiveram de realizar “pesquisas” no sentido de dar respostas às suas curiosidades desempenhando, assim, um papel ativo.

Em relação ao contexto de Jardim de Infância II houve, fundamentalmente, a dificuldade de, em tão pouco tempo, conseguir dar resposta a todos os contributos das crianças, orientando-as e ajudando-as a optarem, algumas vezes, por aquele que achavam ser o caminho mais adequado, de modo a que não se dispersassem e perdessem o foco do Projeto em concreto.

No entanto, em qualquer um dos contextos educativos, talvez o maior desafio seja, de facto, corresponder a uma continuidade educativa, assente num “currículo” emergente e interdisciplinar que corresponda a uma intencionalidade, tendo por base a Observação, a Planificação, a Ação, a Avaliação e a Reflexão, com a consciência de que todos eles estão interligados e são indissociáveis uns dos outros.

Por tudo isto, pretendo ser uma Educadora que envolva as crianças nas suas aprendizagens, que respeite os seus interesses, que valorize as suas intervenções, que observe, registre, planifique, avalie e reflita acerca do seu comportamento e do das crianças, que estabeleça relações de confiança e segurança e que, acima de tudo, desenvolva nelas o sentido de “ser capaz”.

Por isso mesmo, à semelhança do que aconteceu até então, pretendo, num ambiente estimulante e inclusivo, promover a autonomia, a independência e a curiosidade da criança relativamente àquilo que a envolve, tendo em conta os seus interesses e, sempre que possível, os seus familiares, para que, através de um papel ativo, possa explorar, descobrir e dar a conhecer aquilo que já sabe, por exemplo através da Metodologia de Trabalho por Projeto.

BIBLIOGRAFIA

Aquino., M., F., S. (s.d.). A Decodificação da Leitura e o Processo de Compreensão do Texto. *II Conedu – Congresso Nacional de Educação*. Obtido a 7 de março de 2017 às 13h24. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID3947_08092015212637.pdf

Avô, A., B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Texto Editora: Lisboa.

Azevedo., F., F. (s.d.). *A literatura infantil e o problema da sua legitimação*. Universidade do Minho.

Azevedo., F., F. & Ramos., R. (2003). *A Criança, a Língua e o Texto Literário: Da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança. Obtido a 17 de agosto de 2016 às 23.13h. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3629/1/ActasCompletasBRAGA%202003.pdf>

Bee, H. (1986). *A Criança em Desenvolvimento*. (R., A., Pereira, Trad.). (3.^a Edição). Editora Harbra: Brasil.

Brickman, A., N., & Taylor, S., L. (1991) – *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa., R., M. (2009). O Antienredo de João Gilberto Noll. *Língua, Literatura e Ensino*, IV. Obtido a 25 de abril de 2017 às 17.14h. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/viewFile/749/528>

CrossEntUp. (2011). *As Aventuras de Tintim – Objectivo Lua (1/3) – PT-PT*. Obtido a 6 de maio de 2016 às 20h03. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bcqp4BRAno8>

CrossEntUp. (2011). *As Aventuras de Tintim – Objectivo Lua (2/3) – PT-PT*. Obtido a 6 de maio de 2016 às 20h03. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mvdskeCGJKo>

CrossEntUp. (2011). *As Aventuras de Tintim – Objectivo Lua (3/3) – PT-PT*. Obtido a 6 de maio de 2016 às 20h03. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YElb8GdMMW8&t=1s>

Dale., P. (1992). *Dez numa cama*. (I., Ramalhete, Trad.). (1.^a Edição). Edições Asa: Lisboa.

Dietrolafacciata. (2013). *Nasa Space Shuttle Endeavour Launch*. Obtido a 15 de maio de 2016 às 19h11. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iBU6oskkNEc>

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (D., Batista, Trad.). Artmed: Porto Alegre.

Estrela., A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4.^a Edição). Porto Editora: Porto.

Ferreira., S., P., A. & Dias, M., G., B., B. (2004, setembro/dezembro). A Leitura, a Produção de Sentidos e o Processo Inferencial. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 9 (3), 439-448. Obtido a 7 de março de 2017 às 9.31h. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11.pdf>

Félix., M. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância*. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido a 21 de maio de 2016, às 18h16. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4114/1/A%20Metodologia%20de%20Trabalho%20de%20Projeto%20na%20Pr%C3%A1tica%20Profissional%20Supervisionada%20em%20Jardim%20de%20Inf%C3%A2ncia.pdf>

Folque, M., d., A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2.^a Edição). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Gesell, A., Ilg, F. L. & Ames, L. B. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 anos: O Bebê e a Criança na Cultura dos nossos Dias*. (C. d. Reis, Trad.). Publicações Dom Quixote: Lisboa.

Giasson., J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Edições Asa: Porto.

Gomes., I. & Santos., N., L. (s.d). *Literacia Emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais: UFP. Obtido a 14 de junho de 2016 às 23.38h. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/671/2/312-326FCHS2005-4.pdf>

Gonçalves., T., S. (2012, julho/dezembro). Modalidades de Apresentação de Textos e Compreensão em L2. *Letrônica*, 5 (3), 170-184. Obtido a 6 de março de 2017 às 14.32h. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/12227/8839>

Grejniec., M. (1993). *A que sabe a lua?*. (A., Honrado, Trad.). Kalanraka: Matosinhos.

Heras., C. (2002). *Avós*. (A., Honrado, Trad.). Kalandraka: Matosinhos.

Hohmann., M., Banet., B. & Weikart., D., P. (1979). *A Criança em Acção*. (3.^a Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann., M. & Weikart., D., P. (2009). *Educar a Criança*. (5.^a Edição). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Katz., L., Ruivo., J., B., Silva., M., I., R., L. & Vasconcelos., T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Lisboa.

Kerrod., R. (1989). *Dicionário Ilustrado da Ciência*. Porto Editora: Porto.

Kids., V. (2015). *As Aventuras do Patinho – O Patinho no Espaço Sideral*. Obtido a 15 de maio de 2016 às 17.42h. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ig-WnmEbjkM>

Klassen., J. (2014). *Quero o meu chapéu*. (R., Lopes, Trad.). (1.ª Edição). Orfeu Negro: Lisboa.

Lourenço., M., A., S., P. (2011). *Contributos da Literatura Infantil no Jardim de Infância: propostas para uma aprendizagem eficaz*. Universidade da Beira Interior: Artes e Letras. Obtido a 28 de agosto de 2016, às 23.00h. Disponível em: https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2105/1/Ant%C3%B3nia_Louren%C3%A7o_Tese_Final.pdf

Macias, D., R. (2002). *A Aquisição e o Desenvolvimento do Vocabulário na Criança de 4 anos – Estudo de um Caso*. Edição de Instituto Politécnico de Bragança.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

McKee., D. (2002). *Elmer e Alber*. (J., Oliveira, Trad.). Editorial Caminho: Lisboa.

Moreira, C., D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas: Lisboa.

Moreira., R. (1996). *A Minha Primeira Biblioteca – Iniciação à Ciência*. (C., Soeiro, Trad.). Marus Editores: Lisboa.

Moreira., R. (1996). *A Minha Primeira Biblioteca – O Mundo dos Insectos*. (C., Soeiro, Trad.). Marus Editores: Lisboa.

Moreira, R. (1996). *A Minha Primeira Biblioteca – Rodas e Asas*. (C., Soeiro, Trad.). Marus Editores: Lisboa.

Nahum., A. (1990). *Enciclopédia Visual -Máquinas Voadoras*. Verbo: Lisboa.

Papalia., D., E., Olds., S., W. & Feldman., R., D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. (8.^a Edição). (D., Bueno, Trad.). Artmed: Porto Alegre.

Papalia., D., E., Olds., S., W. & Feldman., R., D. (2001). *Mundo da Criança*. McGraw-Hill: Portugal.

Papalia., D., E., Olds., S., W. & Feldman., R., D. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.^a Edição). McGraw-Hill: Lisboa.

Pereira, A., R., M. (2013). *Explorando a linguagem no Jardim de Infância e na Creche: Algumas potencialidades*. Instituto de Educação: Universidade do Minho.

Pereira., I. (s.d). *O lugar da leitura e da compreensão leitora no jardim de infância*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança. Obtido a 05 de maio de 2016 às 12.32h. Disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4451/1/Compreens%25C3%25A3oLeituraPr%25C3%25A9-Escolar.pdf>

Pereira., I., S., P. & Viana., F., L. (s.d). *Aspectos da Didática da Vertente Oral da Língua Materna no Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões*. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho. Obtido a 11 de maio de 2016 às 20.13h. Disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4260/1/Did%C3%A1cticaOralidade.pdf>

Portugal., G. (s.d.). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Casa de Trabalho: Universidade de Aveiro.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4.^a Edição). (S., Baía, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Ramos., A., M. (2015). *6x6: um balanço da literatura infantil portuguesa contemporânea*, XX, 211-222. Obtido a 27 de abril de 2017 às 18h22. Disponível em: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Llcv2015-20-7100/um_balanco_da_literatura_infantil.pdf

Remington., J., E. (1980). *Insectos do Mundo*. (C., H., B., Sodré, Trad.). Edições Melhoramentos: São Paulo.

Rizzo., G. (1989). *Educação Pré-Escolar*. (6.^a Edição). Francisco Alves: Brasil.

Silva, I., L., Marques., L., Mata., L. & Rosa., M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE): Lisboa.

Sim-Sim., I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa. Obtido a 15 de junho de 2016 às 22.27h. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf

Sim-Sim., I., Silva., A., C. & Nunes., C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

Sousa., A., B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte: Lisboa.

Staal, L. (2000). *The story face: An adaptation of story mapping that incorporates visualization and discovery learning to enhance reading and writing*. *Reading Teacher* 54, 1, 26-31. Obtido a 29 de agosto de 2016 às 19.37h. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Yp_fO-2rxgUJ:homepages.wmich.edu/~whitten/StudentsatWesternMichigan/sped534strategies/Reading%2520Comprehension/The%2520Story%2520Face.doc+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt

Utami., T., F. (s.d). *Teaching Reading of Narrative Text by Combining Story Face and Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Strategy at Senior High School*. Obtido a 29 de agosto de 2016 às 19.56h. Disponível em: [http://download.portalgaruda.org/article.php?article=182341&val=6305&title=TEACHING%20READING%20OF%20NARRATIVE%20TEXT%20BY%20COMBINING%20STORY%20FACE%20AND%20COOPERATIVE%20INTEGRATED%20READING%20AND%20COMPOSITION%20\(CIRC\)%20STRATEGY%20AT%20SENIOR%20HIGH%20SCHOOL](http://download.portalgaruda.org/article.php?article=182341&val=6305&title=TEACHING%20READING%20OF%20NARRATIVE%20TEXT%20BY%20COMBINING%20STORY%20FACE%20AND%20COOPERATIVE%20INTEGRATED%20READING%20AND%20COMPOSITION%20(CIRC)%20STRATEGY%20AT%20SENIOR%20HIGH%20SCHOOL)

Viana., F., L., Coquet., E. & Martins., M. (2005). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. 5 – Investigação e Prática Docente*. Edições Almedina, SA: Coimbra.

Viana., F., L., P. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler – Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 Anos)*. (2.ª Edição). Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança.

Viana., F., L. & Ribeiro., I. (s.d). *Falar, Ler e Escrever - Propostas integradoras para jardim de infância*. Santillana: Universidade do Minho. Obtido a 24 de setembro de 2016 às 22h11. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31540/1/Falar%20ler%20e%20escrever%20%20Cap%203.pdf>

Viana., F., L., Ribeiro., I. & Baptista., A. (2014). *Ler para Ser – Os Caminhos Antes, Durante e... Depois de Aprender a Ler*. Edições Almedina, SA: Coimbra.

ANEXOS

ANEXO I

Planificação das Rotinas de Creche

Atividade	Áreas de Conteúdo / Domínios	Intencionalidade Educativa	Competências	Atividade/Estratégias	Recursos	Avaliação
Acolhimento das crianças. (07h45 – 09h30)	- Área de Formação Pessoal e Social	- Promover a sensação de segurança e conforto. - Interagir com os adultos e os seus pares, de modo a promover o desenvolvimento e a aprendizagem. - Desenvolver interações de bem-estar e segurança.	- A criança sente-se segura e confortável no ambiente escolar. - A criança progride na autonomia. - A criança torna-se mais independente. - A criança estabelece relações interpessoais.	A estagiária recebe as crianças no <i>hall</i> de entrada. Despe-lhes os casacos e veste-lhes os bibes, induzindo-as a deixarem a chupeta e/ou qualquer brinquedo trazido pela criança, na mochila pessoal. As crianças dirigem-se à área de acolhimento, delimitada por bancos, onde interagem com crianças de outra faixa etária. Posteriormente, as crianças sentam-se no tapete PVC,	Humanos: Educadoras de infância, Auxiliares operacionais, Estagiárias. Materiais: Legos, piscina com bolas, escorrega, tapete PVC, brinquedos, pão, bolacha, água.	- Avaliar o comportamento da criança após a sua chegada à Creche. - Avaliar a interação com os seus pares e adultos. - Avaliar as brincadeiras das crianças. - Avaliar os tipos de conversação da criança. - Avaliar a capacidade de organização, ao nível da arrumação e da formação

<p>Higiene (11h-11h15)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Formação Pessoal e Social. - Área de Conhecimento do Mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia e a iniciativa da criança. - Desenvolver na criança regras de higiene. - Desenvolver o sentido de responsabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança aprende a ser autónoma. - A criança aprende a cuidar de si. - A criança torna-se responsável. 	<p>onde lhes é dado pão, bolacha e água.</p> <p>As crianças que já conseguem controlar os esfíncteres dirigem-se às instalações sanitárias, enquanto as restantes se organizam em fila para, de forma ordenada, entrarem na sala de atividades.</p> <p>Depois da brincadeira livre, as crianças arrumam a sala. Posteriormente sentam-se para a colocação dos babetes. Divididos entre os adultos, as crianças vão sendo chamadas uma a uma para a lavagem das mãos, sendo sentadas na parte exterior à sala. Finalmente</p>	<p>Humanos: Educadora de infância, assistente operacional, estagiária.</p> <p>Materiais: Babetes, lavatório.</p>	<p>de filas para a entrada na Sala de Atividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a capacidade de responsabilidade da criança. - Avaliar a capacidade de a criança ser autónoma e independente. - Avaliar a importância da higiene para a criança.
--------------------------------	--	--	---	--	--	--

<p>Almoço (11h15-12h)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Formação Pessoal e Social. - Área de Conhecimento do Mundo. - Área da Expressão Motora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia na hora da refeição. - Estimular para a importância de comer bem e de forma saudável. - Expor a criança à diversificação alimentar. - Desenvolver a motricidade fina. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança aprende a ser autónoma. - A criança aprende a comer saudavelmente. - A criança aprende a saborear e distingue os alimentos. - A criança aprende a utilizar a colher. 	<p>formam uma fila e dirigem-se até à sala de refeições.</p> <p>A estagiária auxilia o grupo de crianças na hora de almoço.</p>	<p>Humanos: Educadora de infância, assistente operacional, estagiária.</p> <p>Materiais: Materiais próprios para a hora de almoço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a capacidade de a criança ser autónoma na hora da refeição. - Avaliar a destreza de cada criança na manipulação do talher. - Avaliar a capacidade de a criança esperar sentada pelo outro. - Avaliar a capacidade de a criança respeitar e apreciar a hora da refeição.
<p>Higiene (12h-12h30)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Formação Pessoal e Social. - Área de Conhecimento do Mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia e a iniciativa da criança. - Desenvolver na criança regras de higiene. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança aprende a ser autónoma. - A criança aprende a cuidar de si. 	<p>Depois do almoço as crianças formam uma fila e dirigem-se às instalações sanitárias, onde vão à sanita</p>	<p>Humanos: Educadora de infância, assistente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a capacidade de responsabilidade da criança.

<p>Hora da sesta (12h30-15h)</p>	<p>-----</p>	<p>- Desenvolver o sentido de responsabilidade.</p>	<p>- A criança torna-se responsável.</p>	<p>ou ao bacio, lavam as mãos e a cara, procedendo à retirada do bibe, das calças de ganga, se as tiverem, e dos sapatos. Posteriormente, as crianças dirigem-se para a sala de atividades, onde se deitam nas camas já dispostas anteriormente e a estagiária distribui os bibes, as calças e os sapatos pelas respetivas camas.</p>	<p>operacional, estagiária. Materiais: Sanitas, bacios, lavatório.</p>	<p>- Avaliar a capacidade de a criança ser autónoma e independente. - Avaliar a importância da higiene para a criança.</p>
<p>Lanche (15h-15h30)</p>	<p>- Área de Formação Pessoal e Social.</p>	<p>- Promover a autonomia na hora da refeição.</p>	<p>Almoço da estagiária. - A criança aprende a ser autónoma.</p>	<p>A estagiária entra na sala e troca a fralda a cada criança,</p>	<p>Humanos:</p>	<p>- Avaliar a capacidade de a criança ser autónoma na hora da refeição.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Conhecimento do Mundo. - Área da Expressão Motora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular para a importância de comer bem e de forma saudável. - Expor a criança à diversificação alimentar. - Desenvolve a motricidade fina. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança aprende a comer saudavelmente. - A criança aprende a saborear e distingue os alimentos. - A criança aprende a utilizar a colher. 	<p>estabelecendo, em simultâneo, diversos diálogos, entre os quais: “Dormiste bem?”, “Tens cocó?”, “Os teus sapatos?”</p> <p>As restantes, que utilizam as instalações sanitárias, continuam a contar com a sua atenção, na hora de vestir os bibes, as calças e o babete.</p> <p>Recolhe as chupetas e/ou os acessórios de conforto e, em fila, dirige-as à sala de refeições. A estagiária auxilia na hora do lanche.</p>	<p>Educadora de infância, assistente operacional, estagiárias.</p> <p>Materiais:</p> <p>Materiais próprios para a hora do lanche.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a destreza de cada criança na manipulação do talher. - Avaliar a capacidade de a criança esperar sentada pelo outro. - Avaliar a capacidade de a criança respeitar e apreciar a hora da refeição.
Higiene (16h-16h30)	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Formação Pessoal e Social. - Área de Conhecimento do Mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia e a iniciativa da criança. - Desenvolver na criança regras de higiene. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança aprende a ser autónoma. - A criança aprende a cuidar de si. 	<p>A estagiária auxilia as crianças a lavar as mãos e a cara.</p>	<p>Humanos:</p> <p>Educadora de infância, assistente operacional, estagiárias.</p> <p>Materiais:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a capacidade de responsabilidade da criança. - Avaliar a capacidade de a criança ser autónoma e independente.

					Lavatório.	- Avaliar a importância da higiene para a criança.
--	--	--	--	--	------------	--

ANEXO II

Planificação Individual - 2.ª semana de Intervenção (19 a 21 de outubro de 2015)

➤ Terça-feira (20 de outubro de 2015)

Atividade	Áreas de Conteúdo/Domínios	Intencionalidade Educativa	Competências	Descrição da Atividade/Estratégias	Recursos	Avaliação
Lengalenga <i>Lagarto Pintado</i> , pinturas e brincadeira livre. (10h-11h)	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Formação Pessoal e Social. - Área da Expressão e Comunicação. - Domínio da língua oral e abordagem à escrita. - Área do conhecimento do Mundo. - Domínio da Expressão Motora. - Domínio da Expressão Plástica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a socialização. - Propiciar a aceitação de regras. - Fomentar o desejo pela leitura e pela escrita. - Desenvolver a compreensão. - Desenvolver a motricidade global e fina. - Estimular o controlo motor. - Alargamento do léxico. - Desenvolvimento da capacidade linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança torna-se autónoma. - A criança interage em grande grupo. - A criança interioriza regras. - A criança desenvolve o gosto pela leitura e pela escrita. - A criança desenvolve a compreensão. 	A estagiária mostra o lagarto (cartolina em formato de lagarto, cortada em quatro, em género de <i>puzzle</i>) e diz “Ele está magoado e decidi trazê-lo para que pudéssemos tratar dele. Como vêm ele está cortado aos bocadinhos e se não cuidarmos dele e tentarmos juntá-lo ele pode morrer.” Enquanto as crianças tentam montar o <i>puzzle</i> , no tapete, a estagiária vai dizendo a lengalenga. Finalizada esta parte da atividade, a estagiária diz	<p>Humanos: Educadora de infância, assistente operacional, estagiárias.</p> <p>Materiais: <i>Lengalenga Lagarto Pintado</i>, lençol branco, lagarto em cartolina verde (cortado em quatro – <i>puzzle</i>) plástico de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a capacidade de escuta da criança. - Avaliar a capacidade de concentração da criança. - Avaliar a capacidade de compreensão da criança perante a lengalenga. - Avaliar a motricidade fina e global da criança. - Avaliar o entusiasmo da criança pela pintura numa vertente mais dinâmica e em interação com alguns dos seus pares. - Avaliar a criatividade da criança.

		<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o prazer em usar as palavras. - Fomentar a competência metalinguística. - Reconhecer as cores - Desenvolver características ao nível do desenvolvimento psicossocial (autonomia, iniciativa, independência...) - Reproduzir situações do quotidiano. - Desenvolver características ao nível do desenvolvimento físico. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança aumenta o seu vocabulário. - A criança aumenta a sua capacidade linguística. - A criança adquire prazer pela palavra. - A criança compreende o funcionamento da língua. - A criança aprender a distinguir as cores. - A criança aperfeiçoa o seu controlo motor. A criança desenvolve a sua 	<p>“Trouxe uma fotografia gigante do lagarto quando ele ainda não estava magoado. Vamos calçar os plásticos de bolhas, pintá-los com um pincel, com as cores dos lagartos de hoje e das galinhas de ontem (a estagiária diz as cores) e vamos decorar a fotografia do lagarto para ele ficar feliz e ficar bom mais depressa!”</p> <p>A estagiária organiza as crianças em grupos de três e, numa área previamente delimitada com mesas, orienta-os na pintura livre. Enquanto isso, as restantes crianças encontram-se, em grupos, distribuídas pelas diferentes áreas espaciais.</p>	<p>bolhas, pincéis, tintas (vermelhas, verdes, amarelas e azuis), materiais disponíveis nas diferentes áreas espaciais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o comportamento da criança em contexto de brincadeira, quer ao nível dos conflitos, quer ao nível dos brinquedos a que recorre para desenvolver essa brincadeira. - Avaliar as interações que a criança desenvolve com os seus pares e com os adultos, ao nível dos tipos de conversação desenvolvidos e das manifestações de afeto e amizade. - Avaliar a capacidade de a criança ser autónoma e independente, na manipulação dos materiais com os quais contata.
--	--	---	---	--	---	--

			<p>motricidade global e fina.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança desenvolve a sua criatividade. - A criança partilha experiências. - A criança aprende a resolver conflitos. - A criança toma consciência de si próprio e do outro. - A criança desenvolve relações de afetividade. - A criança contata com situações reais, do seu quotidiano. 			<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a capacidade de a criança gerir conflitos. - Avaliar a capacidade de a criança reproduzir situações do real.
--	--	--	---	--	--	---

			- A criança desenvolve destreza na manipulação dos objetos.			
--	--	--	---	--	--	--

ANEXO III

Reflexão Individual da 5.ª Semana de Estágio (19 a 21 de outubro de 2015)

No 19 de outubro de 2015, dei início à 1.ª Semana de Intervenção Individual. As rotinas processaram-se da mesma forma, ainda que, desta feita, tenha distribuído as bolachas e as águas e tenha vestido o bibe e recolhido o brinquedo que as crianças traziam de manhã. A atividade foi iniciada da forma indicada na planificação, ainda que tenha percebido que, pelo menos para algumas crianças, a história não deveria ter sido contada na íntegra. Penso que, daqui em diante, deverei optar por livros com pouco texto e, maioritariamente, com muitas ilustrações que cativem as crianças e as envolva nas histórias. Depois da leitura do livro *Galinhas à Solta*, de Marta Álvarez, pretendia interagir com as crianças realizando respetivas perguntas em torno do foco que eu queria que as crianças alcançassem, ou seja a cor das galinhas e a vassoura que o pai da Lúcia usava para afugentar as galinhas do seu laboratório, na casa de férias e que, no domínio de Expressão Plástica, serviria de suporte à concretização das pinturas. As crianças apresentaram facilidade na realização da tarefa, ainda que só algumas tenham mostrado iniciativa para quererem realizá-la. Ao nível das relações interpessoais, tenho sentido uma evolução na minha relação com a maioria das crianças e vice-versa, ainda que, nalgumas exceções, ainda não tenha conseguido uma devida aproximação. Nas horas de espera, sinto dificuldade sobretudo em exercer a minha autoridade e, nalguns casos, em que me respeitem. As crianças que entraram recentemente para o grupo estão cada vez mais motivadas e menos inseguras, ao ponto de uma delas, já querer ficar na Creche quando a vêm buscar. Uma das crianças que, curiosamente, é a que contesta mais as minhas decisões, é a que já me chama pelo nome (“Naia”). Ao nível dos pedidos de ajuda e interações verbais e não verbais (como, por exemplo, abraços, beijinhos...), também tenho sentido que são cada vez mais e melhores, ainda que, mais uma vez, sinta, por parte da minoria, uma falta de empatia e confiança, face ao restante grupo de crianças.

No dia 20 de outubro de 2015, a atividade recaiu, mais uma vez, sobre as cores (as mesmas das galinhas do dia anterior) mas, neste caso, através da lengalenga *O Lagarto Pintado*, que eu ia dizendo, à medida que as crianças iam juntando as partes do lagarto que se encontrava cortado em quatro. Ao contrário do que esperava, a atividade notou-se interessante para a maioria das crianças, sendo que grande parte tentou unir o lagarto e, algumas delas, conseguiu mesmo fazê-lo, a partir da minha dica para se orientarem pelas linhas interiores do mesmo. Na realização das pegadas no pano branco, senti que podia ter aproveitado a tarefa de uma forma mais dinâmica, se tivesse criado uma história à volta dela para estimular o imaginário e a fantasia da criança e envolvê-la mais. Apesar de, no entanto, se ter percebido que a maioria das crianças se sentiu entusiasmada e algumas chegaram mesmo a saltar para ouvirem as bolhas do plástico que tinham nos pés a estalar.

No dia 21 de outubro de 2015, as crianças tiveram a aula extracurricular de música, como em todas as quartas-feiras acontecerá, desta vez com o tema da cozinha em que, a professora, caracterizada como uma cozinheira usou os utensílios de cozinha (panela e colher de pau) para produzir diferentes sons, aliado a um miniteatro, em que fazia de conta que cozinhava. Os instrumentos desta vez passaram pelas pandeiretas manipuladas pelas crianças e pela flauta transversal tocada pela professora. As crianças que normalmente se assustam com a dinâmica musical, continuam a chorar sempre que vão para a sala onde decorre a aula, sendo acalmadas pelos adultos. As restantes, demonstram bastante entusiasmo e mostram-se surpreendidos com aquilo que visualizam.

Ao nível das dificuldades, continua a ser o facto de ter de me colocar no patamar das crianças para melhor conseguir elaborar as atividades baseadas na fantasia. Penso que as atividades têm potencial para as entusiasmar, mas depois sinto dificuldade em criar o imaginário à volta delas, ainda mais sabendo que estou a ser observada.

Ao nível das aprendizagens, sinto que tenho tido mais facilidade em estabelecer proximidade com as crianças menos sociáveis e conseguido gerir melhor o comportamento e tendência para testar as regras, na generalidade.

ANEXO IV

Planificação Individual - 5.ª semana de Intervenção (16 a 18 de novembro de 2015)

➤ Segunda-feira (16 de novembro de 2015)

Atividade	Áreas de Conteúdo/Domínios	Intencionalidade Educativa	Competências	Descrição da atividade/Estratégias	Recursos	Avaliação
Canção dos bons-dias, conversa com as crianças e Exploração de diversos materiais. (09h30 – 10h)	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Formação Pessoal e Social. - Área da Expressão e Comunicação. - Domínio da Expressão Musical. - Área do Conhecimento do Mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver valores e atitudes. - Expressar a sua opinião em relação ao que explora. - Desenvolver a capacidade para distinguir os diferentes sons da língua. - Contatar e explorar elementos do seu quotidiano, através dos sentidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança aprende a escutar e a “dar a vez”. - A criança opina sobre o que explora. - A criança reconhece os diferentes sons da língua. - A criança explora, através dos sentidos, elementos que 	<p>Depois de as crianças estarem preparadas para entrar na sala de atividades, a estagiária e a Educadora encaminham as crianças para a mesma.</p> <p>Ao entrar na sala, a estagiária e a Educadora pede às crianças que se sentem no tapete PVC, para iniciar a canção dos bons-dias.</p> <p>Quando todos estiverem sentados e em silêncio, dá-se início à canção, à medida que as crianças as acompanham.</p> <p>Seguidamente, coloco o cd de música clássica e, com os recipientes à minha frente, vou mexendo nos elementos, deixando-os escorregar por entre os</p>	<p>Humanos: Educadora de infância, assistente operacional, estagiárias.</p> <p>Materiais: Tapete PVC. Almofadas, recipientes (areia, terra, café, massa), cd de música clássica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a capacidade de escuta das crianças, perante a canção e perante o que o outro diz. - Avaliar a capacidade que a criança tem de expressar a sua opinião perante o contexto. - Avaliar a capacidade de reconhecer e distinguir os sons da língua, através da reprodução e acompanhamento da

			<p>fazem parte da sua realidade.</p>	<p>dedos e questionando as crianças “sabem o que é isto?”, consoante as suas respostas, aproveitarei as suas intervenções e alargarei a sua exploração, acrescentando informação que considere relevante. Finalmente, deixarei que cada criança, individualmente, explore o respetivo elemento, levando-a a tocar e a cheirar e perguntando se tem cheiro, ao que cheira, se é fofinho, se é duro.</p> <p>Depois de as crianças terem explorado os elementos, a estagiária informa as crianças que, como estiveram a tocar no café, na massa, na terra e na areia com as mãos, agora vão usar uma das mãos para desenhar a outra nas cartolinas e pintá-las. Distribuí as crianças pelas diferentes áreas espaciais em pequenos grupos e, na mesa de trabalho, auxilia cada criança individualmente na realização da atividade.</p>		<p>canção, bem como na partilha de experiências durante a conversa.</p> <p>- Avaliar o que a criança conhece acerca dos elementos com os quais vai contatar.</p>
--	--	--	--------------------------------------	---	--	--

ANEXO V

Reflexão Individual da 9.^a Semana de Estágio (16 a 18 de novembro de 2015)

No dia 16 de novembro, durante o acolhimento, uma das meninas que demonstra, frequentemente, timidez dirigiu-se até mim quando chegou à Creche como, aliás, tem feito quase sempre. Facto que se verifica não só nos momentos de atividade orientada, como também em contextos de brincadeira livre, refletindo empatia (...) *que permite à criança compreender os sentimentos dos outros por os poder relacionar com sentimentos que ela própria já experimentou. A empatia leva a criança a fazer amizades e a desenvolver um sentido de pertença* (Brickman, A., N., & Taylor, S., L., 1991, p. 17). Durante a canção dos Bons Dias, conversei com as crianças acerca do tinham feito no fim-de-semana, introduzindo o conceito de “dar a vez”, explicando às que estavam a fazer barulho que já as tínhamos ouvido e que, naquele momento, deveríamos ouvir o que as outras crianças tinham para contar. Nessa partilha de experiências, uma criança disse que tinha estado com o “pimo” – “primo”, outra que tinha estado com a avó, outra disse que esteve na “ua” – “rua”, outra que esteve com o avô, outra que esteve com a “Nuna” – “Nuno” e outra que esteve com o papá. Em jeito de introdução para a atividade, perguntei-lhes o que achavam que eu tinha trazido para fazermos naquele dia, ao que a uma criança respondeu “tória” e eu disse “Acho que não...”, ela continuou “catanhas” e eu disse “hmm, acho que também não, mas vamos ver...”. Fui buscar as bacias que continham, em cada uma delas, areia, terra e café em grão e, à medida que as levava para ao pé das crianças, perguntava “o que será isto? Vamos tocar com as nossas mãozinhas e cheirar com o nosso nariz...”. Neste sentido, proporcionei (...) *outro princípio-chave do apoio às crianças (...) que (...) é criar uma relação límpida entre crianças e adultos (...) interessando-se (...) genuinamente pelo que as crianças dizem ou fazem e têm diálogos com as crianças em que cada um fala e ouve alternadamente* (Brickman, A., N., & Taylor, S., L., 1991, p. 24).

Durante a exploração de elementos propriamente dita, uma criança referiu-se aos grãos de café como sendo nozes e à terra como sendo o local onde estavam as flores e que ia fazer um buraco; na areia uma outra criança disse que ia fazer uma coisa, ao que eu perguntei “Costumas fazer

castelos na areia?” e a criança respondeu “Sim”; no café houve uma criança que disse que cheirava mal e, no geral, as crianças demonstraram interesse em explorar e manipular os elementos demonstrando satisfação, com a exceção de uma que não quis tocar em nenhum deles, desempenhando aprendizagens de (...) *forma activa. Adquirindo conhecimentos fazendo experiências com o mundo que as rodeia – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, experimentando* (Brickman, A., N., & Taylor, S., L., 1991, p. 26).

Na atividade de Expressão Plástica, depois de lhes ter desenhado as mãos na cartolina e dado liberdade para pintarem à vontade, as crianças tentavam, por imitação, delinear a sua própria mão.

Na hora da higiene, depois do almoço e durante a colocação dos babetes, cantei músicas e as crianças acompanharam-me, tanto a cantarem como a fazerem os gestos. Mostraram ainda lembrar-se da música “ah, ah, ah, minha castanhinha” e “Na quinta do Tio Manel”. Neste dia, senti melhorias na minha capacidade de controlar o grupo e envolve-los nas minhas interações.

No dia 17 de novembro, durante a atividade de escuta e reprodução dos animais, senti que podia ter explorado mais a história e não me ter limitado aos animais para os quais tinha levado os sons. Apesar disso, senti que contei a história de uma forma mais envolvente, acedendo aos conhecimentos das crianças acerca de quem tinha, naquela página, abandonado o sofá conseguindo, quase sempre, ter a sua atenção. As crianças demonstraram entusiasmo e conhecimento acerca de praticamente todos os animais, com a exceção do urso, do tigre, o galo, que confundiram com a galinha, a cobra e o lobo. Durante a brincadeira livre, tentei dar continuidade ao que tinha sido feito, na área dos animais e dos jogos, nomeadamente com os dos animais, em que lhes ia perguntando como se chamava determinado animal e como fazia. Na tartaruga uma criança dizia que se tratava de um dinossauro e só uma conseguiu reconhecer o rinoceronte como o sendo, dizendo “rinoceronte”, ao elefante chamavam-lhe “cufante” e ao cavalo, algumas, chamam de “cabalo”. O camelo, para uma das crianças, é “camarelho”. Neste dia, penso que poderia ter arranjado outra atividade complementar.

No dia 18 de novembro, a aula extracurricular decorreu com menos receio por parte das crianças que, habitualmente, choram e, desta vez, para além dos elementos sonoros e/ou musicais e visuais que a professora utiliza, recorreu a um saxofone que ia montando à medida que produzia diferentes sons. A maioria das crianças demonstraram surpresa, enquanto olhavam para dentro do instrumento e lhe tocavam, ao tentarem perceber de onde vinha o som. Utilizou ainda uma almofada de Joaquina, com uma música a acompanhar, que as crianças puderam explorar, dançando com a mesma.

ANEXO VI

Planificação de 23 a 25 de maio de 2016

➤ Segunda-Feira (23 de maio de 2016)

Atividade	Áreas de Conteúdo/Domínios	Intencionalidade Educativa	Competências	Descrição da atividade/Estratégias	Recursos	Avaliação
Conversa com as crianças, Sugestão de Atividades, Construção do Foguetão e Brincadeira Livre (10h – 11h15)	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Expressão e Comunicação; - Área de Formação Pessoal e Social; - Domínio da Expressão Plástica; - Domínio da Expressão Motora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o gosto por comunicar; - Promover a partilha de ideias; - Estimular a criatividade e o prazer de criar; - Desenvolver a motricidade fina. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança desenvolve o gosto por comunicar; - A criança aprende a partilhar as suas ideias e a aceitar as dos outros; - A criança desenvolve a sua criatividade e o prazer de criar; - A criança desenvolve a sua motricidade fina. 	Sentados à volta do tapete, a estagiária diz “Nos últimos dias temos descoberto muitas coisas... Alguém se lembra acerca do quê?”, as crianças responder-lhe-ão “dos foguetões...” e a estagiária continua “Muito bem! Ainda nos faltam saber algumas coisas, mas talvez já estivéssemos preparados para começar a construir o nosso foguetão com as ideias que, na semana passada, disseram à Diana para colocarmos no foguetão. O que acham?”, as crianças dir-lhe-ão que sim e a estagiária prossegue “Mas, antes disso, acho que podíamos pensar um bocadinho no que queremos fazer para depois mostrarmos aquilo que descobrimos e a quem queremos mostrar... Já tínhamos tido uma ideia. Lembram-se?”. A estagiária espera que as crianças refiram a elaboração do Livro da <i>Viagem da Rita</i> , que contará com as	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estagiárias; -Educadora Cooperante; -Assistente Operacional; - Grupo de Crianças. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folhas A3; - Canetas de Feltro; - Cartão; - Tintas; - Pincéis; - Sacos de plástico transparente; - Tampas de garrafas; - Tampas de garrações; - 1 Garrafa de 0.50L; - Sacos do Lixo Pretos; - Imagem do Foguetão; 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a capacidade de as crianças partilharem as suas ideias relativamente às atividades que querem realizar na apresentação do foguetão; - Avaliar a capacidade de as crianças criarem; - Avaliar a capacidade de as crianças manusearem os materiais de Expressão Plástica.

<p>Construção do Foguetão e Brincadeira Livre (15h – 16h)</p>	<p>- Domínio da Expressão Plástica;</p>	<p>- Estimular a criatividade e o prazer de criar;</p>	<p>- A criança desenvolve a sua</p>	<p>descobertas realizadas pelas crianças e diz “Mas temos de fazer mais alguma coisa no dia em que apresentarmos o foguetão às pessoas que escolhermos para o conhecerem. Primeiro, a quem é que vamos apresentar o foguetão depois de o contruirmos?”. Provavelmente, as crianças dirão que querem mostrar o foguetão aos pais e aos amigos da Escola e a estagiária diz “Parece uma grande ideia! Aos pais talvez só possamos mostrar as fotografias que tirarmos e o Livro que fizemos, porque não sei se eles podem vir ver o foguetão nesse dia, mas os amigos da Escola podem conhecê-lo, sim. E o que vamos fazer nesse dia?”. A estagiária anota as propostas das crianças e, caso não aconteça, tentará levá-las a verbalizar a ideia de um teatro com as estrelas, a Lua e os Planetas (Terra e Marte, pelo menos), onde farão uma viagem de foguetão e para a qual terão que levar bilhetes que elas próprias elaborarão. Posteriormente, a estagiária diz “agora que já estamos preparados para construir o foguetão, trouxe esta imagem para nos ajudar na sua construção.”</p> <p>A estagiária questiona as crianças “ainda se lembram do que começámos a</p>	<p>- Materiais existentes nas diferentes Áreas Espaciais.</p> <p>Humanos: - Estagiárias;</p>	<p>- Avaliar a capacidade de as crianças criarem;</p>
---	---	--	-------------------------------------	---	---	---

	<p>- Domínio da Expressão Motora.</p>	<p>- Desenvolver a motricidade fina.</p>	<p>criatividade e o prazer de criar;</p> <p>- A criança desenvolve a sua motricidade fina.</p>	<p>construir da parte da manhã?”. Espera a resposta das crianças, supostamente corretas, e diz “Muito bem! Foi isso mesmo... Então vamos continuar a construir o foguetão, pode ser?”, escuta novamente as respostas das crianças e inicia a atividade.</p>	<p>- Educadora Cooperante; - Assistente Operacional; - Grupo de Crianças.</p> <p>Materiais:</p> <p>- Cartão; - Tintas; - Pincéis; - Sacos de plástico transparente; - Tampas de garrafas; - Tampas de garrafões; - 1 Garrafa de 0.50L; - Sacos do Lixo Pretos; - Imagem do Foguetão; - Materiais existentes nas diferentes Áreas Espaciais.</p>	<p>- Avaliar a capacidade de as crianças manusearem os materiais de Expressão Plástica.</p>
--	---------------------------------------	--	--	---	--	---

ANEXO VII

Reflexão Individual da 12.^a Semana de Estágio (23 a 25 de maio de 2016)

No dia 23 de maio de 2016, de modo a dar continuação à metodologia de Trabalho de Projeto que, juntamente com as crianças e com a minha colega de estágio, me comprometi a elaborar, ou seja (...) *uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados* (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140, citado por Félix, 2014, p. 20), e de forma a contextualizá-las, conversei com as mesmas acerca das descobertas até então efetuadas.

Se por um lado, as senti muito mais envolvidas e com vontade de participar (pertinentemente) acerca do assunto, por outro percecionei que os meios utilizados para obterem essa informação foram adequados na medida em que frequentemente os mencionaram direta ou indiretamente (Ex.: vídeo da NASA acerca da descolagem do foguetão e Filme *As Aventuras de Tintim – Pisando a Lua*). Penso que, por isso e pela minha postura mais confiante que provavelmente se fez transparecer, esta tenha sido a semana mais satisfatória no que respeita ao desenvolvimento do Projeto.

Dado que dei prioridade às crianças conversarem acerca do que já sabiam, uma vez que *à medida que as crianças participam em discursos sociais vão desenvolvendo teorias sobre si próprias enquanto aprendentes, apropriando-se de determinadas disposições para aprender* (Carr, 1995, citado por Folque, 2014, p. 89) e, assim sendo, termos estado algum tempo no tapete, deixei a sugestão de atividades para a apresentação do foguetão para a semana de intervenção da minha colega de estágio.

Deste modo foi notório que, ao longo das semanas de exploração, as crianças compreenderam que na Lua não há oxigénio e, por isso, usam o capacete, que o foguetão permite que as pessoas viajem para a Lua, que o “fogo” possibilita que o foguetão tenha força para descolar, etc.

Seguidamente, as crianças demonstraram uma grande vontade de iniciarem a construção do foguetão voluntariando-se, inclusive, para a sua elaboração, bem como uma elevada capacidade de trabalhar em grupo, na medida em que comunicaram entre si, respeitaram o espaço que cada um tinha escolhido para pintar, não discutiram por quererem este ou aquele lápis de cera e, na maioria dos casos, não interferiram no que o outro estava a desenhar. Neste sentido,

As actividades de grande grupo podem ter várias finalidades e incluir diversas funções, tais como coesão do grupo, aprender de cor, transmissão do património cultural (histórias, canções). Podem criar um espaço para o debate em grupo e para tomar decisões, em que são expressas e tidas em conta as diferentes opiniões e construídos novos significados, criando uma comunidade cooperativa em que é partilhada a responsabilidade de cada um pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os outros (Folque, 2014, p. 101).

No dia 24 de maio de 2016, durante a exploração dos livros acerca de conceitos relacionados com o foguetão, de modo a dar resposta às questões formuladas pelas crianças optei por, primeiramente, subdividir o grupo de crianças em dois, sendo que um deles ficou comigo e outro ficou com a Diana para, de forma mais organizada, conseguirmos “chegar” melhor a todas as crianças.

Assim sendo, questionei o meu grupo de crianças acerca do que elas já sabiam relativamente às perguntas que, em grande grupo, tinham surgido (“Porque não há oxigénio na Lua?”, “Os astronautas o que fazem?”, “Os foguetões deitam fumo quando descolam porquê?”, “Eles descolam para outros planetas?”, “Como funcionam os foguetões?”) e, só depois de ouvir as suas respostas (Ex.: “Porque não há vida.”, “Os astronautas vão para a Lua.”, “Para terem força/impulso.”, “Sim.”, “Funcionam com o fogo.”), procedi à leitura dos conceitos nos respetivos livros, de modo a alterarmos ou acrescentarmos informação às mesmas.

No entanto e de um modo geral, as respostas das crianças, mesmo antes da leitura dos conceitos, coincidiram com as definições apresentadas nos livros o que demonstrou, mais uma vez, que a exploração efetuada se reproduziu assertivamente.

Relativamente à construção do foguetão, o mesmo decorreu de forma similar ao dia anterior, na medida em que as crianças apenas estiveram a concluir a pintura do mesmo.

No dia 25 de maio de 2016, as crianças concluíram a pintura do foguetão sendo que, da parte da tarde, os adultos procederam à montagem e colagem do mesmo. As crianças demonstraram ainda mais entusiasmo por verem, finalmente, o que tinham estado a realizar durante a semana ganhar forma.

ANEXO VIII

Planificação Individual - 5.ª semana de Intervenção (12 a 14 de dezembro de 2016)

➤ Segunda-feira (12 de dezembro de 2016)

Atividade	Áreas de Conteúdo/Domínios	Intencionalidade Educativa	Competências	Descrição da Atividade/Estratégias	Recursos	Avaliação
Contagem dos votos (11h – 11h55)	<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Matemática; - Números e Operações; - Organização e Tratamento de Dados; <p>Área de Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do mundo social; <p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convivência democrática e cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a apropriação progressiva do sentido de número; - Promover a recolha, a organização e o tratamento de dados para responder a questões que fazem sentido para as crianças; - Desenvolver o conhecimento dos seus contextos mais próximos; - Tomar consciência e aceitar perspetivas e valores diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança desenvolve o seu sentido de número; - A criança recolhe, organiza e trata os dados para responder a questões que fazem sentido para si. - A criança conhece os seus 	<p>Após a brincadeira livre, a estagiária senta-se com as crianças no tapete e pergunta: “O que estivemos a fazer antes do lanche, lembram-se?”, a estagiária espera que as crianças respondam: “A votar!” e diz: “Exato! Mas porque estivemos a votar?”, a estagiária escuta as respostas das crianças que, provavelmente, responder-lhe-ão: “Para escolhermos o nome do livro!” e afirma: “Exatamente! Mas porque tivemos de votar?”, a estagiária escuta as respostas das crianças que talvez lhe digam: “Para escolher o nome do livro!” e diz-lhes “Sim, é verdade... Mas será que não podíamos tê-lo escolhido de outra forma? Porque tivemos de escrever em papéis e ainda por cima sem que os outros meninos pudessem ver?”, a estagiária ouve as respostas das crianças que, provavelmente, dir-lhe-ão: “Para escolhermos nomes diferentes!” e</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiárias; - Educadora Cooperante; - Assistente Operacional; - Grupo de Crianças. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caixa de votos; - Tabela de votos; - Boletim de voto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o sentido de número da criança, quando conta as peças de lego; - Avaliar a capacidade de a criança interpretar, através da organização e contagem dos votos, o título vencedor.

			<p>contextos mais próximos;</p> <p>- A criança toma consciência e aceita perspectivas e valores diferentes.</p>	<p>completa: “Muito bem! Assim podemos fazer a nossa escolha, sem sabermos a dos outros e sem os outros saberem as nossas e sermos mais verdadeiros. Talvez se soubéssemos logo o que cada um tinha escolhido, os meninos tivessem escolhido todos o mesmo nome ou tivessem escolhido o nome porque um menino ou uma menina de que mais gostasse tivesse escolhido esse nome, quando estivemos a escolher nomes para a nossa história.”</p> <p>A estagiária inicia a atividade e atribui ao presidente (criança mais velha), a responsabilidade de contar os votos. Enquanto se desdobram os papéis, um dos secretários empilhará as peças de lego correspondentes à cor escolhida, de modo a que, no final, se possa contar qual a cor predominante e, nomeadamente, a que título corresponde.</p> <p>Por fim, a estagiária pergunta: “Mas como sabemos que foi esse o título que ganhou?”, a estagiária escuta as respostas das crianças e orienta-as no sentido de dizerem: “Porque é o que tem mais peças de lego!”.</p>		
--	--	--	---	--	--	--

ANEXO IX

Reflexão Individual da 13.^a Semana de Estágio (12 a 14 de dezembro de 2016)

No dia 12 de dezembro de 2016, devido ao facto de não ter tido acesso às ilustrações realizadas pelas crianças e, nesse dia, a primeira atividade dizer respeito à leitura do livro e visualização das ilustrações, acabei por ler um conto de natal que, por ser muito longo e não conhecer bem a história, não foi fácil sintetizar e, por isso, provou alguma dispersão nas crianças.

Assim sendo, apesar de ter utilizado a capa e respetiva ilustração, lombada, contracapa e título de modo a servir de apoio à atividade do dia seguinte, que consistia em finalizar o livro e em reconhecer esses elementos (capa, contracapa...), deveria ter lido ou um livro mais pequeno ou um livro que já conhecesse e que, assim, me permitisse estar mais à vontade e conseguir que as crianças extraíssem o seu conteúdo através das questões que lhes ia fazendo e, nomeadamente, promover a sua compreensão leitora.

Relativamente à votação, todas as crianças conseguiram concretizar facilmente a atividade, no entanto foi notório que as crianças, de faixa etária superior (5 e 6 anos), acederam concretamente ao jogo simbólico para representar esse momento (Exemplo: “Tem aqui o seu cartão.”) enquanto que, por sua vez, as mais novas limitaram-se a seguir as orientações dos adultos.

Tal poderá ser justificado, segundo Piaget quando afirma que (...) *só cerca dos 5 ou 6 anos é que as crianças compreendem a distinção entre o que parece ser e o que é* (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 320)

No dia 13 de dezembro de 2016, a partir da conclusão do livro foi possível confirmar que as crianças deste grupo se ajudam mutuamente e compreendem melhor o que é para fazer, trabalhando em grupo, com crianças de diferentes faixas etárias. Neste sentido, as crianças ilustraram a

capa do livro, sendo que, ao final de um minuto, iam passando-a a outra criança para que esta pudesse continuar. Assim notou-se que, se fosse mais nova, as crianças mais velhas tinham o cuidado de a apoiar e explicar o que deviam, ou não, fazer.

Perante esta perspetiva,

os tempos de pequenos grupos, quando planeados tendo em vista os interesses das crianças, encorajam-nas a fazer coisas de que são capazes e que gostam de realizar. Na medida em que ganhem confiança nas suas capacidades, as crianças ficam com vontade de conseguir enfrentar novos desafios (...) (Hohmann & Weikart, 2009, p. 375).

Relativamente aos grafismos, as crianças mais velhas apresentaram uma relativa facilidade em contornar as letras do livro e, nalguns casos, reconheceram-nas (Exemplo: É o O). Noutros casos, existem crianças que confundem as letras com os números (Exemplo: Para o O – “É o zero!” ou para o S – “É o dois!”), pelo que, no caso destas crianças, talvez devessem ser feitas atividades de identificação de número e de letras, distintivamente.

No dia 14 de dezembro de 2016, aproveitei o livro *Natal Quentinho com o Ursinho*, de Jacqueline McQuade para questionar as crianças de como seria o seu Natal. O que iriam dar aos pais, quem tinha colocado a estrela no topo da sua árvore..., bem como, relativamente à história propriamente dita (Exemplo: “Qual seria o brinquedo preferido do ursinho?”, “O que será que comeram os ursinhos para ficarem mais quentinhos?”, “O fizeram os ursinhos com a neve?”), sendo que, no final, tentei que as crianças compreendessem, através de perguntas como (“Será que os presentes são o mais importante do natal? Será que não há coisas mais importantes que gostássemos de ter para além de presentes? O quê?”) que os presentes não são tudo na nossa vida e, inclusive, houve crianças que mencionaram que os miminhos eram mais importantes.

Antes do almoço, as crianças prepararam a apresentação do livro para, na semana seguinte, mostrarem-no à família. Neste sentido, tentei que elas, através das minhas perguntas (Exemplo: “A família não sabe nada do nosso livro. O que lhes podíamos dizer? Porque fizemos este livro? Quem o escreveu e ilustrou? Porque tivemos a ideia de escrever uma história sobre insetos?”), compreendessem o que seria importante dizer à família,

sendo que, por fim, acabaram por, autonomamente, dizer quem tinha escrito e ilustrado o livro, porque o tinham escrito e como tinha surgido a ideia. Desta forma, ficou combinado que houvesse três crianças representantes, sendo que, as restantes, ficariam responsáveis por acrescentar informação, caso fosse necessário. Tal verificou-se quando uma das crianças do grupo disse que o livro tinha surgido por causa dos insetos.

Por fim, conversei com as crianças sob a importância de, por vezes, escrever documentos acerca de coisas importantes que foram feitas e levei-as a falar na votação. Assim sendo, li-lhes um modelo de ata e fui fazendo perguntas (Exemplo: “Dia 12 de dezembro é o quê? Uma...?”) para que, juntamente comigo, fossem desmontando a ata e identificando os elementos que a mesma deve conter. Neste momento, deveria ter sido existido uma atividade de recurso para as crianças mais novas, uma vez que, criar uma ata, devido à sua imaturidade, não faz qualquer sentido para as mesmas.

ANEXO X

Sinopses

Livro *Dez numa Cama* (Penny Dale)

Uma criança e nove animais de peluche, numa cama enorme, vão-se empurrando, alternadamente, até que sobra apenas o menino. Queixando-se do frio, acaba por admitir que precisa dos seus amigos e, assim, todos voltam a deitar-se e dormem profundamente.

Livro *Elmer e Alber* (David Mckee)

Elmer, um elefante aos quadrados coloridos, estava à espera do seu primo Alber que o vinha visitar.

Contudo, como o Alber gostava de pregar partidas, especialmente com a voz, pensou que o mesmo se tivesse escondido dele e que, por isso, estivesse atrasado, mas não... O Alber tinha ficado preso numa árvore e gritava por socorro. No final, foi o seu primo quem o ajudou a descer, puxando o ramo para o chão.

Livro *Quero o meu chapéu* (Jon Klassen)

Um dia o urso percebeu que o seu chapéu vermelho e pontiagudo tinha desaparecido. Mas quem o teria levado? Paciente e educadamente, ia perguntando a cada animal que encontrava se alguém o tinha visto, mas sem sucesso. Finalmente, veio a descobrir que tinha sido o coelho a ficar com ele.

Livro *A que sabe a lua?* (Michael Grejniec)

Há muito tempo que os animais desejavam averiguar a que sabia a Lua. Seria doce ou salgada? À noite, olhavam ansiosos para o céu, esticando e estendendo os pescoços, as pernas e os braços, tentando alcançá-la... Até que a tartaruga teve uma ideia genial: juntarem-se todos para que, em trabalho de equipa, pudessem alcançá-la.

Livro *Avós* (Chema Heras)

Manuela e Manuel são dois velhinhos desgastados pelas marcas do tempo. No entanto, enquanto Manuela se sente velha e cansada, sem a beleza que outrora exibia, Manuel adora dançar e tenta convencê-la de que o tempo só a tornou ainda mais bonita e que, nem por isso, devem deixar de ir bailar.

ANEXO XI

Quadro 1 – Fase I: Sessão I – Livro *Dez Numa Cama* (Penny Dale)

Dia 22 de novembro de 2016 (9h37m) – S.R. (3 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“Achas que esta história é sobre o quê?”	“É da aranha!”
“E como é que será que se chama esta história?”	“De um rato e da aranha...”
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“O que achas de seres tu a contar agora a história à Nácia? Mas sem livro...”	“Da zebra, do elefante e da aranha, do coelho, do elefante, do crocodilo e do carneiro e da zebra. Já disse!”

Quadro 2 – Fase I: Sessão I – Livro *Dez Numa Cama* (Penny Dale)

Dia 22 de novembro de 2016 (9h41m) – M.F. (4 Anos)

Antes da Leitura
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)

Estagiária:	Criança:
“Achas que esta história é sobre o quê?”	“Do animal... Do rato...”
“E como é que será que se chama esta história?”	“Do menino que ia mexer nos bonecos dele...”
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“Conta lá tu a história agora à Nádia...”	“Do carneiro, do elefante, do coelho, do ouriço, do urso, do outro urso, do rato, do elefante...”

Quadro 3 – Fase I: Sessão I – Livro *Dez Numa Cama* (Penny Dale)

Dia 22 de novembro de 2016 (10h44m) – F.M. (5 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“Do que achas que fala este livro?”	“Do menino e dos animais...”
“E como achas que se chama?”	“Dos animais...”
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“Consegues contar-me tu a história?”	“Estão seis numa cama... E o menino queixa-se: - Chega-te p’ra lá. Chega-te p’ra lá... E depois cai... Cai o ouriço... Depois estavam três numa cama... E o menino disse: - Cheguem-se p’ra lá... Cheguem-se p’ra lá e cai a zebra... Depois, o menino diz: - Cheguem-se p’ra lá... Cheguem-se p’ra lá e depois cai o coelhinho... E o menino diz: - Cheguem-se p’ra lá... Cheguem-se p’ra lá e depois cai... O carneiro... O menino diz: - Cheguem-se p’ra lá...Cheguem-se p’ra lá e depois cai... O... Ursinho e o menino diz: -

	Cheguem-se p'ra lá... Cheguem-se p'ra lá e depois... Cai... O crocodilo! E depois o menino diz: - Tenho frio! Tenho frio! E depois diz para eles irem p'ra lá, p'ra cama...”
--	--

Quadro 4 – Fase I: Sessão II – Livro *Dez Numa Cama* (Penny Dale)

Dia 23 de novembro de 2016 (9h42m) – S.R. (3 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“(...) Fala de quê?”	“De uma aranha...”
“De uma aranha?”	“Do coelho...”
“Ah... E mais?”	“Do elefante, do menino e do urso...”
“Sim...”	“Pato, a zebra e o crocodilo...”
“E como é que se chama a história, lembrás-te?”	“Do carneiro...”
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“E agora é a S. que vai contar a história...”	“Do carneiro, do urso, do menino e da mãe...”

Quadro 5 – Fase I: Sessão II – Livro *Dez Numa Cama* (Penny Dale)

Dia 23 de novembro de 2016 (9h50m) – M.F. (4 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	

Estagiária:	Criança:
“Lembras-te do que é que fala esta história?”	“Sim...”
“Do quê?”	“Aaaa... Primeiro foi... O Ouriço caiu... Primeiro foi o ouriço... Depois foi... o urso... Depois foi o urso... O coelho... Depois foi... o rato... Depois foi o urso... Depois o carneiro... E depois... a zebra... Depois... o elefante e depois o crocodilo...”
“E lembras-te de como é que se chama a história?” (...)	“(...) São as letras dos animais...”
“O que é que está aqui escrito... Lembras-te?”	
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“E agora vai ser a M. a contar a história...”	“Primeiro... quem caiu foi... o ouriço... Depois do ouriço caiu a zebra... Depois da zebra caiu a... O crocodilo... Depois zebra... Depois do crocodilo foi o... Coelho... Depois do crocodilo foi... o Rato... Depois do rato foi o... Carneiro e já acabou!”

Quadro 6 – Fase I: Sessão II – Livro *Dez Numa Cama* (Penny Dale)

Dia 23 de novembro de 2016 (10h42m) – F.M. (5 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“Do que é que fala este livro?”	“Do menino e dos animais...”
“E como é que se chama? Lembras-te?”	“Dez numa cama!”
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	

“Agora vais ser tu a contar-me a história, mas sem livro...”	“Saiu de uma cama e o menino clama: “Cheguem-se para lá, cheguem-se para lá...” e caiu o ouriço... E o menino clama: “Cheguem-se para lá, cheguem-se para lá...” e cai... a zebra. O menino clama: “Cheguem-se para lá, cheguem-se para lá...” e depois cai... o ursinho e o menino diz: “Cheguem-se para lá, cheguem-se para lá...” e depois cai o coelhinho e depois ele diz: “Cheguem-se para lá, cheguem-se para lá...” e cai... o crocodilo. Ele disse: “Cheguem-se para lá, cheguem-se para lá...” e cai o carneiro e depois ele diz: “Tenho frio. Tenho frio. Voltem todos para a cama! E depois dormiu profundamente!”
--	--

Quadro 7 – Fase II: Sessão III – Livro *Elmer e Alber* (David Mckee)

Dia 5 de dezembro de 2016 (9h43m) – S.R. (3 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“Do que é que achas que fala este livro?”	“De dois elefantes!”
“E como é que achas que se chama este livro?”	“Das rosas e do preto e do verde e do vermelho e do verde...”
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“Conta tu agora a história à Nádía...”	“Do roxo... Da rosa... E do preto e do vermelho e do verde.”
Exploração do Esquema Gráfico <i>Story Face</i>...	
“Se aqui escrevemos quem entra na história... O que vamos escrever?” (...)	“(...) Preto, Rosa, Branco, Roxo e Verde...”

“Que animais entravam na história?”	
“São os elefantes... E onde é que eles estavam?”	“Nas imagens...”
“E qual era o problema que havia para resolver na história? O que aconteceu aos elefantes na história?”	“Porque o Alber subiu para a árvore, porque ele estava a descer devagarinho...”
“Boa! Então e como é que ele resolveu esse problema?”	“Porque ele estava a dormir...”
“Então o que é que ele fez?”	“...”
Interação com a Criança – (Re)construção do Reconto	
“Então conta lá...”	“A árvore... O elefante subiu pela árvore tão devagarinho...”

Quadro 8 – Fase II: Sessão III – Livro *Elmer e Alber* (David Mckee)

Dia 5 de dezembro de 2016 (11h20m) – M.F. (4 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“Do que é que achas que fala este livro?”	“Dos elefantes...”
“Qual é que achas que é o nome do livro?”	“Dos pássaros, a árvore e os elefantes...”
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“E agora quem vai contar a história é a M. Conta lá a história...”	“Ele estava na árvore... e também foram encontrar...”

Exploração do Esquema Gráfico <i>Story Face</i>...	
“O que é que nós colocamos aqui?”	“Os personagens...”
“(...) Sim... Mas quem são os personagens nesta história que a Nádia leu? Quem é que entra nesta história?”	“O elefante...” (...) “O tigre...” (...) “E a lua!”
“E onde é que eles estão?”	“Estão na história!”
“Então e qual era o problema da história?”	“Ajudar...” (...) “O outro elefante...” (...) “Eles puxaram a árvore para o chão... E também o outro elefante escorregou... E também o elefante caiu para a água...”
“Boa! E como é que eles resolveram esse problema?”	“Riram...”
Interação com a Criança – (Re)construção do Reconto	
“Agora conta tu a história...”	“A lua dormiu... E também dormiu os dois elefantes. O outro elefante ficou na árvore... Ele queria comer, mas ele não queria... E também os elefantes viviam... Ele escorregou e também o elefante caiu para a água...”

Quadro 9 – Fase II: Sessão III – Livro *Elmer e Alber* (David Mckee)

Dia 5 de dezembro de 2016 (10h33m) – F.M. (5 Anos)

Antes da Leitura
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)

Estagiária:	Criança:
“Do que é que achas que fala este livro?”	“De dois elefantes. Um às cores e outro só com duas cores que é preto e branco.”
“Mas qual é que achas que é o nome da história?”	“O outono...”
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“Conta-me tu a história agora...”	“Era uma vez... E depois ele estava com os outros elefantes... O primo dele ia fazer uma visita e depois eles disseram assim: “Bem, parece que eles não chegam... Vamos à procura dele!” Depois ele disse assim: “Cuidado! Ele gosta de pregar partidas e a voz vem de outro sítio...” E depois ela disse assim: “E depois foram a uma toca de coelho... Quer dizer, foi de um leão” e depois ele disse: “Se calhar eu estou a ouvir a voz do primo... Parecia que eras o meu primo...” e depois ele disse: “Mas que palermice!” Depois foram à toca do coelho, porque a voz vinha de lá. Depois eles saíram de lá sozinhos e eles encontraram numa árvore e depois ele disse assim: “Ai não! Não consigo tirar... Vamos embora, estou cheio de fome!” e foram, depois ele disse assim: “Estou a brincar!” Depois eles conseguiram agarrar no ramo, puseram para baixo e depois ele saiu e foram a correr e... (silêncio)”
Exploração do Esquema Gráfico <i>Story Face</i>...	
“O que escrevo aqui? Quem são os personagens da história?”	“Os elefantes...”
“Então? Quem mais é que eram os personagens?”	“Coelho... Leões... Passarinhos...”
“E onde é que eles estavam?”	“Estavam na floresta... Mas primeiro estavam no jardim...”
“E qual era o problema da história?”	“Era que o Elmer estava preso e não conseguia descer...”
“Boa! E como é que eles resolveram o problema?”	“Ele foi mais um bocadinho para baixo... O ramo ficou um bocadinho mais para baixo e depois os elefantes conseguiram agarrar e ele caiu...”
Interação com a Criança – (Re)construção do Reconto	
“Muito bem! Agora és capaz de contar a história... Depois de seres isto tudo... Conta lá!”	“O Elmer que estava a dizer assim: “Já está mais do que hora...” e o primo ia visitá-lo, mas só que ele disse assim: “Está mais que hora!” Depois ele foi procurar e disse assim: “Mas quem é o teu primo?” e depois ele disse: “Logo vês... Já vês quem é...” e depois ele disse assim: “Prega sustos e vem a voz... Ele consegue fazer a voz vir de outro lado...” e depois ele disse: “Uau! É como jogar às escondidas...” Depois a voz veio de outro lado e foram ter até ao leão, mas depois ele disse assim: “Pensava que eras o meu primo...”, “ahah, mas que graça!” Depois ele riu-se e depois foram até à toca do coelho porque vinha a voz de lá e eles saíram

	de lá aos saltos e depois eles encontraram numa árvore e ele disse assim; “De que cor é ele?”, “É preto e branco!” E depois ele disse assim: “Estou a vê-lo ali em cima de uma árvore e ele perguntou assim: “Como é que foste aí parar?” e ele disse: “Não interessa como é que vim aqui parar, interessa é como vou sair daqui...” e depois ele foi um bocadinho mais para baixo da árvore e depois os elefantes conseguiram agarrar e tiraram-no e depois eles foram a correr e ele disse assim: “Mas onde é que está esse lanche?” e depois ele disse; “Boa noite lua! Boa noite!” e depois disse: “Bons sonhos cor de rosa...” já está!”
--	---

Quadro 10 – Fase II: Sessão IV – Livro *Quero o meu chapéu* (Jon Klassen)

Dia 6 de dezembro de 2016 (9h59m) – S.R. (3 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“Ahhh... Afinal a Nádia trouxe um livro... Um livro que falará de quê?”	“De um rato...”
“De um rato? E como é que será que se chama esta história?”	“Chama-se do rato...”
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“E agora quem vai contar a história...?”	“É... Do rato, da raposa e da rena, da tartaruga, do coelho, da raposa e do rato...”
Exploração do Esquema Gráfico <i>Story Face</i>...	
“E a S. agora vai dizer... Quem é que entra na história?”	“Os animais!”
“Boa! E onde é que eles estão?”	“Aqui nos olhos!”

“E onde é que os personagens estavam na história?”	“Aqui... Aqui... E aqui...”
“Qual era o problema que os animais tinham para resolver? O que é que aconteceu na história?”	“Ele roubou o chapéu...”
“Ah! Boa... E como é que eles resolveram esse problema?”	“O urso encontrou...”
Interação com a Criança – (Re)construção do Reconto	
“Boa! Agora, podes contar a história...”	“Primeiro ele não o encontrou... Ele roubou o raposo... Depois ele também não o encontrou... Só viu o chapéu dele... E também ele mostrou-lhe o chapéu... Já está, já contei!”

Quadro 12 – Fase II: Sessão IV – Livro *Quero o meu chapéu* (Jon Klassen)

Dia 6 de dezembro de 2016 (11h42m) – F.M. (5 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“Fala de quê esta história?”	“De um panda...”
“De um panda? E como é que será que chama esta história?”	“O Panda e o Natal...”
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“Agora conta tu a história...”	“O urso perguntou assim: “Viste o meu chapéu?” e depois perguntou outra vez... a outro animal, disse assim: “viste o meu chapéu outra vez?” ao coelho. E depois o coelho... disse: “Não!” E depois foi à toupeira e disse: “Viste um chapéu?”, “Não, eu não sei o que é um chapéu...” e depois... ele disse assim: “Ai! Ninguém encontrou o meu chapéu...” e depois... o veado disse assim: “Como é que é o teu chapéu?”, “Vermelho e pontiagudo...”, “Ah, então eu vi-o... Era o coelho!” e foi a correr e depois acabou a história...”

Exploração do Esquema Gráfico <i>Story Face</i>...	
“Então quem é que são os personagens da história?”	“É o urso...O coelho... O veado...” (...)
“E onde é que eles estavam?”	“Na floresta...”
“Hmmm... E qual é que era o problema deles?”	“Era quando o urso não encontrava o chapéu...”
E como é que eles resolveram esse problema?”	“Foi... Com o veado...” (...) “Não... E também contou como era o chapéu... Ao veado...”
Interação com a Criança – (Re)construção do Reconto	
“Então agora conta lá a história...”	“O urso foi... Disse assim: “Viste o meu chapéu?”, “Não! Eu não vi nenhum chapéu...”, perguntou depois a outro animal e disse: “Sabes do meu chapéu?” e depois a tartaruga disse: “Estou aqui a... Não vi nada hoje! Estou aqui todo o dia a tentar escalar esta pedra...” E depois... Ela... “Queres que eu te ponha lá em cima?” E depois ela disse: “Sim!” e depois apareceu o veado e disse: “Como é o teu chapéu?” e ele disse: “É vermelho e pontiagudo!” e depois ele diz: “Ah, já o vi! Era o coelho...” e depois já acabou...”

Quadro 13 – Fase II: Sessão V – Livro *A que sabe a lua?* (Michael Grejniec)

Dia 7 de dezembro de 2016 (14h20m) – S.R. (3 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“Do que é que achas que fala esta história S.?”	“Da girafa e da lua...”
“Da girafa e da lua... Se calhar fala... E como será que se chama?”	“Da girafa e da lua...”

Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“E agora pode ser a S. a contar a história à Nádia... Conta lá...”	“Do rato, a raposa, o elefante e o leão...” (...) “E a tartaruga...”
Exploração do Esquema Gráfico <i>Story Face</i>...	
“Lembras-te dos personagens da história?” (...)	“O elefante, a zebra...”
“Quem eram?”	
“E onde é que eles estavam?”	“...”
“O que é que eles queriam fazer?”	“Não mostravam...” (...) “O elefante...”
Interação com a Criança – (Re)construção do Reconto	
“Conta lá tu a história agora à Nádia...”	“O elefante, tartaruga e o macaco e a zebra e a girafa...”

Quadro 14 – Fase II: Sessão V – Livro *A que sabe a lua?* (Michael Grejniec)

Dia 7 de dezembro de 2016 (14h43m) – M.F. (4 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“M., do que é que achas que fala este livro?”	“Do circo...”
“E como é que achas que se chama?”	“A lua...”

Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“Conta tu agora a história M...”	“A lua... O rato subiu... Depois eles chegaram à lua... Depois a lua ficou noutra parte... E depois a lua ficou na água... E já passei...”
Exploração do Esquema Gráfico <i>Story Face</i>...	
“M., quem eram os personagens desta história?”	“O rato, o leão, a zebra, o macaco, o elefante e a tartaruga...”
“Muito bem! E onde é que eles estavam?”	“Na história...”
“E qual é que era o problema dos animais? O que é que eles queriam fazer?”	“Comer a lua...”
“Boa! Muito bem... E como é que eles resolveram o problema de quererem comer a lua?”	“A lua ficou nesta parte... A lua ficou na água...”
Interação com a Criança – (Re)construção do Reconto	
“Então conta lá a história agora... Para ver se consegues...”	<p>“Primeiro, ele chamou o elefante, depois a girafa, depois a zebra, depois o leão, depois o rato, depois a raposa e depois o macaco...”</p> <p style="text-align: center;">(...)</p> <p>“Depois o rato comeu a lua... Depois ela ficou noutra parte... Depois a lua ficou na água e o peixe viu... Depois a lua ficou lá atrás... Já acabou...”</p>

Quadro 15 – Fase II: Sessão V – Livro *A que sabe a lua?* (Michael Grejniec)

Dia 7 de dezembro de 2016 (15h04m) – F.M. (5 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“Achas que esta história fala de quê então?”	<p>“De uma lua...”</p> <p style="text-align: center;">(...)</p>

	<p>“Girafa...”</p> <p>(...)</p> <p>“E de estrelas...”</p>
“E como é que achas que se chama a história?”	“Eu quero chegar à Lua!”
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“Conta tua a história agora à Nádía...”	<p>“Era uma vez a tartaruga que foi escalar uma montanha... Para chegar à lua... Não conseguiu... Então foi chamar o elefante e depois a lua estava a divertir-se com aquele jogo e foi mais um bocadinho para cima... Depois foi outra vez e chamou a girafa e depois a girafa estava disse, quer dizer, a lua estava ainda mais a divertir-se com aquele jogo e depois veio a raposa... Quer dizer, veio a zebra e depois ela... foi... Depois ela... a lua estava a ir mais para cima, depois veio o macaco e a lua foi mais para cima, depois veio o rato foi lá para cima... Ela já estava a ficar farta daquele jogo, então o rato roeu-a, depois ela ficou triste... Depois ficou metade... Ficou só assim e depois mais nada...”</p>
Exploração do Esquema Gráfico <i>Story Face</i>...	
“Quem é que são os personagens da história?”	<p>“A lua... Os animais... A tartaruga, o elefante..”</p> <p>(...)</p> <p>“O rato... O macaco... A girafa... A zebra e acho que não há mais nenhum...”</p>
“E onde é que eles estão?”	<p>“Numa montanha...”</p> <p>(...)</p> <p>“Na lua...”</p>
“Sim... Então qual era o problema dos personagens?”	“Era que deram uma trincada à lua e também era que não conseguiam chegar lá...”
“E como é que eles resolveram esse problema?”	<p>“Deram uma dentada a ela...”</p> <p>(...)</p> <p>“Foi tudo em cima uns dos outros e depois era: ram ram ram (A criança simula dentadas)...”</p>
Interação com a Criança – (Re)construção do Reconto	
“Então e agora conta-me lá a história outra vez...”	<p>“Era uma vez... a tartaruga que subiu à montanha e estava sempre a tentar escalar a montanha para tentar provar um bocadinho da lua... Depois foi chamar o elefante para tentar... Depois foi chamar... E à medida que os animais iam lá para cima a lua ia mais para cima... Depois vai a girafa... Depois a lua foi mais para</p>

	cima... Depois veio a zebra e a lua foi mais para cima... Ela estava a divertir-se com o jogo... Veio o macaco... Depois o leão... Primeiro foi o leão, depois foi o macaco e depois foi o rato e depois conseguiram comer a lua... Um bocadinho... e depois começou a dar migalhas a cada um... Depois dormiram uma sesta... E já acabou...”
--	---

Quadro 16 – Fase III: Sessão VI – Livro *Avós* (Chema Heras)

Dia 19 de dezembro de 2016 (9h41m) – S.R. (3 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“Do que achas que fala este livro S.?”	“Do menino e do pai...”
“E como é que será que se chama esta história?”	“Do amarelo, do rosa, azul, branco e vermelho e do gato...”
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“E agora é a S. que conta a história à Nádia... Conta lá...”	“Do avô... Da avó... Amarelo, azul, branco e vermelho e do gato...”

Quadro 17 – Fase III: Sessão VI – Livro *Avós* (Chema Heras)

Dia 19 de dezembro de 2016 (9h50m) – M.F. (4 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“Do que é que será que fala este livro?”	“A barriga fica gorda...”
“E como é que se chama?”	“O gato está a dormir...”
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“Conta agora tu a história M...”	“Eles estavam a bailar... Ela foi buscar uma saia... Foi buscar uma caneta... Depois foi buscar um copo de vidro... Depois segurou e abaixou-se ao avô e depois... Eles foram segurar os braços do avô... Depois ela foi arrumar a saia e depois foi para bailar...”

Quadro 18 – Fase III: Sessão VI – Livro *Avós* (Chema Heras)

Dia 19 de dezembro de 2016 (10h32m) – F.M. (5 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“Do que é que achas que fala esta história?”	“De uma... De um senhor e de um gato... E de nuvens e de trovoada...”
“Será? E qual será o título desta história?”	“Adoro dançar!”
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	

<p>“E agora quem vai contar a história é o F...”</p>	<p>“Era o avô que estava a regar as plantas... E depois veio um camião para dizer assim: “Vai haver um baile à noite...” E o avô chamou assim: “Manuela, Manuela... Vai haver um baile à noite!” Depois... Ela disse assim: “Eu sou feia como... a trovoada...” Depois ele disse assim: “Manuela, Manuela, mas tens de ir ao baile...” Ele disse assim: “O que é que tens dentro desse frasco?”, “É creme...” Depois disse assim: “O que é que tens aí?”, “É um batom...”, depois ela pôs batom e ele disse assim: “És linda como sol!”, depois: “O que é que tens aí?”, “Uma coisa para fazer as pestanas...” e depois disse assim: “Tu és linda como o Sol e és linda como as estrelas lindas! Linda como... o deserto e tens os lábios secos como uma tarte de noz...” Depois ela disse assim: “O que é que tens aí?”, “Uma saia para tapar estas pernas tão fininhas como uma andorinha...” E depois ela foi bailar e pôs a saia noutra sítio... onde estava e depois foram bailar... Depois casaram-se!”</p>
--	---

Quadro 19 – Fase III: Sessão VII – Livro *Avós* (Chema Heras)

Dia 20 de dezembro de 2016 (9h35m) – S.R. (3 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“Este livro é igual ao de ontem S.?”	“Da avó e do avô e do gato e do vermelho, azul e do amarelo...”
“E como é que se chama? Lembras-te?”	“Do gato e da avó e do avô...”
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“Conta tu agora a história S...”	“É do avô, da avó e do gato...”

Quadro 20 – Fase III: Sessão VII – Livro *Avós* (Chema Heras)

Dia 20 de dezembro de 2016 (9h43m) – M.F. (4 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“Lembras-te deste livro?”	“Sim...”
“Fala de quê?”	“A avós e o avô...”
Depois da Leitura	
Interação com a Criança – Construção do Reconto	
“E agora é a M. que vai contar a história...”	“Elas foram segurar ao braço do avô... E depois foram bailar... Depois a avó foi buscar uma saia... Depois foi buscar um copo de vidro... Depois foi buscar um batom... Depois foi buscar o lápis... Depois foi buscar um pincel e depois o avô estava triste e já está...”

Quadro 21 – Fase III: Sessão VII – Livro *Avós* (Chema Heras)

Dia 20 de dezembro de 2016 (10h23m) – F.M. (5 Anos)

Antes da Leitura	
Interação com a Criança – Antecipação de Sentido (a partir da observação da capa)	
Estagiária:	Criança:
“Lembras-te deste livro?”	“Sim...”
“Como é que se chama?”	“Não me lembro...”
“Do que é que fala?”	“De uma avó e de um avô...”

Depois da Leitura

Interação com a Criança – Construção do Reconto

“Agora és tu a contar a história...”

“Chama-se Avós... O avô estava a regar as flores e depois ouviu um camião a dizer assim: “Quem quer ir dançar? Vai haver um baile hoje à noite...”, “Agora não... Sou feia como uma galinha sem penas...” Depois ele disse assim: “Manuela, tu és linda! Tens a pele seca...” E depois ele disse assim: “Manuela, agora faz o favor de ir ao baile...” e depois ela disse assim: “O que é que tens aí nesse pote?”, “É creme... Tenho a pele seca como uma galinha...” Depois ele disse: “Tu tens a pele seca como o deserto...” Depois: “O que é que tens aí?”, “Um batom... Eu tenho os lábios secos como a areia do deserto e ele disse assim: “Não, não... Os teus lábios são secos como as estrelas...” E depois ela agarrou no pincel e disse: “Porque é que tens esse pincel?”, “Vou pintar as pestanas que estão secas como a areia do deserto...” e ele disse: “Tu tens as pestanas como a areia do deserto...” Depois ela vestiu uma saia e ele disse assim: “Porque é que vais vestir essa saia?”, “Porque tenho as pernas magrinhas como uma andorinha...”

ANEXO XII

Livro realizado pelas crianças “*O Urso e os Insetos*” - Ilustrações

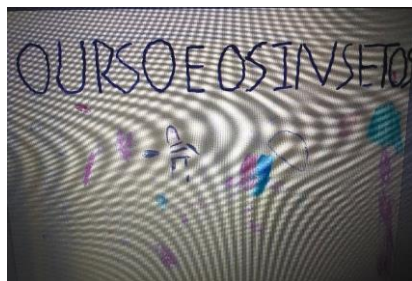


Figura 1 – Capa

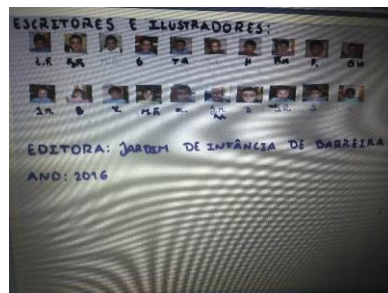


Figura 2 – Ficha Técnica

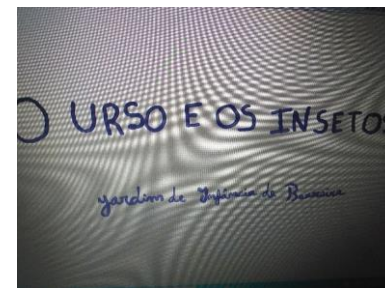


Figura 3 – Folha de Rosto

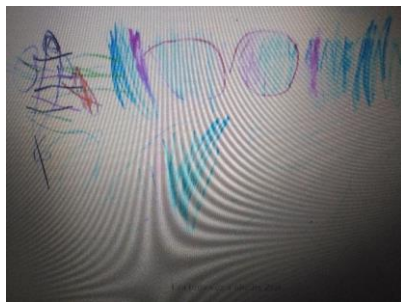


Figura 4 – Primeira Página



Figura 5 – Segunda Página



Figura 6 – Terceira Página



Figura 7 – Quarta Página



Figura 8 – Quinta Página



Figura 9 – Sexta Página



Figura 10 – Sétima Página



Figura 11 – Oitava Página

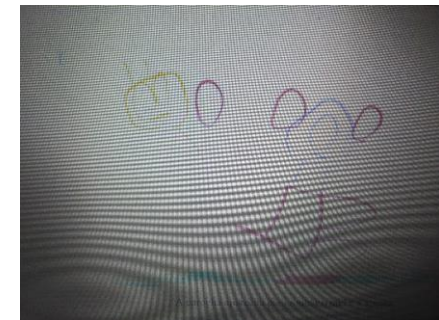


Figura 12 – Nona Página



Figura 13 – Décima Página

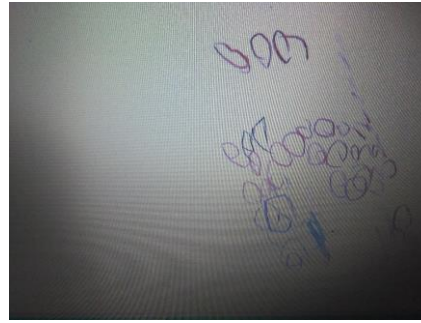


Figura 14 – Décima Primeira Página



Figura 15 – Décima Segunda Página

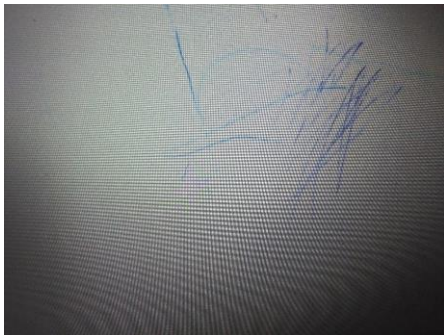


Figura 16 – Décima Terceira Página



Figura 17 – Décima Quarta Página

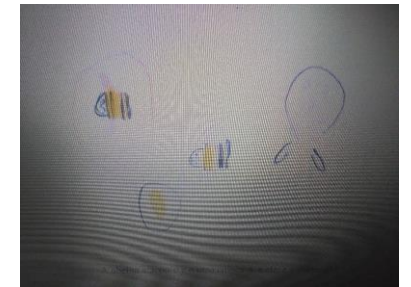


Figura 18 – Décima Quinta Página

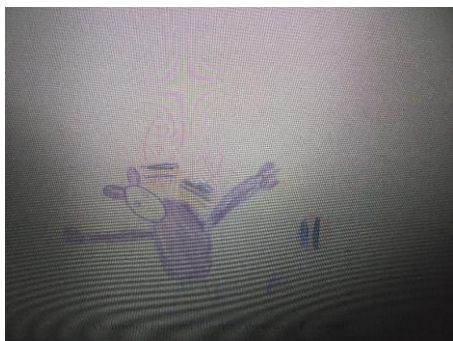


Figura 19 – Décima Sexta Página

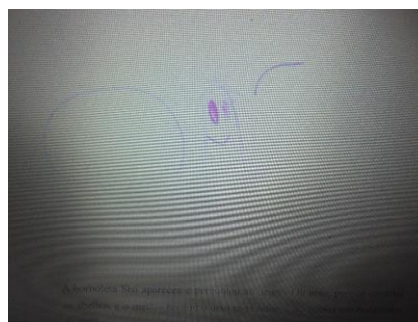


Figura 20 – Décima Sétima Página

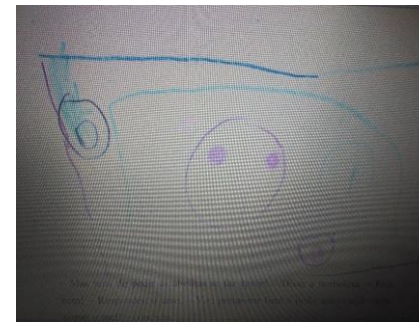


Figura 21 – Décima Oitava Página

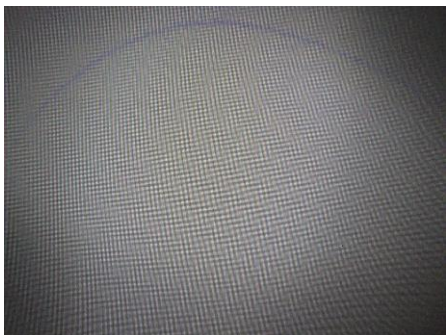


Figura 22 – Décima Nona Página



Figura 23 - Contracapa

ANEXO XIII

Livro realizado pelas crianças “*O Urso e os Insetos*” - Texto

Primeira Página: “Era uma vez a abelha Zizi...”

Terceira Página: “... As Tracinhas iam comê-la.”

Quarta Página: “A abelha picou a traça e a Tracinha morreu.”

Quinta Página: “A cigarra ia a voar e foi roubar mel à colmeia.”

Sétima Página: “A formiga saiu do formigueiro e a abelha comeu-a.”

Oitava Página: “Estavam todos na floresta...”

Nona Página: “A carocha apareceu para roubar o mel e a abelha...”

Décima Página: “Comeu-a!”

Décima Segunda Página: “Um urso chamado Winnie...”

Décima Quarta Página: “Apareceu, para roubar o mel!”

Décima Quinta Página: “A abelha atacou-o e o urso comeu-a, a ela, e à colmeia!”

Décima Sexta Página: “Os insetos picaram a barriga do urso... E saíram!”

Décima Sétima Página: “A borboleta Sisi apareceu e perguntou ao urso: - Oh urso, porque comeste as abelhas e o mel? – ao que o urso respondeu: - Só queria um bocadinho de mel!”

Décima Oitava Página: “- Mas tens de pedir às abelhas se faz favor! – Disse a borboleta. – Está bem! – Respondeu o urso. – Vou portar-me bem e pedir autorização para comer o mel! – concluiu.

