

Refletindo e investigando a Prática Pedagógica na
Educação de Infância:
Ler e construir narrativas com a família

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Carolina Contente Bernardino

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, abril de 2022

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Professora Doutora Maria José Gamboa: Professora supervisora da Prática em contexto de Creche e Jardim-de-Infância I e II.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar à etapa final do Mestrado, quero agradecer a todos os que, de alguma forma, me ajudaram ao longo destes cinco anos.

Queria agradecer à minha família, âncora do meu coração, pela disponibilidade, força e incentivo. Ao André, o meu melhor amigo e namorado, por todo o seu carinho, paciência e apoio. Obrigada por seres essa pessoa especial que sempre me apoiou nas minhas decisões.

Agradecer aos amigos. Em especial, à Cathy, à Tatiana, à Rita Arroiteia, à Camila, à Rita Santos, à Eduarda, companheiras desta fase, grata por me ajudarem a continuar a lutar, para alcançar esta meta. À minha querida e estimada colega de PP, Sarah, pela sua dedicação, colaboração e amizade. A ela lhe desejo as maiores felicidades.

À Professora Doutora Maria José Gamboa, pelo seu acompanhamento e apoio ao longo deste Mestrado, pela partilha de conhecimentos e por me ter permitido construir aprendizagens essenciais, acreditando em mim e nas minhas capacidades enquanto futura educadora de infância.

A todas as crianças com quem trabalhei nas PP, sendo elas maravilhosas e interessadas, permitiram-me aprender muito ao longo deste tempo.

Deixo um último agradecimento a todas as educadoras cooperantes, professores que conheci e que me acompanharam ao longo deste percurso, pelo seu exemplo e amor demonstrado pela profissão.

A todos/as, o meu muito obrigada!

RESUMO

Na primeira parte deste Relatório de Ensino Supervisionado, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresenta-se, de forma sucinta, descritiva, crítica e reflexiva, o meu percurso desenvolvido ao longo deste ano e meio, com vista a salientar as experiências mais marcantes que foram vivenciadas em contexto de Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II. Experiências estas que contribuíram para a minha formação profissional e pessoal, sendo todas elas muito diversificadas e significativas. Desde modo, torna-se impossível referi-las a todas num número limitado de páginas.

Este relatório foca-se sobretudo no ciclo pedagógico, considerando a relevância da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão para a condução de uma boa prática profissional e destacando a importância do papel ativo da criança no seu percurso de aprendizagem, segundo os paradigmas sócio-construtivistas e humanistas que orientaram as minhas práticas.

Na segunda parte do relatório, apresenta-se a dimensão investigativa, enquadrada na metodologia de investigação-ação, desenvolvida no decorrer da Prática Pedagógica em Jardim de Infância II. Na investigação que foi implementada, pretende-se dar resposta à questão de partida que originou o estudo: “Quais as aprendizagens das crianças na elaboração de uma narrativa?” Desta forma, considera-se também o papel que as histórias exercem na vida de uma criança, permitindo-lhe compreender a realidade e conceber mundos imaginários. Este estudo visa analisar o desenvolvimento da competência narrativa em crianças de 5 anos, tendo em conta os objetivos definidos, as opções metodológicas, tal como a criação de ambientes propícios para o conto de histórias. Neste sentido, pretende-se entender e avaliar o processo de desenvolvimento da competência narrativa, tendo sido descrito e analisado todo o processo vivido com as crianças alvo do estudo, confirmando-se o valor da narrativa como instrumento pedagógico e didático, na procura do desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico das crianças.

Palavras-chave

Competência Narrativa, Literatura Infantil.

ABSTRACT

During the first part of Supervised Teaching Report, developed within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education, I present, in a concise, expressive, critical, and reflective way, my route developed over this year and a half with a view to stress the most remarkable experiences that were experienced in the context of Nursery, Kindergarten I and Kindergarten II. These experiences, which contributed to my professional and personal training, were very diverse, significant and, subsequently, impossible to mention them all in a limited number of pages. I focus mainly on the pedagogical cycle, considering the relevance of observation, planning, action, evaluation, and reflection for the conduct of a good professional practice, considering the active role of the child in their learning path, according to the social constructivist and humanist paradigms that guided my practices. In the second part of the report, I present the investigative dimension, framed in the research-action methodology, developed during the Pedagogical Practice in Kindergarten II. In the investigation that was implemented, it is intended to answer the starting question that originated the study: "What are the children's learning in the elaboration of a narrative?". In this way, considering the role that stories play in a child's life, allowing them to understand reality and conceive imaginary worlds, this study aims to analyse the development of narrative competence in 5-year-old children, considering the defined objectives, the methodological options and how to create favourable environments for storytelling. In this sense, it is intended to understand and evaluate the process of developing narrative competence, having been described and analysed the entire process lived with the children who are the target of the study, having confirmed the value of narrative as a pedagogical and didactic instrument, in the search for the cognitive, emotional, and linguistic development of children.

Keywords:

Narrative Competence, Children's Literature.

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice de Figuras	ix
Abreviaturas.....	x
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	2
Capítulo I – Viver a Creche.....	2
1.1 – Sala Miró e o seu grupo de crianças	2
1.2 – Ser educadora de infância em creche	5
1.2.1 – <i>O espaço como terceiro educador</i>	6
1.3 – Avaliação e o papel da documentação pedagógica em creche	7
1.4 – O lugar do Álbum na creche.....	8
Capítulo II – Viver no Jardim de Infância, duas situações de aprendizagem, dois percursos diferentes	11
1 – Viver o Jardim de Infância em contexto privado	11
1.1 – Sala Bausch e o seu grupo de crianças	11
1.2 – Ser educador em Jardim de Infância em contexto de Reggio Emilia.....	15
1.2.1 – <i>Educar pela Positiva</i>	15
1.2.2 – <i>Planificar e Avaliar em Educação Pré-Escolar</i>	16
1.3 – Um novo desafio de trabalho por projeto – À descoberta dos caracóis	18
2 – Viver o Jardim de Infância na rede pública.....	20
2.1 – Sala B2 e o seu grupo de crianças	21
2.2 – Observar, planificar, intervir, avaliar – ciclo interativo	24
2.3 – A heterogeneidade do grupo – O papel da diferenciação pedagógica.....	26
2.4 – O papel do brincar e do espaço exterior na vida do grupo	28
2.5 – Ser educadora no Jardim de Infância.....	29
Parte II – Dimensão Investigativa	31

Capítulo 1 – Enquadramento teórico	31
1.1 – Ler e escrever narrativas na educação pré-escolar	31
1.1.1 – <i>Ler Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar</i>	31
1.1.2 – <i>Modelos de escrita: Planificação, escrita, revisão</i>	35
1.2 – O desenvolvimento da competência narrativa.....	37
1.3 – Papel do Educador de Infância na promoção da competência narrativa oral	38
2 – Literacia Familiar	42
2.1 – A família e o contacto com a leitura e com a narrativa oral	43
.Capítulo II – Metodologia	46
2.1 – Pergunta de partida e objetivos da investigação.....	47
2.2 – Contexto de estudo e População de estudo.....	47
2.3 – Instrumentos e técnicas de tratamento de dados.....	49
2.4 – Procedimentos	50
2.5 – Apresentação e discussão dos dados	55
2.6 – Conclusão do ensaio investigativo	74
Conclusão do Relatório	77
Bibliografia.....	78
Anexos.....	1
Anexo I- 8.º Reflexão semanal	2
Anexo- II- Mini- História	5
Anexo III- 7.ª Reflexão Semanal- JI-I.....	6
Anexo V- História : <i>O Caracol e a Sereia</i>	2
Anexo VI-2.º Reflexão Semanal –JI-II.....	3
Anexo VII – Evidências do Portfolio da criança I.....	7
Anexo VIII - 1.º Reflexão Semanal- JI-II.....	8
Anexo IX- Transcrições das sessões do projeto “Sou Escritor”.....	10
Transcrição 1.1- Planificação da Escrita	10
Transcrição 1.2- Planificação da Escrita	13

Transcrição 1.3- Planificação da Escrita	17
Transcrição 1.4 -Planificação da Escrita	21
Transcrição 1.5 - Planificação da Escrita	23
Transcrição 1.6 - Escrita da Narrativa	24
Transcrição 1.7- Palavras do Dia.....	28
Transcrição 1.8 – Ilustrações	30
Transcrição 1.9 –Ilustrações	32
Transcrição 1.10 -Criança I	35
Transcrição 1.11 -Revisão da Escrita	37
Transcrição 1.12 Revisão da Escrita.....	41
Anexo X- Entrevistas às crianças	44
Entrevista I.....	44
Entrevista Criança P	46
Entrevista Criança L	48
Entrevistas Criança E.....	50
Anexo XI– Questionário aos Encarregados de Educação	53
Anexo XII- História “A Princesa Fiona e os seus novos amigos”	57
Anexo XIII- Autorização de recolha de dados	59
Anexo XIV- Autorização de recolha de imagens- Creche	60
Anexo XV- Autorização de recolha de imagens- JI-I	61
Anexo XVI- Autorização de recolha de imagens- JI-II.....	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 ^a – 3.º Proposta – A casa do Caracol	19
Figura 2 ^a – Nova casa do Caracol (17 de maio de 2021)	20
Figura 3 ^a – 6.º Proposta Educativa – Deslocação ao Pinhal (17 de maio de 2021).....	20
Figura 4 ^a :- Ilustração da Narrativa.....	54
Figura 5 ^a - Apresentação pública da narrativa.....	55

ABREVIATURAS

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para o Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

PES – Prática de Ensino Supervisionado

PP – Prática Pedagógica

EE – Encarregado de Educação

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

NE – Necessidades Educativas

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEP) na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) que decorreu entre setembro de 2020 e janeiro de 2022. Este documento revela as experiências vividas e as aprendizagens realizadas, assim como as reflexões obtidas durante as Unidades Curriculares de Prática Pedagógica em Ensino Supervisionado (Creche e Jardim de Infância I/privado e Jardim de Infância II/rede pública).

O conteúdo deste relatório encontra-se dividido em dois capítulos, sendo o primeiro designado por Dimensão Reflexiva e o segundo por Dimensão Investigativa. O primeiro capítulo retrata as experiências vivenciadas em contexto de Creche. A segunda parte narra as vivências e aprendizagens construídas em conjunto com as crianças em contexto de Jardim de Infância I e de Jardim de Infância II.

No segundo capítulo, apresenta-se a Dimensão Investigativa, intitulada “Ler e construir narrativas com a família”. Este estudo foi realizado com quatro crianças, em contexto de PP em JI-II, sendo este estudo de investigação-ação. O enquadramento teórico apresentado faz referência ao valor das histórias para a infância, o desenvolvimento da competência narrativa, o papel do educador na promoção desta competência e a literacia familiar, com vista a dar resposta à questão de partida: “Quais as aprendizagens das crianças na elaboração de uma narrativa?” Para procurar responder à questão de partida, foram delineados alguns objetivos de modo a conhecer e analisar a narrativa construída pelas crianças.

Relativamente aos instrumentos e técnicas de recolha de dados, optou-se pela realização de entrevistas às crianças, pela transcrição e análise dos registos audiovisuais recolhidos e pela observação participante por se considerarem os mais apropriados para este estudo. Realizou-se ainda questionários aos Encarregados de Educação (EE) das crianças envolvidas. De seguida, apresentam-se os procedimentos e a discussão dos dados, onde são descritas e analisadas, de forma interpretativa, a narrativa produzida pelas crianças. Na conclusão do estudo investigativo, procura-se dar resposta à questão de partida, com base nos objetivos propostos, referindo também as limitações do estudo. Por último, surge a conclusão deste relatório, realçando sucintamente os aspetos principais deste percurso formativo e as principais aprendizagens enquanto futura educadora.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

CAPÍTULO I – VIVER A CRECHE

A minha PP foi elaborada numa instituição privada que se inspira na abordagem Reggio Emilia. Trata-se de uma abordagem participativa, na qual a criança é vista como um ser dotado de capacidades, capaz de desempenhar um papel ativo na sua própria aprendizagem. A educação é vista como um direito e uma responsabilidade da sociedade, uma vez que proporciona à criança “a oportunidade para crescer e se desenvolver, para se tornar num cidadão autónomo, criativo e competente” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 94). O projeto educativo em Reggio Emilia pretende “dar voz aos direitos das crianças, dos pais e dos educadores para uma educação participada, de elevada qualidade e capaz de produzir uma cultura da educação” (*Ibidem*). O Colégio Infantil Cubo Mágico situa-se nos Marinheiros, em Leiria, uma localidade da zona urbana que pertence à União de Freguesias de Marrazes e Barosa.

Esta instituição é composta por duas valências: Creche e Educação Pré-Escolar (EPE). Apesar de terem salas separadas, as crianças da Creche e do EPE partilham o parque exterior, estando este dividido com um portão para proteger e delimitar os espaços, sendo que só o berçário é que tem um parque exterior próprio.

1.1 – SALA MIRÓ E O SEU GRUPO DE CRIANÇAS

O principal objetivo é permitir novas explorações e descobertas de materiais e de espaços. Desta forma, a divisão do espaço e dos materiais da sala é flexível, adaptando-se às necessidades das crianças. No momento da sesta, por exemplo, o espaço da sala é utilizado como dormitório. A sala Miró tem uma forma retangular com uma janela ampla e uma porta para um corredor com acesso a uma casa de banho acessível a todas as crianças, à sala Verdi e ao fraldário.

A sala Miró divide-se de forma a desenvolver os domínios pessoal, social, motor e cognitivo, sendo composta pelas áreas de interesse, organizadas de acordo com as intenções pedagógicas. A área da casinha, composta por duas cozinhas e os seus utensílios, tem uma cama para os bonecos existentes. Neste canto da sala, existe um espelho mural disposto à altura das crianças, para que se possam contemplar e desenvolver a autoconsciência. Existe também uma área de expressão plástica. Do outro

lado do móvel, encontra-se a zona de leitura com almofadas e um cesto com livros. A área de acolhimento é constituída por um tapete e, na parede, estão afixadas fotografias das crianças a realizarem diversas atividades.

O **grupo da sala Miró** é composto por catorze crianças, das quais nove são meninas e cinco são meninos, entre os 12 meses e os 24 meses. Todas as crianças frequentaram o berçário do colégio, exceto cinco, que experimentam pela primeira vez o contexto da Creche. Dentro do grupo, é possível dividir as crianças em três minigrupos, conforme as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento. Apesar das diferenças etárias que os separam serem de apenas alguns meses, é possível observar diferenças significativas no desenvolvimento pessoal e social, motor e cognitivo.

No desenvolvimento pessoal e social, relativamente à autonomia, todas as crianças ainda utilizam fralda. As crianças não são autónomas na sua higiene e precisam de ajuda para pressionar a torneira e para a aplicação do sabão nas mãos. Na hora da refeição, por sua vez, já quase todas as crianças começam a ser autónomas. Contudo, três crianças ainda dependem totalmente da ajuda de um adulto para se alimentarem. O que por sua vez já era esperado, devido a sua tenra idade.

O grupo é muito individualizado, ou seja, cada um explora o espaço e os materiais de forma individual, não existindo, ainda, brincadeiras/interações entre pares, e as brincadeiras preferidas ainda não estão definidas. No entanto, foi possível observar o interesse pelas brincadeiras de faz-de-conta com as crianças mais velhas, sendo que as mesmas começam por brincar com um adulto na sala. É de destacar que, em janeiro de 2021, já se observaram algumas crianças a procurar um par para brincar.

Segundo Erikson (1982, cit. Papalia, et. al., 2001), esta faixa etária é caracterizada pela crise confiança básica *versus* desconfiança básica, assim as crianças desenvolvem um sentimento de confiança nas pessoas e objetos do seu mundo. Algumas crianças deste grupo ainda precisam de criar um determinado “equilíbrio entre a confiança (...) e a desconfiança (...). Se a confiança predominar, como deverá acontecer, as crianças desenvolvem a “virtude” de esperança: a crença de que as suas necessidades podem ser satisfeitas e que podem obter o que desejam” (p. 245). Porém, “se a desconfiança predominar, as crianças verão o mundo como o lugar hostil e imprevisível e terão problemas em estabelecer relações” (*Ibidem*).

Ao nível do desenvolvimento motor, as crianças mais velhas controlam paragens e mudanças de direção quando andam, começam a apresentar interesse na construção de torres com blocos ou outros objetos simples e manipulam os objetos com maior agilidade, contendo o movimento em pinça. Já as crianças mais novas, ainda não adquiriram a marcha, contudo gatinham, ajudando “a avaliar distâncias e a perceber profundidade” (Papalia & Feldman, 2013, p. 161). Duas das crianças mais novas conseguem segurar-se de pé, estando apoiadas a uma peça de mobiliário ou dando a mão a um adulto. Sendo que só por volta dos onze meses é que conseguem manter-se de pé sozinhas, “todos esses desenvolvimentos levam à principal realização da infância: andar (...), logo após o primeiro aniversário, uma criança mediana consegue andar razoavelmente bem” (Papalia & Feldman, 2013, p. 161). No início da PP, em outubro de 2020, havia três crianças que ainda não tinham adquirido a capacidade de marcha, apenas gatinhavam. Contudo, em dezembro de 2020, duas delas começaram a andar sozinhas, sendo que a terceira criança apenas, em janeiro de 2021, começou a dar os primeiros passos em direção ao adulto de referência.

No desenvolvimento cognitivo, as crianças mais velhas compreendem as instruções, mas a maioria ainda não se expressa de forma clara, apesar de todas serem capazes de interagir quando alguém o refere. Piaget divide o desenvolvimento cognitivo em diferentes estádios, dos quais destacamos o estádio sensório-motor: período que antecede o aparecimento da linguagem até aos 18 meses. Este estádio caracteriza-se “por uma inteligência prática aplicada à resolução de problemas, tais como procurar um brinquedo. (...) É, portanto, uma inteligência anterior à linguagem e ao pensamento e que potencia, sobretudo, a perceção e o movimento” (Tavares et al., 2007). O desenvolvimento cognitivo encontra-se relacionado com o desenvolvimento da linguagem. Nos primeiros anos de vida, as relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos são fundamentais, proporcionando à criança múltiplas situações de comunicação, nas quais “trocamos informações e estabelecemos alguns laços afetivos primordiais para o crescimento e o desenvolvimento de todas as capacidades” (Bassedas et al., 1999, p. 38). Alguns elementos do grupo comunicam com maior facilidade, mas só produzem determinadas palavras simples. No entanto, algumas crianças estão num discurso telegráfico, ou seja, numa “forma primitiva de frase que consiste apenas em algumas palavras essenciais” (Papali. et al., 2001, p. 219).

Em relação ao conhecimento do mundo, a maioria das crianças vão adquirindo a percepção de elementos como os animais, as partes do corpo, as cores primárias, o vestuário e os alimentos. O grupo demonstra interesse ao brincar ao ar livre e ao explorar os diversos quadros sensoriais presentes nos corredores do colégio. Ao nível dos interesses do grupo, na expressão plástica, a maioria das crianças revela interesse por propostas como a pintura e o desenho. Algumas crianças têm um especial interesse nas brincadeiras do faz-de-conta, enquanto outras estão mais interessadas nos animais, nas bolas e nas histórias presentes na sala.

As **rotinas diárias da sala Miró** dividem-se em diferentes circunstâncias do dia: o momento de acolhimento, da alimentação, dos cuidados de atenção pessoal, de atividade orientada, da sesta, da brincadeira livre e de saída. Estas contribuem de forma significativa no desenvolvimento e na aprendizagem, na qual o educador deve reconhecer a individualidade de cada criança, ao tentar aproximar-se da sua realidade, respeitando os ritmos de cada um, com o objetivo de proporcionar às crianças bem-estar num ambiente onde se sintam livres de explorar e de descobrir.

As rotinas diárias na Creche são de extrema importância numa sala, pois permitem situar as crianças no tempo, deixando-as mais confortáveis e seguras ao longo do período que passam na instituição. Assim sendo, a rotina diária, quando é harmoniosa, proporciona às crianças que frequentam a Creche uma ferramenta para compreenderem o tempo (Hohmann et al., 1992). Na pedagogia participativa, os tempos pedagógicos delineiam os dias, tendo em conta os diversos ritmos, na dinamização de interações individuais ou em grandes e pequenos grupos (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013). Assim, é importante que este “inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (*Ibidem*, p. 46).

1.2 – SER EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CRECHE

Um dos maiores desafios, durante a minha PP em Creche, foi entender o papel do educador neste contexto específico, dado que “o elemento mais importante na assistência infantil diurna é o cuidador ou professor que exerce forte influência sobre as crianças que cuida” (Papalia et al., 2006, p. 263). Nesta perspetiva, compete ao educador favorecer um tempo de qualidade, “organizar a comunidade educativa e viver a experiência de proporcionar às crianças que se desenvolvam de uma forma espontânea autónoma e afetivamente equilibrada (...)” (Mendonça, 1997, p. 14). Para Valente (2014), é essencial

“que as crianças sejam tratadas com respeito e educadas para serem independentes, boas, generosas, criativas e ousadas. E a olharem para os erros como oportunidades valiosas de aprendizagem (...)” (p. 13). Assim sendo, o educador tem de ser capaz de estimular o desenvolvimento da criança a nível social, cognitivo, afetivo e motor. Para conseguir responder aos interesses e às necessidades de cada criança, o educador precisa de organizar a sala e de estar em constante formação.

Assim, ao refletir sobre o assunto, a educadora do grupo é, então, um porto-seguro para as crianças. Durante toda a minha prática, fui estimulada a desempenhar este papel enquanto educadora, visto que as crianças, que se encontravam numa fase de desenvolvimento e de adaptação, precisavam de ser orientadas com bastante carinho. Neste ponto de vista, o educador precisará de mostrar satisfação em estar na Creche, de brincar com as crianças e com os seus brinquedos e de as acarinhar.

O educador deve também estar atento às características das suas crianças, pois os seus interesses e capacidades estão em constante mudança no decorrer dos três primeiros anos de vida. Assim, “o papel do adulto é, acima de tudo, o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam numa situação de aprendizagem” (Edwards et al., 2016, p. 152).

1.2.1 – O espaço como terceiro educador

A organização do espaço é um aspeto fundamental. Estas escolhas por parte do educador devem ir ao encontro das necessidades, motivações e interesses do grupo de crianças e corresponder, assim, aos seus interesses, com vista num ambiente que apoia com segurança a exploração ativa das crianças (Formosinho & Araújo, 2013). Contudo, é imprescindível incluir as crianças na organização desse espaço, o qual deve ser o mais próximo da criança, em que se sintam confortáveis e seguras num espaço com o qual se identifiquem (Edwards et al., 2016).

Os materiais de uma sala em Reggio Emilia pretendem criar um ambiente multissensorial, de modo que as crianças manifestem a curiosidade em manipular os materiais presentes no espaço. Assim, “o ambiente interage, transforma e é transformado através das ações e experiências das crianças e dos adultos, acompanhando, assim, os processos de aprendizagem e desenvolvimento” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 101).

Em Reggio Emilia, as paredes constituem um suporte temporário ou permanente para a exposição da documentação produzida pelas crianças e educadores, no âmbito de experiências e projetos realizados, incluindo fotografias, produções das crianças e registos escritos. Segundo Lino (2013), estes espaços espelham “a história da comunidade educativa de cada centro, integrando as memórias recentes e longínquas que conferem uma identidade à escola e aos grupos de crianças e professores que nela vivem” (p. 123). Ao longo da PP, surgiu um desafio por parte da educadora cooperante: criar uma documentação de parede, que surgiu a partir de uma provocação, no dia 18 de novembro de 2021. Neste dia (17 de novembro de 2021), as crianças mais velhas do grupo foram convidadas a posicionarem-se em frente ao papel de cenário com as três cores primárias e com as flores que exploraram no dia anterior, 16 de novembro de 2021. Como evidenciado na 8.ª reflexão semanal, “a documentação realizada partiu da atividade de pintura com flores (...). Esta proposta permitiu às crianças o contacto direto com tintas e elementos naturais (...)”. O painel foi mais tarde “afixado na entrada da instituição, como meio de divulgação destinada às famílias, sobre aquilo que foi realizado” (Anexo I – 8.º reflexão semanal). É de salientar que esta oportunidade de criar uma documentação pedagógica foi maravilhosa, surgindo assim um novo desafio de criar uma narrativa sobre um percurso de uma criança, construindo uma mini-história que será abordada posteriormente.

1.3 – AVALIAÇÃO E O PAPEL DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM CRECHE

A avaliação é um assunto sensível por ser muito subjetivo e por não haver um documento específico para a Creche, faltando orientações “pedagógicas claras para as instituições que acolhem crianças dos 0 aos 3 anos” (Carvalho & Almeida, 2012, p. 184). A avaliação na educação de infância é considerada um elemento regulador e aperfeiçoador da prática educativa, baseada na observação dos comportamentos das crianças, ou seja, na avaliação informal. Esta deve ser “formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 21).

O objetivo essencial da avaliação, na educação de infância, principalmente em Creche, é reunir informação sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Desta maneira, é crucial uma observação cuidadosa para que os educadores consigam perceber “o que as crianças compreendem, pensam, são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22). Para a avaliação ser genuína

e autêntica, esta tem de ocorrer no ambiente natural das crianças, acompanhadas por adultos de referência e em colaboração com as famílias, se a avaliação for baseada em situações reais. Deste modo, o educador, para avaliar, tem de assumir que cada criança é um ser único e que a análise da sua evolução e conquistas pessoais deve ser personalizada e individualizada (Silva et, al, 2016). Assim, este método de avaliação cruza quatro ações, “a recolha de informação (...), a documentação e o registo, a reflexão e a utilização ou ação” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23).

A documentação pedagógica é o “modo que cada uma compreende o acesso e a mediação aos processos sócio-histórico-cultural pelos quais crianças e adultos participam” (Fochi, 2019, p. 12), na qual “envolve um modo de olhar, de refletir, de fazer, de pensar e de comunicar o quotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos” (*Ibidem*, p. 12-13), que, por sua vez, permite ao educador conceber uma forma “de estar com as crianças, de construir uma nova noção de docência e de projetar e narrar sobre as aprendizagens” (*Ibidem*, p. 14). Quando foi proposto este novo desafio, aprofundei os meus conhecimentos teóricos sobre mini-histórias, sendo que este conceito emergiu por volta dos anos oitenta, na cidade Reggio Emilia, no momento em que Malaguzzi convidou “as professoras a narrar os percursos de aprendizagem das crianças através de breves relatos visuais e textuais” (*Ibidem*, p. 16). Como referido anteriormente, este novo desafio consistiu na construção de uma mini-história com base na observação de uma criança em particular, sobre a sua exploração com blocos de madeira. Inicialmente, fiquei com receio de criar uma narrativa que demonstrasse realmente a aprendizagem da criança. Contudo, a leitura e reflexão sobre este tema, a elaboração da narrativa e o apoio da educadora cooperante, devido à sua experiência, foram essenciais. Após a realização deste desafio, acredito que, enquanto futura educadora, irei utilizar esta ferramenta de trabalho (Anexo II – Mini-história).

1.4 – O LUGAR DO ÁLBUM NA CRECHE

Em conformidade com Santos (2010), a leitura de histórias é uma vivência do dia a dia na Creche, a qual vai contribuir para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” como também para “a criação de hábitos de leitura” (p. 14). Consequentemente, “a criança, apesar de ainda não ler [...], desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que eleger como modelo e lhe serve como ponto de referência” (*Ibidem*, p. 13).

O álbum, destinado a crianças mais novas, apresenta algumas características específicas: a capa dura, a sua aparência de dimensões grandes, a qualidade superior do papel, o número reduzido de “páginas e o texto condensado (...) com uma tipografia de tamanho superior, a abundância de ilustrações frequentemente impressas em policromia e, na maioria das vezes, de página inteira” e, por fim, o rigor “pela qualidade e pelo cuidado com o design gráfico” (Rodrigues, 2009, p. 3).

O álbum dos dias de hoje é visto com um objeto artístico, o qual é idealizado e elaborado com muito cuidado, “que conjuga ilustração, texto, design e edição numa unidade estética e de sentido” (*Ibidem*, p. 5). Assim, o ilustrador tem um papel importante, “enquanto ‘criador’ de obras ilustradas para crianças” (*Ibidem*). Deste modo, o ilustrador depara-se com o desafio de não só repetir o texto, mas também de unir o texto e a ilustração. O álbum permite às crianças estarem na convivência prévia das duas dimensões, literária e plástica, que, por sua vez, se apresenta numa “mensagem verbal, mais ou menos abstrata, (...) e cujo sentido é ampliado pelo auxílio das ilustrações, desenvolvendo um diálogo cúmplice”, na qual “a mensagem, designada em algumas teorizações por (...), ‘imago-texto’” que, por sua vez, “origina uma forma potenciada de narrar” (*Ibidem*). As ilustrações de um álbum são, “por si só, uma narrativa visual” (*Ibidem*), de uma forma que noutros livros não é possível. Nesta perspetiva, o álbum é “aquele em que se torna impossível a supressão da imagem, garantido, ainda assim, uma obra literária coerente e amplamente satisfatória” (*Ibidem*).

A leitura de histórias é um momento muito apreciado pelas crianças e compete ao educador usufruir deste interesse genuíno por parte das crianças e tirar partido destas práticas, transformando-o em momentos únicos, lúdicos e maravilhosos. O educador deve ter sempre em consideração os critérios de escolha de um álbum, dependendo da sua finalidade. Segundo os autores Silva e Barroso (2014), os parâmetros orientadores para uma escolha de um álbum infantil dividem-se em dois conjuntos: gerais e específicos. O parâmetro geral define os “critérios que devem estar sempre presentes na escolha do álbum, considerando-se que o álbum, no seu todo” (p. 119), necessita de criar “uma unidade estética de sentido” (Rodrigues, 2009, p. 5), que, por sua vez, visa “contribuir para a educação literária da criança” (Silva & Barroso, 2014, p. 119). O parâmetro específico da seleção de um álbum infantil tem objetivos pré-definidos pelo educador, como a faixa etária do grupo de crianças, “a maior ou menor familiaridade do público

com o texto literário, as questões específicas que este pretende tratar e as competências que quer desenvolver junto dos destinatários” (*Ibidem*, p. 120).

No decorrer da PP, surgiram diversos momentos de leituras, mas, antes de ser apresentado ao grupo o álbum infantil, foi necessário recorrer a critérios específicos, como por exemplo a relação texto/imagem. Através da exploração do álbum *Um Piquenique no Jardim*, de Andreia Mendonça, foi apresentado ao grupo o Saco das Histórias: um saco mágico que revela o seu conteúdo através de palmas. Após a descoberta do livro contido no saco, realiza-se a leitura da história, pedindo a participação das crianças nomeadamente para identificarem os nomes dos animais e dos frutos que aparecem no livro. Uma das crianças (C) apontou para uma das imagens, afirmando “*mo-mo*” (C) ao posicionar o seu dedo por cima do morango. Perante este gesto, afirmei com entusiasmo: “*Boa, C! É um morango.*” Outra criança (L), por sua vez, apontou para uma flor, nomeadamente uma papoila, verbalizando “*Oh*”. No seguimento da expressão da criança, disse: “*É uma flor, uma papoila!*” Após a leitura do álbum, algumas crianças demonstraram interesse em tocar no livro, outras no cesto, que foi posto à sua frente após a leitura da história. Este cesto continha flores e folhas naturais, algumas das quais me foram oferecidas pelas crianças. “*Obrigada, L, é uma bela flor*”, partilhei. Quando uma das crianças desflorou uma flor, balbuciou “*Oh*” (C), enquanto olhava muito séria para mim. A esta reação, respondi-lhe: “*Olha, é uma pétala de uma flor*”.

Com a realização desta proposta, a intencionalidade educativa de promover o interesse pela exploração do livro e desenvolver a linguagem (verbal e não-verbal) foi alcançada, através da interação entre as crianças e a interveniente, devido ao interesse das mesmas demonstrado pelas flores mesmo tendo sido realizadas outras propostas, nomeadamente a pintura de um painel com flores, mencionado anteriormente.

Para concluir, comprova-se que este semestre foi incentivador e enriquecedor, enquanto futura educadora de infância, permitindo aprofundar e contactar com um conjunto de dados essenciais no contexto profissional. Alguns erros foram cometidos, contudo, é através destes que surgiram novas aprendizagens para o futuro.

CAPÍTULO II – VIVER NO JARDIM DE INFÂNCIA, DUAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM, DOIS PERCURSOS DIFERENTES

1 – VIVER O JARDIM DE INFÂNCIA EM CONTEXTO PRIVADO

A minha PP foi realizada numa instituição privada inspirada na abordagem Reggio Emilia. Trata-se de uma abordagem participativa, na qual a criança é considerada um ser concebido de capacidades, realizando assim um papel ativo na sua aprendizagem. “Acredita-se que a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento do mundo” (Lino, 2013, p. 115). Ao longo deste semestre em JI, deparei-me com algumas dificuldades, que ao mesmo tempo me deram uma grande motivação para realizar esta PP, já que iria ser uma experiência diferente.

1.1 – SALA BAUSCH E O SEU GRUPO DE CRIANÇAS

O colégio dispõe de cinco salas no primeiro andar, duas casas de banho e ainda dois *ateliers*: o Einstein (direcionado à área das ciências) e o Keller (dedicado às artes plásticas). A sala Bausch dispõe de duas janelas amplas, permitindo a entrada da luz natural ao longo de todo o dia, dividindo-se em diferentes espaços que contemplam diversas oficinas. A divisão dos diferentes espaços é flexível, encontrando-se desta forma em constante mudança e conforme as necessidades e os interesses do grupo.

Nesta sala, destaca-se o espaço de pintura, que, por sua vez, se encontra dividido em duas divisões mais pequenas: o primeiro espaço situa-se a um canto, forrado com papel *craft*, onde as crianças fixam as folhas para depois pintar com tintas, disponíveis numa mesa de apoio; o segundo espaço tem uma mesa retangular com seis cadeiras, duas estantes com materiais riscadores, folhas brancas de diversos tamanhos, colas, tesouras, carimbos e embalagens de cartão, utilizadas para suporte de desenho ou recortes.

Junto ao espaço de pintura, existe a zona das TIC, utilizado para pesquisas, reprodução de músicas e projeção de vídeos. É composto por uma mesa, duas cadeiras, um computador, colunas de áudio e uma máquina fotográfica, com a qual as crianças fotografam as suas construções e composições.

No centro da sala, existe uma área de construções, composta por um tapete e materiais de fim abertos que se encontram dispostos em quatro baldes. Nas paredes, observa-se algumas fotografias, representando, por exemplo, uma ponte e um submarino. Este local

é também utilizado para reuniões de grupo, sessões de leitura e ainda a distribuição dos *snacks*.

Podemos encontrar ainda um espaço dedicado à areia e à luz – uma das cem linguagens destacadas na abordagem de Reggio Emilia. Para proporcionar experiências mais significativas e ter o melhor proveito da luz, esta zona está separada dos restantes espaços da sala por um pano preto que impede a passagem de luz natural. Uma das paredes encontra-se forrada com papel de cenário, outra contém um retroprojektor que permite a conjugação da exploração da luz e das sombras projetadas na parede.

O espaço destinado aos jogos tem uma mesa redonda com cinco assentos para realizarem os seus jogos de tabuleiro. Existe ainda um espaço dedicado à leitura, composto por uma manta e almofadas, onde se pode encontrar livros para os diferentes interesses das crianças, nomeadamente sobre caracóis e flores, uma bobine com folhas, na qual as crianças podem fazer desenhos de observação, e ainda uma mesa com uma máquina de escrever antiga, para as crianças produzirem os seus próprios textos. Este espaço foi idealizado para ser um lugar calmo, onde as crianças pudessem desfrutar dos livros.

O grupo da sala Bausch dispõe também de espaços exteriores para brincadeiras livres, propostas dirigidas e refeições, quando a temperatura está amena. Por fim, outro espaço bastante utilizado pelo grupo é à *piazza*, onde realizam propostas de expressão motora e judo. A diversidade de espaços e recursos acima apresentados potencia o envolvimento das crianças nas atividades e o seu desenvolvimento.

O **grupo da sala Bausch** é constituído por vinte e três crianças, das quais doze são do sexo feminino e onze são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, tratando-se de um grupo heterogéneo, no que diz respeito às aprendizagens e ao desenvolvimento.

A maioria das crianças do grupo já frequentavam o colégio em anos anteriores, sendo que apenas duas crianças ingressaram pela primeira vez nesta instituição educativa. No grupo, as crianças são quase todas de nacionalidade portuguesa, exceto duas com nacionalidade brasileira e uma com dupla nacionalidade (portuguesa e canadiana).

A segunda infância é marcada pelo estado pré-operatório, relativamente ao desenvolvimento cognitivo. Segundo a teoria de Piaget, este estágio é caracterizado pelo

pensamento simbólico de se exprimir, contudo, “as crianças ainda não são capazes de usar a lógica” (Papalia & Feldman, 2013, p. 259). No desenvolvimento cognitivo, todas as crianças compreendem as instruções e conversas dos adultos, mas algumas ainda não se expressam de forma clara. Alguns elementos do grupo já comunicam com maior facilidade, mas ainda apresentam algumas dificuldades na contagem e na identificação de conjuntos. Contudo, demonstram destreza na identificação e construção de sequências e no reconhecimento de formas geométricas. Relativamente ao conhecimento do mundo, a maioria das crianças tem uma boa percepção de elementos como os animais, as cores, as formas geométricas, as partes do corpo, os alimentos, o vestuário e o tempo. Algumas crianças apresentam dificuldade na identificação dos dias da semana, no entanto, demonstram interesse em aprender, nomeadamente ao escrever a data nos seus desenhos. O grupo gosta de ouvir histórias novas e de realizar atividades ao ar livre.

No desenvolvimento pessoal e social, a maioria das crianças tem desenvolvido uma grande autonomia nos diferentes momentos de rotina, nomeadamente na alimentação, na higiene e cuidados pessoais (calçar e vestir). Relativamente ao controlo dos esfíncteres, apenas uma criança utiliza fralda-cueca, tendo já iniciado o treino do controlo dos esfíncteres, sendo incentivada a utilizar a sanita. É de destacar que, neste grupo, existem algumas crianças que apresentam uma autoestima baixa, facilmente observável através de alguns momentos de pintura e na moldagem com barro. A autoestima é caracterizada pela “parte autoavaliativa do autoconceito, o julgamento que a criança faz sobre o seu valor geral”, baseada por uma “crescente capacidade cognitiva da criança de descrever e definir a si própria” (Papalia & Feldman, 2013, p. 285).

No início do dia, a maioria das crianças gosta de se envolver em diferentes tipos de brincadeiras na sala. Todavia, nos momentos de reunião e partilha de ideias no tapete, a atenção das crianças dispersa-se passado algum tempo, adotando comportamentos que levam à interrupção sistemática das partilhas. Uma das estratégias utilizadas, como descrito na 7.^a reflexão, foi a introdução de um “disco para moderar a conversa, ou seja, só quem tinha o disco é que poderia falar” (Anexo III – 7.^a reflexão individual). O grupo entra em conflito com muita facilidade e apresenta dificuldades na resolução de problemas, mas é através do conflito que se modifica as relações com os diferentes pares no decorrer da negação, “da negociação, da escuta do ponto de vista do outro, da reformulação das premissas iniciais, que são elementos essenciais da democracia e parte do processo de assimilação e acomodação” (Lino, 2013, p. 119) de cada grupo. Muitas

crianças solicitam a ajuda de um adulto para resolver essas situações de conflito, no entanto, algumas já são capazes de resolver os conflitos de forma autónoma, comunicando com o colega e encontrando soluções em conjunto para determinado problema.

No que diz respeito aos interesses do grupo, estes são bastantes diversificados. Nos interesses comuns, destacam-se os *ateliers* de expressão motora, de música e de artes plásticas, assim como momentos ao ar livre. Muitas crianças do grupo demonstram interesse pela escrita, através da escrita do seu nome, de listas imaginárias, ementas e histórias ilustradas. Demonstram ainda algum interesse em experiências sensoriais e construções, a partir de materiais de fim aberto, associando-as ao jogo simbólico. Algumas dificuldades do grupo são a partilha de brinquedos, a espera pela sua vez de intervir, o foco da atenção e a ausência de vontade em ajuda a arrumar a sala.

Ao nível do desenvolvimento motor, esta faixa etária é caracterizada por ter “grandes avanços nas habilidades motoras” (Papalia & Feldman, 2013, p. 250). Assim, todas as crianças correm, dançam ao som da música, manipulam bolas e criam estruturas com blocos ou outros objetos simples. Tal acontece porque os “seus ossos e músculos estão mais fortes” (*Ibidem*).

Ao nível da expressão plástica, a maioria das crianças revela interesse por propostas como modelagem com barro, pintura e desenho, contudo, nem todas as crianças conseguem segurar no lápis utilizando a preensão em tríade. Em relação ao processo criativo, as crianças envolvem-se em brincadeiras de faz-de-conta em diversos espaços da sala, imitando diferentes atividades, tais como a elaboração de listas, de poemas, a criação, a partir de materiais presentes na sala, de adereços para as suas brincadeiras, como por exemplo telemóveis, televisões.

O jogo dramático é muito importante nestas faixas etárias, visto que “envolve uma combinação de cognição, emoção, linguagem e comportamento sensório-motor” (Papalia & Feldman, 2013, p. 297), o que contribui para o fortalecimento no “desenvolvimento de conexões densas no cérebro e a posterior capacidade para pensamento abstrato” (*Ibidem*). O jogo simbólico torna-se cada vez mais complexo e os seus jogos, por norma, mais sociais, sendo que inicialmente a criança começa por brincar “sozinha, depois ao lado de outras crianças e finalmente juntas” (*Ibidem*, p. 298).

1.2 – SER EDUCADOR EM JARDIM DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE REGGIO EMILIA

Um dos grandes desafios, ao longo da minha PP em contexto de JI-I, foi entender qual era o papel do educador neste contexto específico. O papel do educador “é criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2013, p. 127). Assim, em Reggio Emilia, “o bem-estar e a escuta, a vários níveis, constituem os traços dominantes da pedagogia prática nas escolas” (*Ibidem*). O educador deve observar, para depois documentar e, por fim, interpretar, sendo relevante que o educador observe “as crianças para identificar as suas capacidades, necessidades e interesses, o que os tornará capazes de providenciar o apoio necessário, agindo ao nível da zona de desenvolvimento próximo” (*Ibidem*, p. 128). Foi através das observações e das interpretações das mesmas, em conjunto com a minha colega de PP, que detetamos um interesse genuíno por parte de cinco crianças sobre um animal, nomeadamente o caracol, que deu asas ao projeto que realizámos durante a PP.

O momento da minha intervenção, sem prejudicar as aprendizagens das crianças, deparou-se como outro desafio que enfrentei. Para o superar, foi necessário ler e refletir sobre o papel do educador em contexto Reggio Emilia, sendo que um educador “não deve intervir muito e, ainda assim, não deve deixar passar um momento precioso para o ensino” (Edwards et al., 2016, p. 156).

1.2.1 – Educar pela Positiva

No início da PP, apresentei-me com uma postura negativa, recorrendo diversas vezes à palavra “não”. Ao longo do meu percurso evolutivo, já não me identifico com essa postura. Após algumas reflexões com a professora supervisora Maria José Gamboa e algumas leituras recomendadas, percebi que a educação positiva obtém melhores resultados nas crianças. Comecei por adotar estratégias simples na sala, como o tom com o qual me dirigia às crianças. Quando uma criança corria na sala, em vez de dizer “*Não se corre na sala!*”, optava por, com uma voz calma e serena, afirmar: “*Na nossa sala, devemos andar em vez de correr.*” Nas reuniões de partilha, tanto eu como a minha colega de PP, utilizámos estratégias de respiração, para acalmar a adrenalina das crianças antes de iniciarmos a reunião. Para isso, era pedido ao grupo que imaginassem uma vela na mão direita e uma flor na mão esquerda (Anexo IV – Planificação semanal – 31 a 2 de junho).

Outra estratégia que utilizei foi o uso de frases de estímulo em vez de frases de elogio (Martins, 2019), a qual surgiu após a leitura do livro *Era uma vez um unicórnio*, de Beatrice Blue. Uma das crianças que estava a fazer desenhos pediu-me para lhe desenhar um unicórnio, pois afirmava que não sabia. Comecei por dizer à criança que não iria fazer o desenho do unicórnio por ela, utilizando também uma frase de estímulo: “*Eu sei que tu consegues fazer um unicórnio.*” Após a criança ter feito o desenho, veio mostrar-me e perguntar se estava bonito, ao que respondi: “*Deves estar orgulhoso de ti, esforçaste-te muito para fazer esse unicórnio!*” Em suma, educar pela positiva começa nos adultos presentes na sala e o exemplo que transmitem para as suas crianças, já que estas são o espelho das nossas ações.

1.2.2 – Planificar e Avaliar em Educação Pré-Escolar

Quando se pensa em planificar, o primeiro passo é listar o objetivo das ações e listar as tarefas antecedentes que permitem concretizar o desejado. Para tal, o educador de infância deve conhecer primeiro o seu grupo para, posteriormente, planificar, “o que, por sua vez, implica uma reflexão sobre intenções (...) educativas e formas de as concretizar e/ou adequar ao grupo e a cada criança, aceitando a imprevisibilidade, a escuta das crianças e perspectivas de outros profissionais e famílias” (Portugal & Leavers, 2018, p. 8).

O papel do educador é bastante profundo, não planificando só para o grupo nem realizando só propostas orientadas. O educador em Reggio Emilia “é um observador, um investigador, um provocador de novas experiências e desafios, um mediador e impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 107). O maior desafio para o educador “é estar presente sem ser intruso, a fim de manter a dinâmica cognitiva e social enquanto está em progresso” (Edwards et al., 2016, p. 111).

Durante toda a PP, teve-se em conta o processo de observar, planear, agir, avaliar (Portugal & Leavers, 2018) e refletir. A planificação ia ao encontro dos interesses, necessidades e motivações do meu grupo de crianças, sempre que possível. Deste modo, através de uma observação atenta a um grupo de crianças no exterior, entendeu-se melhor o interesse das mesmas nos caracóis, surgindo assim um projeto (À descoberta dos caracóis), que foi possível planificar e agir a partir desses mesmos interesses e das questões colocadas sobre este animal. A avaliação do projeto teve por base uma reflexão conjunta com as crianças sobre o que mais gostaram, o que menos gostaram e o que

aprenderam. Durante este processo, considerou-se sempre o papel do educador no contexto de Reggio Emilia, partindo então do pressuposto de incentivar as crianças com o intuito de fazerem as suas próprias aprendizagens.

Durante esta PP, enquanto mestranda interveniente, compreendi qual o meu papel nas propostas orientadas, sendo que o educador “não deve deixar passar um momento precioso para o ensino” (Edwards et al., 2016, p. 157) mas, deve ter em atenção para não intervir demasiado. Durante uma reunião, uma das crianças trouxe um livro sobre as curiosidades dos animais, na sequência de ter partilhado, na semana anterior, que os caracóis demoravam uma hora a andar um metro. “Quando é um metro?”, questiona outra criança. Esta constatação surgiu após o momento de leitura sobre a curiosidade do caracol. Neste momento, comecei por ter uma conversa simples com as crianças, levando-as a refletir e a formular hipóteses, como se verifica no anexo III referente à 7.ª reflexão semana.

A minha intervenção, neste momento, foi benéfica e enriquecedora, partindo de um momento que não foi planeado, mas que aproveitei para as crianças explorarem novas oportunidades de adquirirem diferentes conhecimentos. Por isso, “é importante facultar às crianças experiências e problemas reais de medida e que envolvam diferentes grandezas (comprimento, peso, capacidade, volume, tempo, temperatura, etc.)” (Silva et al., 2016, p. 82). Estas “experiências possibilitam que as crianças compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medida e de medidas padronizadas, dado que estas também fazem parte do seu quotidiano” (*Ibidem*).

Relativamente à avaliação, no desenrolar do semestre, foram realizadas reflexões semanais, outras reflexões orais com a professora supervisora e a educadora cooperante, que contiveram sempre aspetos inerentes ao processo de avaliação. Esta é uma estratégia essencial à dinamização de boas práticas, ou seja, refletirmos sobre as observações realizadas ao longo do processo de avaliação abrindo a possibilidade de potencializar assim a capacidade de criar propostas educativas oportunas às necessidades de cada criança e de cada grupo. Por exemplo, durante as reuniões, a gestão de grupo nem sempre foi fácil. Através da reflexão conjunta com professores e com a educadora cooperante e das leituras recomendadas, surgiram algumas estratégias como jogos e canções que captam a atenção e, por sua vez, envolvem a participação de cada criança. Como já foi referido anteriormente, a adaptação e constante adequação do discurso contribuiu para

um maior sentimento de empatia nas relações adulto-criança e criança-criança. Tal como já mencionado, mantenho que algumas das dificuldades com as quais fui confrontada foram superadas, sendo que algumas continuam em processo. É assim evidente que refletir e avaliar consiste no “processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação” (Silva et. al., 2016, p. 13). Para tal, a “planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa, se for baseada numa avaliação sistemática, e a avaliação é útil, se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (*Ibidem*).

Neste processo avaliativo, a educadora cooperante deu-nos a oportunidade de conhecermos e de participarmos num portefólio de avaliação de uma das crianças na aplicação Child Diary bem como de conhecer e aprofundar conhecimentos sobre a ferramenta digital de apoio à EI, fundada pela educadora Vanessa Biléu. A aplicação abordava o método de recolha das evidências de aprendizagem e a importância do estético e do rigor comunicacional. O meu encanto por esta aplicação foi instantâneo. Este método será certamente também um dos instrumentos a utilizar na minha futura ação educativa pela sua vertente prática.

1.3 – UM NOVO DESAFIO DE TRABALHO POR PROJETO – À DESCOBERTA DOS CARACÓIS

Na abordagem de Reggio Emilia, os trabalhos de projeto variaram na sua duração, resultando dos interesses e motivações das crianças, e sucedem de uma cooperação entre crianças e educadores, mas também com os *ateliers*, pedagogos, famílias e comunidade envolvente (Lino, 2013). É no decorrer deste trabalho em equipa e de reflexão em grupo que é concebido a “aprendizagem cooperativa e a emergência de verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo, onde os adultos menos experientes são desafiados e aprendem com o apoio de outros mais competentes e experientes” (Lino, 2013, p. 131).

No decorrer de um projeto, as crianças participam, normalmente, em pequenos grupos de quatro a seis crianças, que se encontram e estruturam com a ajuda do seu educador, “para estudar, investigar um tema ou tópico de interesse comum para o grupo envolvido” (*Ibidem*). Cada criança, no processo do projeto, tem um papel fundamental nos conhecimentos que o grupo cria de forma cooperativa. O trabalho em pequeno grupo possibilita o debate de distintos pontos de vista, que levam “ao conflito cognitivo e aos processos de negociação partilhada e consensual, promovendo a aprendizagem individual, num contexto de investigação e experimentação” (*Ibidem*).

O projeto “*À descoberta dos caracóis*” surgiu do interesse das crianças por este animal observado em diversos momentos de brincadeiras no parque exterior. Observei um pequeno grupo de crianças que procuravam e recolhiam caracóis no exterior. Desta forma, apercebi-me do entusiasmo das crianças e da importância daqueles animais para eles, pelo que eu e a minha colega de PP optámos por realizar o nosso projeto nesse sentido. O projeto teve início no dia 5 de maio e terminou no dia 7 de junho de 2021. Durante este período, o projeto passou por três fases. Primeiramente, definiu-se o tema a abordar. As crianças, nesta fase, foram questionadas sobre os seus conhecimentos e interesses pelos caracóis. Durante a conversa, as questões propostas pelas crianças debruçavam-se sobre as características físicas dos caracóis e algumas curiosidades sobre o animal e as suas vivências.

A segunda fase do projeto foi a planificação e desenvolvimento/lançamento do trabalho. Esta fase partiu da questão “onde vamos pesquisar?”. As respostas das crianças foram: “*Nos livros*” (M) e “*No computador*” (R). Neste mesmo dia, as crianças foram questionadas sobre as atividades que gostariam de realizar durante o projeto, tendo as mesmas avançado com ideias como: “*Criar uma história sobre caracóis*”; “*Fazer desenhos do caracol*”; entre outras. Ainda durante a planificação, surgiram algumas dificuldades, nomeadamente, nos debates e confronto de ideias, devido às personalidades muito distintas das cinco crianças neste projeto. No entanto, demonstraram interesse e uma participação positiva através da partilha de conhecimentos sobre o tema. É de destacar que o ponto de partida para a exploração aprofundada do tema não poderia nascer da simples questão: “O que querem saber sobre o tema?”

A terceira fase do projeto foi a execução. Com base nas várias propostas educativas, as crianças deram respostas às diferentes questões iniciais, surgindo novas questões e inquietações. Deste modo, criaram-se novas propostas que permitiram que as crianças fossem confrontadas com novas questões que possibilitaram a formulação de novas hipóteses a serem verificadas posteriormente.

Uma das atividades que me marcou ao longo do projeto foi a 3.^a proposta – A Casa do Caracol –, realizada em 10 de maio de 2021. As crianças foram convidadas a realizar desenhos da casa do caracol, para posteriormente ser construída com base nas ideias das crianças. Antes e durante a produção das crianças,



Figura 1 – 3.^aProposta – A casa do Caracol

tanto eu como a minha colega de PP questionámos as crianças sobre o que deveria existir na casa dos caracóis, de modo a orientar as ideias do grupo.

No dia seguinte (11 de maio de 2021), a 4.^a proposta educativa baseou-se na partilha das produções, que se realizou numa reunião, na qual as crianças apresentaram e comentaram as suas produções e as dos colegas. Com a orientação da mestrandia interveniente, as crianças identificaram as semelhanças e as diferenças em cada desenho e aprovaram as ideias dos colegas. Após este momento, as crianças foram questionadas sobre quais os materiais que poderiam usar para construir a casa do caracol e onde poderiam encontrá-los. A partir desta proposta, surgiu a ideia por parte das crianças de se deslocarem ao pinhal para procurarem e recolherem elementos naturais para serem introduzidos na casa dos caracóis. Quando as crianças chegaram ao pinhal, exploraram-no e foram incentivadas a procurarem aquilo que achassem pertinente integrar na casa do caracol.



Figura 3 – 6.ª Proposta Educativa – Deslocação ao Pinhal (17 de maio de 2021)



Figura 2- Nova casa do Caracol (17 de maio de 2021)

Quando as crianças regressaram ao colégio, tiveram a oportunidade de colocar esses materiais na nova casa do caracol. Esta proposta foi realizada no dia 17 de maio de 2021.

Na quarta fase do projeto, a divulgação, realizada no dia 7 de junho, as crianças deslocaram-se ao pinhal, onde apresentaram aos restantes colegas a história (Anexo V – História: O Caracol e a Sereia) que criaram durante o projeto. De seguida, partilharam com os colegas o que gostaram mais/menos de fazer e quais as dificuldades que sentiram e como as superaram. Após esta conversa, o grupo de crianças do projeto reuniu-se para soltarem os caracóis que estavam na sala desde o início do projeto, para que pudessem viver livremente na natureza.

2 – VIVER O JARDIM DE INFÂNCIA NA REDE PÚBLICA

A PP em contexto de JI II foi realizada numa instituição de EPE pertencente à rede pública do Ministério da Educação. Localizado na freguesia dos Marrazes e Barosa, pertencente ao concelho e distrito de Leiria, o JI da Barosa está inserido na zona urbana da cidade. A escola tem ao seu redor muitos espaços verdes e serviços, tais como padarias, cafés, mercearias, ATL, entre outros com os quais têm vindo a formar parcerias.

A escola é composta por EPE e 1.º CEB, divididos em cinco salas, sendo que duas são destinadas ao EPE. Existem três casas de banho partilhadas, em que uma é adaptada para crianças com mobilidade reduzida, dispondo também de diversos armários de arrumação. Num edifício secundário, encontra-se a cantina, a cozinha, a biblioteca e as casas de banho dos adultos.

A biblioteca contém alguns armários com livros, sendo, geralmente, utilizada pelas crianças do 1.º CEB, uma vez que cada sala de EPE tem a sua própria biblioteca com uma seleção de livros adaptada às idades das crianças. Apesar de terem salas separadas, as crianças partilham o mesmo parque exterior, estando este dividido em quatro zonas: os baloiços, o espaço de relva e campo pequeno; campo de futebol e o espaço da horta. As crianças podem ainda usufruir de um pavilhão fechado, exterior às instalações da escola, pertencente à cooperativa daquela zona, que, através de uma parceria com a escola, dispensa o pavilhão para atividades de expressão motora, nomeadamente, a dança.

2.1 – SALA B2 E O SEU GRUPO DE CRIANÇAS

A sala B2 tem uma forma retangular com 6 janelas grandes que permitem a entrada de luz natural. Neste espaço, podemos encontrar uma mesa com um computador, no qual as crianças podem explorar vários jogos didáticos. A área da garagem é composta por um tapete e um móvel com diversos jogos didáticos. A zona do acolhimento contém bancos, um tapete, um quadro de giz, um carrinho com livros e o quadro do tempo e de presenças fixo na parede. Existe também um móvel, no qual cada criança tem um copo com os seus materiais riscadores e folha brancas. A cozinha tem uma cama, bonecos, um fogão, e ainda uma televisão oferecida pelos pais, entre outros, onde as crianças são incentivadas a brincar ao faz-de-conta.

O **grupo da sala B2** é composto por vinte e duas crianças, das quais dez são meninas e doze são meninos, com idades entre os três e os cinco anos. Das crianças que entraram neste ano letivo, nove frequentaram a Creche e três experimentam pela primeira vez um contexto institucional. O grupo é composto por nove crianças de cinco anos, quatro crianças de quatro anos e nove crianças de três anos, em que duas crianças completaram os três anos no mês de outubro deste ano (2021). O grupo gosta de ouvir histórias, cantar canções e brincar no exterior. As crianças mais novas expressam interesses por jogos didáticos, tais como puzzles, jogos de enfiamento, criações com plasticina e brincadeiras

de faz-de-conta. Já as mais velhas, apresentam preferência por jogos de construção com materiais diversos, tais como blocos, peças de construção magnéticas e plasticina.

Relativamente ao desenvolvimento pessoal e social, no que diz respeito à autonomia, apenas duas crianças apresentam desenvolvimento comprometido no controlo dos esfíncteres. As crianças são autónomas nos diferentes momentos de rotina diária, nomeadamente na alimentação, higiene e cuidados pessoais. Nos momentos de higienização e de transição de espaços, as crianças mais velhas mostram entreaajuda com os mais novos, como por exemplo quando cada criança é responsável por acompanhar e guiar duas crianças mais pequenas. Na hora da refeição, a maioria das crianças são autónomas, precisando apenas de serem incentivadas a comer. É de destacar que, neste grupo, existem crianças que apresentam uma autoestima alta, característica observável através do seu grande envolvimento e participação nas propostas orientadas, como por exemplo na hora do conto, como está evidente na 2.º reflexão individual (Anexo VI – 2.ª reflexão semanal).

As crianças demonstram uma grande capacidade de entreaajuda, inclusão e amizade relativamente às crianças mais novas do grupo, partilhando o espaço e os materiais sem conflitos. Todavia, poucas vezes se envolvem em brincadeiras com os mais novos. Neste sentido, as crianças de cinco anos brincam com as crianças da sua idade, partilhando brincadeiras com os mais novos apenas quando estes apresentam dificuldades na realização de jogos. Algumas dificuldades encontradas no grupo são o tempo de concentração e de espera pela sua vez de intervir. No que diz respeito à linguagem oral, algumas crianças recorrem a uma linguagem simples, enquanto as mais novas apresentam alguma dificuldade no discurso, contudo, é nestas idades que as crianças “usam a linguagem oral com propósitos e finalidades diversas, (...), não só em contexto de jogo e brincadeira, mas, também, para resolver problemas decorrentes da sua participação em atividades do dia-a-dia, em casa, na rua ou no jardim-de-infância” (Sim-Sim et al., 2008, p. 30)

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, a segunda infância é marcada pelo estágio pré-operatório, como mencionado anteriormente. Todas as crianças deste grupo compreendem as instruções e conversas dos adultos, contudo, por vezes, é necessário repetir as instruções para as crianças de três anos de forma que estas as interiorizam.

Alguns elementos do grupo comunicam com maior facilidade, porém apresentam algumas dificuldades na contagem e na observação de conjuntos.

Relativamente ao conhecimento do mundo, a maioria das crianças tem uma boa percepção de elementos como os animais, as partes do corpo, as cores, os alimentos, o tempo e o vestuário. Algumas crianças apresentam adversidades na identificação dos dias da semana. Para combater esta fragilidade, a educadora optou por atribuir uma cor a cada dia da semana para facilitar a sua identificação.

Ao nível do desenvolvimento motor, esta faixa etária é caracterizada por apresentar “grandes avanços nas habilidades motoras” (Papalia & Feldman, 2013, p. 250), sendo que todas as crianças demonstram prazer em atividades motoras que envolvam corrida. Nos momentos de brincadeira livre, no exterior, as crianças têm disponíveis diversos materiais, nomeadamente trotinetes (de 4 e 2 rodas), bolas, arcos e pinos que utilizam na construção de percursos e outras brincadeiras. Em relação ao equilíbrio, as crianças mais novas ainda apresentam alguma dificuldade nessa habilidade motora, como por exemplo em saltar num só pé – pé favorito (Spoderk, 2002). Quanto à capacidade manipulativa, as crianças sentem facilidade em realizar lançamentos com bolas, mas apresentam alguma fragilidade na receção da bola com as mãos. No que diz respeito à motricidade fina, nem todas as crianças conseguem segurar no lápis utilizando a preensão em tríade.

As crianças revelam gosto em participar em atividades de jogo simbólico e expressão dramática, contudo, com mais estímulo, podem ultrapassar dificuldades na improvisação de situações, além das vividas no quotidiano. O grupo é bastante criativo na utilização dos objetos e transportam as suas brincadeiras para diversas zonas da sala. O jogo dramático é essencial nestas faixas etárias, visto que “envolve uma combinação de cognição, emoção, linguagem e comportamento sensório-motor”, o que pode levar a um fortalecimento no “desenvolvimento de conexões densas no cérebro e fortalecer a posterior capacidade para pensamento abstrato” (Papalia & Feldman, 2013, p. 297). O jogo simbólico torna-se cada vez mais complexo e os seus jogos, por norma, mais sociais, sendo que inicialmente a criança começa por brincar sozinha, e aos poucos começa por brincar ao lado de outras crianças e, finalmente, juntas (Papalia & Feldman, 2013).

2.2 – OBSERVAR, PLANIFICAR, INTERVIR, AVALIAR – CICLO INTERATIVO

Na educação pré-escolar, a ação do profissional de educação de infância deve alicerçar-se segundo uma intencionalidade educativa que pressupõe uma reflexão no que respeita às finalidades e objetivos das suas ações pedagógicas, bem como a sua organização. De acordo com as OCEPE (2016), “esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação [...]” (Silva et al., 2016, p. 5). Este processo permite partir da observação para a planificação de propostas com potencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, partindo dos seus interesses, motivações e necessidades observadas. A partir destas observações, o educador tem as informações essenciais para planificar, agir e refletir sobre as melhores estratégias, adequadas a cada criança do grupo. Este processo possibilita estar atento às crianças e refletir sobre a forma como as podemos ajudar e motivar com vista na aprendizagem e no desenvolvimento, apoiando-se em propostas significativas. Assim, “o educador age para concretizar a ação e avalia para tomar consciência dessa ação com as crianças” (Gonçalves, 2008, p. 51).

Ao longo da PP, foi possível concretizar este ciclo interativo, através do qual observei o grupo de crianças, nas suas brincadeiras favoritas. Entre todas, uma das crianças destacou-se por mostrar interesse em aprender a escrever (a criança escrevia o seu nome e dos colegas) e outras em fazer colagens. A partir destes interesses, planeámos escrever uma carta ao Pai Natal. Durante a intervenção nesta proposta, as crianças recortaram o que gostavam de receber no Natal. Porém, às crianças mais velhas foi lançado o desafio de ditarem a uma mestranda a mensagem que queriam enviar ao Pai Natal, criando assim um momento de diferenciação pedagógica. A criança I pediu, então, à Sarah para escrever numa folha o seu texto, para, posteriormente, copiar ela própria para a carta. Refletindo sobre este momento, acredito que tenha sido benéfico para a criança ter a oportunidade de escrever pela sua própria mão, pois era algo que desejava, contudo nunca foi a nossa intencionalidade escolarizar este momento.

Esta deve ser uma avaliação reflexiva, na qual o educador extrai as informações necessárias para adaptar a planificação ao seu grupo de crianças e ao seu crescimento. Desta maneira, o educador deve estar sempre em contacto com as famílias das suas crianças, de forma a partilhar as aprendizagens e poder tomar consciência da sua ação e

do progresso das crianças, com o intuito de apoiá-las melhor no seu processo de aprendizagem (Silva et al., 2016).

A avaliação por portfólio está inserida na avaliação autêntica defendida nas OCEPE, sendo esta uma “avaliação contextualizada (baseada em registros de observação e recolha de documentos situados no contexto), significativa e realizada ao longo do tempo, em situações reais” (Silva et al, 2016, p. 16). Esta avaliação é “para a educação e não da aprendizagem” (*Ibidem*), assim, ao avaliarmos autenticamente, contraria-se a utilização de instrumentos padronizados e formais.

A construção de um portfólio com uma criança foi um dos desafios propostos durante esta PP. Ao iniciar o processo de construção, inúmeras questões surgiram: Como fazer um portfólio? Qual o seu propósito? Para quem fazer? Porque fazer? O que deve integrar o portfólio? O que registrar? Posto isto, senti a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre esta ferramenta de avaliação. Durante o processo de pesquisa, compreendi que os registros são comunicadores pertinentes e expressivos das vivências em JI, sendo para isso necessário conversar, desenhar, escrever, representar, observar, fotografar, entre outras ações.

Deu-se início da construção do portfólio sabendo que este se define “como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspetos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”, assim “não podem existir portfólios iguais, porque todas as crianças são diferentes umas das outras” (Shores & Grace, 1998, p. 43).

Em conformidade com Vasconcelos (2020), os portfólios devem ser realizados sobre e com as crianças, de forma individual. “Numa perspetiva de reconstrução de uma experiência, é trabalhar na avaliação do trabalho em jardim de infância. Estes tornam-se processos metacognitivos essenciais ao desenvolvimento [e aprendizagem] da criança”(p. 38).

Segundo os autores Silva e Craveiro (2014), os componentes do portfólio precisam de estar organizados. “Através da documentação recolhida e analisada, permitem ‘reviver’ experiências e promover uma base para a discussão das aprendizagens” (p. 37). É de destacar que tanto o conteúdo como a estrutura dependem das metas educacionais e dos objetivos de cada educador de infância, contudo, todas as decisões que são tomadas sobre a estrutura e organização do portfólio devem ser tomadas pela criança e pelo educador

(Shores e Grace, 2001; Parente, 2012). O conteúdo e a organização do portfólio devem ser pensados de forma assídua que possibilite “uma visão alargada e tão detalhada e tão pormenorizada quanto possível das aprendizagens da criança em vários âmbitos (cognitivo, afetivo, social, motor, linguístico...)” (Cardoso, 2013, p. 88). A organização foi decidida em conjunto com a criança I (5 anos), como a seleção das evidências a colocar no seu portfólio (Parente, 2012).

Foi um processo significativo e de uma grande aprendizagem que permitiu à criança I entender melhor como adquiriu as suas aprendizagens, os seus desafios e as suas conquistas. Para esta criança, todas as fotografias eram muito importantes, no entanto, apenas algumas poderiam ser selecionadas, o que se tornou um grande desafio. Toda esta seleção tornou-se numa grande aprendizagem.

Para mim, como futura educadora, todo este processo fez-me refletir sobre a avaliação rica, detalhada e pessoal de cada criança. No anexo VII, evidencio uma das conquistas desta criança. Entende-se que a construção deste tipo de instrumento deve ser regular, pelo que, na minha futura prática educativa, será uma das ferramentas a utilizar, devido à sua potencialidade, que possibilita observar a criança de forma mais profunda mostrando assim a sua genuinidade.

2.3 – A HETEROGENEIDADE DO GRUPO – O PAPEL DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A diferenciação pedagógica é entendida como sendo uma forma de expressão que engloba diversas dimensões e que é bastante abrangente, embora não tenha uma definição concreta. Podemos, no entanto, afirmar que se traduz numa pedagogia baseada nas necessidades das crianças (Clérigo, et al., 2017). Trata-se de um processo em que o educador modifica e/ou adapta o seu método de ensino para produzir uma melhor situação de aprendizagem, que responda às necessidades e interesses das diferentes crianças do grupo. Uma educação diferenciada destina-se a todas as crianças e não exclusivamente para as crianças com NE, visto que, atualmente, a maioria dos profissionais de educação encontram-se em contextos educativos heterogéneos. Assim, torna-se imprescindível “adequar o ensino às características de cada criança, não se tratando apenas de uma questão de pedagogia, mas também de respeito pela individualidade de cada ser humano” (Clérigo et al., 2017, p. 100).

Através da PP, em JI II, foi possível observar momentos de diferenciação no seio do grupo, tais como mencionados anteriormente. Nas propostas educativas, a diferença da criança foi respeitada podendo desenvolver-se e interagir ao seu ritmo. Um exemplo claro dessa preocupação com dinâmicas formativas assentes em processos de diferenciação pedagógica foi o seguinte: no jogo *Adivinha os Sons*, as crianças estavam sentadas no tapete e, com um conjunto de objetos à sua frente, ouviram o som que cada objeto produzia. Depois, a mestranda coloca um pano à sua frente, para que as crianças não consigam ver os objetos que estão a ser manipulados. De seguida, de forma aleatória, escolheu-se uma criança para adivinhar qual o objeto que estava a ser utilizado para reproduzir o som. Ao escolher uma criança de três anos, optámos por um objeto com um barulho mais facilmente reconhecido. Por sua vez, quando participava uma criança de cinco anos, o objeto escolhido fazia um barulho menos conhecido. Este jogo foi repetido durante o semestre, sendo que, em janeiro, as crianças mais novas do grupo já demonstravam prazer a realizar o jogo, através de sorrisos e palmas quando acertavam no nome do objeto. As mestrandas proferiam, neste seguimento, frases de elogios para valorizar o momento. Por isso, acredito que quando a diferenciação surge, não acontece para desvalorizar as crianças, mas sim para as motivar e desafiar a sua aprendizagem.

Segundo Clérigo et al., (2017), no seu estudo, sobre a Diferenciação Pedagógica afirmam que de uma forma geral “as educadoras de infância referem que é importante utilizar o reforço positivo, valorizando pequenas ‘coisas’, de modo que a criança sinta confiança para superar etapas futuras” (p. 111). Acrescem que, para a implementação desta prática, é relevante que seja realizada uma “observação pormenorizada do grupo e de cada criança, conhecer as necessidades e capacidades de cada uma, de modo a ajustar as estratégias de diferenciação pedagógica para possibilitar o sucesso de todas” (*Ibidem*).

Em suma, as OCEPE (2016) demonstram as ideias discutidas previamente, evidenciando a importância da adoção de pedagogias diferenciadas que, por sua vez, “respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva et, al., 2016, p. 10). Assim, a cooperação e a interação “entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (*Ibidem*). Um exemplo observado desta prática das crianças verificou-se na tentativa de as crianças mais velhas ajudarem a vestir os casacos às restantes com técnicas para facilitar o processo.

2.4 – O PAPEL DO BRINCAR E DO ESPAÇO EXTERIOR NA VIDA DO GRUPO

Na minha perspetiva, o ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Segundo Silva et, al. (2016), a aprendizagem e o desenvolvimento enquadram-se “no reconhecimento de que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p. 10). Porém, o brincar pode ser considerado uma atividade participativa, na qual podem surgir conflitos. Segundo os autores Sarmiento et al., (2017), “esta conflitualidade nas atividades pode ser entendida como um processo de crescimento e de construção permanente da socialização” (p. 41).

É de destacar que o ato de brincar, além de natural por parte da criança, é algo que lhe permite imaginar e criar, sendo um “lugar de fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transformando e adaptando-a aos seus desejos” (*Ibidem*). É através da brincadeira que a criança pode expressar os seus sentimentos, constituindo a sua primeira forma de linguagem que lhe irá facilitar na gestão das suas emoções e sentimentos mais profundos.

Um dos momentos de brincadeira que me marcou foi através da proposta *Box Day* que eu e a minha colega proporcionámos às crianças em diferentes contextos. A grande diferença que senti neste grupo comparativamente aos anteriores foi o facto de as crianças mais pequenas não saberem bem o que fazer com tantas caixas, sendo que só após as crianças mais velhas tomarem iniciativa de brincar ao faz-de-conta é que o restante grupo aderiu. Como mencionado na 2.^a reflexão individual, este foi um dos primeiros momentos em que participei no jogo simbólico de uma criança. A criança, dentro da sua caixa, que simbolicamente representava uma mercearia, dizia para quem passava: “*Queres comprar alguma coisa? Tenho gelados!*” Perante o discurso da criança, resolvi entrar no seu jogo e respondi: “*Quero sim, quero um Magnum de amêndoas, quanto custa?*” A resposta foi dada com um sorriso nos lábios: “*custa 5€*” (Anexo VI – 2.^a reflexão individual). Assim, através da brincadeira do jogo simbólico, as crianças têm a oportunidade de adquirir e de alargar o seu vocabulário ao brincar ao faz-de-conta, normalmente, envolvendo ações, objetos ou papéis imaginários. Assim, “o jogo dramático envolve uma combinação de cognição, emoção, linguagem e comportamento sensório motor” (Papalia & Feldman, 2013, p. 297).

Um dos espaços mais privilegiados para este grupo de crianças é o espaço exterior, que desperta a curiosidade natural das crianças para o mundo em seu redor. Este espaço

proporciona “múltiplas oportunidades de apreciar a beleza noutros contextos e situações, contactos com a natureza, a paisagem e a cultura, que favorecem o desenvolvimento do sentido estético” (Silva et al., 2016, p. 33). Nesta perspetiva, olho para o espaço exterior, assim como todo o meio que envolve o JI, como um espaço privilegiado para a aprendizagem.

A riqueza do espaço exterior deste JI permitiu às crianças a vivência de novas experiências, através de todos os seus sentidos. O JI tem árvores de fruto, uma horta e um parque, bem como um espaço amplo para correr, andar de trotinete e jogar no campo de futebol. Valorizando assim o espaço exterior e o facto de o JI estar relativamente perto de um pinhal e com um espaço de merendas, proporcionou ao grupo uma manhã diferente com o objetivo de explorar este mesmo espaço. Esta visita teve como principal objetivo as crianças explorarem o pinhal, brincando livremente, sendo esta prática muito importante na infância. É necessário sair “da escola, para depois ter a possibilidade de observar e experimentar o poder e a magia dos contrastes da vida livre ao ar livre e de preferência na Natureza” (Neto, 2020, p. 152).

2.5 – SER EDUCADORA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Através do percurso realizado em PP, possibilitou-me observar um contexto diferente, nomeadamente por ser JI da rede pública. O educador quando observa e intervém “no brincar das crianças, sem intervir nas suas iniciativas, (...) [tem a possibilidade de] conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Silva et al., 2016, p. 10). Durante os diferentes contextos de PP, compreendeu-se o quotidiano dos profissionais de educação, repleto de experiências, novidades e adversidades. Através do decorrer da PP e das pesquisas, fui adquirindo experiência, mas em particular uma nova perspetiva da educação de infância.

Todos os dias, ao longo da PP, permitiram maravilhar-me com as crianças, mas também refletir sobre as suas fragilidades. Estas fizeram toda a diferença na minha ação educativa como mencionei na 1.ª reflexão semanal: “Regista-se ainda a existência de catorze crianças de três anos, na qual é visível algumas dificuldades na linguagem (...)” (Anexo VIII – 1.ª Reflexão Individual). Contudo, considero que, enquanto futura profissional de educação, devo ter sempre em consideração que sou um modelo diante das crianças. No contexto de JI, existem diversas palavras que são escutadas pela primeira vez, pelo que é preciso ter cuidado extremo (Sim-Sim, 2008).

Esta inquietação e reflexão contínua ajudaram a determinar quais as minhas ações e qual o caminho capaz de responder às necessidades e interesses do grupo. Ser educador de infância, para mim, é ter a capacidade de refletir sobre as estratégias que se usa diariamente em cada instante, com cada criança do grupo, e de estar numa constante inquietação sobre as nossas ações.

Ser educador é um trabalho contínuo, uma relação com os outros, sem receitas milagrosas, nem certezas. O JI é assim um espaço de relação, de aquisição de regras de convivência, de escuta ativa e de autonomia, de construção de relações sociais, de crescimento pessoal e de grupo. Todo o ser humano precisa de relações, e são essas “relações e interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças [que constituem uma oportunidade] de aprendizagem, que [vai] contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva et al., 2016, p. 8).

A EPE é um local onde se vive com o imprevisível, no qual me deslumbro com os pequenos detalhes. Creio que, se estivermos de facto predispostos, enquanto profissionais da educação, a colocarmo-nos na posição da criança, é possível fazer a diferença na nossa ação educativa. Ser educador é ter uma responsabilidade com a infância, é apoiar a estruturação de sonhos indeterminados, na construção de vidas. Ser educador é ter a sensibilidade para maravilhar a beleza da sociedade e do mundo, “(...) e se nós tivermos a sensibilidade para captar a beleza em tudo o que nos rodeia, intuímos isso (...)” (L’Ecuyer, 2016, p. 133), mas, “sem essa sensibilidade, tudo se torna banal, ao acontecimento maravilhoso chamamos casualidade, avançamos pelo mundo sem esse segredo que é a gratidão (...). Para educar na curiosidade, devemos ser pessoas minimamente agradecidas, curiosas e sensíveis à Beleza” (*Ibidem*).

Ser educador de infância é ser dócil. Ser educador de infância é saber escutar o outro, com todos os sentidos. Ser educador de infância é planear, agir, avaliar e refletir. Ser educador é ser investigador e pesquisador. Ser educador é questionar e experimentar tudo o que está ao seu redor. Ser educador é diferenciar as cem linguagens da criança. Ser educador de infância é tudo isto e muito mais que ainda hei de descobrir.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A dimensão investigativa deste relatório encontra-se dividida em três capítulos: enquadramento teórico, metodologia de investigação e conclusão do estudo.

No que diz respeito ao enquadramento teórico, é necessário para o propósito de fundamentar e contextualizar teoricamente o ensaio investigativo que foi realizado, dando destaque à leitura e escrita de histórias em contexto de JI, bem como à prática dos educadores para promover competências narrativas nas crianças. A metodologia de investigação está dividida em cinco subcapítulos, sendo estes a pergunta de partida e os respetivos objetivos do estudo, o contexto de estudo e população de estudo, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, os procedimentos e a apresentação e, por fim, a discussão dos dados. Na conclusão, é apresentada uma síntese final do ensaio investigativo, na qual se procura dar resposta à questão de partida apresentada.

Introdução

O estudo apresentado foi realizado em contexto de PP, com quatro crianças do JI. Esta escolha baseou-se no ponto de vista de escolha pessoal, por ser da opinião de que as condições seriam propícias para o desenvolvimento do estudo. No JI, existe uma maior possibilidade de flexibilização do currículo, possibilitando a planificação de propostas educativas tendo como base o interesse e motivações das crianças e as intencionalidades educativas presentes nas OCEPE.

Foi justamente o interesse demonstrado pelas crianças nos livros, pelo gosto em ouvir histórias, solicitando a produção das suas próprias histórias, que dirigiu o presente estudo, definido por propostas educativas didáticas que possibilitassem auxiliar a construção de uma narrativa por parte das crianças.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 – LER E ESCREVER NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1.1.1 – Ler Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar

De acordo com Barreto (1998), a literatura é considerada uma arte “de espíritos elevados, uma ocupação de intelectuais, nada que uma criança possa apreender e que um verdadeiro

escritor se dê ao trabalho de produzir. As crianças brincam, não consomem literatura. Os livros para elas devem ser, conseqüentemente, um brinquedo” (p. 11).

As histórias fazem parte da infância, como brincar. As histórias são essenciais na vida de cada criança, visto que permitem estimular a criatividade e a imaginação, fantasiar, alargar o vocabulário, refletir sobre diversas situações, lidar com algumas angústias do seu dia a dia e desenvolver o seu pensamento lógico e espírito crítico, através da demonstração de humor e satisfação da sua curiosidade natural (Azevedo, 2006). Assim sendo, é “indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências” (Mata, 2008, p. 78).

Para tal, é necessário que se criem momentos de leitura de histórias em contexto de JI, com o intuito de instigar o gosto, o interesse e o desejo da criança de contactar com os textos narrativos literários. Marques (1998) menciona que as crianças que estão familiarizadas com ouvir histórias têm potencial para progredir as suas competências narrativas, tais como a competência e o gosto para contar histórias, por consequência, a criatividade literária e a promoção da imaginação, que conseqüentemente relacionam as diferentes histórias que ouvem com a vida real. Também Silva et al., (2016, p. 66) afirma que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética”. Por conseguinte, a escuta de histórias, de modo recorrente, tem, por sua vez, propósitos no desenvolvimento da linguagem, proporcionando experiências à criança sobre as “estruturas da língua e dos próprios textos narrativos, estabelecendo associações pertinentes entre o oral e o escrito (...), além do próprio prazer de ouvir uma história” (Ramos & Silva, 2014, p. 151). Assim “a descoberta dos valores simbólicos da linguagem e as características estéticas que resultam da sua utilização em contexto literário são outras mais-valias associadas a estes momentos”(Ibidem).

Em suma, é de extrema importância ter-se em conta o tipo de textos a ser explorados com as crianças na EPE. A literatura para a infância tem como principais objetivos estimular a imaginação, o gosto pela literatura e a expansão de conhecimentos sobre inúmeras culturas bem como deslumbrar as crianças (Pires, 1981 cit. Rosado, 2011). É necessário proporcionar às crianças o momento de relacionar-se com inúmeras histórias de forma a construir os seus conhecimentos sobre o mundo que está a sua volta e a despertar a imaginação através da probabilidade de determinar relações entre os inúmeros textos,

gerando-se marcas de intertextualidade (Reis & Lopes, 1998; Kishimoto, 2007). É de realçar que as histórias necessitam de ser oportunas à faixa etária das crianças, devendo ter uma estrutura linear e simples e, por sua vez, promover associações com a experiência única de cada criança (Propp, 2000). Do mesmo modo, Bonheim (1982, cit. Reis e Lopes, 1998) menciona a importância de narrativas curtas, com um leque restrito de personagens e um esquema temporal limitado, na qual demonstre uma ação simples (Bonheim, 1982, cit. Reis & Lopes, 1998). Tais características textuais são visíveis nos contos infantis, nos quais a ação está centrada em volta de um facto particular, com o objetivo principal a centrar-se na resolução do problema expressado no início da história (Reis & Lopes, 1998). Estas especificidades levam a que um leitor, nomeadamente as crianças EPE, enquanto ouvintes, esteja curioso e empolgado no decorrer da história, formando-se uma expectativa que começa no início e que se vai complicando gradualmente até ao desenlace (Reis & Lopes, 1998; Propp, 2000). Vladimir Propp, ao examinar diversos contos do folclore russo, originou uma morfologia do conto, ou seja, demonstrou “uma descrição dos contos de acordo com as suas partes constitutivas, as relações entre essas partes e entre cada uma das partes e o todo” (Amaro et al., 2015, p.138). Essas partes constitutivas, designadas por funções (31 no total), estabelecem relações entre si, correspondendo às ações das personagens (Propp, 2000). De acordo com o autor, os atributos e os nomes das personagens podem mudar, o que não varia são as funções e ações, podendo-se deduzir que o conto cede as mesmas ações a personagens diferentes (Propp, 2000).

Vladimir Propp determina que os contos evidenciam uma abertura, determinada por “situação inicial”, na qual são expostos ao leitor, nomeadamente às crianças, os elementos da família e/ou o futuro herói. Esta condição é caracterizada “pela existência de harmonia, abundância, prosperidade e amor, que possibilita o realce da desgraça que o seguimento do conto faz aproximar” (Amaro et al., 2015, p. 139). Na circunstância seguinte, determinada por “desenvolvimento do conto”, sucedem diversas funções que constituem “possibilidade de ocorrência de uma série de peripécias, até à conclusão do conto, que termina com a Punição do agressor e o Casamento do herói” (*Ibidem*), que corresponde ao desfecho do conto. Desta forma, o modelo de análise de Propp mostra uma flexibilidade agradável ao deixar ordenar “diferentes níveis de abstração e de complexidade” (Amaro et al., 2015, p. 138), apresentando-se, quer nas representações “de histórias simples e curtas, compostas por uma única sequência de blocos estruturais, quer na representação de histórias longas e complexas, compostas por várias sequências desses

blocos e sugerindo, inclusivamente, esquemas de articulação entre essas sequências” (*Ibidem*).

Nestes contos, encontra-se, normalmente, uma fórmula introdutória, sendo ela “Era uma vez” (Reis & Lopes, 1998), numa linha temporal indefinida que, por sua vez, é assinalada “uma entrada no mundo ficcional que permite a generalização de situações, acentuando a natureza paradigmática dos eventos narrados” (Amaro et al., 2015, p. 86). Em relação ao final da história, por norma, encontra-se a expressão “E viveram felizes para sempre”, mantendo-se, de igual forma implícita ou explícita, uma moral no final de cada história (Propp, 2000; Rosado, 2011).

Podemos encontrar também, nos contos infantis, oposições binárias, com a existência de conflitos entre o mal e o bem, desobediência e obediência, segurança e medo (Bruner, 1996; Propp, 2000), sendo que estes princípios complementares auxiliam as crianças na produção das suas próprias histórias (Bruner, 1996). No meio destas dualidades, posicionam-se as personagens que são, normalmente, personagens de referência (Reis & Lopes, 1998), ou seja, que exprimem percursos e características “culturalmente cristalizados” (Reis & Lopes, 1998, p. 86), no qual alguns exemplos são princesas, bruxas, dragões, entre outros. Existe uma personagem principal, sobre a qual todo o desenrolar da história se foca, num determinado momento específico, não importando as causalidades iniciais ou posteriores à história exibida (Bastos, 1999).

Assim sendo, as narrativas colaboram para a conceção da personalidade da criança e permitem progredir a sua criatividade (Sousa & Silva, 2003). Estas “tornam as crianças protagonistas, construtoras de mundos reais e possíveis” (Kishimoto, et al., 2007, p. 432). As narrativas, por sua vez, podem ter um valor estético e demonstrarem uma intenção artística de cada criança, na medida em que cada criança pode adotar uma figura de autor (Tauveron & Seve, 2005). Estes autores afirmam que “adopter une posture d’auctoriale, c’est construire une image de soi dans son discours pour exercer une influence sur son allocutaire” (Tauveron & Seve, 2005, p. 1), ou seja, com o intuito de que a criança tenha uma postura de autor, a mesma deve ser um propósito na própria escrita, para que ao narrá-la se sinta incluso e, por conseguinte, na sua intenção. Assim, na construção das suas próprias histórias, a criança precisa de ser levada a refletir e a considerar o público-alvo a quem vai contar a história, com que objetivos, qual irá ser a resposta do seu

interlocutor, ou seja, qual será a reação que se espera de quem vai escutar as suas narrativas (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira, 2016).

1.1.2 – Modelos de escrita: Planificação, escrita, revisão

Considerando a narrativa como uma mensagem na qual o autor conta uma história, com um determinado suporte de inúmeros acontecimentos, Bach (2001) afirma que uma situação inicial é o início da narrativa. Porém, esta situação inicial vai ser alterada por um determinado acontecimento, o que vai criar uma instabilidade ao herói (elemento detonador), marcando assim o início de um problema. Este problema vai forçar o herói a desenvolver uma mudança, através da qual vai repor a situação de equilíbrio. Porém, após diversas mudanças, o herói consegue finalmente um estado de equilíbrio, resolvendo o problema (situação final).

Nesta linha de pensamento, Bach (2001) ordena a narrativa em três pontos essenciais: situação inicial, elemento detonador e situação final. No decorrer desta ordenação, nasce a explicação dos diferentes momentos da ação de uma narrativa, nos quais consistem em marcas que concedem estruturar o pensamento, tendo por suporte uma sequência determinada por conexões temporais, causais e constante, de maneira a articular de forma compreensível e coerentemente as ocorrências (Pinheiro, 2007). Em suma, a narrativa é primeiramente planificada tendo por base o seguinte: introdução, dando respostas às questões: locais (onde?), tempo (quando?), personagens (quem?); o desenvolvimento, no qual dá respostas às questões, da ação desencadeadora (o que aconteceu?), as peripécias (aventuras), e, finalmente, a conclusão, o fim da narrativa dando resposta à questão (como acabou?) (Barrigão et al., 2015).

Tendo presentes estes elementos da narrativa e a sua organização, é plausível perceber o carácter criativo da narrativa, na qual esta “representa a forma acabada da criatividade” (Bach, 2001, p. 15), contudo é também “o material de base, sem o qual a criatividade não poderia existir” (*Ibidem*).

Considerando ainda a circunstância criativa que o texto narrativo proporciona, Bach (2001) afirma que a narrativa estabelece um instrumento de construção do conhecimento, na medida em que proporciona uma representação gráfica de imagens mentais do mundo que rodeia a criança, apelando a novas aprendizagens no desenvolvimento do processo escrito (Bach, 2001). Por conseguinte, a narrativa permite ser um “suporte à expressão da

criatividade” (Bach, 2001, p. 60), no sentido em que “as emoções serão canalizadas para um conteúdo culturalmente aceitável” (*Ibidem*).

No momento da escrita, ocorrem diferentes atividades a ter em atenção: o modo de organizar a escrita e de que forma selecionamos a informação de maneira a produzir um plano disposto numa organização temporal, acompanhando uma redação textual e concluindo com uma avaliação e reformulação do texto (Barbeiro & Pereira, 2007). Este elencar de diferentes atividades concretiza-se em três componentes: “planificação, textualização e revisão” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.17).

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), as “atividades ligadas a cada uma destas componentes podem surgir em diferentes momentos do processo” (p. 17), pelo que Hayes e Flower (1980, cit. por Santana, 2007) exprimem ser um modelo não linear da escrita.

No constituinte da planificação, averigua-se determinar objetivos e prever resultados no sentido de impulsionar e selecionar informações, de maneira a estruturar a informação de forma ordeira e linear, unindo a informação à estrutura do texto, perspetivando-se deste modo um planeamento à própria realização da tarefa (Barbeiro & Pereira, 2007). A planificação da escrita ainda é vista como “um diálogo alargado e prolongado, ao longo do qual as crianças são ajudadas a descrever” (Viana & Ribeiro, 2014, p.35), na qual o papel do educador ao longo do processo é de orientar e questionar, alargando “a expansão da linguagem oral” (*Ibidem*) da criança.

A criança ainda desfrutará de um desenvolvimento da formulação linguística no processo de redação, ou seja, “a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto” (*Ibidem*, p. 18). No decorrer desta atividade, a criança necessitará de proceder a uma articulação linguística, integrando deste modo uma unidade na qual as frases e parágrafos se interligam entre si, concebendo relações de “coesão linguística e de coesão lógica” (*Ibidem*), explorando também a possibilidade de diversas soluções para o desenrolar da narrativa que está a criar.

Em relação à revisão do texto, além da procura da coerência de ações, da sua relação com a problemática definida e objetivos de comunicação, importa também considerar os aspetos ortográficos e gráficos. Neste momento, desencadeia-se uma “reorganização e reescrita de algumas partes do texto, na qual depende da avaliação que for feita, da reflexão realizada, do tempo disponível e da existência de alternativas” (Barbeiro &

Pereira, 2007, p. 19). Desta forma, a componente da revisão age ao longo de todo o processo, no parâmetro em que se articula com a planificação e a textualização. Sucintamente, “a planificação é incluída no processo de reflexão, a revisão transforma-se numa atividade de interpretação, bem como a textualização que se situa no processo de produção textual de maior abrangência” (Alamargot & Chanquoy, 2001, cit. por Pinheiro, 2007, p. 50).

1.2 – O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA NARRATIVA

Desde os primórdios, a linguagem humana transforma-se evolutivamente, tornando-se estruturada “porque tem, de forma específica e clara, um início e um fim” (Egan, 1994, p. 36), a qual nos possibilita narrar histórias. Assim, a “história estabelece uma expectativa no início, que se elabora ou complexifica no meio, e é satisfeita no final” (*Ibidem*, p. 37), desenvolvendo-se, por isso, um ritmo narrativo.

A competência narrativa, inserida no contexto do processo da competência discursiva, está relacionada com o desenvolvimento da linguagem, o qual vai permitir à criança produzir narrativamente as suas experiências (Nippold, 1998). Na perspetiva deste autor, a linguagem permite construir narrativamente as nossas experiências, pelo que a narrativa assume uma dimensão organizadora da ação humana, da linguagem e do pensamento, dando uma dimensão de significação e coerência. A narrativa permite à criança interpretar e organizar o seu mundo e, ao mesmo tempo, é a forma de estabelecer, construir e manter relações, de conhecer melhor os outros e conhecer-se melhor a si próprio (Nippold, 1998, p. 184).

Deste modo, quando se conta uma história, a criança socorre-se do formato narrativo (Sousa, 2008). Conforme Amaro et al., (2015), esta aparência assemelha-se principalmente “à construção de *gestalts* temporais, que permitem organizar e conferir sentido às ações e eventos, e a narração de histórias é entendida como dimensão fundamental da linguagem, uma forma privilegiada de expressão e comunicação” (p. 136). Nesta perspetiva, os autores Ramos e Silva (2014) afirmam que “a estrutura narrativa favorece (...) a aquisição das noções de ordenação temporal e as de causa e efeito. Muitas narrativas para a primeira infância permitem a reprodução de universos próximos, estabelecendo relações com a realidade envolvente (...)” (p. 151). Evidencia-se que as histórias e as narrativas não são sinónimas, na qual a narrativa refere-se “à

estrutura, ao conhecimento e às capacidades necessárias para a construção de uma história” (Reis, 2008, p. 18).

Pode ter-se em consideração seis constituintes básicos da progressão da narrativa sugeridos por Baldock (2006), sendo estas habilidades de estrutura cronológica sequências de acontecimentos; a relação existente entre as sequências de eventos individuais ao longo da história; a habilidade de entender o tempo; entender que uma história é contada sob uma determinada perspectiva, que também as personagens podem ter diferentes pontos de vista nos eventos que ocorrem ao longo da história e a capacidade de observar regras próprias de uma determinada cultura (Baldock, 2006).

A aptidão de narrar experiências ou acontecimentos, reais ou ficcionadas, aparece por força do ser humano, conseguindo, por isso, saber-se que é uma capacidade inata do ser humano (Bruner, 1997). Segundo Siegel (1999, cit. por Santos, 2009), define-se que a emergência de uma função narrativa consegue aparecer entre os 2 e os 3 anos, quando as crianças já podem elaborar narrativas simples “baseadas em descrições sequenciais de pessoas e acontecimentos, numa tentativa de dar sentido a esses acontecimentos e experiências internas das personagens” (p. 24). Baseados em estudos efetuados, averigua-se que a competência narrativa cresce mais significativamente entre os 3 e os 4 anos (Gonçalves & Henriques, 2001; Gonçalves & Henriques, 2006). De uma maneira progressiva, as crianças são capazes de contar uma história mais coerente, complexa, manifestando uma multiplicidade de acontecimentos, personagens e espaços. Porém, outros estudos ocorreram neste âmbito (Perroni, 1992; Guimarães, 2000; Costa Silva, 2000), os quais demonstram que, entre os 4 e os 6 anos, desabrocha o “desenvolvimento de um sujeito narrador ou locutor, progressivamente mais autónomo em relação aos interlocutores, tornando-se capazes de fornecer referências sobre personagens, tempo, espaço e de organizar as suas histórias” (Santos, 2009, p. 26). Ainda, através destes estudos é provado que as crianças até aos seus 5 anos estão mais centralizadas em mostrar, nas suas histórias, o início de um problema e não tanto a sua solução (Santos, 2009), ao contrário das crianças mais velhas.

1.3 – PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA NARRATIVA ORAL

Com o intuito de a criança progredir na sua competência narrativa, é essencial que o educador de infância a apanhe no seu desenvolvimento de construção das suas próprias

histórias. De acordo com Bruner, “a capacidade narrativa deve ser ensinada, por isso o sistema educacional tem a missão de ajudar os educandos a descobrir uma identidade dentro da cultura, para que possam interpretar e produzir significados e construir a realidade” (Bruner, 2000, cit. por Reis, 1995, p. 18). Em contexto de JI, não se tenciona introduzir formalmente a leitura e a escrita, porém deve-se criar um conjunto de experiências enriquecedoras que facilitem o desenvolvimento de hipóteses e de conceptualizações sobre a linguagem escrita e a sua relação com a oralidade, que explicitem as funções da leitura e da escrita e que despertem a motivação para aprender a ler (Viana & Ribeiro, 2014, p. 9).

Assim sendo, o educador deve organizar tempos, espaços e recursos para que as crianças desenvolvam a sua competência narrativa, sendo essencial que o educador auxilie no processo de produção das suas histórias e que proporcione este interesse de modo significativo, lúdico e deslumbrante a cada criança. Assim, cabe ao educador criar “um clima positivo e empático, que desperte o interesse e a atenção (...) durante as atividades relacionadas com a linguagem escrita”, permitindo a “construção de conhecimentos por parte das crianças e (...) a promoção do gosto pela leitura e pela escrita” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 14).

Através das rotinas do JI, é pertinente incluir momentos que abranjam a leitura e a produção oral de histórias. Em relação à leitura, o educador necessita de introduzir as histórias, criando diálogos com as crianças sobre o que se vai ler, processando-se a leitura que se pretende expressiva, interpretativa e clarificadora (Ramos & Silva, 2015). Em conformidade com as autoras, a proposta de leitura em voz alta deve ser estruturada em três momentos distintos: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Na pré-leitura, concebe-se a apresentação do livro, criando expectativas na criança, atraindo a sua atenção, o seu interesse, maravilhando-a, de forma a prepará-la ludicamente para a compreensão da história. Durante a leitura, o educador poderá colocar determinadas questões ou incentivar diálogos “que centrem a atenção da criança em elementos centrais para a compreensão” (Ramos & Silva, 2015, p.152). Porém, esta intervenção deve ser considerada para não “quebrar a sequência narrativa ou fragmentar de forma irremediável o processo de interpretação” (*Ibidem*). Na última fase da pós-leitura, a criança pode expressar, conversar sobre o que ouviu ou dar a sua opinião pessoal, sendo direcionada pelo educador que pretende reforçar a compreensão da história

escutada. Identicamente, as autoras Viana e Ribeiro (2014) expõem a pertinência destes três momentos de leitura em contexto de JI na proporção em que o educador deve levar cada criança a compreender e entender o que escutou e a posicionar-se criticamente.

Para ajudar as crianças na compreensão da história e, por sua vez, na aquisição de competências narrativas, particularmente ao nível da estrutura narrativa, o educador deve explorar recursos didáticos, como proposto por Laura Staal: o instrumento *Story Face*. Realmente, o *Story Face* é um recurso que auxilia a compreensão do leitor, permitindo à criança fazer uma exploração sobre uma história que foi previamente lida, identificando o espaço da ação, as personagens, a problemática e a sequência das ações (Staal, 2000). No decorrer de um rosto simpático e sorridente, as crianças conseguem criar uma imagem mental que simplifica a compreensão da história e, por sua vez, a identificação de alguns constituintes da narrativa ouvida.

Por natureza, no JI, a criança ainda não tem adquiridas as competências de escrita, pertencendo ao educador a competência de registar as histórias criadas pelas crianças. Para tal, o educador deve associar duas situações para conduzir o processo de escrita: a existência do diálogo, para que as crianças sejam capazes de expressar os seus conhecimentos, as suas hipóteses e a presença de um motivo para escrever, bem como a seleção de um destinatário para os textos (Viana & Ribeiro, 2014). Para tal, estas questões levam à planificação da história, sendo esta componente “mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18). Neste ponto, devem gerar-se escolhas sobre as informações que devem ou não ser incluídas na história, quais as emoções que querem provocar no leitor, qual a mensagem que pretendem transmitir ao leitor, ou seja, planificar implica escolher o objetivo, o destinatário e o conteúdo (Pereira & Cardoso, 2013).

No que se refere à textualização, trata-se da própria redação da história, tendo por base a planificação feita previamente, na qual o educador deve conduzir questões orientadoras ao nível da estrutura do próprio texto, prever em voz alta o que vai escrever, segundo as indicações das crianças (Viana & Ribeiro, 2014). Conforme Pereira (2016), o educador deve auxiliar a criança na construção das suas histórias tendo em consideração os aspetos textuais, os semióticos, os linguísticos e os pragmáticos. Ainda nesta fase, o educador deve pretender explorar com as crianças um conjunto de conectores, de pronomes e

formas verbais para certificar a coesão e coerência textuais (Pereira, 2016), tornando a história mais rica, na perspectiva linguística, e interessante para quem a lê. Assim sendo, produzir uma história “implica, por um lado, mobilizar conhecimentos relativos ao nível da organização global e macroestrutural do texto, ao nível das relações entre as partes e frases do texto e ao nível da própria construção frásica e, por outro, ao nível do aspeto material da escrita, da dimensão pragmática – a relação com o contexto, o destinatário, a intencionalidade comunicativa do texto –, a dimensão semântica – tema do texto, léxico” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 9).

Na fase da revisão do texto, esta organiza-se a partir da “leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito. Esta componente pode atuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final” (Barbeiro & Viana, 2007, p. 19). Ao longo das três diferentes fases, o educador não deve ser apenas mero moderador “do que as crianças dizem e sabem fazer. (...) assume-se como um guia que ajuda à extração, ordenação e construção do conhecimento sobre o mundo e sobre o texto oral e escrito” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 41). Sintetizando, é realmente importante ter em conta que a produção oral de narrativas pela criança estabelece um tempo especialmente rico para a construção de aprendizagens linguísticas orais, escritas e de compreensão.

2 – LITERACIA FAMILIAR

A Literacia Familiar pode ser definida como o envolvimento das famílias, pais ou comunidade na aquisição pelo interesse na leitura e na escrita dos seus filhos/educandos, através de inúmeras atividades (Wolfendale & Topping, 1996 cit. por Hannon, 1999). A família influencia por isso, de forma determinante, o desenvolvimento literário das suas crianças (Cruz, 2011). Numa perspetiva idêntica, o termo “Literacia Familiar” foi caracterizado por Taylor (1997 cit. por Nutbrown, et al., 2005) como a maneira de criar benefícios ou prejuízos para ler e escrever em conjunto, de forma a aumentar as oportunidades à disposição para todos.

O meio familiar surge como uma pertinência, no sentido de dar oportunidades às crianças, para que tenham contacto com artefactos de literacia (Cruz, 2011; DeBaryshe, et al., 2000; Pacheco & Mata, 2013). Desta forma, o processo de aprendizagem da linguagem escrita inicia-se muito antes do ensino formal da leitura e da escrita, uma vez que os vários contextos nos quais a criança está introduzida têm influência na sua aprendizagem (Alves, 2015; Martins et al., 2014; Sénèchal, 2006). O ambiente familiar influencia a forma como as crianças exploram comportamentos de literacia, observam atividades de literacia e se envolvem em atividades de prazer com a leitura e a escrita (DeBaryshe et al., 2000; Pacheco & Mata, 2013). Segundo DeBaryshe et al, (2000), existe um grande indicador da variedade no que diz respeito ao acesso que a criança tem à literacia, devido às diferenças na linguagem e na leitura presente nas suas vidas.

Posto isto, a aprendizagem da literacia é, assim, um processo socialmente aprovado, na qual o processo de descoberta das convenções e das funções da linguagem e da lógica que lhes são associadas incluem a produção de significados partilhados, através dos quais as crianças são motivadas pelo meio de apoio que lhes é fornecido pelos familiares (Martins et al., 2014). Contudo, o envolvimento da família “não significa a desvalorização do papel” do educador de infância “nem a atribuição desse papel aos pais, mas sim o desenvolvimento de parcerias de colaboração, de modo a facilitar o processo de aprendizagem” (Mata, 2006, p. 65). Desta forma, “o envolvimento dos pais pode variar entre um mínimo, onde estes são meros espectadores, até ao desenvolvimento de verdadeiras parcerias educativas” (Mata, 2002, p. 101).

Por ser um conceito complexo, a literacia familiar tem sido definida por diferentes autores como as práticas que englobam os filhos, pais e restantes membros da família, em casa

ou mesmo na comunidade. Nesta definição, está implícita a ideia de que estas práticas surgem naturalmente nas rotinas diárias, podendo ser espontâneas, ou serem propostas pelo adulto de referência (Stegelin, 2003). Deste modo, as práticas de literacia familiar podem entender inúmeras tarefas como escrever recados, listas de compras, partilhar ou ler histórias, entre outras (*Ibidem*). As atividades de literacia podem acontecer em qualquer lugar, ou seja, dentro ou fora de casa, nas bibliotecas públicas ou outras instituições da comunidade, que apresentem programas adequados para desenvolver comportamentos de literacia (*Ibidem*).

Desta forma, os pais têm um papel essencial na aquisição da leitura e da escrita, pelos inúmeros comportamentos relacionados com esta aquisição que vão promover experiências enriquecedoras às crianças (Morrow & Gambrell, 2011). Assim, os mesmos são como educadores e a casa é, por sua vez, um contexto de aprendizagem (Leal, 2011). Logo, é bastante benéfico “que as primeiras leituras em família estejam associadas ao prazer, ao bem-estar e aos afetos e possam constituir rotinas que geram hábitos” (Ramos & Silva, 2014, p. 151). Hábitos esses que a família pode promover através de rotinas diárias nas quais, por vezes, passam despercebidas o simples facto de a criança contactar com a leitura e a escrita através de pacotes de comida, revistas, jornais ou livros, favorecendo o desenvolvimento de conceitos sobre as suas funções (Leseman & De Jong, 2001).

2.1 – A FAMÍLIA E O CONTACTO COM A LEITURA E COM A NARRATIVA ORAL

É essencial que exista uma boa relação escola-família. As relações entre pais/EE e os educadores devem ter por base o respeito mútuo e a confiança, devendo igualmente haver espaço para um diálogo sobre o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Deste modo, os educadores e os pais/EE devem estabelecer uma abordagem de trabalho em equipa, na qual criem um círculo apoiante para as suas crianças (Post & Hohmann, 2000). De acordo com os autores Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a participação dos pais/EE deve ser praticada através do envolvimento nas rotinas diárias, como por exemplo “na manutenção do jardim ou na escolha de músicas ou histórias a serem incluídas no dia-a-dia da sala” (p. 20). É essencial a participação dos pais em projetos e atividades das crianças.

É em casa, com a família, que se deve iniciar e desenvolver hábitos de leitura com as crianças, tendo a família um papel essencial na criação de novos leitores. Conforme Silva

et. al, (2016), os pais são os “principais responsáveis pela educação dos filhos/as”, tendo “também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (p. 16). Compete ao educador “criar as condições necessárias para essa participação, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas” (*Ibidem*).

De modo a determinar uma ligação entre o contexto educativo e o familiar, a criação e a leitura de histórias deveria transformar-se numa atividade lúdica e de divertimento de forma regular entre a criança e a família. Assim, as histórias ouvidas predominantemente no JI e em contexto familiar devem tornar-se num momento único, tranquilo, maravilhoso, prazeroso, de afetividade e liberdade, de maneira a fomentar a curiosidade, o gosto pela leitura e a criação de histórias nas crianças de tenra idade. (Cruz et. al., 2012).

Atualmente, há uma maior preocupação em alertar os pais/EE para a pertinência da leitura e da criação de histórias, para serem criados nas crianças laços fortes com a leitura, de modo a tornarem-se permanentes e duradouros ao longo do percurso de aprendizagem das crianças, mas “para isso temos de ter em conta que a leitura começa muito antes de começar a ler” (Sobrinho, 2000, p. 87).

É fundamental ter consciência de que a criança “começa a (aprender a) ler muito antes de ‘saber ler’ e de entrar na escolaridade obrigatória” (Ramos & Silva, 2009, p. 131). Como afirma Sobrinho (2000),

ler imagens e álbuns ilustrados é considerado leitura, e, ao realizarem esta ação, as crianças começam a entender que as histórias têm uma determinada ordem, que se leem da esquerda para a direita e também que os livros têm princípio e fim (p. 87).

Desta forma, estas aprendizagens e conhecimentos são adquiridos com quem se encontra mais próximo da criança, sendo esses os adultos de referência, nomeadamente, a família e a educadora de infância. Compete “aos pais propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização e de sossego” (Manzano, 1988, p. 18). Por conseguinte, é de extrema

importância o papel dos EE e da família, enquanto os primeiros agentes de socialização da criança, com uma relação privilegiada com esta.

Para concluir, o gosto pela leitura e pela criação de histórias “é um hábito que se consolida a partir da prática quotidiana, devendo, portanto, ser estimulado desde a infância, até se tornar uma necessidade” (Amorim, 2008, p. 11). Muitos autores “afirmam que os pais são os principais responsáveis pelo incentivo à leitura e que um bom leitor se faz, fundamentalmente, em casa ”(*Ibidem*).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste capítulo, é exposta a metodologia utilizada para a concretização da dimensão investigativa, sendo esta uma investigação-ação.

Conforme Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação pode ser vista como “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82). Nesta linha de pensamento, “os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores – ação. A investigação-ação é uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (Máximo-Esteves, 2008, p. 20). Assim, como se pode verificar, esta perspetiva metodológica possibilita desenvolver uma sequência síncrona, reflexiva e analítica, na qual se pressupõe um compromisso por parte do investigador, no sentido de transformar o contexto em que investiga.

A tipologia deste ensaio investigativo é a qualitativa, dado que se apresenta “uma perspetiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, 1994, cit. Aires, 2015, p. 14). Neste sentido, em que valoriza o método indutivo, a investigação está centrada nos propósitos das ações individuais e também das interações sociais, tendo por base as conceções dos participantes no processo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, cit. Carmo & Ferreira, 1998), “na investigação qualitativa, a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (p. 181).

Assim, por ter sido seguido um paradigma qualitativo, foram utilizadas técnicas de recolha de dados como a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise documental.

Contudo, para este estudo também foi necessário utilizar dados de forma quantitativa, no qual se recorreu a um questionário como meio de recolher dados junto das famílias dos participantes, ocorrendo, assim, uma triangulação de dados, que “consiste numa colheita de dados de diversas fontes de informação (...) a fim de estudar um mesmo fenómeno” (Denzi, 1989, cit. Fortin 1996, p. 323).

2.1 – PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta, nos primeiros dias de PP em JI, o interesse genuíno expressado pelas crianças em manusear livros de histórias e de as ouvir, pareceu-me oportuno, de um ponto de vista pedagógico e didático, pensar em consolidar este interesse, desenvolvendo uma proposta didática que as levasse a criar uma história. Com base nessas observações, emerge a seguinte pergunta de partida: “Quais as aprendizagens das crianças na elaboração de uma narrativa?”

Para dar resposta a esta questão de partida, proponho os seguintes objetivos para desenvolver o meu estudo:

1. Identificar e analisar as aprendizagens das crianças envolvidas;
2. Analisar o papel das famílias envolvidas no processo da construção de uma narrativa;
3. Refletir sobre o papel do educador ao longo do processo.

2.2 – CONTEXTO DE ESTUDO E POPULAÇÃO DE ESTUDO

O presente estudo foi realizado no contexto de PP em JI da rede pública, do concelho de Leiria. Este JI é frequentado por vinte e duas crianças, sendo doze do sexo masculino e dez do sexo feminino. O grupo de crianças é composto por nove crianças de cinco anos, quatro de quatro anos e nove alunos de três anos. Dentro do grupo, apresentam-se, maioritariamente, crianças com nacionalidade portuguesa e uma com nacionalidade francesa. A criança de nacionalidade francesa veio para o JI a falar unicamente francês e tem vindo a apresentar uma pequena evolução na linguagem.

Para este estudo foram selecionadas quatro crianças, com cinco anos, sendo duas do sexo feminino e duas do sexo masculino. A escolha recaiu sobre estas duas crianças do sexo feminino, devido ao seu interesse pelas histórias infantis e por as ouvirem muitas vezes em contexto familiar. Pelo contrário, a escolha das duas crianças do sexo masculino deveu-se ao pouco interesse em histórias infantis, por escutarem poucas vezes histórias infantis no seio familiar e pela fragilidade da competência oral. Esta escolha também foi realizada considerando que as quatro crianças iriam ingressar no 1.º CEB no ano letivo seguinte. Assim, recorri ao processo de amostra por conveniência, na qual se “estuda uma pequena parte do universo, definido como amostra” (Dias, 2009, p. 89).

Para proteger a identidade das crianças, recorreu-se a nomes fictícios neste estudo, pelo que as crianças vão ser identificadas com letras, anteriormente os EE assinaram uma autorização de recolha de dados para este estudo. Tendo em conta a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI), pressupondo o respeito pela autonomia e individualidade de cada criança, foi salvaguardada a preservação do sigilo em relação às informações sobre a família e a partilha dessas mesmas informações pertinentes, sempre nos marcos da confidencialidade (Moita, 2012).

Criança I

A criança I é uma menina muito enérgica, participativa, comunicativa, bastante observadora e curiosa, que gosta de questionar o mundo que a rodeia, palavras desconhecidas ao seu ouvido, histórias e curtas metragens que ouvia e via. A criança I brinca com os amigos, principalmente com duas crianças, tendo especial interesse no quadro, nos desenhos e na casinha, onde pode desenvolver as suas brincadeiras de faz-de-conta, em que, algumas vezes, assumia o papel de uma personagem por ela inventada ou que conhecia de histórias ou de vídeos. A criança I já conhecia alguns grafemas, escrevia o seu nome e tentava escrever os nomes dos amigos, socorrendo-se das letras que já conhecia, pela discriminação do seu som, evidenciando alguma consciência fonológica (Viana & Ribeiro, 2014).

Criança P

A criança P é um menino calmo e distraído. A criança P brinca com os amigos, mas sem se manifestar muito em grupo, comunicando apenas quando era convidada a fazê-lo. É uma criança que também gosta do jogo faz-de-conta, principalmente no parque exterior, contudo, desempenhando apenas papéis de personagens/pessoas já conhecidas.

Criança L

A criança L é uma menina muito simpática e calma, por vezes ansiosa com o desconhecido. A criança L brinca com os amigos, principalmente com duas crianças do grupo. É uma criança que também gosta do jogo faz-de-conta, em que, à semelhança da criança I, também assumia o papel de diversas personagens/pessoas.

Criança E

A criança E é um menino mais introvertido, calmo, não se manifestando muito em grupos grandes ou pequenos, comunicando com os outros apenas quando era convidado a fazê-lo. É uma criança que gosta do jogo faz-de-conta, mas a área da casinha não era uma das suas favoritas, preferindo brincar ao jogo simbólico na garagem com os seus amigos, nomeadamente o seu melhor amigo F. Esta criança apresenta algumas fragilidades na linguagem por não ter nacionalidade portuguesa.

2.3 – INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

De modo a recolher dados que possibilitassem responder à pergunta de partida acima referida, foram escolhidos instrumentos como o registo escrito e audiovisual, utilizados nos momentos da produção da narrativa das crianças, através de entrevistas realizadas às crianças e um questionário aos encarregados de educação envolvidos no estudo. Além disso, a observação participante foi uma técnica de recolha de dados bastante pertinente para este estudo. Assim, este conjunto de técnicas constitui “uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (Aires, 2015, p. 24).

Registos escritos e audiovisuais

Este tipo de registos foi utilizado em todas as sessões vivenciadas neste estudo. Os instrumentos audiovisuais possibilitam que, em qualquer circunstância, o investigador possa visualizar, regularmente, o discurso, o comportamento, as atitudes, entre outros elementos, que sejam valorizados no estudo (Sousa, 2009).

As entrevistas

As entrevistas destinaram-se às crianças após a conclusão da narrativa, sendo estas semiestruturadas. Uma entrevista semiestruturada é caracterizada pela presença de um guião antecipado, contudo, com a capacidade de a ordem das perguntas ser modificada e/ou adaptada, de acordo com o entrevistado. Implica, também, um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões (Bogdan & Bilken, 1994). Com as entrevistas, pretendia-se compreender, a partir da voz das crianças, as emoções que sentiram, o que fizeram, o que mais e menos gostaram, ao longo do processo de criação de narrativas. Assim, ao realizarem-se entrevistas com as crianças, estas assumem “uma forma sistematizada de escutar as conceções e as ideias sobre temas do seu quotidiano,

analisando-as e interpretando-as num quadro metodológico de índole qualitativo, descritivo e interpretativo” (Marchão & Henriques, 2018, p. 138).

Questionários

Através do inquérito por questionário, pretendeu-se a caracterização do contexto das famílias das crianças que participaram neste ensaio investigativo, já que apresenta a vantagem “de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 189). O inquérito por questionário foi estruturado e organizado num seguimento, “de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 154).

Observação participante

Para este ensaio de investigação, foi fundamental recorrer à observação, que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2015, p. 24-25). A observação participante, por sua vez, “(...) permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Conforme o autor, o investigador que dispõe da observação participante é, em simultâneo, quem observa e quem encaminha a ação investigativa, na qual os resultados podem resultar do comportamento e da relação estabelecida com os participantes.

2.4 – PROCEDIMENTOS

De forma a responder à questão de partida que direcionou o estudo investigativo, foram produzidas e dinamizadas propostas educativas que foram planificadas e realizadas a pensar no progresso da competência narrativa das crianças, de uma forma didática e contínua no tempo. Desta forma, a proposta educativa decorreu ao longo do semestre, de modo a garantir a validade do estudo e das suas conclusões. Embora o estudo esteja centrado nas aprendizagens das quatro crianças participantes na elaboração de uma narrativa, sucederam-se propostas educativas com todo o grupo de crianças com quem realizava a Prática Pedagógica, nomeadamente nos momentos de exploração de histórias contadas e ouvidas por todo o grupo de crianças.

O período de observação e de recolha de dados, realizado nos primeiros dias de PP, foi fundamental para estabelecer a trajetória didática proposta e a recolha da história produzidas pelas quatro crianças. Encontra-se, assim, na análise e discussão dos dados, a descrição dos diferentes momentos de participação das crianças na construção da narrativa oral das crianças, que foram registadas por escrito com base nos registos audiovisuais, optando-se assim pela técnica de análise de conteúdo. Esta técnica é caracterizada por assumir uma proporção descritiva analítica, existindo lugar para a interpretação ou inferências por parte do investigador (Bardin, 1977). A observação decorreu ao longo de todo o processo de investigação, permitindo refletir sobre as diferentes etapas da sua concretização e a sua pertinência.

Ao nível das categorias de análise, foram inicialmente definidas as seguintes:

- A mobilização de elementos macroestruturais da narrativa (personagens, espaço, tempo, enunciação de uma problemática e a sua resolução);
- O uso de marcas de intertextualidade;
- O desenvolvimento linguístico;
- O envolvimento da criança;
- A identificação de objetivos próprios à criação das histórias e o cumprimento dos mesmos em função dos recetores e das emoções que estas procuravam nos mesmos;
- O envolvimento das famílias.

Também foi realizada uma entrevista a cada criança participante que foi aplicada no final do semestre, após todos os procedimentos do estudo estarem terminados. Estas entrevistas foram analisadas com base nas transcrições feitas a partir dos registos audiovisuais.

Procedimento 1 – Sou Escritor: leitura e exploração lúdica de histórias

A elaboração da sequência didática em torno da criação de uma narrativa, no âmbito do projeto “Sou Escritor”, organizou-se em torno de diferentes momentos com a participação inicial das crianças e, posteriormente, com o envolvimento dos pais, numa das etapas do processo de construção da história.

Assim, apresentam-se os diferentes momentos do projeto “Sou escritor”, idealizado para criar ambientes de estimulação da participação das crianças e das suas famílias na construção colaborativa de uma narrativa. De referir que a recolha de dados e sua análise se reporta apenas aos momentos de construção colaborativa da narrativa com os pares e com a família.

Como forma de envolver as crianças num processo de criação de uma narrativa no âmbito deste projeto, optou-se por, inicialmente, na hora do conto, explorar livros e conversar sobre a sua forma e conteúdo. Efetivamente, através da hora do conto durante toda a PP, as crianças ouviram diferentes histórias, em que se pretendia que estas, depois de escutarem a narrativa selecionada, conseguissem identificar as personagens, unidades de tempo, espaços, problemática e a sua resolução presentes nas histórias, criando assim um ambiente que as familiarizasse com os diferentes elementos de uma narrativa. A narrativa permite à criança interpretar e organizar o seu mundo e, ao mesmo tempo, estabelecer, construir e manter relações, conhecer melhor os outros bem como a si próprio (Nippold, 1998, p.184).

As histórias que foram selecionadas durante a PP tiveram em consideração alguns critérios, nomeadamente narrativas lineares e curtas, com um número reduzido de personagens, um esquema temporal restrito, já serem conhecidas por algumas crianças e de existirem na biblioteca de sala. Antes de se dar início à leitura de cada história, decorreu um momento de preparação e de antecipação, de forma a “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, 2014, p. 52). Foram igualmente exploradas primeiramente alguns aspetos paratextuais, como o título da obra, o autor e o ilustrador e, por vezes, as ilustrações da capa (Gonçalves & Jorge, 2019). Após este momento, procedeu-se à leitura integral da história. No final da leitura das histórias, colocaram-se novas questões, tais como: *Quem apareceu nesta história?; O que esta história nos quis dizer?; O que sentiram ao ouvir esta história?*

Procedimento 2 – Sou Escritor: Leitura e exploração lúdica de histórias com o Story Face

Num segundo momento, com a leitura e análise da história *O Cuquedo* de Clara Cunha, pretendeu-se que as crianças identificassem os distintos signos da narrativa e as unidades estruturais, com a ajuda de um recurso didático: o *Story Face* (Staal, 2000). Com a minha colaboração e com a exploração do recurso didático *Story Face* (Staal, 2000), fez-se a identificação dos elementos da narrativa e dos seus aspetos macroestruturais, como as personagens e a sua caracterização, os espaços da ação, a problemática relacionada com a história e a resolução do problema. Por último, e com recurso ao *Story Face* (Staal, 2000), as crianças de cinco anos elaboram o reconto oral da história, considerando a sequência da ação. Este processo aconteceu através de um diálogo estabelecido com as crianças, no qual foram apresentadas as seguintes questões: *Quem aparece nesta história?; Como era o Cuquedo?; Quais eram os animais que apareciam na história?; O que acham sobre a atitude/comportamento desta personagem neste momento?; Onde se passa esta história?; Se fosses tu, o que terias feito?; Qual foi o problema que as personagens encontraram?; Como é que conseguiram resolver este problema?*

Procedimento 3 – Sou escritor: a planificação do texto

De forma a produzir um texto de “grupo, compreendido por cada uma das crianças e aceite por todas” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 29), elaborou-se, num pequeno grupo, a planificação do texto. Esta foi vivenciada através do diálogo e da apresentação de questões pertinentes para essa finalidade (Anexo IX, transcrições 1.1 a 1.5). Nesta etapa, que decorreu em cinco sessões, as crianças pensaram nas personagens, no espaço e no tempo, na problemática, na forma como iriam resolver a problemática, nas ações, nos sentimentos e nas emoções que deveriam ser provocados nos seus futuros leitores e ouvintes.

Procedimento 4 – Sou escrito: a construção da narrativa

Depois de terem ouvido e conversado em torno das histórias e de terem feito o reconto como forma de as crianças interiorizarem o esquema da narrativa, passou-se para a construção oral da história e o seu registo escrito, elaborado por mim, durante uma sessão. À medida que iam sendo apresentadas as ideias das crianças, registava-as numa folha, ajudando, assim, o grupo na coerência textual e nas construções sintáticas, o que envolveu

“a junção de novos elementos” aos textos, “prolongando-os até atingir o final” (Barbeiro, 2019, p. 222). Conforme Barbeiro (2019) menciona, ao acrescentarmos cada novo elemento aos antecedentes, íamos desse jeito “dar forma, moldar e esculpir” cada secção da história (*Ibidem*). No decorrer do processo de textualização, apresentou-se às crianças o que foi escrito, interrogando sobre os objetivos que inicialmente sugeriram para a história e ponderando o que se procurava provocar no leitor, de forma a concretizar esses objetivos.

Procedimento 5 – Sou escritor: Ilustração da Narrativa

Tendo em consideração o que foi escrito na história, cada criança do presente estudo escolheu uma ação da história para ilustrar. Durante as quatro sessões que compuseram a ilustração da narrativa, as crianças ouviram inicialmente as diferentes ações e de seguida desenharam o que no entender de cada uma delas representava aquela ação.



Figura 4ª- Ilustração da Narrativa

Procedimento 6 – Sou escritor: Envolvimento das famílias

Com o objetivo de envolver a família dos participantes no estudo, cada criança levou a narrativa para casa, para escrever uma das ações. Ficou também acordado com as crianças que estas iriam escolher duas palavras que deveriam integrar o pedaço de narrativa/ação escrito com a família. O principal objetivo deste envolvimento das famílias foi de proporcionar às crianças-alvo um momento de prazer com a família, através da elaboração da narrativa. Posteriormente, foi realizado um questionário à família com o intuito de analisar este momento.

Procedimento 7 – Sou escritor: Revisão do Texto

Tendo por base o que foi discutido em grupo e por mim registado, passei à leitura da história às crianças, na íntegra. De seguida, reli novamente a história às crianças, integrando as partes que cada uma delas tinha elaborado com a família. Posteriormente, em conjunto, reescrevemos o texto, considerando questões de coerência e de coesão linguísticas, decorrido durante duas sessões. Tendo em conta as questões de ordem linguística, o procedimento de revisão textual ainda auxiliou as crianças na verificação dos seus propósitos iniciais de acordo com as emoções que tentavam provocar no leitor.

Procedimento 8 – Sou escritor: a apresentação pública da narrativa

Depois de a história ter passado por todos os processos referidos acima, chegou o dia mais desejado pelas quatro crianças que participaram neste estudo: o dia da apresentação do livro aos amigos. Antes de iniciar a leitura da história, as crianças que participaram no projeto explicaram ao restante grupo o que tinham feito e o que sentiram ao longo da experiência. De seguida, durante a apresentação do livro, as crianças participaram ativamente, completando a minha leitura. Para finalizar este momento, questionei o grupo se tinham gostado de ouvir a história criada por estas quatro crianças e os motivos de terem gostado.



Figura 5ª- Apresentação pública da narrativa

Procedimento 9 – Realização das entrevistas

Após terminados todos os procedimentos desta investigação, ou seja, depois da realização das propostas, foi realizada uma entrevista a estas quatro crianças com o objetivo de avaliar o seu processo de produção textual e de averiguar o que sentiram ao longo do estudo (anexo X).

Procedimento 10 – Questionário aos pais

Para finalizar a recolha de dados deste ensaio investigativo, realizou-se um inquérito por questionário aos encarregados de educação de cada criança que participou no projeto, com o objetivo de avaliar o envolvimento das famílias no mesmo. O questionário ocorreu em três partes diferentes: levantamento dos dados pessoais do entrevistado; práticas de leitura com o seu educando; recolha de dados sobre o projeto “Sou Escritor” (Anexo XI).

2.5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta secção, pretende-se identificar os dados recolhidos relativos à participação das quatro crianças envolvidas no processo de construção da narrativa. Apresenta-se também a versão final da narrativa (em anexo XII), construída ao longo das doze sessões. Posteriormente, analisam-se as entrevistas realizadas às crianças, remetidas para anexo.

Tendo por base a categoria de análise de dados, as quatro crianças participaram de forma diferente ao longo das doze sessões. Durante o processo da narrativa, relativamente à

mobilização de elementos macroestruturais da narrativa e o uso de marcas intertextualidade, as quatro crianças sugerem personagens e definem as suas características.

A criança L começa por escolher uma personagem que já conhece, sendo essa a princesa Fátima. As outras crianças não concordam, tendo chegado a acordo após a definição das características da princesa. As restantes crianças concordam com a escolha da princesa da história, dando novas ideias para a sua caracterização. No que diz respeito à escolha do nome da princesa, a criança P decide que a princesa se chamaria Fiona. A personagem “Fiona” é um indicador de marcas de intertextualidade, que a criança P mobilizou para a sua história, ou seja, a personagem do conto infantil e de um filme conhecido e que lhe aprazia recontar. A criança P escolhe uma personagem, denominando-a “o Bravo”, tratando-se do animal de estimação da princesa. A criança E escolhe outra personagem, o monstro “Cuquedo”, sendo também um indicador de marcas de intertextualidade, o qual a criança mobilizou para a sua história a personagens do conto infantil que já conhecia, querendo de igual modo recontá-la num outro contexto.

Relativamente à ação e ao espaço da narrativa, é sugerido, pela criança P, a selva, que nos remete para as marcas de intertextualidade, da história *O Cuquedo*, que decorre na selva. No que diz respeito à problemática, foi a criança P que sugeriu, tendo sido aceite por todo o grupo. Contudo, foi a criança L que sugeriu a resolução da história. No que concerne à 4.^a sessão relativa às ilustrações, as crianças participaram de forma igual, com a realização de uma ilustração ao seu gosto.

Tendo em consideração a categoria de análise da mobilização de elementos macroestruturais da narrativa (as personagens, espaço, tempo, enunciação de uma problemática e a sua resolução), pode-se afirmar que, na generalidade, todos os elementos contribuíram com ideias, para as personagens e ações da história. Contudo, ao longo das 12 sessões, cada criança possuiu momentos únicos e específicos a seguir especificados.

Criança I

Na planificação da história, a criança I não escolhe nenhuma personagem, mas concorda com as personagens que os colegas sugerem. Esta criança discorda da criança L, quando sugere que a princesa da história seja a princesa Fátima, não chegando ao acordo de quem seria a princesa. A decisão acabou por ser tomada após as crianças definirem as

características físicas e psicológicas, na qual a criança I participou de forma mais ativa, dando algumas sugestões, como por exemplo “ela é toda verde”. Esta criança também enumerou algumas propostas para definir a personagem Bravo, tendo esta sido escolhida pela criança P. No que toca ao espaço e ação da história, esta criança sugere que se passe num castelo, o que nos remete para uma marca de intertextualidade, na dimensão em que a ação de alguns contos de fadas se passa num castelo.

Relativamente à problemática, esta criança não dá sugestões, contudo, partilha uma possível resolução da problemática, completando assim a ideia da criança L. Ao longo das cinco sessões da planificação da história, a criança indica diferentes ações, acrescentando as ideias dos colegas. A participação desta criança durante as sessões é diferente, destacando-se em quase todas com intervenções oportunas. Ao nível da coerência do discurso, a criança I é muito coerente e preocupada com aquilo que transmite. Ao nível da coesão, como já referi anteriormente, a criança I, durante as cinco sessões, foi bastante adequada nas suas observações, pedindo diversas vezes para ler o que já tinha sido decidido. Em relação ao envolvimento na planificação, a criança I demonstrou estar atenta, motivada e interessada, contudo, por vezes, a sua excitação interrompia as ideias dos colegas, não respeitando a vez destes se manifestarem perante a atividade proposta.

Na escrita da história, a criança I mantém as personagens escolhidas na planificação, acrescentando uma nova personagem, um vendedor de camas, à qual lhe confere um papel secundário na narrativa. Porém, a criança não define as características dessa mesma personagem. Em relação ao tempo e à ação da história, mantém-se tudo como planificado, tendo sido sugerido pela criança P. No que diz respeito à problemática e à sua resolução, também não sofreu alterações, mantendo a planificação.

Em relação às ações definidas, a criança I manteve as mesmas, alargando e criando falas para completar a narrativa. Foi notório que esta criança tomou a iniciativa da estrutura linear, verificando-se a existência da fórmula de abertura tipificada dos contos infantis “Era uma vez”(Amoro, 2015; Propp 2000).

O envolvimento desta criança durante a sessão foi fantástico, tendo sido a criança que mais participou e que deu mais ideias para a construção da narrativa. Na 3.ª sessão, participou 29 vezes, contudo, por estar muito excitada, acabou por interromper algumas

vezes os colegas, não os respeitando quando estavam a falar. Apesar da sua conduta um bocadinho mais agitada, esta criança ao estar atenta foi coerente no seu discurso, bem como no que tinha sido planificado, revelando uma preocupação constante com a linguagem que empregava, construindo frases simples e curtas.

A criança I, derivado das funções laborais da encarregada de educação, não realizou a proposta sugerida para casa nem desenvolveu uma das ações da história em conjunto com a família, acabando por desempenhar essa proposta na escola.

Tanto as personagens e o tempo como a problemática e a sua resolução foram mantidas por esta criança. Contudo, a criança I fez alterações na ação, acrescentando uma palavra relacionada com a palavra do dia. Além disso, sugeriu ainda, através dessa palavra, uma nova ideia para esta parte da narrativa, ilustrando-a. O envolvimento desta criança durante a sessão, como esperado, foi muito notório, com uma elevada participação e atividade, tendo dado mais ideias para a revisão da narrativa. Quando, em determinado momento, a história deixa de fazer sentido (com a introdução da ação da criança P), a criança I afirma oportunamente: *“Isso não faz sentido com o que escrevemos cá na escola”*, revelando deste modo o seu envolvimento. Em suma, esta criança, ao estar atenta, foi coerente com o que tinha sido escrito na sala do JI, tendo uma preocupação constante com a linguagem que utilizava, construindo frases simples e curtas. Ainda, neste momento, a criança mobiliza duas palavras que desconhecia (anexo IX, transcrição 1.11). A criança apresenta uma riqueza lexical e uma profundidade emocional bastante evidentes. Durante a planificação textual, assumiu um papel muito importante e determinante para a história, contribuindo para a sequenciação dos acontecimentos. As restantes crianças do grupo, por vezes, percecionavam a criança I como a líder.

No que diz respeito à categoria da identificação de objetivos próprios, da criação das histórias e do cumprimento dos mesmos em função dos recetores e das emoções que estas procuravam, a criança I, durante a planificação, identifica o destinatário/recetor da história. Durante a escrita da narrativa, a criança manifesta não só, para quem está a escrever, como ainda afirma ser para os seus colegas, sendo eles os destinatários. Quando questionada sobre o motivo, responde, de forma clara e intuitiva: *“Olha, porque eu queria fazer uma, mas não sei escrever e tu disseste que me ajudavas.”* Assim, clarificando o porquê de estar a fazer uma história. Nas últimas sessões, na revisão da escrita, a criança

I menciona que gostava que sentissem prazer e que gostassem de ouvir a história que tinham criado.

Criança P

Na planificação da história, a criança P escolhe uma personagem, um cão com o nome “Bravo”. A criança P concorda com a escolha da princesa da história, dando ideias para a sua caracterização. Após caracterizar a personagem, decide que a princesa seria a Fiona. A personagem “Fiona” é um indicador de marcas de intertextualidade, em que a criança I mobilizou para a sua história a personagem do conto infantil e de um filme do seu conhecimento e que gostava de recontar. Também o espaço da ação sugerido pela criança, a selva, nos remete para as marcas de intertextualidade, na dimensão em que a ação da história *O Cuquedo* se passa na selva.

Durante a planificação da história, a criança P apresenta a seguinte problemática aos colegas: as personagens Cuquedo e Bravo dormem na mesma cama, acabando essa por ser pequena. Contudo, durante a planificação da história, esta criança não apresenta ideias para a resolução da problemática, tendo esta sido resolvida pela criança L. Porém, ao longo das cinco sessões da planificação da história, a criança sugere diferentes ações, complementando ideias dos colegas.

A participação desta criança durante as sessões é diferente, destacando-se na segunda sessão com 36 intervenções oportunas. Ao nível da coerência do discurso, cometeu erros de pronúncia (gotou, telemvele), no entanto, ainda nesta sessão voltou a utilizar a palavra “gostou” corretamente. Ao nível da coerência do que foi dito anteriormente, a criança P, durante as cinco sessões, foi coerente, apesar de, no início da sessão dois, se ter enganado a definir as características da princesa, começando a caracterizar o príncipe. Em relação ao envolvimento na planificação, a criança P demonstrou estar atenta, motivada e interessada, contudo, numa das sessões (1.^a), foi evidente o seu desinteresse ou cansaço por querer repetidamente ir brincar.

Na escrita da história, a criança P mantém as personagens, o tempo e a ação da história, preservando toda a planificação. Em relação às ações que tinham sido planificadas, a criança P não as alterou, para a narrativa ficar completa. Foi notório que esta criança entendeu que a história tinha de ser escrita, não podendo ficar só as ideias soltas da planificação, tendo afirmado: “Sim, vamos ter que repetir as ideias e pôr falas, para os

meninos mais novos entenderem tudo.” Após a mestrandia ler as ideias que cada criança tinha dado, a criança P partilha: “Gosto, são as nossas ideias mais organizadas. Já parece uma história.”

O envolvimento desta criança durante a sessão foi bom, revelando-se uma das crianças que participou mais, com algumas ideias para a construção da narrativa, por estar atenta e interessada. Esta criança soube ouvir as ideias dos outros e completar as mesmas, sendo ela bastante coerente com o que tinha sido planificado e mantendo uma preocupação com a linguagem que utilizava construindo frases simples, curtas e respirando várias vezes conforme ia falando.

Relativamente à revisão da escrita, mantém as personagens escolhidas na produção do texto, apesar de a criança P não ter respeitado esta vertente da atividade, quando executou a tarefa em casa com a família. Quando revemos a escrita na sala do JI, a criança em questão voltou a concordar com o que inicialmente se tinha definido, tendo acrescentado uma nova ideia que daria vida à personagem secundária do “Vendedor”, que passaria agora a ser o Shrek. Em relação ao tempo e à ação da história, a criança P não respeitou essas indicações, aquando da execução da tarefa em casa. No entanto, quando constrói a narrativa com os colegas, a mesma concorda em manter na íntegra o que foi escrito, bem como a problemática e a sua resolução.

No que diz respeito às ações da história, a criança P, devido ao que elaborou em casa, acabou por concordar com as crianças I e L, tendo aceiteado que a sua ação não era coerente com as ações das colegas, afirmando: “*Sim, eu também acho que devíamos mudar o que a minha mãe escreveu, não fica bem com a parte da criança I.*” Nesta sequência, modificou-se assim a sua parte, para que o seu discurso se fundisse com o restante, tornando a narrativa mais coerente e coesa.

O envolvimento desta criança durante a sessão foi fantástico, sendo uma das crianças mais participativa, dando mais ideias para a revisão da narrativa. O facto de estar atenta levou a que o seu discurso se manifestasse de forma mais coerente, revelando uma preocupação constante com a linguagem que empregava, construindo frases simples e curtas. É de realçar que, nesta sessão, utilizou a palavra «gostou», sendo essa uma palavra que, durante a planificação, não proferia de forma correta.

No que diz respeito aos objetivos próprios, à criação das histórias e ao cumprimento dos mesmos, em função dos recetores e das emoções que estas procuravam, a criança P, durante a planificação, não expressa preocupação para com o recetor, ou seja, para quem escreve e porquê. No entanto na produção do texto, a criança manifesta para quem está a escrever, afirmando ser para os meninos mais velhos. Quando é questionada sobre o porquê, responde de forma clara, *“para os outros verem o que nós conseguimos fazer”*, esclarecendo assim o motivo de estar a fazer uma história. Nas últimas sessões, na revisão da escrita, a criança P não refere para quem escreve e o porquê de escrever esta história.

Criança L

Na planificação da história, a criança L escolhe uma personagem, a princesa da história, e caracteriza-a, sugerindo também o nome de princesa Fátima, contudo, esta sua sugestão não foi aceite pelo grupo. Esta criança acaba por concordar e aceitar a sugestão da criança P, relativamente ao nome da princesa “Fiona”. A personagem recusada pelas outras crianças, “princesa Fátima”, é um indicador de marcas de intertextualidade, no sentido em que a criança L mobilizou, como já referi, para a sua história, personagens do conto infantil, visando recontar as mesmas num outro contexto. Durante a planificação da história, a criança L não dá sugestões para a problemática, mas sim para a sua resolução. Ao longo das cinco sessões da planificação da história, a criança sugere diferentes ações e complementa ideias dos colegas.

A participação desta criança durante as sessões é positiva, manifestando intervenções oportunas. É de destacar que, na 2.^a sessão, a criança só participou 10 vezes, revelando-se distraída e calada. Realço, em modo de desculpa, que, nesse dia, a criança vomitou na hora de almoço e talvez por esse motivo adotou essa postura.

Ao nível da coerência do discurso, a criança L é muito coerente e preocupa-se com aquilo que diz. Ao nível da coerência do que foi dito anteriormente, durante as cinco sessões, manifestou-se igualmente coerente e, em relação ao envolvimento na planificação, a criança L demonstrou estar atenta, motivada e interessada.

Na escrita da história, a criança L mantém as personagens, o tempo e a ação da história, bem como tudo o que foi planificado. Em relação às ações, persistiu nas mesmas, tornando a narrativa mais completa. Foi notório que esta criança deu continuidade à

estrutura linear, tendo-se verificado a existência da fórmula de fecho tipificada dos contos infantis “felizes para sempre”(Propp, 2000; Rosado, 2011).

O envolvimento desta criança durante a sessão foi bom, revelando-se uma das crianças que participou mais, que partilhou um maior número de ideias e completou ideias para a construção da narrativa. Foi coerente com o que tinha sido planificado e revelou uma preocupação com a linguagem que utilizava, construindo frases simples e curtas.

Relativamente à revisão da escrita, mantém as personagens escolhidas na produção do texto. Em relação ao tempo e ação da história bem como à problemática e a sua resolução, não sofreu alterações.

No que diz respeito às ações da história, a criança L fez alterações na sua ação, acrescentou as duas palavras do dia (papel e mistério), mobilizando assim duas palavras de uma prática diária em JI: a descoberta “da palavra do dia”.

O envolvimento desta criança, durante a sessão, foi inesperado, revelando-se uma das crianças que menos participou, contudo, as ideias que deu foram muito pertinentes para a revisão da narrativa, sendo que, em determinado momento, a história deixa de ter nexo com a introdução da ação da criança P. A criança L questiona a mestranda sobre a alteração daquela ação, mostrando assim o seu envolvimento e interesse. Assim, esta criança, ao estar atenta, foi coerente com o que tinha sido escrito na sala do JI, mantendo uma preocupação constante com a linguagem que utilizava, construindo frases simples e curtas.

No que diz respeito aos objetivos inerentes à criação das histórias e ao cumprimento dos mesmos em função dos recetores, sendo eles os amigos para quem iam ler a história e ainda as emoções que procuravam nos mesmos, a criança L, durante a planificação, manifesta-se com vontade de que história seja contada na hora do conto, a qual escrevem para os outros meninos ouvirem. Durante a escrita da narrativa, a criança denota noção de saber para quem está a escrever, sendo que a criança afirma ser para os meninos mais novos. Quando é questionada sobre o motivo, responde que queria ajudar a criança I a escrever uma história, clarificando assim o porquê de estar a fazer uma história.

Nas últimas sessões, na revisão da escrita, a criança em foco afirma que construíram a história para contar aos amigos e “para depois, quando eles crescerem, fazerem uma”.

Criança E

Na planificação da história, a criança E escolhe uma personagem, o monstro, dando-lhe o nome de “Cuquedo”. Concorda com as restantes personagens, dando sugestões de características da princesa, nomeadamente “sabe nadar”. A personagem “Cuquedo” é um indicador de marcas de intertextualidade, manifestando vontade de recontar a narrativa num contexto diferente.

Durante a planificação da história, a criança E não dá sugestões para uma problemática nem para a resolver, contudo, aceita as sugestões das outras crianças. Porém, ao longo das cinco sessões da planificação da história, a criança sugere diferentes ações, complementando as ideias dos colegas.

A participação desta criança durante as sessões é instável, tanto participa ativamente como não o faz. É de destacar que, na 3.^a sessão, devido à ausência de duas crianças no JI, a criança E participou mais na sessão, apesar de, no início não demonstrar confiança no que estava dizendo, mas para o fim da sessão essa postura foi alterada, passando a estar mais confiante. Acredito que esta postura foi alterada, devido ao regresso da criança I para a sessão. Ao nível da coerência do discurso, a criança E durante as primeiras três sessões não foi coerente, havendo erros na construção frásica, como por exemplo “descansou numa pedra maior, mais maior grande”. Cometeu erros de pronúncia (telefone) e de construção frásica. Ao nível da coerência do que foi dito anteriormente, durante as cinco sessões, foi coerente. Em relação ao envolvimento na planificação, a criança E demonstrou estar por vezes atenta e interessada.

Na escrita da história, a criança E mantém as personagens, o tempo e a ação da história, tendo mantido tudo em relação ao que foi planificado. Em relação às ações que tinham sido planificadas, a criança E manteve as mesmas, alargando para a narrativa ficar completa.

O envolvimento desta criança durante a sessão foi o esperado, porque ao longo das sessões esta criança sempre foi das que participou menos, notando-se dificuldade de se expressar oralmente. Contudo, deu algumas ideias, sendo essas ideias as que tinha dado nas sessões da planificação da escrita. Esta criança nem sempre foi coerente no seu discurso, relevando uma dificuldade de expressão, tendo referido “numa pedra mais maior grande”, pela segunda vez no seu discurso. A primeira vez que a criança utilizou

esta expressão foi na 3.^a sessão, tendo-se na altura reformulado essa mesma frase. É visível que a criança não entendeu a forma correta de construir a frase, demonstrando assim pouca preocupação com a linguagem que utilizava, porém construía frases simples e curtas. Contudo, é de destacar que esta criança foi coerente com o que tinha sido planificado.

Relativamente à revisão da escrita, mantém as personagens escolhidas na produção do texto, apesar de a criança E não ter respeitado esta parte quando fez em casa com a família, quando se reviu a escrita no JI. Em relação ao tempo e à ação da história, apesar de a criança E não respeitar esta parte quando fez em casa, no JI, concorda em manter tudo em relação ao que foi escrito, tendo o mesmo acontecido em relação a problemática e a sua resolução.

No que diz respeito as ações da história, a criança E, devido ao que fez em casa, acaba por ser confortada pelas outras crianças, tendo sido estas que, através do diálogo, modificaram as ações do texto. O envolvimento desta criança, durante a sessão, foi o esperado, já que foi uma das crianças que menos participou, devido às suas dificuldades em se expressar oralmente.

No que diz respeito aos objetivos próprios, à criação das histórias e ao cumprimento dos mesmos em função dos recetores e das emoções que estas procuravam, a criança E, durante a planificação, a escrita da narrativa e a sua revisão, não se manifesta sobre para quem escreve e porquê.

Analisando o que foi referido anteriormente, podemos afirmar que todos contribuem com sugestões relativas aos elementos da narrativa, mas apenas a criança P foi sensível à escolha de uma problemática relevante para a história. Em relação à resolução desta problemática, apenas a criança L sugeriu uma resolução, mostrando facilidade em resolver os problemas, esta mesma criança demonstra conhecer a fórmula inicial do conto “Era uma vez” (Amoro, 2015). Apenas as crianças E, P, e L mobilizam elementos de intertextualidade, que emergem das histórias ouvidas, tendo sido as mesmas a escolher as personagens das histórias. A criança L e E demonstram ter um conhecimento em relação ao final da história, utilizando a expressão “E viveram felizes para sempre”, mantendo-se, uma moral no final de cada história (Propp, 2000; Rosado, 2011).

Quanto à categoria identificação de objetivos próprios, criação das histórias e cumprimento dos mesmos em função dos recetores e das emoções que estas procuravam criar, apenas a criança I e L são sensíveis à preocupação de querer criar emoções nos amigos que vão ouvir a história. A criança I afirma que “gostavam que sentissem prazer e que gostassem de ouvir”.

Em relação ao envolvimento das crianças durante o estudo, foi diversificado: a criança I manteve um nível de participação coerente, tendo participado 18 vezes, por exemplo na 1.^a sessão. A criança L teve sessões em que participou mais, como na 6.^a sessão em que participou 14 vezes. A criança P, por sua vez, participou 36 vezes na 2.^a sessão. A criança E foi a que menos participou ao longo das sessões, contudo, na 3.^a sessão, participou 23 vezes. Acredito que esta criança tenha participado menos vezes, devido às suas dificuldades de se expressar oralmente. Apesar das dificuldades, a realização deste projeto com os amigos permitiu-lhe ganhar mais confiança.

Referente ao desenvolvimento linguístico, destaco a criança P, a qual cometeu erros de pronúncia (gotou, telemvele). Contudo, ainda durante as sessões, voltou a utilizar a palavra “gostou” e “telemóvel” corretamente. O educador, perante estes dilemas, deve adotar uma postura serena e não deve corrigir de imediato a criança, mas sim reformular o que a criança disse (Sim-Sim, 2008). A criança E, devido às suas dificuldades de se expressar oralmente, pôde beneficiar de um ambiente rico linguisticamente e motivador para a criança. De facto, esta teve oportunidade de ouvir novo vocabulário, podendo assim aumentar o seu léxico de palavras. Em relação à criança I, demonstrou utilizar novo vocabulário, que, após ouvir duas palavras, reproduziu-as numa frase construída por ela, como referido no anexo transcrição (anexo IX – transcrição 1.2 – Planificação da Escrita).

Em relação, ao esquema *Story Face* (Staal, 2000), este foi um dos recursos didáticos selecionados para o desenvolvimento da competência narrativa. Esta ferramenta foi pertinente na planificação da narrativa para que as crianças tivessem uma ideia da história que estavam a criar. Desta forma, como o instrumento foi utilizado previamente num momento pós-leitura do livro *Cuquedo* de Clara Cunha, as crianças já estavam familiarizadas com ele, pelo que uma das crianças menciona que um dos olhos iria conter as personagens da narrativa (criança I). É de realçar que a leitura e exploração de todas as histórias, ao longo de toda a PP, nunca tiveram como objetivo o ensino da leitura, porém, os livros funcionaram como “um meio de proporcionar momentos de prazer e

fruição da leitura, promovendo, em simultâneo o desenvolvimento de competências pró-literárias” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 52). Refletindo sobre a escolha do livro *Cuquedo*, acredito que não tenha sido a melhor, pois a resolução do problema não foi explícita. Num futuro projeto deste género, terei de ser mais cuidadosa na escolha de livros para introduzir o *Story Face* (Staal, 2000). Contudo, como mencionado, as crianças entenderam para que servia este recurso, tendo-as ajudado a criar a sua própria história.

O espírito crítico foi desenvolvido ao longo da narrativa. Como podemos ver na 4.^a sessão, a criança L não foi coerente num determinado tempo, não respeitando o que tinha sido decidido em sessões anteriores em relação à problemática, sendo que foram as crianças P e E que lembraram o que tinham decidido previamente. Acredito que o espírito crítico também surgiu por parte da criança I, sendo ela, ao longo das sessões, a defender criticamente que os animais deveriam ser adotados e não comprados. Porém, esta ideia da criança não foi explorada como deveria, ou seja, deveria ter questionado a criança sobre o porquê de defender esta ideia.

Por fim, considerando a última categoria – Envolvimento da família –, o contributo desta criança I foi condicionado pelo facto de a sua família não ter participado na construção de uma ação/etapa da narrativa. A criança I, devido ao trabalho da encarregada de educação, não realizou a proposta sugerida para casa, ou seja, não desenvolveu uma das ações da história em conjunto com a família, fazendo essa proposta na escola.

Relativamente à criança P, realizou a proposta sugerida para casa, contudo não realizou o que era suposto. Esta criança e o encarregado de educação fizeram uma história completa em vez de reescreverem a ação que lhes era pedido. A criança L realizou a proposta sugerida para casa, ou seja, desenvolveu uma das ações da história em conjunto com o encarregado de educação, introduzindo as duas palavras do dia (papel e descobrir) e ilustrando essa mesma ação. A criança E realizou uma parte da proposta sugerida para casa, contudo não realizou o que era suposto. Esta criança com o EE fizeram uma história completa em vez de reescreverem a ação que lhes era pedido e a criança não ilustrou essa mesma ação. Através das entrevistas que fiz às crianças, tentei esclarecer melhor o porquê de algumas não terem realizado esta ação/etapa com a família.

Entrevistas

No que respeita às entrevistas, estas foram analisadas considerando a conceção das crianças sobre as funções das histórias, quem as escreve, se poderiam ser autores, ou seja, se poderiam inventar as suas próprias histórias, o que sentiram ao longo do projeto “Sou Escritor”, o que gostaram mais de fazer, o que gostaram menos de fazer, o que queriam que os amigos sentissem ao ouvirem a história, se houve histórias em contexto familiar, e, por último, o que sentiram ao realizar uma parte da história em casa.

Criança I

Na entrevista feita à criança I, quando questionada sobre o seu gosto por histórias, a criança responde que sim. Quando é novamente questionada sobre o porquê, responde de forma assertiva: *“Porque são divertidas e às vezes fazem-nos pensar.”* A criança foi novamente questionada sobre o que as histórias lhe faziam pensar, à qual respondeu: *“Olha, Carolina, na vida. No outro dia, quando a Sarah contou a história da Greta, eu fiquei com pena das florestas e dos animais. Não se pode destruir as florestas.”* A partir do que a criança respondeu, pode ser este um indicador na construção do pensamento crítico da criança.

Quando é colocada a questão *“quem é que achas que inventa as histórias”*, a criança responde de forma espontânea *“os escritores”*. Sendo novamente questionada pelo motivo de os autores escreverem, obtive como resposta: *“Porque é a profissão deles. Mas olha que é difícil. Tu viste quanto tempo demorámos a fazer uma história.”* Aqui é evidente que a criança fez uma ligação sobre o tempo que demorámos a escrever a história no JI e o trabalho de um escritor. Quando a criança é questionada *“sentiste-te uma escritora?”*, a criança responde que sim. De seguida, surge o motivo, ao qual responde: *“Porque fiz a história e os desenhos.”* Questionei novamente a criança se *“achas que tu podes inventar uma história?”*, à qual ela afirma que sim, porque *“só precisamos de ter imaginação”*.

A criança foi questionada sobre o que mais gostou de fazer ao longo do projeto e o porquê, tendo afirmado que gostou de fazer os desenhos: *“Porque gosto de desenhar.”* Quando foi questionada sobre o que tinha gostado menos de fazer, a criança afirma, com tristeza: *“De esconder dos amigos o que estávamos a fazer.”* Após esta afirmação, questionei a criança como se sentiu ao longo do projeto, tendo esta respondido que *“bem, tirando a*

parte de esconder aos amigos. Mas, como era para ser surpresa, teve de ser". A partir do que a criança contou, podemos ver a sensibilidade da mesma, o interesse em partilhar com as restantes crianças o que faz. Também é visível que a criança sabe o que é uma surpresa, compreendendo assim o porquê de não contar aos amigos que construiu uma história.

Relativamente à questão "*contam-te histórias em casa*", a criança responde afirmativamente que ouve histórias depois de fazer a sua higiene oral. Quando é novamente questionada sobre "*como é que foi realizar uma parte da história com os pais?*", a criança demonstra, através das suas expressões faciais, tristeza, respondendo: "*Normal, fiquei um bocadinho triste, mas depois disso passou-me. Sabes, eu já sabia que tu ias me ajudar.*" Esta criança foi a única que não desenvolveu a proposta em casa, a sua tristeza é compreensível. No momento, a criança foi questionada sobre o motivo de não ter feito em casa, no qual a criança afirma "*a minha mãe não teve tempo*" (Anexo – IX – Transcrição 1.10 – Criança I e anexo X –Entrevista da criança I).

Criança P

Na entrevista feita à criança P, quando questionada sobre se gosta de histórias, a criança responde "*mais ou menos*", isto porque "*às vezes são muito grandes e depois é uma seca*". É visível, a partir das palavras da criança, que perde interesse nas histórias rapidamente, por isso o educador deve ter em atenção os critérios de escolhas de livros. Neste caso, para esta criança, as histórias têm de ser curtas para captar a sua atenção (Silva & Barroso, 2014).

Quando é posta a questão "*quem é que achas que inventa as histórias*", responde de forma espontânea "*os autores*". Depois de ser questionada sobre o porquê de esses autores escreverem histórias, deu como resposta "*porque é o trabalho, escrevem no escritório*". É visível que a criança sabe o que é um autor e o que ele faz. Quando é questionada se se sentiu um escritor?, a criança responde "*mais ou menos*", isto "*porque eu não escrevi, porque não sei escrever, só dei ideias*". É notório que a criança sabe que, para redigir uma história, é necessário escrever, ou seja, os adultos já têm adquiridas essas competências de escrita, no entanto, as crianças ainda não sabem escrever, mas podem inventar as suas histórias, desde que o registo seja feito pelo adulto. A criança foi,

posteriormente, questionada se poderia inventar uma história, tendo esta respondido que sim, *“porque todos podem ser escritores, se quiserem”*.

A criança foi questionada sobre o que mais gostou de fazer ao longo do projeto e o porquê, a qual afirma que gostou de fazer *“o castelo”*, *“porque eu gosto de desenhar castelos”*. Foi novamente questionada sobre o que tinha gostado menos de fazer, tendo esta respondido a capa do livro que tinha sido elaborada por todas as crianças que fizeram o projeto. A criança não gostou de fazer esta parte, *“porque eu gosto de fazer os meus desenhos sozinho”*. Após esta afirmação, foram abordados os seus sentimentos ao longo do projeto, tendo este respondido: *“Bem, tirando a parte em que todos fizemos um desenho, não pude escolher aquilo que queria fazer.”* A partir da voz da criança, é notório que não gosta de fazer desenhos em conjunto com os colegas, não se sentindo bem quando tem de o fazer.

Relativamente à questão *“contam-te histórias em casa”*, a criança afirma: *“Às vezes, mas são poucas vezes. Cá na escola é que oiço muitas histórias.”* A partir da voz da criança, é visível que não existe uma rotina de ouvir histórias em casa, mas que existe essa rotina em ambiente escolar. Quando é novamente questionada sobre *“como é que foi realizar uma parte da história com os pais?”*, a criança demonstra, através da sua expressão facial, ficar triste, tendo respondido: *“Uma seca, a mãe queria despachar as coisas. Não fiz aquilo que queria e depois tivemos de mudar muitas coisas aqui na escola para ficar como eu queria e para ficar bonito.”* Questionei a criança do motivo de se ter sentido assim, na qual obtive como resposta: *“Zangado, mas a mãe não tem culpa, está sempre a trabalhar.”* Através desta pequena entrevista, consegui entender a sua frustração. A criança não foi ouvida enquanto fazia a proposta, tendo sido realizada à maneira da mãe em vez de ser feita como a criança queria.

Criança L

Na entrevista feita à criança L, quando foi questionada sobre o seu gosto por histórias, a criança responde que tem interesse em ouvir histórias, isto porque *“são divertidas”*, responde assertivamente.

Quando é colocada a questão *“quem é que achas que inventa as histórias”*, a criança responde de forma espontânea que são *“os autores”*. Sendo novamente questionada *“porque é que eles escrevem?”*, obtive como resposta *“porque é o trabalho deles”*.

Quando questionada “*sentiste-te uma escritora?*”, esta responde que sim, “*porque fiz a história*”. Questionei novamente a criança se acha que pode inventar uma história, ao que afirma que sim, “*porque fiz uma aqui na escola contigo*”.

A criança foi questionada sobre o que mais gostou de fazer ao longo do projeto e o porquê, afirmando que gostou de “*fazer os desenhos e de escrever o meu nome*”, questionei o porquê, “*porque eu gosto de desenhar princesas*”. Quando foi questionada sobre o que tinha gostado menos, a criança afirma com muita felicidade que gostou de tudo. A partir do que a criança contou, podemos ver a sua felicidade a falar do projeto em que esteve envolvida.

Relativamente à questão “*contam-te histórias em casa*”, a criança afirma que antes de ir dormir. Quando é novamente questionada sobre “*como é que foi realizar uma parte da história com os pais?*”, a criança demonstra felicidade, mostrando um grande sorriso e respondendo: “*Foi muito giro, a mãe estava muito preocupada, queria que ficasse tudo perfeito.*” Perguntei ainda à criança o que tinha sentido ao fazer a proposta em casa, verificando-se que a sua resposta foi genuína: “*Bem, fiz essa página na casa da tia, com a minha mãe. Estávamos tão quentinhas, a tia até me deu um chocolate.*” Esta criança foi a única que desenvolveu a proposta em casa, envolvendo mais do que uma pessoa da família na criação da proposta. A sua felicidade é notória em toda a entrevista.

Criança E

Na entrevista feita à criança E, quando foi colocada a questão “*gostas de histórias?*”, a criança responde que “*sim*”, porque “*são divertidas*”. É visível, a partir das palavras da criança, que a mesma tem interesse nas histórias quando são divertidas, por isso o educador deve ter em atenção os critérios de escolha de livros, neste caso, as histórias devem ser lúdicas (Silva & Barroso, 2014).

Quando é colocada a questão “*quem é que achas que inventa as histórias*”, a criança responde de forma espontânea que são “*os pais e outros senhores*”. Sendo questionada sobre o porquê de esses senhores e pais escreverem histórias, tendo esta respondido “*porque os meninos querem*”. À questão “*sentiste-te um escritor?*”, a criança respondeu que “*não*”, “*porque fui mais um desenhador, um ilustrador*”. É visível que a criança sabe o que é um ilustrador e quais são as suas funções, identificando-se com elas. A criança depois foi questionada se poderia inventar uma história, tendo esta respondido que “*sim*,

muitas”, sendo questionado o porquê referiu o “*uso a cabeça*”. A criança gostou de fazer os desenhos e de dar ideias para a história. No entanto, o que gostou menos de realizar foi “*a história*”, porque “*demorou muito tempo para acabar*”. Após esta afirmação, questionei a criança como é que ela se sentiu ao longo do projeto, não sabendo definir os seus sentimentos. Esta entrevista foi a última a ser realizada, tendo sido realizada um mês após o projeto ter terminado, porque a criança esteve em isolamento devido à COVID-19, não fazendo assim a entrevista no tempo que era suposto.

Quando é colocada a questão “*contam-te histórias em casa*”, a criança afirma que “*às vezes*”. Quando é novamente questionada *sobre “como é que foi realizar uma parte da história com os pais?”*, a criança demonstra ficar chateada, através de diferentes expressões fáceis. “*Não gostei*”, acaba por afirmar, porque “*a minha mãe estava atrasada para o trabalho, então ela fez só a história*” e “*Fez sozinha*”. A criança foi questionada como se sentiu, na qual respondeu “*normal*”. Através desta pequena entrevista, consegui entender a desmotivação da criança, já que não participou na proposta que levou para casa.

Questionários aos Encarregados de Educação

Estes questionários foram entregues a quatro Encarregados de Educação, tendo obtido respostas dos mesmos. O respetivo questionário entregue aos EE encontra-se em apêndice, estando designado como Apêndice 3. De seguida, apresentam-se os dados obtidos através dos mesmos.

Deste modo, a proteger a identidade dos EE das crianças que participaram neste estudo, as questões 1 e 2 não vão ser divulgadas, sendo essas referentes ao nome e idade dos EE.

Questão 3 – Formação Académica?

Relativamente à questão sobre formação académica, obtive resposta de todos os EE, um conclui 3.º ciclo do ensino básico, dois terminaram o 12.º ano, sendo que apenas um frequentou o ensino superior sendo “Eng^a do Ambiente e Técnica de Segurança”.

Questão 4 – Considera que lê com regularidade?

À questão “*Considera que lê com regularidade?*”, dois EE responderam muitas vezes, enquanto outros dois responderam poucas vezes.

Questão 5 – Que tipos de textos/livros costuma ler?

Nesta pergunta, obtive quatro respostas diferentes, na qual dois EE mostram que leem livros, nomeadamente ficção e romance, e os outros dois EE preferem ler revistas e jornais.

Questão 6 – Tem por hábito ler histórias ao seu educando?

Para esta questão, três EE afirmam que têm por hábito ler ao seu educando, sendo que apenas um dos EE afirma não ler para o seu educando.

Questão 7 – Porquê?

Obtive quatro respostas diferentes dos EE. Os EE que afirmam ler histórias para o seu educando responderam: “Aumenta a imaginação e a capacidade de inventar”, “para o seu desenvolvimento”, “é essencial na educação”. O EE que afirma não ler histórias respondeu: “Por falta de tempo por vezes.”

Questão 8 – Com que frequência lê para o seu educando durante a semana?

À questão “Com que frequência lê para o seu educando durante a semana?”, dois EE responderam muitas vezes, sendo que dois EE responderam poucas vezes.

Questão 9 – Considera importante ler/contar histórias com regularidade ao seu educando?

À questão 9 “Considera importante ler/contar histórias com regularidade ao seu educando?”, obtive quatro respostas iguais por parte dos EE, sendo todas elas positivas, considerando importante ler com regularidade.

Questão 10 – Porque considera importante ler/contar histórias com regularidade ao seu educando??

À questão “Porque considera importante ler/contar histórias com regularidade ao seu educando?”, todos os EE consideraram que “permite desenvolver o vocabulário”.

Questão 11 – Em que momentos lê histórias para o seu educando?

A maioria dos EE respondeu que lê histórias ao seu educando “ao deitar”, sendo que apenas um respondeu “quando tenho tempo livre”.

Questão 12 – Escreveu uma parte da história como o seu educando?

À questão “Escreveu uma parte da história como o seu educando”, obtivemos uma resposta negativa, uma vez que apenas um EE não realizou esta proposta com o seu educando.

Questão 13 – Considera que o seu educando gostou de participar neste projeto “Sou Escritor”

À questão “Considera que o seu educando gostou de participar neste projeto “Sou Escritor”?”, obtivemos apenas uma resposta negativa por parte de um EE.

Questão 14 – Porque acha que o seu educando gostou de participar neste projeto “Sou Escritor”?

Quase todos os EE deram uma resposta positiva, justificando que “estava integrado num projeto”, “ficou feliz por estar integrada”, “São novas aprendizagens”. O EE que respondeu que “não”, justificou-se referindo que o educando “não percebeu o que estávamos a fazer e para quê”.

Questão 15 – Conte como se sentiu na participação deste projeto?

Na questão “Conte como se sentiu na participação deste projeto”, obtivemos quatro respostas diferentes que passo a transcrever: “motivado”, “foi engraçado estar a participar com a minha filha numa história” e “um pouco perdida”.

Questão 16 – Quais foram as dificuldades que sentiu ao realizar este projeto com o seu educando”

“Falta de tempo”, “fácil”, “como introduzir as palavras que a criança L escolheu”, “a maior dificuldade foi a parte em que ele tentava perceber o que eu tentava explicar” foram as respostas dos EE

Questão 17 – No futuro, realizaria outro projeto dentro deste género?

À questão “No futuro, realizaria outro projeto dentro deste gênero”, obtivemos apenas uma resposta negativa por parte de um EE.

Questão 18 – Porque realizaria outro projeto deste gênero?

Na última questão, obtivemos uma resposta negativa e uma resposta indefinida: “Não sei”. Os restantes EE deram diferentes respostas, tais como: “Motivação das crianças de participarem em algo juntos”, “bastante interessante, a interação dos pais com os filhos”, “porque ele teria mais capacidades para executar a tarefa muito melhor”.

Analisando os dados anteriormente descritos, considero que o resultado deste ponto da investigação foi bastante positivo. Conclui-se que, no geral, todos os EE leem aos seus educandos e acham benéficas essas mesmas leituras. Em relação ao projeto “Sou Escritor”, a maioria dos EE participou, havendo apenas um que não o fez. Esse mesmo EE que não participou acha benéfico este tipo de projetos e, no futuro, afirma que participará num próximo projeto. Contudo, um dos EE, apesar das suas dificuldades com o seu educando na realização deste projeto, afirma que a criança ficou feliz por participar. O estudo mostra que os desafios de envolvimento da família são grandes e complexos, contudo, evidencia-se também que é possível envolver a família em práticas de promoção da literacia, devendo-se encontrar formas de promover essa ponte entre JI e família.

Revoredo (2010) afirma a importância do ato de ler ser inserido na rotina diária da criança e que este se torne uma participação ativa da família, pois desta forma a criança irá construir devagarinho o gosto pela leitura e pela criação de narrativas.

2.6 – CONCLUSÃO DO ENSAIO INVESTIGATIVO

Após apresentar os dados recolhidos e fazer uma análise interpretativa, considera-se pertinente refletir acerca dos resultados obtidos durante todo o processo, para, desta forma, ser possível compreender o problema que me propus estudar. É de referir que os dados obtidos nesta investigação não permitem generalizações, servindo apenas os propósitos do seu estudo investigativo. Tendo por referência a pergunta de partida “Quais as aprendizagens das crianças na elaboração de uma narrativa?” e os objetivos propostos para o estudo, é possível constatar que a organização do ambiente educativo, assim como os materiais didáticos de compreensão e produção oral de histórias, que foram produzidos para as crianças, ajudaram a desenvolver a sua competência narrativa e a análise das

histórias produzidas pelas crianças, descrita anteriormente, permitiu-me conhecer os seus processos de construção das narrativas.

Considere-se o primeiro objetivo definido para este estudo: identificar e analisar as aprendizagens das crianças envolvidas. Este foi cumprido, na medida em que, ao serem lidas e exploradas diversas histórias com as crianças, estas compreenderam o que era uma história e qual poderia ser o seu propósito, bem como despertaram a atenção, motivação e prazer pela escuta de histórias e pela sua produção. Com efeito, verifica-se que a história produzida pelas quatro crianças apresenta uma estrutura linear e coerente entre os elementos da narrativa mobilizados, a problemática existente e a criatividade demonstrada pelas crianças na resolução desta problemática.

Em relação ao valor dos recursos didáticos selecionados para o desenvolvimento da competência narrativa, o estudo demonstra as potencialidades do esquema *Story Face* (Staal, 2000), visto que possibilitou que as crianças identificassem e caracterizassem as personagens, tempos da ação e espaços, com base na história que foi lida para o grupo, assim como provocou as crianças para a presença de problemáticas nas histórias e para as estratégias descobertas pelas personagens para a sua resolução. A leitura e exploração de narrativas com e sem o recurso ao *Story Face* (Staal, 2000) parece ter potenciado a criação de ligações de intertextualidade, pois as crianças mobilizaram na construção da história elementos de narrativas ouvidas.

O espírito crítico das crianças foi desafiado no momento de exploração deste recurso, sendo isto observável quando as crianças apresentam o seu ponto de vista em relação às funções tradicionalmente realizadas pelas personagens tipificadas das histórias. Na história, o *Cuquedo* aparece como um vilão, contudo, estas quatro crianças revelaram preocupação em tentar desmistificar o papel desempenhado por esta personagem, apresentando o *Cuquedo* como um monstro bom na sua história e mostrando-nos que sentiam empatia por esta figura na história. Na narrativa que as crianças criaram, também nos apresentaram uma personagem feminina, bela e bondosa, contudo, na história que construíram acabam por desconstruir a figura “princesa”, caracterizando-a com calças e uma *T-shirt*.

Relativamente ao segundo objetivo desta investigação “analisar o papel das famílias envolvidas no processo da construção de uma narrativa”, foi cumprido, na medida em

que, ao serem analisados os questionários, conclui-se que a maioria dos EE reconheceram os benefícios da leitura para os seus educandos, tendo alguns como rotina diária a leitura de histórias. Em relação ao projeto “Sou Escritor”, acredito que este processo poderia ter sido mais bem conduzido, no sentido em que deveria ter sido realizada uma reunião de pais, no início do projeto, para assim todos os pais ficarem informados e tirarem dúvidas.

Em relação ao terceiro objetivo deste ensaio investigativo “refletir sobre o papel do educador ao longo do processo”, comprova-se que foi alcançado, através do enquadramento teórico e ao longo de toda a metodologia de investigação, estando constantemente a refletir sobre o papel do educador. Uma das fragilidades deste projeto, enquanto futura educadora, foi a falta de uma reunião de pais antes de o iniciar. Acredito que a reunião com os EE fosse uma mais-valia para o esclarecerem qualquer dúvida sobre este projeto. Para tal, também teria sido benéfico uma entrevista final em vez de um questionário aos pais, para melhor entender a sua perceção ao longo da construção da narrativa.

No decorrer deste estudo, foi notório o aumento do grau de envolvimento e de prazer das crianças na produção da narrativa. Esta dimensão foi observada não só quando as crianças contavam e partilhavam ideias para a história, mas também da forma cada vez mais delineada e expressiva que se exprimiam em algumas das entrevistas, afirmando que gostavam de inventar as suas histórias porque “só precisamos de ter imaginação”. Este prazer sentido e demonstrado por algumas crianças deste estudo, bem como todas as suas aprendizagens concretizadas, são capazes de vir a ser essenciais nos futuros anos escolares destas quatro crianças, o que reforça a importância do papel do educador de infância em melhorar o gosto pelas histórias, intervindo com práticas de produção oral, de uma forma lúdica, interessante e significativa para as crianças.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Todo o caminho vivenciado ao longo deste Mestrado dispôs um conjunto de experiências enriquecedoras para a minha formação profissional e pessoal. Fui desafiada a muitos níveis, através de um caminho desafiador e maravilhoso. Contudo, foi necessária muita dedicação, empenho, estudo, reflexão e criatividade em tudo o que fazia, mas foi, acima de tudo, gratificante poder trabalhar com todas estas crianças, desde a mais pequenina com apenas 12 meses até à mais velha, com 6 anos. Todas estas crianças, independentemente do género, idade, personalidade, interesses, gostos, motivações e necessidades, fizeram-me sentir que estava no caminho certo e que esta é a profissão ideal para mim, apesar das tantas dúvidas que senti a respeito de seguir a carreira de docente. Tudo o que fiz, e irei fazer no futuro, pelas minhas crianças, será a pensar primeiro no seu bem-estar, no seu crescimento e na sua aprendizagem, tentando criar ambientes educativos propícios ao seu desenvolvimento harmonioso e holístico e momentos de felicidade, segurança e motivação para descobrirem o mundo ao seu redor. Ao criar “condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico”, estou, enquanto educadora futura, a “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins, et al, 2016, p. 5).

Em todos os contextos de PP, houve uma dimensão transversal que esteve relacionada com a leitura de histórias. Neste sentido, este estudo desenvolvido permitiu-me encontrar respostas à minha questão de partida, de forma que as crianças, ao construírem uma narrativa com os materiais didáticos e com as palavras, desenvolvessem a competência narrativa de uma forma significativa, sem envolver uma perspetiva de escolarização. Para mim, enquanto futura educadora, ter-me sido possível desenvolver um estudo, neste âmbito, foi satisfatório, porque ter a capacidade de inventar histórias e de as narrar fazem parte da minha vida enquanto leitora e permitiram-me construir a minha personalidade, levando-me a refletir e a avaliar criticamente sobre o mundo que me rodeia.

Finalizando, o trabalho de um educador deve estar relacionado com práticas de reflexão e de investigação, de modo a proporcionar experiências adequadas diversificadas e com um valor pedagógico e emocional para as crianças. Sinto que este ano e meio de Mestrado colaboraram para o acolhimento de uma postura interrogativa, reflexiva e de partilha, devendo estar sempre atenta às necessidades, interesses, motivações, potencialidades e dificuldades das minhas crianças, porque foi por eles que todo este trabalho foi feito.

BIBLIOGRAFIA

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, R. I. (2015). *Literacia familiar: Contributos para a promoção e desenvolvimento de boas práticas literárias em contexto socioeconómico desfavorecido [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]*.
- Alves-Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. ISPA.
- Amaro, A. C., Moreira, A. A., & Pereira, L. A. (Julho de 2014). Tecnologias da Informação em Educação. (I. D. CIDTFF, Ed.) *Cucurucu: suporte à produção narrativa de crianças dos 8 aos 10 anos.*, 6(2), pp. 135-158. Obtido de <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4049/3041>
- Amorim, G. (2008). *Retratos da Leitura no Brasil*. Instituto Pró-livro.
- Azevedo, F. (2014). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*.
- Azevedo, F. F. (2004). A literatura Infantil e o problema da sua legitimação [Universidade do Minho]. pp. 1-8. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2854/1/Literatura%20Infantil.pdf>
- Bach, P. (2001). *O Prazer Na Escrita*. Edições Asa.
- Baldock, P. (2006). *The place of narrative in the early years curriculum. How the tale unfolds*. Routledge.
- Barbeiro, L. (1999). *Jogos de escrita*. Instituto de Inovação Educacional.
- Barbeiro, L. F. (abril-jun de 2019). Escrita: tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje. Estudos e debates Letras de Hoje. Estudos e debate*, 54(2), pp. 221-230.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: dimensão textual*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular- Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. F., Viana, F., & Baptista, A. (2009). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barnabé, M. P. (2015). *Uma cultura de caracóis como recurso didático para crianças em idade Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação e Comunicação. Algrave: Escola Superior de Educação e Comunicação. Obtido de <https://sapiencia.ualg.pt/handle/10400.1/8280#:~:text=Os%20carac%C3%B3is%20foram%20usados%20como,%C3%81rea%20do%20Conhecimento%20do%20Mundo>.
- Barreto, G. (1998). *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Campo das Letras.
- Barrigão, N., Lima, E., Pedroso, N., & Rocha, V. (2015). *Livro de Escrita. Propostas orientadas para a escrita de vários tipos de texto*. Porto Editora.
- Barros, M. G., & Palhares, P. (2001). *Emergência da Matemática no Jardim-de-infância*. Porto Editora.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Artmed Editora S.A.

- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Univerisidade Aberta.
- Beja, F., Topa, J. M., & Madureira, C. (2004). *Drama pois! Jogos e Projetos de Expressão Dramática*. Porto Editora.
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). *Construtivismo (s): implicações e interpretações educativas*.
- Bogdan, R. C., & Bilken, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teorica e aos métodos*. Porto Editora.
- Bruner, J. (1976). Nature and uses of immaturity. Play: it's role in development and evolution. *New York: Penguin Books*, 22-64.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Psicossoma.
- Cardoso, G. (2013). Avaliação em Contextos Socioconstrutivistas. Em Oliveira, & A. S. Godinho, *Práticas em Contextos de Participação e Criatividade* (1 ed., pp. 81-94). Folheto Edições e Design.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Universidade Aberta.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem* (2 ed.). Univeridade aberta.
- Carvalho, C. M., & Almeida, A. C. (2012). "CRECHEndo" com qualiddae construção de um instrumento de avaliação das práticas em creche. *ACTAS do 12º COLÓQUIO de PSICOLOGIA e EDUCAÇÃO*.
https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5354/1/CPE_12_184-198.pdf
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2019). *Avaliação em Creche: CRESCENDO com qualidade*. Porto Editora.
- Carvalho, J. (2001). O Ensino da Escrita. Ensinar a escrever. Teoria e prática. (U. d. Minho, Ed.) *n Actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*, pp. 73-92.
- Carvalho, J. (2011). Escrever para aprender - contributo para a caracterização do contexto português. *Interações*(19), 219-237.
- Castro, C., Gonçalves, M., Lobo, A., & Martins, A. (2010). *O Ensino Da Escrita De Textos No PNEP. In I. Pereira (Coord.), O Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português* (Vol. 2). Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Chauvel, D., & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto Editora.
- Chauvel, D., & Wach, D. (2007). *Brincar com a Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto Editora.

- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIHPS*(5), pp. 98-118.
- Cordeiro, M. (2014). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (7.^a ed.). A Esfera dos Livros.
- Costa de Sousa, M. J. (2008). Práticas de Avaliação Alternativa em Educação de Infância: Uma Abordagem Pessoal a um Percorso de Aprendizagem sobre a Utilização de Portfólios em Contexto Pré-Escolar. *Cadernos da Educação*(84), pp. 18-21.
- Costa Silva, C. L. (2000). O desenvolvimento da figura enunciativa do locutor na narrativa infantil. Em F. Indursky, & M. C. Campos, *Discurso, memória e identidade*. Agra Luzzatto.
- Cró, M. (2006). *Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*. ESEJD.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (julho-setembro de 2012). A Leitura de Histórias: Qualidade das Interações entre Pais e Filhos. *Revista Diversidades*, 16-19. <http://hdl.handle.net/1822/2425>
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (julho-setembro de 2012). A Leitura de Histórias: Qualidade das Interações entre Pais e Filhos. *Revista Diversidades*. 16-19. <http://hdl.handle.net/1822/24259>
- Cunha, C. (2018). *O Cuquedo*. Livros Horizontes.
- DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*(160), 119-131.
- Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação - A lógica do processo em ciências sociais*. Psicossoma.
- Dionísio, L. M., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*(2), pp. 597-622.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança: Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino: Uma Abordagem Alternativa ao Ensino e ao Currículo na Escolaridade Básica*. D. Quixote.
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo de toda a vida: Crescer e Viver*. Climepsi Editores.
- Fochi, P. S. (2015). *Afinal, o que os bebés fazem no berçário?* Brasil.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho. (2019). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. Em J. Oliveira-Formosinho, & C. Pascal, *Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil* (pp. 3-25). Penso.
- Fortin, M.-F. (1996). *O Processo de Investigação Da concepção à realização*. Lusodidacta.
- Gaspar, R. (Janeiro de 2011). Pais & Filhos. *À Descoberta dos bichos*, p. 62.

- Gonçalves, A., Viana, F. L., & Dionísio, M. L. (2007). *Dar vida às letras. Promoção do livro e da leitura*. Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – Das concepções às práticas*. Editorial Novembro.
- Gonçalves, M., & Jorge, N. (2019). *Plano de texto e ensino da leitura*. Universidade Nova de Lisboa.
- Gonçalves, O. F., Henrique, M. R., Alves, A., & Rocha, C. (2001). *O Manual de Avaliação do Processo e Complexidade Narrativa*. Departamento de Psicologia, Universidade do Minho.
- Gonçalves, O. F., Henriques, M. R., Alves, A., & Rocha, C. (2006). *Manual de Avaliação do processo e complexidade narrativa*. Universidade do Minho.
- Guimarães, A. M. (2000). Representações do sujeito na linguagem infantil. Em F. Indursky, & M. C. Campos, *Discurso, memória e identidade*. Sagra Luzzatto.
- Hannon, P. (1999). Rhetoric and Research in Family Literacy. *British Educational Research Journal*, 26(1), 121-138.
- Hohman, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança* (3 ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1992). *A criança em Acção* (3 ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem Escrita na Educação de Infância: da intenção à prática*. Psico & Soma.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. R., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. M., Santos, M. L., & Basílio, D. R. (set/dez de 2007). Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 33(3), pp. 427-444.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/Dxp3W5kv6rLJZdzLrqdz7Bm/?format=pdf&lang=pt>
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade*. Planeta.
- Lago, C., & Rocha, A. (2014). *Gramática 1º Ciclo*. Texto.
- Leal, R. A. (2011). *Formando o cidadão desde o Jardim-de-Infância. O contributo das práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância em colaboração com a família*. Universidade de Aveiro- Departamento de Educação.
- Leseman, P., & De Jong, P. (2001). How important is home literacy for acquiring literacy in school? *iteracy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and groups*, 71-93.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo Praxis de Participação*. Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo Praxis de Participação*. Porto: Porto Editora.

- Manzano, M. G. (1998). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto Editora.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Aula. *Investigação com crianças: Reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista*(24), pp. 135-144.
- Marques, R. (1991). *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores* (4 ed.). Texto Editora.
- Martins, M. A., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 2(32), 135-143.
- Martins, N. P. (2019). *Educar pela Positiva: Uma Guia para Pais e Educadores* (2.ª ed.). Bertrand Editora.
- Martins, V. (2000). *Para uma Pedagogia da Criatividade- Propostas de Trabalho*. Cadernos do CRIAP- Edições Asa.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Mata, L., & Pedro, S. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias- Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, M. E. (2002). *Literacia Familiar. Caracterização de práticas de literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Universidade do Minho.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de infância Traço de União entre a Teoria e a Prática*. ASA.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. APEI.
- Morrow, L., & Gambrell, L. (2011). *Best Practices in Literacy Instruction*. *New York: Guilford Press*.
<http://books.google.pt/books?id=THqYbGvItWUC&printsec=frontcover&hl=ptPT#v=onepage&q&f=false>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nippold, M. (1998). *Later Language Development - The School - Age and Adolescent Years* (2 ed.). Austin.
- Nutbrown, C., Hannon, P., & Morgan, A. (2005). *Early literacy work with families: policy, practice & research*. Thousand Oaks.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Övén, M. (2019). *Educar com Mindfulness: Guia de Parentalidade Consciente para Pais e Educadores* (8.ª ed.). Porto Editora.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2013). Literacia familiar- Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, 31(3), 217-234.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12.ª ed.). AMGH Editora Ltda.

- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *O Mundo da Criança* (8.^a ed.). McGraw-Hill de Portugal.
- Parente, C. (2012). O Papel da Documentação Pedagógica na Avaliação: O caso do Portfólio. Em C. M. Cardona, & Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (1 ed., pp. 305-319). Psicossoma.
- Peças, A. (2020). As crianças, nossos semelhantes (uma breve nota reflexiva sobre os Direitos da Criança). *Cadernos de Infância*(120), pp. 6-7.
- Pereira, L. A. (2006). O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa. Em F. (. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lidel.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Cadernos PNEP*. Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. A., Graça, L., & Carnin, A. (2014). Modelos de formação para o ensino da escrita em Portugal e no Brasil. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador,* 23(41), pp. 129-137.
- Perroni, M. C. (1992). *O desenvolvimento do discurso narrativo*. Martins Fontes.
- Pinheiro, A. (2007). *O desenvolvimento da capacidade de elaboração escrita*. Editorial Novembro.
- Ponte, J. (2006). Estudos de Caso em Educação Matemática. *Bolema*(25), pp. 105-132. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf>
- Portugal, G., & Leavers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2 ed.). Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em Infantários- cuidados e primeiras Aprendizagens*. Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Caloust Gulbenkian.
- Propp, V. (2000). *Morfologia do Conto*. Editorial Veja.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Spciais* (5 ed.). Gradiva.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio: reflexões sobre a literatura para a infância*. Caminho.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). *Como fazer dos meus filhos leitores? Ler para Crescer*. Gulbenkian - Casa da Leitura.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebês. Em F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... Depois de aprender a ler*.
- Reis, C. (1995). *O Conhecimento da Literatura - Introdução aos Estudos Literários*. Almedina.
- Reis, C., & Lopes, A. C. (1998). *Dicionário de Narratologia* (6 ed.). Livraria Almeida.

- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4614/1/As%20narrativas%20na%20forma%20a7%20a3o%20e%20na%20investiga%20a7%20a3o.pdf>
- Revoredo, M. (2010). *Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores*. Universidade Estadual Paulista.
- Rocha, N. (1992). *Breve história da literatura para crianças em Portugal* (Vol. 97). Porto Editora.
- Rodrigues, C. (2009). O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens. *Casa da Leitura*, pp. 1-21.
- Rosado, I. M. (2011). Literatura para a Infância – Conceções e Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com Vista à Promoção de Hábitos de Leitura. [Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11260/1/ISABEL_ROSADO.pdf
- Sá, L. L. (2001). *Pedagogia Diferenciada uma forma de aprender a aprender*. GRAFIASCA.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto Editora.
- Santos, M. M. (setembro de 2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - um projeto de intervenção [Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula, Frassinetti Porto]*. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1076/2/TM-ESEPF-AL_2010_MariaManueleSantos.pdf
- Santos, M. M. (s.d.). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - um projeto de intervenção. [Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto]*. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1076>
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Sénèchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade reading comprehension, fluency, spelling and reading pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87.
- Shores, E., & Grace, C. (1998). *Manual de Portfólio Um guia passo a passo para o professor*. ARTMED.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como Estratégia de Avaliação das Aprendizagens na Educação de Infância: Considerações sobre a sua Prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como Estratégia de Avaliação das Aprendizagens na Educação de Infância: Considerações sobre a sua Prática. *Revista Zero-a-seis*(29), pp. 33-53.
- Silva, I. L., Marques, L., & Mata, L. &. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da educação\Direcção-Geral da Educação.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação\Direcção-Geral da Educação.

- 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).
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. E., & Barroso, H. (2014). *O álbum infantil: alguns critérios de seleção, Atas do IV encontro do CIED- I encontro Internacional em Estudos Educacionais*.
- Silva, M. E., & Barroso, H. (2014). ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. *O álbum infantil: alguns critérios de seleção*, pp. 116-131.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, O. (2008). Desenvolvimento da Competência Narrativa. Em O. Sousa, & A. Cardoso, *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 13-52). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sousa, O., & Silva, E. (2003). *A produção de texto narrativo no 1º Ciclo do EB: deteção de alguns problemas*. In *Criatividade Afetividade Modernidade Construindo hoje a escola do futuro*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Stgelin, D. (2003). *Family Literacy Strategies: First Steps to Academic Success*. National Dropout Prevention Center: Clemson.
- Tauveron, C., & Seve, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*. Hatier.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Valente, C. (2014). *Coaching para pais*. Esfera dos livros.
- Vasconcelos, T. (2020). *A casa [que] se Procura: Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. (2 ed.). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens; Integrar metodologias* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério de Educação e Ciências -DGIDC.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens; Integrar metodologias* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério de Educação e Ciências -DGIDC.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever Propostas integradoras para jardim de infância*. Santillana.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever Propostas integradoras para jardim de infância*. Lisboa : Santillana.
- Wade, S., & Tomashek, B. (Realizadores). (2020). *Dust Buddies* [Filme].

Legislação

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação. https://www.igec.mec.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliacao_epe.pdf

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001. Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância. Lisboa: Ministério da Educação. <https://dre.tretas.org/dre/144653/decreto-lei-241-2001-de-30-de-agosto>

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Ministério da Educação. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, Diário da República n.º 167- 1 Série do Ministério da Solidariedade Social. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/262-2011-671660>

ANEXOS

Reflexão de Grupo II

Neste exercício de reflexão em conjunto, iremos abordar as aprendizagens feitas ao longo desta semana peculiar, assim como as dificuldades que surgiram mediante a situação a que estamos sujeitas. Uma vez que apenas uma das mestrandas teve a oportunidade de intervir na instituição e interagir com o grupo, a reflexão tem como base a partilha constante entre ambas as mestrandas sobre o decorrer de cada dia, bem como a análise dos registos fotográficos relativos aos momentos de atividades dirigidas. Este exercício foi deveras complicado, uma vez que um dos elementos do grupo de prática pedagógica permaneceu em isolamento profilático. Apesar disso, consideramos esta partilha fundamental para construir novas aprendizagens e desenvolver capacidades de reflexão e adaptação face a estas novas circunstâncias.

Embora tenha sido uma das maiores dificuldades sentidas, conseguimos ultrapassá-la através de momentos de reflexão diária em conjunto sobre os diferentes momentos do dia. Com o facto de uma ter interagido e observado diretamente com as crianças, e outra não, foi necessário nos diversos momentos de partilha, um trabalho reflexivo e descritivo das atividades, das situações, sentimentos gerados por parte da interveniente, e também um questionamento constante por parte da não interveniente, para permitir que ambas pudessem ter uma visão mais pormenorizada e objetiva sobre o comportamento do grupo, face às propostas.

Contámos também com o apoio e orientação da pedagoga do Colégio Infantil Cubo Mágico, que proporcionou não só um momento de reflexão após cada intervenção, mas também deu sugestões de leituras no sentido de alargarmos o nosso conhecimento sobre o olhar que devemos ter em relação a cada criança. Com este intuito, foi-nos proposto conhecer mais sobre o trabalho de Paulo Fochi, uma figura muito importante na área da Educação para a Infância no Brasil.

A partir desta sugestão, foi-nos possível conhecer uma nova forma de pensar e refletir sobre a criança, nomeadamente na maneira como interagimos com ela. Muitas das vezes orientamos a nossa prática em função dos nossos objetivos enquanto educadores, e esperamos que cada criança cumpra com eles, esquecendo-nos de ter em conta que “bebés e crianças estão poderosamente auto-motivados para explorar e aprender- ao seu próprio ritmo, através dos seus próprios meios” (Post & Hohmann, 2003, p. 28). Deste modo, devemos respeitar estas características evitando intervenções que possam forçar/obrigar as crianças, ao orientá-las para as propostas, mesmo que elas não mostrem esse interesse (Fochi, 2015).

Nos diferentes momentos de intervenção dirigida, foi possível observar uma criança em particular, que não demonstrou interesse pelas propostas. Assim, com o intuito de respeitar os

interesses desta criança, foi-lhe dado a liberdade de explorar os materiais que queria na sala, mesmo que estes não se relacionem com a proposta. Conclui-se então que a observação da criança é fundamental, e que esta não se baseia apenas naquilo que vimos, mas sobretudo na escuta. A escuta na observação e avaliação das crianças, assim como das propostas, define-se pelo saber ouvir, interpretar e atender aos interesses de cada criança, e atuar em função da mesma (Fochi, 2015).

Outro desafio proposto pela pedagoga do Colégio constituiu na realização de uma documentação pedagógica de uma das propostas. Segundo Formosinho (2018), “A documentação educacional é parte integrante do projeto educativo e torna visível e explícitos os processos de investigação e construção de conhecimentos individuais e do grupo” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 108). A documentação assume-se não só como uma técnica mas como “uma atitude cultural face ao ensino aprendizagem” que possibilita “clarificar os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 108). No nosso contexto de prática pedagógica, contactamos com a abordagem Reggio Emilia, que defende que a documentação é “um instrumento essencial para escutar, observar e avaliar a natureza da experiência” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 108).

A documentação realizada partiu da atividade de pintura com flores, onde as crianças experimentaram a pintura através da técnica de estampagem. Esta proposta permitiu às crianças o contacto direto com tintas e elementos naturais – flores, para a construção de um painel artístico livre, onde todos participaram e contribuíram, em minigrupo. O painel foi posteriormente afixado na entrada da instituição, como meio de divulgação destinada às famílias, sobre daquilo que foi realizado.

A documentação pedagógica deve incluir “uma variedade de documentos que são produzidos pelos educadores, pelas crianças e, por vezes, pelos pais” integrando “registos da observação, as interpretações das experiências e dos processos de aprendizagem” e por fim, “as hipóteses e projeções dos educadores sobre os conhecimentos construídos e as formas de dar continuidade à experiência educacional” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 109). Com a elaboração desta, tivemos a possibilidade de alargar o nosso conhecimento, colocando em prática conceitos abordados nas diferentes unidades curriculares. Foi assim possível concluir que a documentação pedagógica vai muito para além daquilo que conhecíamos, tratando-se de uma ferramenta imprescindível para uma boa prática da nossa profissão, na medida em que esta se apresenta como “uma narrativa que conta a história da experiência e dá voz aos diferentes pontos de vista, refletindo as teorias individuais e as crenças de quem escuta, documenta e é escutado” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 109).

Esta semana mostrou ser um desafio muito grande para ambas, vivenciámos imensos momentos de frustração e ansiedade em relação a esta situação que não nos permite um trabalho equitativo e em parceria total. Para que existisse um maior envolvimento da nossa parte, foi necessário recorrer a um trabalho de adaptação muito grande, onde se elaboraram estratégias que permitissem a partilha e participação de ambas. As interações sucessivas proporcionadas pelas plataformas de videoconferência permitiu a consolidação de laços de amizade e companheirismo, em que cada uma teve presente um sentimento de apoio e espírito de ajuda mútua, e conseguimos de certa forma melhorar e aperfeiçoar o trabalho uma da outra.

Referências:

Fochi, P. S. (2015). *Afinal, o que os bebés fazem no berçário?* Porto Alegre: Brasil.

Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e*

Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian

Uma, duas, três tentativas

Carolina observa atentamente a torre de blocos deixada por um amigo. Um a um, vai buscar e empilha os blocos atendendo às cores do modelo.

Será que empilhar três peças é tarefa fácil? Carolina com uma mão coloca a última peça na torre, e a outra mantém-se pronta caso caia!

-Oh caiu! Exclamou a Carolina, esboçando um largo sorriso.

Entusiasmada com o desafio, instala-se no chão com as peças.

No chão, volta a tentar a sua experiência, mantendo um olhar atento na torre da amiga do lado.

- Ohh! Exprime com espanto, apontando com a mão, conseguiu empilhar as três peças! Agora vem a parte mais difícil: continuar a torre adicionando uma quarta peça.

Apoiando-se na mesa com um braço, o seu olhar fixa o lugar onde a peça irá encaixar.

Com o entusiasmo de quem está finalmente a realizar um objetivo, Carolina acerta na torre com força, e esta cai.

- Já 'tá! - diz a Carolina muito satisfeita, antes de recomeçar.



Reflexão Semanal

Nesta semana irei-me debruçar sobre dois momentos específicos da minha intervenção, recorrendo a um áudio para me ajudar a refletir sobre a minha performance.

No início da semana, tive a oportunidade de gerir a reunião partilhada em grande grupo. No início senti-me um bocadinho nervosa por estar à frente do grupo, contudo através do momento de relaxamento consegui ficar mais calma e dar início à reunião. Para esta reunião eu tinha feito um pequeno guião para me orientar, mas acabei por usar apenas no início, devido à conversa ter mudado de rumo. A conversa iniciou com a questão “Como correu o teu fim de semana?”, no entanto, antes das crianças começarem a falar foram explicadas as regras da conversa. À semelhança da semana anterior, utilizei a estratégia de usar um disco para moderar a conversa, ou seja, só quem tinha o disco é que poderia falar. Durante a sessão tive que parar algumas vezes e voltar a explicar as regras, pois as crianças, como estavam entusiasmadas, queriam todas falar. O principal objetivo desta reunião era chamar à atenção sobre o estado em que estava a casa dos caracóis, visto que estes já não tinham comida e a sua casa não era limpa desta terça-feira. Para dar início a este momento tentei fazer uma ponte de ligação, comecei por perguntar às crianças se tinham animais de estimação e pedir a uma criança para contar o número de braços no ar. Esta ponte de ligação fez todo o sentido para dar uma nova responsabilidade às crianças que fazem parte do projeto dos caracóis, sendo que devem ser elas a pedir a um adulto para limpar a casa e dar comida aos caracóis da sala.

Ainda durante este momento, uma criança trouxe um livro sobre curiosidades dos animais, dado que na semana anterior a criança tinha referido que tinha um livro que dizia que o caracol demorava uma hora a andar um metro. Tanto eu como a colega, pedimos à criança para trazer o livro na segunda-feira e assim aconteceu, ficando bastante surpreendida pela criança ter trazido o livro. A criança mostrou o livro ao grupo e a educadora Mónica leu o que dizia a respeito do caracol, levantando uma questão para o grupo “quanto é que é 1 metro?”. A conversa começou por ser muito simples, eu perguntei ao grupo se seria do tamanho de uma folha A4, ou se seria do tamanho de três folhas A4, algumas das crianças consideraram que as três folhas deveriam fazer um metro, no entanto outras disseram que uma só folha fazia um metro. É de referir que este momento não foi planeado, contudo foi muito genuíno e enriquecedor. A conversa ainda ficou mais rica, quando a auxiliar me trouxe uma fita métrica, nesse momento pedi ao grupo para me ajudar, nomeadamente a uma criança que ainda não tinha participado. Comecei por lhe mostrar os números que apareciam na fita e disse-lhe que um metro estava ali representado pelo número 100. Acho que aqui deveria de ter feito de outra forma, sendo que a minha vantagem foi o facto

de ali na sala todos os recursos adultos se ajudarem uns aos outros. Assim sendo, eu deveria de ter perguntado à criança se sabia qual era o número 100, para a esta me conseguir ajudar a encontrar esse mesmo número. Após termos encontrado o número 100, as crianças puderam ver que 1 metro eram duas folhas A4 e uma folha A5. Durante esta reunião de partilha, fiquei muito satisfeita com a participação e com o envolvimento das crianças, fiquei surpreendida comigo mesma por ter introduzido de uma maneira muito natural a matemática, nomeadamente a medição a partir de uma momento chave que apareceu na reunião. Penso que quando surgem estes momentos devem ser explorados, para as crianças terem novas oportunidades de construírem os seus conhecimentos, para tal “é importante facultar às crianças experiências e problemas reais de medida e que envolvam diferentes grandezas (comprimento, peso, capacidade, volume, tempo, temperatura, etc)” são através destas “experiências possibilitam que as crianças compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medida e de medidas padronizadas, dado que estas também fazem parte do seu quotidiano” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 82).

Ainda neste dia, tivemos oportunidade de ir em minigrupo ao pinhal, apanhar materiais para compor a nova casa do caracol. Durante o caminho até ao pinhal, as crianças demonstravam-se interessadas no que iam fazer, dizendo expressões como “Adoro, ir ao pinhal!”, “Já não vinha ao pinhal há muito tempo!”. Durante o momento que tivemos no pinhal tanto eu como a Sarah, incentivámos as crianças a procurarem aquilo que queriam levar para colocar na casa do caracol. Contudo, também demos oportunidade às crianças de brincarem livremente, assim “ao estarmos em contacto com a Natureza, podemos desenvolver a nossa «maquina» humana sensorial e perceptiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc (...)” (Neto, 2020, pp. 152-153). Um dos momentos que eu achei mais curioso, foi quando uma criança que se encontrava de calções me disse: “Carolina eu tenho medo de passar, aqui no meio destas ervas!”, quando a criança me disse isso, eu fiquei reticente no que ia dizer, contudo pedi à mesma para fechar os olhos e ao mesmo tempo coloquei a minha mão no ombro e disse “corre, corre, corre”, assim a criança estava focada a ouvir a minha voz e passou pelas ervas sem ter medo.

A segunda proposta que me vou debruçar, correu de uma maneira diferente devido aos imprevistos surgidos. Esses imprevistos, ocorrem no âmbito do mini projeto de música, onde o David veio buscar um pequeno grupo para trabalhar, de seguida a psicóloga do colégio também veio buscar um minigrupo para trabalhar com ela. Tudo isto aconteceu em simultâneo com a nossa proposta, que teve de mudar de local e para tal tivemos de adaptar ao novo espaço. Esse novo espaço foi o gabinete das educadoras, que não estava preparado para fazer qualquer atividade com crianças, então colocámos um computador na ponta da mesa, eu fiquei ao lado do mesmo e as crianças ficaram no chão. Durante a proposta houve diversos improvisos, tais como o meu computador que não abria o google e que não me deixava escrever, então começámos por

perguntar às crianças: “Porque é que vocês acham que os caracóis põem ovos na terra?”, surgiram diversas ideias como por exemplo: “Para esconder dos animais, para não comerem as crias, ou se não os animais atacam os bebés”. Após esta partilha, como o computador não estava a ajudar, perguntei às crianças se queriam escrever as palavras-chaves para, posteriormente, colarmos no cantinho dos caracóis, as crianças disseram que sim, então uma de cada vez escreveu uma palavra, como por exemplo “Caracol”, “Erva”, “Alface”, no meu computador, eu soletei as letras das palavras e por vezes tive de dizer o sítio onde estas estavam no computador para as crianças carregavam nos botões. Enquanto futura educadora, acredito que é preciso criar experiências positivas e confortáveis com a escrita, estipuladas “na funcionalidade da leitura e da escrita no quotidiano das crianças, de forma que elas sejam envolvidas em situações em que se fale acerca do impresso e em que a qualidade das interações facilite o desenvolvimento de conhecimentos e competências sobre a linguagem escrita” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 15).

Referências:

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Silva, I. L., Marques, L., & Mata, L. &. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da educação\Direcção-Geral da Educação.

Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever Propostas integradoras para jardim de infância*. Santillana.

Anexo IV- Planificação da semana de 31 de maio a 2 de Junho

Planificação da semana de 31 de maio a 2 de Junho

Professora Supervisora: Maria J. Gamboa **Educadora Cooperante:** Mónica de Resende **Mestranda Interveniente:** Carolina Bernardino

Grupo de crianças: 23 crianças (dos 3 aos 5 anos)


Contextualização Semanal: Nesta semana de intervenção dar-se-á a continuidade ao projeto dos caracóis, sendo que o mesmo se aproxima da sua finalização. Através de uma pequena conversa com as crianças que fazem parte do projeto dos caracóis, descobrimos que pelo menos duas crianças gostam de construir as suas próprias histórias, sendo assim pegando nesse interesse esta semana iremos dar oportunidade as crianças de construírem um livro. Para a criação deste livro iremos fazer em dois momentos distintos. O primeiro momento é proposto as crianças para escolherem as personagens, o tempo e o espaço em que se vai passar a história. De seguida a mestranda escreve o nome das personagens, o tempo e o espaço na folha de papel de cenário, as crianças são convidadas a ir a vez votarem nas categorias que gostavam que

estivesse na história. Assim, após este momento de votação as crianças ficam perante um gráfico pictograma, analisando com a mestranda quem ganhou as votações. Este momento de “recolha, organização e tratamento de dados assenta na classificação, contagem e comparação. Este processo decorre da curiosidade e da resposta a questões que fazem sentido para a criança” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 78).

O segundo momento é proposto as crianças dirigirem a sala auxiliar onde encontram papel de cenário na mesa e alguns marcadores. A mestranda começa por perguntar as crianças, o que acham que está desenhado na folha (previamente está desenhado “The Story Face”, para os ajudar a construir a sua história). Após esse momento as crianças começam a decidir o que vai acontecer na sua história, nomeadamente qual é o problema e quais são os acontecimentos que vão narrar a história. A discussão de ideias, em conversa, “é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 60). Num momento posterior, cada criança do projeto terá oportunidade de preencher o esquema, escrevendo ou desenhando, neste momento, pretendemos que, “para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem” (Silva I. L., Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 49)

Durante esta semana as crianças terão a oportunidade de ouvir duas histórias que ainda não conhecem, nomeadamente o livro *O lobo que queria ser um super-herói* de Orianne Lallemand que vem dar resposta a um interesse específico de uma criança, nomeadamente os super-heróis. Esta mesma criança, veio por duas vezes para o colégio com uma pintura facial. Quando uma das mestrandas perguntou o porquê de a criança vir com uma pintura, a mesma com muito entusiasmo responde “Sou um super-herói!”. No decorrer desta semana, iremos dar continuidade aos dois portfólios, com duas crianças. O portfólio define-se “como uma coleção de itens que releva, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”, assim sendo não podem existir portfólios iguais porque todas as crianças são diferentes umas das outras. (Shores & Grace, 1998, p. 43). Ainda nesta semana no dia 1 de junho por ser o dia da criança, não iremos planificar, as educadoras do colégio reuniram previamente para planificar havendo assim um trabalho de cooperação para este dia especial para as crianças fazerem algo diferente do que estão habituadas.

ROTINAS

	Áreas	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Estratégias	Recursos
8h15	Formação Pessoal e Social	<p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> - Desenvolver a consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Contribuir para a consciencialização da importância da interação como forma de apropriação de conhecimentos.</p>	<p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> - Ter consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Respeitar o outro e as suas opiniões - Interagir com os outros</p>	<p>Momento de acolhimento: As crianças esperam até que todos os colegas cheguem e brincam sem a orientação direcionada do educador.</p> <p>Momento de brincadeira livre: Exploração dos diferentes espaços da sala. O educador circula, observa as crianças e participa nas brincadeiras.</p>	<p><u>Humanos:</u> - Educadora cooperante; - Auxiliar; - Mestradas</p> <p><u>Materiais:</u> - Materiais de fim aberto, puzzle, barro, entre outros presentes na sala.</p> <p><u>Físico:</u> - Sala Bausch/Parque exterior</p>
8h15/9h30 17h00					
9h30		<p><u>Independência/autonomia</u> - Estimular hábitos de higiene.</p>	<p><u>Independência/autonomia</u> - Realizar a sua higiene de forma autónoma.</p>	<p>Momento de Higiene: As crianças dirigem-se à casa de banho em grupo ou individualmente.</p>	<p><u>Humanos:</u> - Educadora cooperante; - Auxiliar; - Mestradas.</p> <p><u>Físico:</u> - Casa de banho</p>
!2h15 13h10 15h45		<p><u>Independência/autonomia</u> - Estimular a realização de tarefas de forma autónoma.</p> <p><u>Números e operações</u></p>	<p><u>Independência/autonomia</u> - Responsabilizar-se por tarefas, e executar de forma autónoma.</p> <p><u>Números e operações</u></p>	<p><i>Snack:</i> Uma criança é escolhida de forma aleatória pela educadora/auxiliar, para ir ao refeitório buscar o <i>snack</i>. As restantes crianças sentam-se na área do</p>	<p><u>Humanos:</u> - Educadora cooperante; - Auxiliar; - Mestradas.</p>
10h15 18h30					

		-Estimular o uso de noções matemáticas, (inteiro, metade, ou um quarto).	-Recorrer a operações matemáticas, para optarem pela quantidade de fruta que pretendem comer.	tapete para comer. As crianças escolhem se querem a fruta inteira, metade, ou um quarto.	Físico: -Sala Bausch
12h30		<u>Independência/autonomia</u> -Sensibilizar para o uso correto dos talheres na refeição. <u>Convivência democrática/Cidadania</u> -Promover o respeito pelas regras inerentes ao saber estar à mesa.	<u>Independência/autonomia</u> -Utilizar devidamente os talheres. <u>Convivência democrática/Cidadania</u> -Aplicar regras inerentes ao saber estar à mesa.	Almoço: Em cada mesa, encontram-se dispostos o conjunto de prato, talheres, copos e guardanapos para cada criança. São escolhidas 4 crianças para distribuírem e posicionarem a louça e talheres nos seus lugares, segundo os valores da comunidade. As travessas são dispostas nas mesas pelo adulto, e as crianças servem-se autonomamente.	<u>Humanos:</u> -Educadora cooperante; - Auxiliar; - Mestrandas. <u>Físico:</u> -Refeitório
13h30		<u>Independência/autonomia</u> - Promover maior controlo do corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular na realização de movimentos complexos e precisos (esticar, dobrar a roupa de cama, transportar e encaixar o catre nos restantes). <u>Convivência democrática/Cidadania</u> - Promover a entreaajuda entre pares	<u>Independência/autonomia</u> - Realizar as tarefas com maior agilidade e autonomia. <u>Convivência democrática/Cidadania</u> - Apoiar e entreaajudar o outro na realização da tarefa.	Sesta: As crianças dirigem-se para os seus respetivos catres, desdobram e ajeitam os lençóis e cobertores para dormir, ao som de músicas calmas e sons da natureza. No momento de acordar, as crianças dirigem-se até à casa de banho para a sua higiene pessoal e regressam à sala para dobrarem a roupa da cama, e arrumarem os catres, com a ajuda de um amigo.	<u>Humanos:</u> - Auxiliar; - Mestrandas. <u>Materiais:</u> -Catre; -Roupa de cama; - Música. <u>Físico:</u> -Sala Bausch
16h30		<u>Convivência democrática/Cidadania</u> -Promover o respeito pelas regras inerentes ao saber estar à mesa.	<u>Convivência democrática/Cidadania</u> -Aplicar regras inerentes ao saber estar à mesa.	Lanche: As crianças sentam-se nos lugares e tomam a refeição.	<u>Humanos:</u> - Educadora; - Auxiliar; - Mestrandas <u>Físico:</u> -Refeitório

Rotinas da sala a contemplar:

- Reuniões em grande grupo;
- Arrumação da sala;
- Momentos de higiene;
- Sesta


Ateliers e atividades extracurriculares

- Expressão Motora – 3.ª feira, das 10h15 às 12h30;
- Atelier de música – 4.ª feira (quinzenal);
- Judo – 5.ª feira, das 15h45 às 16h30;
- Natação – 6.ª feira, das 10h45 às 12h30.

Rotinas institucionais a garantir:

- Snacks: manhã e tarde;
- Almoço;
- Lanche da tarde.

2.^a Feira – 31 de maio

	Áreas	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Estratégias	Recursos
10h00/ 10h30	Formação Pessoal e Social	<p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> - Desenvolver a consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Contribuir para a consciencialização da importância da interação como forma de apropriação de conhecimentos.</p>	<p><u>Const. Identidade/autoestima:</u> -Ter consciência de si e do outro.</p> <p><u>Convivência democrática/cidadania</u> - Respeitar o outro e as suas opiniões - Interagir com os outros</p>	<p>Momento de relaxamento A mestranda convida o grupo a sentar-se no tapete de pernas cruzadas. É pedido que imaginem uma flor e uma vela. De seguida, as crianças mimam a ação de cheirar a flor (inspiração) e soprar a vela (expiração). Repetem a respiração três vezes.</p> <p>Reunião de partilha A mestranda interveniente começa por perguntar às crianças como correu o seu fim-de-semana. Após a partilha das crianças, a mestranda vai perguntar as crianças que estão envolvidas no projeto dos caracóis, se lhes deram comida na quinta e na sexta, refletindo assim com eles a importância de alimentar os animais de estimação.</p>	<p><u>Humanos:</u> -Educadora cooperante; -Auxiliar; -Mestrandas</p> <p><u>Materiais:</u> Caracóis.</p> <p><u>Físico:</u> - Sala Bausch</p>

Avaliação			
Quem avalia?		O que é avaliado?	
<p>Quem avalia?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Mestrandas; - Educadora Cooperante. <p>Quem é avaliado?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Grupo de crianças; 	<p>Estratégias de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Registo de observação; - Registo fotográfico. 	<p>Proposta educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicação dos objetivos da atividade; - Organização do tempo; - Organização e utilização do espaço; - Adequação dos materiais; - Atenção individual de cada criança; - Adequação das intervenções. 	<p>Indicadores de aprendizagem e desenvolvimento do grupo:</p> <p><u>Formação Pessoal e Social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifesta curiosidade e desejo de aprender; - Manifesta respeito pelos outros e pelas suas opiniões, atitudes de partilha e de responsabilidade social. <p>Abordagem à Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouve a história atentamente, demonstrando prazer e/ou satisfação. <p>Organização e Tratamento de Dados</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconhece a relação da informação recolhida recorrendo a pictogramas.
Observações:			

Referências:

- Barros, M. G., & Palhares, P. (2001). *Emergência da Matemática no Jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- Beja, F., Topa, J. M., & Madureira, C. (2004). *Drama pois! Jogos e Projetos de Expressão Dramática*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Chauvel, D., & Wach, D. (2007). *Brincar com a Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança: Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem Escrita na Educação de Infância: da intenção à prática*. Viseu: Psico & Soma.
- Lallemand, O. (2016). *O lobo que queria ser um super-herói* (4.º ed.). Lisboa: Zero A Oito.
- Martins, N. P. (2020). *Educar pela Positiva: Uma Guia para Pais e Educadores* (2.ª ed.). Lisboa: Bertrand Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Övén, M. (2019). *Educar com Mindfulness: Guia de Parentalidade Consciente para Pais e Educadores* (8.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Sanna, F. (2019). *Eu e o meu Medo*. Lisboa: Fábula.
- Shores, E., & Grace, C. (1998). *Manual de Portfólio Um guia passo a passo para o professor*. São Paulo: ARTMED.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

ANEXO V- HISTÓRIA : *O CARACOL E A SEREIA*

Era uma vez, num lindo dia de primavera, uma sereia que não conseguia apanhar um morango. Naquele momento, estava a passar um caracol. Mastigava uma folha de alface quando reparou na sereia e perguntou:

- O que se passa sereia?

A sereia respondeu a chorar:

- Eu não consigo apanhar aquele morango. Podes ajudar-me, por favor?

O caracol aceitou. Engoliu em seco e caminhou devagarinho até ao morangueiro. Apanhou um morango e arrastou-o até ao rio, onde estava a sereia.

Quando chegou à beira do rio, disse:

- Ah! Espera um pouco – Entrou na sua concha e lavou o morango. De seguida, entregou-o à sereia.

A sereia, que se estava a pentear, pousou o seu pente na margem do rio e estendeu as mãos.

- Obrigada caracol! Agradeceu muito feliz.

Quando de repente, soprou um vento forte que levou o pente da sereia pelo ar.

– Oh não! O meu pente! – Exclamou a sereia – Caracol, ajudas-me outra vez

– Claro! – Respondeu o caracol .

- Tive uma ideia – disse a sereia – Eu procuro junto ao rio, e tu procuras no jardim

O caracol estava a procurar nas ervas, quando encontrou uma joaninha, e perguntou-lhe:

- Viste por aí um pente brilhante?

- Não – respondeu a joaninha. E afastou-se

O caracol continuou o seu caminho, procurando pelas ervas quando encontrou uma formiga

- Olá! Viste por aí um pente brilhante?

- Não – respondeu a formiga. E afastou-se

Mais à frente, o caracol encontrou um rato do campo, e perguntou-lhe:

- Olá! Viste por aí um pente brilhante?

- Não – respondeu o rato. E afastou-se.

Já muito cansado, o caracol encontrou uma borboleta.

- Olá! Viste... por aí... um... pente... brilhante?

- Não – respondeu a borboleta – Mas enquanto descansas, eu posso ajudar-te! – E voou para longe.

A borboleta estava a voar junto ao cimo das árvores. Olhava de um lado e para o outro, quando de repente apercebeu-se que algo estava a brilhar numa delas.

- Deve ser o pente! Tenho de avisar o caracol

Foi a voar em direção ao caracol para o acordar.

- Acorda! Acorda! – Gritou

– Acho que o encontrei, está naquela árvore – disse apontando para uma das árvores do jardim.

O caracol correu o mais rápido possível em direção à árvore indicada pela borboleta, e começou a subir.

Numa das ramadas, viu a D. Coruja a pentear as suas penas com um pente brilhante.

O caracol aproximou-se e perguntou:

- D. Coruja, onde encontrou esse pente tão bonito?

- Oh! Olá caracol! Foi o vento que me trouxe este presente.

Ao longe ouvia-se a sereia a chorar.

- Mas esse pente pertence à sereia, será que lhe podes devolver? – Perguntou.

A D. Coruja olhou para o rio, e viu a sereia muito triste, pelo que respondeu:

- Claro! Estava a gostar muito deste pente, mas se é da sereia, não posso ficar com ele – E entregou-o ao caracol.

O caracol desceu a árvore, muito feliz por ter finalmente encontrado o pente da sua amiga.

Aproximou-se do rio e entregou-o à sereia

- Obrigada Caracol! Encontrei o meu pente!

A sereia mergulhou no rio e voltou com uma varinha mágica

- Este é o meu presente para ti por me teres ajudado. Foi então que transformou o caracol em caracol do mar.

- Assim, podes vir conhecer o fundo do rio, e festejar comigo.

Antes de entrar na água, o caracol recolheu alguns morangos, e juntos fizeram um bolo delicioso para partilhar com todos os amigos.

Fim.

ANEXO VI-2.ª REFLEXÃO SEMANAL –JI-II

Reflexão semanal

Esta semana começou com um grande entusiasmo por ser a primeira vez que iria intervir com este grupo de crianças, sendo que a primeira atividade a realizar com o grupo já tínhamos realizado noutra contexto de prática, nomeadamente na rede privada, em creche e jardim de infância I (JI1). Sendo assim, à semelhança dos outros contextos, o espaço onde as crianças exploraram as caixas foi previamente preparado. A grande diferença que eu senti foi que este grupo, inicialmente não sabia bem o que fazer com as caixas. Algumas crianças só após verem as mais velhas a fazer torres de construções e utilizarem as caixas em jogos de faz-de-conta, começaram a ganhar mais à vontade com este tipo de material de fim aberto. Contudo, foi o primeiro grupo que demonstrou interesse em retirar a fita cola das caixas, sendo que assim as podiam manipular de outra forma. Uma observação atenta que fiz, durante esta exploração foi num jogo simbólico da criança (L), que consistia em estar dentro de uma caixa, que era a sua mercearia na qual tinha caixas mais pequenas de gelados. Quando uma criança ou adulto passava por esta criança a mesma dizia “Queres comprar alguma coisa? Tenho gelados!”, na qual uma das vezes eu respondi “Quero sim,

quero um Magum de amêndoas, quanto custa?, sendo que obtive como resposta “5€”. Através de brincadeiras de jogos faz-de-conta, as crianças têm a oportunidade de adquirir e de alargar o seu vocabulário que é bastante importante brincar ao faz-de-conta que, por norma, envolve sempre ações, objetos ou papéis imaginários, assim “o jogo dramático envolve uma combinação de cognição, emoção, linguagem e comportamento sensório-motor” (Papalia & Feldman, 2013, p. 297).

Ainda neste dia, o jogo da tarde podia ter corrido melhor, ou seja, o jogo de adivinhar os sons e o jogo de identificar qual o objeto que faltava deveria ter sido inicialmente com poucos sons e ir aumentando o grau de dificuldade. Outro aspeto a melhorar neste jogo é a maneira como pedimos às crianças para participarem, tínhamos pedido às crianças para levantarem o braço, na qual com o entusiasmo de quererem responder acabavam por não respeitar dizendo o nome do objeto antes de ser a sua vez. Uma solução sugerida pela educadora Lígia, na qual nós optamos por fazer foi passar o jogo para o centro, chamar uma criança de cada vez e vendar os seus olhos e pedir para identificar o som/objeto. A partir deste momento a atividade correu ainda melhor do que estávamos à espera, sendo que passado algum tempo as crianças poderiam ir brincar e só continuavam a jogar quem realmente demonstrasse interesse.

No segundo dia de intervenção irei-me focar sobre o momento em apresentamos a caixa de palavras ao grupo. Este momento, ao meu ver, foi um sucesso pois as crianças estavam muito recetivas e participativas. A minha parceira pedagógica, Sarah, teve a oportunidade de dinamizar este momento e considero que o seu discurso foi a chave para o sucesso desta proposta. A colega começou por dizer que o que era aquela caixa e que a primeira palavra da caixa era “Pensar”, de seguida questionou o grupo sobre quais seriam as outras palavras que a caixa iria conter. Neste momento, a colega utilizou a sua voz e movimentos com o corpo para cativar o grupo. Por exemplo, a colega disse “Será que a nossa caixa vai ter palavras GRANDES?”, aqui a colega utilizou a voz grave e os seus braços para caracterizar a palavra. Uma criança respondeu exemplo: “elefante”, “serpente” e “micróbio”, após mais algumas respostas a colega questionou “Será que a nossa caixa vai ter palavras pequenas?”, aqui responderam “rato”, “formiga”, “abelha” entre outras. É notório que “quando se pede a crianças de 4/5 anos para dizer uma palavra comprida é comum elas nomearem objectos ou animais de grande dimensão” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 62). De seguida, as crianças foram questionadas sobre palavras assustadoras, e palavras tristes, onde obtivemos várias respostas como “morte”, “saudades dos pais”, “feio”, “chorar”, “palmadas”. Nas palavras tristes as crianças foram levadas a refletir, sendo que a Sarah questionou as crianças sobre o que era ter saudades dos pais, “saudades é ter saudades”, “saudade é gostar muito dos pais”, após este momento, para finalizar, a colega perguntou se ter saudades, eram quando gostávamos muito de alguém, ao que as crianças afirmaram que sim. A introdução da

caixa de palavras fez as crianças refletirem sobre palavras e sobre emoções. No dia seguinte, algumas das crianças mais velhas perguntaram-me qual seria a palavra do dia, demonstrando assim um interesse por esta atividade. Para esta proposta, eu escrevi a palavra do dia em letras maiúsculas no quadro de giz (descobrir) e perguntei às crianças mais velhas se alguma delas queria tentar ler a palavra. Três crianças foram ao quadro e apontaram para as letras do seu nome, sendo que algumas disseram “é o [S] do meu nome, o [O], o [E]”(Y). No final de cada uma destas crianças irem ao quadro e identificarem uma letra do seu nome, dei um reforço positivo “Boa, tens razão essa letra esta no teu nome, será que está no quadro mais alguma letra do teu nome?”. Posteriormente, a este momento contei em segredo a palavra do dia ao chefe para ser ele a anunciar aos amigos.

O terceiro dia de intervenção, coincide com o dia de dança nas futuras planificações. Este é um aspeto que devo ter mais em conta porque, ao meu ver, as crianças neste dia, após a aula de dança, estão mais agitadas sendo evidente que precisam de uma atividade que seja lúdica e que as faça mexer o corpo. Contudo, neste dia a leitura da história *Um livro correu bem*, as crianças participaram ao longo do livro e a agitação que surgiu foi benéfica, pois todas as crianças queriam participar ao tocar no livro quando era suposto. As características deste livro proporcionou às crianças um conhecimento de novas palavras (léxico de ação: carrega, esfrega, bate, roda, abana, põe, clica); noções de números (uma vez, duas, vezes, três vezes); posição no espaço (frente, trás, cima, baixo, esquerda, direita); léxico relativo à forma (redondo, círculo, bola) e as cores (cores primárias). Uma estratégia que utilizei para escolher as crianças que iriam mexer no livro, foi pedir ao chefe do dia (neste caso é uma criança que está a frequentar pela primeira vez o jardim de infância) para escolher o amigo que iria tocar no livro. Após a leitura deste livro, questionei as crianças sobre as cores das bolas, nomeadamente, numa página em que as cores das bolas se sobrepunha, sendo que aparecia uma nova cor secundária. Questionei uma criança, sobre o que tinha acontecido “L., aqui temos uma bola vermelha e aqui temos uma bola amarela, no meio está que cor), a criança respondeu com grande entusiasmo “Cor de laranja”. A educadora Lígia, interveio após este momento, pedindo para eu exemplificar com plasticina vermelha e amarela. Deste modo, as crianças observaram realmente que duas cores podem dar origem a uma terceira cor. Após ter envolvido as duas plasticinas, entreguei-as a uma criança que a fez rodar por todo o grupo. Nesta mesma tarde, as crianças foram cientistas das cores, sendo que tiveram oportunidade de as explorar. Este grupo de crianças tem como rotina ouvir uma história todos os dias após fazerem as presenças, tanto eu como a minha colega acreditamos que este é um aspeto essencial na educação de infância pois,

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, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 66).

Referências :

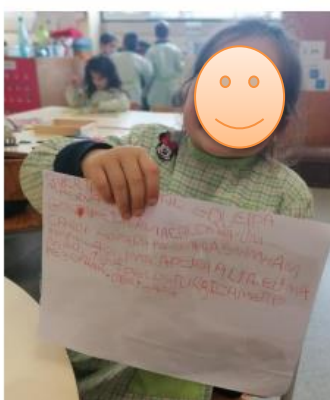
Martins, N. P. (2019). Educar pela Positiva: Um Guia para Pais e Educadores. Lisboa: Bertrand Editora.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). Desenvolvimento Humano (12 ed.). São Paulo: AMGH Editora Ltda.

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

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Lisboa: Ministério da Educação

ANEXO VII – EVIDÊNCIAS DO PORTFOLIO DA CRIANÇA I



“Escrevemos uma carta ao pai natal, quer dizer fizemos um desenho e uma colagem, depois eu pedi-a a Sarah para escrever numa folha aquilo que eu queria dizer ao pai natal. Mas sabes, foi muito difícil copiar aquilo tudo, fiquei cansada Carolina”



6\Dezembro\2021	<p>Áreas de conteúdo/Domínio de desenvolvimento: Área de Expressão e comunicação – Domínio da Educação artística e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>
	<p>Contextualização: A criança I adora desenhar, fazer colagens e de escrever textos a sua maneira, sendo esta umas das atividades que mais gosta de realizar diariamente. Em conjunto decidimos escolher apenas três fotografias para registar este momento Carta ao Pai Natal, para colocar no portefólio e a criança I escolheu as fotografias que mais gostava, justificando a sua escolha.</p>
	<p>Comentário: Como é possível observar nas suas colagens a criança, escolheu os presentes que mais gostaria de receber no natal, após cortar, escolheu a ordem e o local em que iria colar os suas imagens. De seguida dirigiu-se a mestranda Sarah e pediu-lhe para ela escrever numa folha o que queria dizer ao pai natal. Após este momento a criança copiou as frases para o verso da sua folha, a medida que ia escrevendo ia reconhecendo algumas letras, nomeadamente as letras que eram comuns ao seu nome.</p>

Reflexão Semanal

Na Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância II foi solicitado uma reflexão sobre as aprendizagens, dificuldades e experiências, que integraram esta prática.

Antes de iniciar a prática pedagógica, ao contrário das outras práticas não fui com receios nem medos, fui sim com muita motivação e vontade de trabalhar e de aprender mais. A minha prática pedagógica está a ser realizada no Jardim de Infância da Barosa que pertence ao Agrupamento de Escolas D. Dinis. O grupo da sala B2 é constituído por 10 crianças do sexo feminino e 12 crianças do sexo masculino sendo no total 22 crianças, com idades entre os 3 anos e os 5 anos. Uma das características deste grupo que me despertou a atenção e que me fez pesquisar, foi o facto de na sala termos gémeos que são muçulmanos, sendo assim pesquisei um pouco sobre a sua cultura e costumes.

Segundo Marconi & Lakatos (1996), a observação não engloba só o ver e o ouvir, é necessário a observação de pormenores, para conseguirmos recolher toda a informação necessária para as intervenções futuras, assim na minha perspetiva o período de observação é importante para conhecer o funcionamento do Agrupamento, da escola, da sala de atividades e, principalmente, do grupo de crianças. Em relação ao grupo de crianças, através das observações dos dias 27 a 29 de setembro foi-me possibilitado conhecer algumas das suas características, fragilidades e dificuldades de cada uma. Foi através destes dias de observação que tentei conseguir conhecer e fortalecer a relação com cada uma criança. Assim, apesar de só ter observado o grupo durante três dias, a relação que criei foi bastante importante, visto que a “relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 28).

Ao longo destes primeiros dias de prática vim a observar o discurso das crianças, sendo que existem duas crianças na sala que apresentam um vocabulário rico e diversificado. Regista-se ainda a existência de catorze crianças de três anos, na qual é visível algumas dificuldades na linguagem. Neste mesmo grupo até ao momento existem duas crianças na terapia da fala, sendo que uma brevemente vai ter alta médica. Contudo, acredito que enquanto futura educadora deva ter sempre em mente que sou um modelo perante as crianças, dado que existem diversas palavras que são escutadas pela primeira vez no contexto de sala de atividades (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Esta semana tive a oportunidade de observar o grupo ao ouvir pela primeira vez palavras novas. Este momento surgiu, após a leitura do álbum “Queres brincar comigo?” de Xosé Ballesteros, na qual a educadora Lúcia questionou o grupo sobre os nomes dos animais, nomeadamente sobre o nome feminino/masculino. Durante o decorrer desta atividade as crianças foram questionadas sobre qual o nome da mãe do macaco, onde as crianças mais velhas responderam de imediato “macaca”, a educadora perguntou qual era o nome da mãe do golfinho na qual alguns responderam “golfinha”. Neste momentos, a educadora explicou que havia alguns nomes que eram iguais no feminino e no masculino dando um exemplo. De seguida perguntou qual seria o nome da mãe do pinguim, onde uma criança em específico respondeu “pinguim, não muda a palavra” (I). Com esta atividade fiquei a entender que algumas crianças têm o seu léxico mais desenvolvido do que outras. Acredito que com o passar do tempo, com atividades que promovam a comunicação linguística e com a ajuda dos seus pares, as restantes crianças evoluam, conforme Papalia e Feldman (2013) afirmam que “quando as crianças interagem com outras que têm habilidades de linguagem fortes, isto resulta em um efeito positivo pequeno, mas significativo sobre sua própria linguagem” (Papalia & Feldman, 2013, p. 273).

Um dos aspetos que achei realmente benéfico foi o facto de as crianças deste grupo terem a possibilidade de irem ao parque exterior duas vezes por dia durante 30min, sendo que quando os alunos do 1.º CEB estão nas respetivas aulas as crianças do jardim podem utilizar o parque exterior. Na minha ótica é uma mais valia para as crianças os momentos de brincadeira no exterior, pois torna-as mais resilientes e criativas. Sendo assim, ao estarem na convivência com a natureza podem fortalecer a sua “«máquina» humana e percetiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa (...)” (Neto, 2020, p. 153).

Para finalizar, ao longo desta última semana, estive a elaborar as caracterizações da instituição, da sala de atividades e das crianças. Na minha opinião estas caracterizações são fundamentais, para conhecermos melhor a instituição e as suas características assim como para conhecermos as crianças da sala em que estamos inseridas. Através destas caracterizações tivemos oportunidade de conhecer outros docentes e não docentes que trabalham na instituição.

Referências

Marconi, M. D., & Lakatos, E. M. (1996). Técnicas de pesquisa. São Paulo: Altas.

Neto, C. (2020). Libertem as Crianças a urgência de brincar e ser ativo. Lisboa: CONTRAPONTO.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). Desenvolvimento Humano (12.ª ed.). Santana: AMGH Editora Ltda.

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

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO IX- TRANSCRIÇÕES DAS SESSÕES DO PROJETO “SOU ESCRITOR”

TRANSCRIÇÃO 1.1- PLANIFICAÇÃO DA ESCRITA

Meninos, vocês lembram-se do que eu tinha falado com vocês no outro dia? Sobre fazermos uma história? (Silêncio por parte das crianças) A L e a I, tinham-me pedido ajuda para fazer uma história, e eu disse que sim e pedi a mais dois amigos para nos ajudarem. Nós os cinco vamos escrever uma história, P e E, sempre querem ajudar e participar?

“Sim, pode ser” – criança E

“Sim” – criança P

“Boa! Então nós vamos escrever esta história para quem?” - Mestranda

“Para tu leres, na hora da história” – criança I

“Boa, boa, ou seja, para lermos para os outros meninos da sala?” - Mestranda

“Sim, vamos fazer uma surpresa” - criança L

“Boa! Gosto dessa ideia! Vamos escrever uma história em segredo, para depois contar aos outros meninos!” – Mestranda

“E aos nossos pais?” – criança P

“Vamos ler para os pais? Ou vamos pedir ajuda aos pais, para fazerem uma parte da história connosco?” – Mestranda

“Pedimos ajuda, vai ser divertido!” – criança I

“Boa boa, vamos começar? Vocês lembram-se do que era isto (mestranda aponta com o dedo para o Story Face)?” - Mestranda

“Nós íamos precisar muito disso para a história” – criança I

“Mas esta cara servia para quê?” - Mestranda

“Não sei” – criança I

“O que nós fizemos para o cuquedo?”- Mestranda

“Há já sei fizemos a história da história do cuquedo.” – criança L

“Ok, sim, fizemos o reconto da história cuquedo, foi isso? - Mestranda

“Sim, até fomos nós que desenhamos e colamos” – criança L

“Boa, isso mesmo! E para o que servia mais? O Story Face servia para criarmos uma (...)?” - Mestranda

“uma história” – criança L

“Boa! Uma história. Eu tinha vos dito na semana passada que o olho cor de laranja era para criamos as pers(...) (pausa), as personagens. Nós vamos criar uma história com personagens, quem querem que entre na nossa história?” - Mestranda

“Já sei! Um monstro” – criança E

“Eu quero, como é claro uma princesa” – criança L

“Boa, e quem mais vai entrar na nossa história? Pedro quem vai aparecer mais na nossa história? Neste momento vai aparecer um monstro, uma princesa e quem mais?” -Mestranda

“Uma bola de futebol” – criança P

“Ok, mas isso é um objeto. Nós neste olho queremos as personagens, ou seja, as pessoas que aparecem na história.” - Mestranda

“Ah, eu quero um monstro muito, muito assustador” – criança P

“Ok, então eu vou escrever aqui na folha à frente do monstro muito assustador” - Mestranda

“Um príncipe” – criança L

“Hum, mas porque tem de haver um príncipe?” - Mestranda

“Porque é um conto de fadas” – criança L

“E todos os contos de fadas têm de ter um príncipe?” - Mestranda

“Sim!” - criança L

“Não” - criança E

“E porquê?” - Mestranda

“Porque sim” - criança L

“I (menina que tinha voltado da casa de banho), na história já existe um monstro e uma princesa.” - Mestranda

“Quem é a princesa?” - criança I

“Boa! Boa questão, mas quem é a nossa princesa?” - Mestranda

“é a princesa linda” – criança L

“Sabem, na nossa história pode existir uma princesa que vocês já conhecem” - Mestranda

“Sim, boa!” - criança I

“Pode ser de uma história que vocês já tenham ouvido” – Mestranda

“Pode ser a princesa Fátima” – criança L

“Não, tem de ser outra” - criança I

“Calma meninas, vamos deixar a princesa de lado e vamos pensar mais um pouco. O nosso monstro é muito assustador, e como é que ele vai ser? Quais são as outras características?” - Mestranda

“Gigante” - criança I

“Alto, tem pegadas muito grandes e pés muito grandes” - criança I

“Tem de falar um de cada vez, para eu conseguir registar as vossas ideias maravilhosas.” - Mestranda

“Não sei mais coisas” - criança E

“Ele é gordo ou magro? - Mestranda

“Gordo” - criança I

“E a voz dele?” - Mestranda

“Voz muito assustadora” – criança I

“É parecida com a do Cuquedo, da história que tu contaste” – criança I

“Boa! E qual é o nome do nosso monstro?” - Mestranda

“Cuquedo!” - criança E

“Querem que se chame Cuquedo?” - Mestranda

“Sim” – criança I

”Então vou escrever aqui que o nome do nosso monstro é cuquedo” – Mestranda

“P (menino que tinha voltado do wc) já decidimos algumas coisas na tua ausência, vou te ler” - Mestranda

“já viram que o cuquedo da nossa história é o oposto da história que ouvimos no outro dia?” - Mestranda

“O que é oposto?” – criança E

“Oposto quer dizer que é ao contrário” - Mestranda

“Pois é, o cuquedo é muito diferente” - criança E

“Então e este cuquedo é mais o quê? - Mestranda

“Ele finge que dorme para assustar as pessoas” - criança I

“E tu P o que achas, podes dar mais uma ideia?” - Mestranda

“Ah, eu não sei” - criança P

“O monstro pode matar pessoas, mas só as que fazem mal a princesa” - criança P

“Se calhar temos de fazer uma votação para decidir o que vai acontecer.” - Mestranda

“Quem quer que o monstro defenda a princesa?” - Mestranda

(três braços no ar)

“Quem quer que o monstro finja que está a dormir para assustar as pessoas?” - Mestranda

(um braço no ar)

“Então, a ideia que ganhou foi que o monstro vai defender a princesa, vou registar” - Mestranda

“Eu quero ir brincar” - criança P

“Já vamos, mais cinco minutos. Vamos só definir o outro olho do nosso Story Face, ou seja, o local da nossa história. Onde é que se vai passar a nossa história?” - Mestranda

“Num castelo” – criança I

“Passa-se em Portugal” – criança P

“Boa boa, a nossa história passa-se em Portugal, num castelo. Em que estação do ano?” Mestranda

“Verão” – criança L

“Outono” – criança E

“Verão” - criança I

“Ah, no Outono “- criança P

“Então e agora como é que vamos resolver? Qual é a estação do ano? Temos um empate, 2 votos no outono e 2 votos no verão.” - Mestranda

“Eu voto no outono afinal, porque à bocadinho eles votaram na nossa ideia” - criança I

“Boa! Gostei da tua atitude! Já sabemos que a nossa história se passa em Portugal, num castelo e que é outono, e mais?” - Mestranda

“Se o monstro ir à praia ele vai de barco” - criança E

“Sim! Se o monstro for para praia, ele pode ir de barco. Então queres que haja uma praia à volta do nosso castelo?” - Mestranda

“Sim” - criança E

“A praia tem de ficar perto do castelo” - criança I

“Então e qual é o problema da nossa história?” - Mestranda

“Carol, podes ler o que escreveste?” - criança I

“Sim, posso (depois de acabar de ler). Bem amanhã vamos continuar, hoje ficamos por aqui ”- Mestranda

TRANSCRIÇÃO 1.2- PLANIFICAÇÃO DA ESCRITA

Antes de iniciarmos a sessão foi atribuída a cada criança um pedaço de pasta de modelar para as ajudar a pensar e para estarem mais concentradas. A mestranda começou por lhes ler o que tinham definido na sessão 1.

“O cuquedo era um monstro muito assustador, muito grande, com pegadas muito grandes, que metia medo e pregava sustos aos outros animais para proteger a princesa. E agora? Como é que é a nossa princesa? (silêncio e caras de quem não tinham entendido) a princesa é alta? É baixa? É magra? Ou gorda? Tem olhos de que cor? Quais são as características físicas da nossa princesa?” - Mestranda

“É magra e baixa” - criança I

“Ok, é magra é baixa. E quais são as outras características?” - Mestranda

“O príncipe é bonito” - criança P

“Estamos nas características físicas da princesa, P diz-me uma característica?” - Mestranda

“Ah, a cor dos olhos é azul” - criança P

“Boa, cor dos olhos é azul” - Mestranda

“Cor do cabelo é amarela” - criança P

“Cor do cabelo é loira, castanho ou preto?” - Mestranda

“Preto.” - criança P

“Todos concordam?” - Mestranda

“Não, são cabelos dourados” - criança P

“Roupa cor-de-rosa” - criança L

“Calções verdes.” – criança P

“Não, as calças também são rosa.” - criança I

“Então a nossa princesa está de vestido ou de calças?” – Mestranda

“Está de calças e uma t-shirt rosa!” - criança I

“Uah! É uma princesa diferente de calças e t-shirt.” – Mestranda

“E ela é toda verde.” - criança I

“Ela é toda verde?” - Mestranda

“Ya!” - criança I

“A cor de pele da princesa é verde?” - Mestranda

“Sim” - criança I

“Cor de pele é verde. Já escrevi essa ideia. Qual vai ser o nome da nossa princesa? Pensem lá nisso um bocadinho” - Mestranda

“Linda princesa” - criança P

“Ok, a princesa é linda, é isso P?” - Mestranda

“Sim!” - criança P

“Pensem num nome. Entretanto parece a Fiona do Shrek. Vocês conhecem a Fiona?” - Mestranda

“Sim” - Sintonia

“Também conheço o Shrek. “- criança I

“A princesa da nossa história é igual a Fiona?” - Mestranda

“A Fiona é verde, por isso a princesa poder ser a Fiona.” - criança P

“Todos concordam?” - Mestranda

“Sim” - Sintonia

“Muito bem e agora uma característica psicológica da princesa? (as suas expressões faciais demonstravam pânico, sem entenderem o que era suposto dizerem. Acabei por começar a dar exemplos) A princesa é destemida? A nossa princesa é corajosa como a Brave? Ou é medricas e tem medo de tudo?” - Mestranda

“É corajosa” - criança I

“Sabe nadar” - criança E

“E gosta de cerejas” - criança P

“Para a proteger tem um cão” - criança P

“Ok, mas nós tínhamos definido na outra sessão que quem a protegia era o Cuquedo. Mas, querem que a princesa tenha um cão de estimação?” - Mestranda

“Sim, quando encontra um bicho mau ele morde.” - criança P

“Ah, então o cão morde as pessoas que são más. É isso?” - Mestranda

“Sim.” - criança P

“Então e como se chama o cão?” - Mestranda

“Bravo e é castanho” - I e P em simultâneo.

“Porque eles às vezes é bruto.”- criança P

“Então já sabemos as características da princesa, do cuquedo, já sabemos que a história se passa no outono, em Portugal, num castelo que tem uma praia. É isto?” - Mestranda (Aqui deveria de ter dado mais importância ao que o P disse, questionando-o sobre o porquê de o cão ser bruto.)

“Sim!” - em simultâneo

“Então, mas o que vai acontecer na nossa história? o que vai acontecer com a princesa, com o monstro, com o bravo?” - Mestranda

“E com o príncipe.” - criança P

“Ainda, não existe nenhum príncipe até ao momento.” - Mestranda

“Mas e o castelo?” - E

“Sim o castelo existe E. O que aconteceu à princesa para precisar de um monstro?”- Mestranda

“Por causa que ela encontrou um monstro.” - P

“Ah, onde é que a princesa encontrou o monstro?” - Mestranda

“Na selva, depois gotou dele e levou.” - P

“Ah, a princesa achou o monstro na selva e gostou dele e por fim levou-o para o castelo. É isso?” - Mestranda

“Sim”- L e P em simultâneo.

“Se calhar gotou muito”- P

“Gostou muito dele, pois foi. Vou escrever isso. Então e o que aconteceu quando o monstro chegou ao castelo? O que é que aconteceu entre o monstro e o cão?”- Mestranda

“Deram-se bem”- I.

“Deram-se bem, logo desde o início?” - Mestranda

“Quando o cão chegou, espera a princesa esperou que o cão fosse entregue.”- P

“Que entrega?”- I

“Ela ligou pelo telemovele.”- P

“Ela fez o que com o telemóvel?”- Mestranda

“Ela ligou para encomendar e comprar um cão.”- P

“Não! Para adotar um cão.” – I

“Muito bem! Isso foi antes ou depois de encontrar o monstro?”- Mestranda

“Foi antes.”- P

“Então, ela ligou para adotar um cão. É isso?”- Mestranda

“Sim.”- E

“Sim, para adotar, mas quando o cão chegou começou a dar briga.”- P

“Com o Cuquedo?”- E

“Sim”- P

“Então, mas quem é que chegou primeiro? Temos de definir isto.”- Mestranda

“Foi o cão”- I e E.

“Cuquedo”- P

“Calma, já temos 2 votações diferentes. L o que queres que chegue primeiro?”- Mestranda

“O cão é melhor”- L

“Então o cão aparece primeiro porque tem três votos.”- Mestranda

“Olha ela queria adotar um cão, como eu já disse e depois começou a dar briga, porque o cuquedo se calhar não gostou do cão.”- P

“Concordo”- I

“Ah, pois se calhar foi isso.”- Mestranda

“Porque causa que o cão era, não sei”- P

“O cão podia ir com a princesa, encontrar o monstro.” – L

“Não!”- P

“E, queres dar uma ideia?”- Mestranda

“Cuquedo vai encontrar a princesa e traz ao colo dela”- E

“Ok, o cuquedo vai trazer a princesa ao colo, é isso E?” – Mestranda

“Sim.”- E

“Posso falar?”- P

“Podes, mas depois eu vou ler o que vocês já disseram.” – Mestranda

“Olha, se calhar o cuquedo não gostou do cão, porque o cão era bravo e o cuquedo também era.”- P

“Então eram os dois bravos, por isso é que deu confusão?” – Mestranda

“Sim, faz sentido. Vamos ter de encontrar uma solução, é isso Carolina?”- P

“É isso mesmo!” – Mestranda

“O cão, podia procurar a dona e iam à selva procurar o monstro.”- L

“Temos uma ideia parecida, o que achas de juntarmos as duas ideias?” – Mestranda

“Pode ser.”- L

“A princesa ligou para o canil para ir ver os cães, depois um cão fez um beicinho e ela escolheu-o” - I

“Boa, agora querem que leia o que vocês disseram nesta sessão?” – Mestranda

“Sim.”- Simultâneo

“Então o que nos já definimos foi: a princesa é magrinha, baixa, tem olhos azuis, cor de pele verde, cabelos dourados, roupa cor-de-rosa (calças e uma t-shirt). A princesa é linda, corajosa, sabe nadar e gosta de cerejas. Tem um cão de estimação que morde as pessoas más. O problema da nossa história é que o cão não se dá bem com o monstro. No nosso *Story Face* o problema da nossa história vai estar no triângulo, depois no sorriso em 1.º lugar está que a princesa ligou para o canil para adotar um cão.

Amanhã vamos continuar a trabalhar nestas ideias” – Mestranda

“Mas, sim quando o monstro chegou ao castelo começou a haver briga entre eles.” – P

“Ok boa, vou registrar” – Mestranda

“Mas, nós não vamos precisar da ajuda dos nossos pais?” - I

“Sim, mas ainda não é nesta parte. Agora estamos a planificar o que vamos escrever na nossa história.” – Mestranda

“Quando é que vamos precisar deles?” - I

“É no fim de definirmos o que vai acontecer na nossa história. Só no final de termos o sorriso completo do *Story Face* é que os pais vão participar.” – Mestranda

“Ok.”- I

“Vamos agora beber o leite e a fruta” – Mestranda

Notas de campo:

Nesta sessão a L e o E foram os que menos participaram. A L estava distraída e muito calada, parecia um pouco triste, neste mesmo dia antes do almoço tinha vomitado. O E estava com atenção ao que os outros iam dizendo, fazendo muitas expressões faciais .

O P demonstrou um entusiasmo na sessão através dos seus sorrisos e das suas ideias constantes, é de realçar que esta criança não tem contacto frequente com os livros infantis em contexto familiar. Para além disso, entendeu e ajudou o restante grupo a decidir qual iria ser o problema da nossa história. A I, manteve a postura da sessão passada, sempre participativa, envolvida na atividade, mostrando uma curiosidade sobre as próximas etapas do projeto.

TRANSCRIÇÃO 1.3- PLANIFICAÇÃO DA ESCRITA

Antes de iniciarmos a sessão, fiz uma leitura do que se definiu na sessão anterior. Nesta sessão só estiveram presentes duas crianças: a I e o E e após a leitura começaram a surgir as ideias.

“A princesa ligou para o canil para adotar um cão”- E

“E depois de ela ter adotado o cão?” - Mestranda

“Apareceu o cuquedo”- E

“Mas o cuquedo ainda não aparece aqui. Isto, segundo o que definimos na sessão passada, o cuquedo só apareceu quando a princesa foi passear na Selva e ainda não estamos nessa parte. Então, a princesa ligou para o canil para adotar um cão, quando foi para o castelo (...) o que aconteceu quando chegaram ao castelo ?” – Mestranda

“O cão.”- E

“O que aconteceu o cão?” – Mestranda

“Zangado.” - E

“Ficou zangado por ser adotado?” – Mestranda

“Não, ficou feliz!”- E

“Ah, quando foi para o castelo o Bravo ficou feliz. O que o cão fazia com a princesa?” – Mestranda

“A princesa fazia mimosinhos ao cão”- E

“Ah, a princesa deu-lhe muitos mimosinhos. O que a princesa fez mais?” – Mestranda

“A princesa foi comprar comida, para lhe dar comida.”- E

“Boa, isso é importante” – Mestranda

“Depois foi passear.”- E

“E depois levou-o a passear. E houve um dia que a princesa foi para a selva é sobre esse dia que eu quero falar com vocês” – Mestranda

“Ela foi sozinha sem o bravo.”- E

“Boa! Então, certo dia a princesa foi passear sozinha. E depois o que aconteceu quando a princesa chegou a selva? Ainda bem que chegaste I vou ler o que o E disse, vou fazer-te um resumo. A princesa ligou para o canil para adotar um cão. Quando foram para o castelo o Bravo ficou muito feliz. A princesa deu-lhe muitos mimosinhos, comida e depois levou-o a passear. Tu queres acrescentar alguma coisa?” – Mestranda

(A criança E demonstrou estar inseguro nas suas opiniões e naquilo que dizia e sente-se perdido nesta sessão, olhando sempre para mim à espera de uma aprovação. Após a chegada da I, melhorou um pouco.)

“Sim”- I

“Então?” – Mestranda

“Quero acrescentar que a princesa lhe deu um brinquedo, que foi encomendado.”- I

“Ok, boa e como é que encomendou o brinquedo?” – Mestranda

“Pelo telefone”- E

“A princesa pegou no seu telefone.” – Mestranda

“Não, pelo computador.”- I

“Pode ser”- E

“A princesa, pegou no seu computador e encomendou um brinquedo para o bravo. Mas qual foi à loja?”- Mestranda

“Pelo supermercado”- I

“Boa e qual foi o supermercado?” – Mestranda

“Portugal”- I

“Ok, mas qual foi o supermercado? Pingo doce? Minipreço?” – Mestranda

“Continente.” – I

“A princesa pegou no seu computador e encomendou pelo supermercado continente um brinquedo muito especial para o Bravo. É isto?” – Mestranda

“Quando é que vamos precisar dos nossos pais?”- I

“Vamos precisar dos pais quando terminarmos a planificação da história. Eu depois aviso os pais com tempo para vocês conseguirem fazer as coisas.” – Mestranda

“Mas o que vamos fazer com os pais?”- I

“Nós neste momento estamos a planificar a nossa história, ou seja, estamos a definir o que vai acontecer primeiro. Para a próxima semana, vamos começar a fazer as ilustrações da nossa história até ao momento em que o bravo e o cuquedo se encontram. Depois cada um de vocês vai levar para casa uma parte da história, para ilustrarem e reescreverem com os pais.” - Mestranda

“O que é reescreverem?”- I

“Reescrever é quando escrevemos de novo, imagina quando os teus pais lerem o texto, podem ter outra ideia e acrescentar.” – Mestranda

“Ok, já percebi.” - I

“Tenho outra ideia.”- E

“Tu entendeste E?” – Mestranda

“Não.”- E

“E, nós vamos levar a história e tu em casa com a tua mãe fazes o desenho e podes pedir à tua mãe para escrever novas ideias. É só isso, nós só temos de desenhar, os pais é que escrevem.”- I

“Ah, ok.”- E

“Obrigada I é isso mesmo! Vamos voltar às ideias? Estamos a dizer que a princesa pegou no seu computador e encomendou pelo supermercado continente um brinquedo muito especial para o bravo.” – Mestranda

(Enquanto eu estava a explicar novamente como é que iria acontecer quando as crianças levassem a história para casa, o E estava distraído olhar para as outras crianças que passavam por nós. Em contrapartida, a I estava realmente atenta e conseguiu explicar ao E o que iria acontecer na próxima fase do projeto. Esta criança na sessão passada, também tinha demonstrando interesse em saber como é que iriam levar a história para casa.)

“Que era um osso.”- I

“Boa, que era um osso”- Mestranda

“De brinquedo.”- I

“Sim, agora isto já é na segunda página. Certo dia, a princesa foi passear sozinha, quando chegou à floresta. O que aconteceu?” – Mestranda

“O cuquedo”- E

“Quando ela chegou a selva, ela andou até lá ao fundo e achou o cuquedo quando estava quase lá ao fundo”- I

“E onde é esse ao fundo?” – Mestranda

“É lá, ao lado da casa “ – I

“Da esquerda?”- E

“Não”- I

“Do castelo?”- E

“O castelo, acho que pode ser. Porque a princesa, saiu do castelo e foi para a floresta.” – Mestranda

“Ao lado da casa do Bravo”- I

“Mas o Bravo, vive no castelo. Já tínhamos definido isso, o Bravo foi adotado e de seguida a princesa levou-o para o castelo.” – Mestranda

“Mas isso não está escrito”- I

“Vou-te ler o que escrevemos. Quando o Bravo foi para o castelo, ficou muito feliz. Então como é que vamos continuar? A princesa andou muito e (...)?” – Mestranda

“E”- I

“Ela não ficou cansada?” – Mestranda

“Sim, mas o cuquedo.” - I

“Ficou muito cansada. Então se ela ficou muito cansada, a princesa vai descansar em que sítio?” – Mestranda

“Descansou numa pedra maior, mais maior grande”- E

“Ok, a princesa descansou numa pedra muito grande?”- Mestranda

“Sim, quase que tocava no céu”- E

“Ela parou um bocadinho e o cuquedo viu-a e pegou-a ao colo para a levar para o castelo”- I

“Mas o cuquedo, era assustador. Como é que ele levou a princesa ao colo?” - Mestranda

“Não, a princesa antes de o cuquedo a levar, ela disse assim: “Eu sou a princesa”, apresentou-se”- I

“Boa, vais-me dizer isso outra vez para eu escrever essa ação da princesa na nossa planificação.”- Mestranda

“A princesa foi descansar numa pedra, muito grande quase que tocava no céu. De seguida, (...)”- Mestranda

“Ela descansou um bocadinho.”- I

“Após descansar, o cuquedo encontrou-a a princesa”- Mestranda

“Eu sou a princesa Fiona, tu queres ir para o meu castelo?”- I

“Ok, então ele vai logo para o castelo?”- Mestranda

“Não, eles primeiro têm de ser amigos”- E

“Queres ser meu amigo? E ele diz que sim! Só depois é que ela pergunta se ele quer ir para o castelo”- I

“Ok, ela pergunta primeiro ao cuquedo, se quer ir morar com ela” - Mestranda

“Ele diz que sim!”- E

“E vai perguntar mais alguma coisa?” – Mestranda

“Sim, ele pode perguntar se há espaço”- I

“Boa, e tu tens espaço para mim?” - Mestranda

“Sim, tenho, mas eu tenho num cão vais ter que te dar bem com ele, vão ter que ser amigos”- I

“Boa, e o que ele diz?”- Mestranda

“Sim, que vai ser amigo!”- E

“Eu vou ler agora tudo o que já planificamos pode ser?”- Mestranda

“É melhor”- I

Depois de eu ler, as crianças sugeriram

“Eu estou muito cansada, podes-me levar ao colo até ao nosso castelo?”- I

“Boa. Vou escrever isso, como e quando eles chegam, o que acontece?”- Mestranda

“Eles estão muito cansados e vão jantar”- E

“Boa, agora vocês têm que ir lanchar já está na hora. Amanhã vamos continuar esta planificação das ações”- Mestranda

TRANSCRIÇÃO 1.4 -PLANIFICAÇÃO DA ESCRITA

“Vocês ontem, o P e a L não vieram à escola, mas o E e a I, continuaram a dar ideias para a história, por isso nós continuamos a escrever as ideias na planificação. Amanhã vamos escrever a história a partir destas ideias que vocês já deram, vamos juntar todas as ações fazendo assim um único texto para depois ilustrarmos” - Mestranda

“O que é ilustrar?”- L

“Ilustrador é fazer os desenhos das histórias” – Mestranda

“Ah, nós vamos ser ilustradores também?”- I

“Sim, vamos começar? Vou ler o que os amigos definiram ontem, já avançámos um bocadinho”- Mestranda

(Leitura das ações definidas no dia anterior).

“E agora o que vai acontecer quando eles chegarem ao castelo?”- Mestranda

“O cuquedo podia tomar banho para depois jantar, podiam ir brincar com o cão.”- L

“Ok, mas o cuquedo e o Bravo davam-se bem?”-Mestranda

“Não, eu no outro dia tinha dito que eles não se davam bem! É esse o problema da história, não podemos mudar isso agora L.”- P

“isso não pode ser, assim não faz sentido como o que combinámos no outro dia”- E

“Carolina podes ler tudo novamente” -I

“Sim posso”- Mestranda

Depois de ler o que já tinha sido escrito, a L continuou

“Mas depois o cuquedo foi para a cama e o cão não conseguia ir para a cama. A princesa ligou para um senhor, mas depois o cuquedo perdeu-se”- L

“Obrigada, L, vamos voltar um bocadinho atrás como o P disse assim não estamos a respeitar o que já definimos. O problema que vocês escolheram foi o facto de o cão e o bravo não se darem bem. Neste momento as ideias que vocês estão a dar é para definirmos o que vai acontecer quando

o Cuquedo chega ao castelo, pois o bravo já lá estava. O que vai acontecer a seguir? Quando a princesa e o cuquedo chegam?”- Mestranda

“Eles vão jantar”- E

“Boa e depois? Como é que o bravo e o cuquedo se conhecem?”- Mestranda

“Simples, o bravo estava a dormir e aí a princesa foi acordá-lo para conhecer o cuquedo”- I

“Boa e mais?”- Mestranda

“Quando o bravo chegou, cheirou o cuquedo. Deu pulos de alegria”- P

“Então foi aqui que eles se chatearam?”- Mestranda

“Não, foi noutra altura. Quando o Bravo cheirou o cuquedo, cheirou bem ele gostou dele, deu pulos. Mas quando foram dormir, foram para a mesma cama e houve briga”- P

“Ah, já entendi houve uma briga porque o cuquedo dormiu na mesma cama que o Bravo?”- Mestranda

“É isso mesmo! A cama era pequena, dormiram mal”- P

“A princesa vai ter que resolver isso”- L

“Boa”- Mestranda

“Eles os três vão dar um passeio”- L

“Então, mas eles têm de jantar primeiro”- I

“Mais tarde vão jantar”- Mestranda

“Massa à bolonhesa, salada, depois quando vão dormir é que se chateiam”- L

“Então e durante o jantar o que eles fazem?” - Mestranda

“Conversam sobre o que gostam de fazer” – I

“Depois do jantar vão dormir e no outro dia vão passear. Não te esqueças de escrever que é aí que eles se vão chatear”- P

“Depois do jantar foram dormir, a princesa na sua cama e o Bravo e o cuquedo na cama do Bravo. É isso?”- Mestranda

“Sim!”- P

“Então foi por dormirem na mesma cama que se chatearam?” - Mestranda

“Claro!”- P

“Este é o quarto momento, é a quarta ação.”- Mestranda

“A cama devia de ser pequena para eles se chatearem”- Leonor

“Boa, gosto dessa ideia”- I

“No outro dia?”- Mestranda

“Foram passear”- E

“Foram passear à praia, a São Martinho do Porto!”- P

“Hoje acabamos a história?”- E

“Não, hoje acabamos de planificar, amanhã vamos juntar estas ideias todas para formar” - Mestranda

“Um livro, até agora só temos ideias, amanhã temos de pôr tudo bonito e com falas”- I

“Boa, isso mesmo Iria. Amanhã eu vou ler as vossas ideias e vou escrever tudo novamente, com falas. Vocês amanhã podem acrescentar mais coisas ou retirar coisas”- Mestranda

“Vamos continuar? No outro dia foram passear a são martinho do porto”- Mestranda

“Mas eles ainda estavam chateados”- E

“À bocadinho vocês disseram que a princesa ia ajudar os amigos a deixarem de estar chateados, como é que isso vai acontecer?”- Mestranda

“Vão andar de barco. Mas o cuquedo e o Bravo têm medo da água”- L

“Boa, e como é que isso vai influenciar?” - Mestranda

“A Fiona diz para eles não se preocuparem, que vai ajudar”- L

“Boa, quando vamos lanchar? Tenho fome”- E

“Já vamos, está quase na hora. O que acontece quando entram para o barco?”- Mestranda

“Vem uma onda gigante e eles esconderam-se dentro do barco”- L

“Foram rápidos para se esconderem”- I

“Entram para o barco, veio uma onda muito grande e eles esconderam-se lá dentro”- Mestranda

“Depois das ondas passarem foram para a praia, mas fizeram as pazes”- L

“Boa”- Mestranda

“A princesa aí tem a ideia de comprar uma cama maior!”- L

“Boa! Agora vocês vão lanchar. Amanhã vamos escrever a história tendo por base estas ideias. Gostei muito das vossas ideias!”- Mestranda

“Mas como é que vamos fazer o livro?”- P

“Primeiro tem a capa com o título e devíamos de ser todos a pintar essa folha” - I

“E qual é o nosso título?”- Mestranda

“A princesa e os seus amigos!”- I

“Boa”- I

“Um aventura da Fiona e os seus amigos”- L

“Concordo”- I

“Boa, vou escrever! Quem são os autores?”- Mestranda

“Somos nós, eu, o E, o P e a L”- I

“Boa, e quem vai fazer as ilustrações?”- Mestranda

“Somos nós os 4!”- I

“Boa, então vocês são os ilustradores e autores?”- Mestranda

“Sim!”- I

“Boa, vão lavar as mãos para lancharem”- Mestranda

TRANSCRIÇÃO 1.5 - PLANIFICAÇÃO DA ESCRITA

“Bom dia, meninos, vamos terminar a planificação? À tarde vamos escrever com base nas vossas ideias, vou ler as vossas ideias. Como é que a princesa vai encomendar a cama?”- Mestranda

“Pela televisão. A princesa quando chegou a casa, encomendou a cama gigante do tamanho de uma escola”- I

“Sim, e depois do jantar veio a cama, eles montaram e viveram felizes para sempre”- L

“Vão jantar hambúrguer” - P

“Quando a campainha tocar, o cuquedo vai a correr porque é o mais rápido”- E

“Ok, boa ideia. Como é que a princesa vai pagar a cama?”-Mestranda

“2000 euros”- P

“Lembram-se quanto é que pagamos para ir ao cinema?”- Mestranda

“Foram 2 moedas azuis e 3 roxas”- I

“Boa, uma cama é mais cara do que o cinema e as pipocas.”- Mestranda

“Então 95 moedas”- I

“Boa”- L

“Pode ser”- P

“Concordo. Ela paga com multibanco”- E

“Multibanco real! Carolina, podes ler todas as ideias?”- I

“Sim.”- Mestranda

(leio as ideias da planificação da escrita)

“Mas isso não faz muito sentido, parece que faltam partes”- I

“Sim, à tarde vamos transformar estas ideias num texto”- Mestranda

“Ah, com falas?”- P

“Sim”- Mestranda

TRANSCRIÇÃO 1.6 - ESCRITA DA NARRATIVA

“Para quem é estávamos a escrever a história?”- Mestranda

“Para os meninos mais novos”- L

“E para os meninos mais velhos”- P

“Para todos os meninos e meninas”- I

“E porque estamos a fazer uma história” - Mestranda

“Olha, porque eu queria fazer uma, mas não sei escrever e tu disseste que me ajudavas.” - I

“E eu também queria ajudar”- L

“Pois foi. Mas porque estamos a escrever? Para além do que vocês disseram”- Mestranda

“Olha para os outros verem o que nós conseguimos fazer”- P

“Boa”- Mestranda

“Mas eles também conseguem, se quiserem”- P

“Verdade”- Mestranda

“Só temos de pensar”- I

“O que vocês queriam que eles sentissem?”- Mestranda

“Felizes”- simultâneo I e L

“Que gostassem da história”- P

“Boa. Para começarmos a sessão desta tarde eu vou ler o que vocês definiram nos outros dias.” - Mestranda

(Após a leitura começaram as ideias para definir a história.)

“Era uma vez, as histórias começam quase sempre assim”- I

“Eu gosto dessa ideia, depois temos de colocar o nome da princesa”- L

“Era uma vez uma princesa chamada Fiona.”- Mestranda

“A princesa estava triste porque não tinha companhia, até que teve uma ideia. Ligou para o canil para adotar um cão.” I

“Sim, isso tínhamos dito no outro dia”- P

“Boa, pois dissemos agora estamos a escrever novamente, esta folha vai ter a nossa história”- Mestranda

“Sim, vamos ter que repetir as ideias e pôr falas, para os meninos mais novos entenderem tudo” - P

“Outra das vossas ideias foi encomendar um brinquedo”- Mestranda

“Antes disso, ela deu-lhe mimos e comida”- L

“Boa, então podemos escrever assim:

No outro dia, quando o cão chegou ao castelo ficou muito feliz, a princesa chamou-lhe de Bravo e deu-lhe muitos mimos, comida. A princesa nesse mesmo dia pegou no seu computador e encomendou pelo Continente um brinquedo muito especial para o Bravo, era um osso de brincar. O que vocês acham?”- Mestranda

“Gosto, são as nossas ideias mais organizadas Já parece uma história”- P

“Depois disso ela foi passear sem o bravo e ficou muito cansada, descansou numa pedra mais maior grande”- E

“Boa! Isso mesmo foi essa ideia então, podemos juntar aqui outra ideia?”- Mestranda

“A que eu disse, do cuquedo tentar pregar-lhe um susto, mas ela depois apresentou-se”- I

“Sim, podemos juntar. O que acham de ficar assim:

Certo dia, a princesa foi passear sozinha. Quando chegou à selva, andou muito e ficou muito cansada. Foi descansar numa pedra que era tão grande que quase tocava no céu. Após descansar, o Cuquedo encontrou a princesa e tentou assustá-la, mas a princesa disse-lhe:

“Qual é a próxima ideia?”- Mestranda

“A princesa vai se apresentar, pergunta ao cuquedo se quer ser seu amigo e se quer morar no castelo, essa ideia até foi minha e o Enzo concordou”- I

“E a princesa estava cansada, o cuquedo levou-a ao colo”- E

“Pois foi,

- Olá sou a princesa Fiona, queres ser meu amigo?

-Sim! - disse o Cuquedo.

-Tu queres vir morar comigo para o meu castelo? - Perguntou a princesa.

-Sim, mas tu tens espaço para mim? - perguntou o Cuquedo.

-Claro, mas eu tenho um cão chamado Bravo, vais ter de ser amigo dele. - disse a princesa.

-Está bem - disse o Cuquedo.

-Estou muito cansada, podes-me levar ao nosso castelo?- pediu a princesa.

-Posso sim- disse o Cuquedo, pegou na princesa ao colo e seguiu para o castelo. Quando chegou ao castelo estava muito cansado.

O que acham?”- Mestranda

“Está a ficar lindo! É agora que eles regressam para o castelo? Vão jantar bolonhesa e salada”- L

“O bravo estava a dormir, mas ficou feliz com a chegada do cuquedo”- P

“Boa, vocês hoje estavam muito atentos quando eu li as vossas ideias.”- Mestranda

“Normal, hoje é o dia em que a nossa história fica pronta, depois fazemos os desenhos e levamos uma parte para fazer com os pais.”- I

“Isso mesmo, e o que vocês fazem com os pais?”-Mestranda

“Então nós levamos uma página para casa, fazemos os desenhos e os pais ajudam-nos a mudar esse texto que vamos escrever hoje. Depois metemos mais ideias nossas e colocamos as palavras do dia! Vai ser divertido”- I

“Boa isso mesmo, vamos voltar às vossas ideias, juntando aquilo que vocês disseram:

O bravo estava a dormir e a princesa assim que chegou, foi acordá-lo para conhecer o Cuquedo. Quando o Bravo cheirou o Cuquedo, saltou de alegria.

Mais tarde, vão jantar os 3 uma bela massa à bolonhesa e salada, durante o jantar conversaram sobre o que o que gostavam de fazer. Depois do jantar foram dormir, a princesa foi para a sua cama e o cuquedo e o bravo partilharam a mesma cama, que era muito pequena, resultado chatearam-se.

O que acham?” - Mestranda

“Eu gosto”- L

“Vamos avançar”- I

“Agora vão para o barco, para a praia”- P

“Boa, e o que acontece?”- Mestranda

“Eles têm medo da água”- L

“Isso mesmo,

No outro dia, foram passear a São Martinho do Porto, mas o Cuquedo e o Bravo ainda estavam chateados. Até que a princesa teve uma ideia:

-Vamos andar de barco! – Fiona

- Mas eu tenho medo- Cuquedo

-Eu tenho medo da água- Bravo.

-Não tenham medo, eu vou proteger-vos. – Princesa Fiona.”- Mestranda

“A seguir, eles vão para dentro do barco e voltam a ser amigos” - L

“Sim, porque vêm muitas ondas”- I

“E voltam para a praia”- P

“Boa!

Entram para o barco, veio uma onda gigante e eles tiveram de se esconder dentro do barco.

Estavam cheios de medo, o Cuquedo disse:

-Bravo não tenhas medo, eu ajudo-te se cairmos a água.

-Obrigado, vamos voltar a ser amigos!- Afirmou o Bravo.

- Agora que já são amigos novamente, vou comprar uma cama maior - Princesa

Quando as ondas grandes passaram, regressaram para a praia, para aproveitar o sol quentinho de outono.”- Mestrada

“Eles agora voltam para o castelo, para comprar a cama”- E

“Tem de ser do tamanho de uma escola! Mas a princesa pode ligar para o vendedor, que apareceu na televisão, o que acham?”- I

“Boa”- E

(as restantes crianças dizem que sim com a cabeça)

“Sim, para seguirmos as ideias que tiveram ontem,

Quando regressaram para o castelo, a princesa viu na televisão um anúncio de uma cama muito grande, muito larga do tamanho de uma escola! A princesa ligou para esse número e disse:

-Eu quero encomendar uma cama do anúncio, que passou agora na televisão- afirmou a princesa.

-Certinho, vamos entregar hoje depois do jantar- anunciou o vendedor.”- Mestranda

“Agora eles estavam a jantar um hambúrguer”- P

“A princesa falou com o vendedor”- I

“E o cuquedo ouviu a campainha e foi a correr”- E

“Sim! E que tal ficar assim,

Passado umas horas, a princesa e os seus amigos estavam a jantar hambúrguer, quando a campainha tocou. O cuquedo foi logo a correr até a porta do castelo, de seguida a princesa abriu a porta e disse:

-Muito obrigada pela cama!

-A cama fica a 95 moedas, como vai pagar?- Perguntou o vendedor.

-Vou pagar com o multibanco real- afirma a princesa.

-Aqui está.

-Obrigada, pela vossa simpatia.” - Mestranda

“Eu estou a gostar muito”- P

“Agora é o fim, quando eles montam a cama e ficam felizes para sempre”- L

“Isso mesmo,

A princesa com ajuda dos amigos montou a cama gigante, demorou algum tempo até ficar pronta. Nessa mesma noite dormiram todos juntinhos e foram muito felizes para sempre.”- Mestranda

“Tenho pena de não haver um príncipe” - L

“Mas quando a história for para casa, podes pedir a tua mãe para juntar essa personagem.”- I

“Carolina a I tem razão?”-L

“Sim tem, depois podes juntar essa personagem.”- Mestranda

“Mas como é que a história vai fazer sentido depois?”- I

“Boa questão, depois quando vocês trouxerem vamos juntar tudo. Eu vou ler e depois vamos alterar para fazer sentido, consoante aquilo que planificámos e com o que escrevemos hoje”- Mestranda

“Então ainda não acabámos a história”- P

“Ainda não. Mas já falta pouco. Vou ler a história toda de seguida”- Mestranda

“Sim, sim”- I

(Mestranda lê a história toda)

“Ai, está tão bonita”- L

“Agora vamos ter que desenhar”- I

“E depois vai para casa?”- E

“Sim, vamos desenhar as primeiras 5 ações da história. Depois cada um de vocês leva uma ação que vai escrita numa folha para casa, para vocês transformarem com os pais”- Mestranda

“E podemos acrescentar personagens?”- L

“Sim.”- Mestranda

“Carolina, quando é que vamos escolher as palavras do dia?”- I

“Na próxima sessão, vamos sortear. Cada um de vocês tira duas palavras. Agora podem ir lanchar”- Mestranda

TRANSCRIÇÃO 1.7- PALAVRAS DO DIA

“Meninos, quem quer ir buscar a caixa das palavras?”- Mestranda

“Eu vou”- E

“Vamos escolher as palavras do dia, para a nossa história?”- I

“Sim, a Carolina tinha dito que era hoje”- P

“Sim vamos fazer isso agora”- Mestranda

“Como?”- L

“Cada um de vocês vai tirar duas palavras”- Mestranda

“Mas nós não sabemos ler o que está lá escrito!”- I

“Eu ajudo-vos a ler”- Mestranda

“Quero ser o primeiro”- P

“Depois sou eu!”- E

“Ok, P tira duas palavras”- Mestranda

“Já esta”- P

“É uma palavra grande ou pequena?”- Mestranda

“Eu acho que são grandes”- P

“Ok, uma das tuas palavras é sobre uma profissão”- Mestranda

“Fácil, é escritor. Foi a única profissão que já falámos contigo”- I

“Também falámos de ilustrador, também é uma profissão”- L

“Verdade, a palavra é «Escri...»”- Mestranda

“Escritor, a I tinha razão”- P

“Sim, a outra palavra esta relacionado com uma história que vocês ouviram”- Mestranda

“Ouvimos muitas”- E

“Verdade, esta história era sobre uma menina que protegia um local dos gigantes.”- Mestranda

“É a Greta, ela protegia a floresta. A palavra é floresta e começa por um [F] de Filipe”- I

“Boa é isso mesmo Iria! A palavra é floresta. A palavra Floresta começa por um [F] como o nome do Filipe.”- Mestranda

“Agora sou eu a tirar”- E

“Podes tirar duas palavras”- Mestranda

“Já esta”- E

“É uma palavra grande ou pequena?”- Mestranda

“Uma é grande a outra é mais ou menos”- E

“Boa, uma dessas palavras está relacionada com o Natal, começa por «Presen...»”- Mestranda

“Presente”- I

“Boa isso mesmo é presente. A segunda palavra esta relacionada com amor”- Mestranda

“Igreja?”- L

“Não querida, «casam...»”- Mestranda

“Casamento”- L

“Boa isso mesmo as palavras do E são presente e casamento. Quem vai tirar a seguir?” - Mestranda

“Posso ser eu”- Leonor

“Força”- Mestranda

“Já está”- L

“É uma palavra grande ou pequena?”- Mestranda

“Uma grande e outra pequena”- L

“Boa, a palavra pequena está relacionada com a visita de estudo que fizemos. Fomos ao museu”- Mestranda

“Do Mimo”- I

“E do Papel”- L

“A palavra começa com a letra do meu nome”- P

“Então é papel, começam com a mesma letra de «Pedro»”- I

“Boa isso mesmo, a palavra é papel. A segunda palavra se calhar vocês já não se recordam. Foi das primeiras palavras do dia.”- Mestranda

“Isso já foi há muito tempo, precisamos de pistas”- I

“Sim, essa palavra serve para encontrar algo novo. Podemos «desco»”- Mestranda

“Descobrir coisas novas”- I

“Não me lembro dessa palavra”- L

“Eu acho que foi a primeira palavra do dia «descobrir»”- Mestranda

“Agora sou eu. Já está”- I

“É uma palavra grande ou pequena?”- Mestranda

“São pequenas”- I

“Ok, uma dessas palavras está relacionada com uma história que eu contei que metia medo”- Mestranda

“Foi a história do Cuquedo?”- I

“Sim, foi a história do Cuquedo e da?”- Mestranda

“Cuqueada”- simultâneo P, I e L.

“Sim, a palavra relacionada com essa história é?”- Mestranda

“Amor”- simultâneo I e L

“Boa isso mesmo! A segunda palavra é sobre algo que, por vezes, também pode ser assustador, é algo que não sabemos o que é! É um «misté»”- Mestranda

“Mistério!”- I

“Isso mesmo, as tuas palavras são mistério e amor”- I

“Vamos lanchar?”- E

“Vamos já, vocês sabem o que têm de fazer com essas palavras?”- Mestranda

“Sim, cada um de nós vai levar para casa, depois com os pais vamos desenhar uma ação da história. Mas antes vamos pôr lá as palavras e novas ideias nessa ação, depois tu vais ler tudo para terminarmos a história”- I

“Isso mesmo!”- Mestranda

“Quando é que vamos levar para casa?”- P

“Amanhã”- Mestranda

“Boa”- L

“Vamos brincar agora?”- E

“Sim, vamos lanchar e brincar. Vamos para a rua ter com os amigos”- Mestranda

TRANSCRIÇÃO 1.8 – ILUSTRAÇÕES

Nesta sessão pedi às crianças para irem buscar folhas brancas e lápis-de-cor, para iniciarmos as ilustrações da história. Assim que as crianças chegaram, comecei por ler as primeiras quatro páginas do livro, na qual as crianças escolheram uma página para fazer a respetiva ilustração. Deixei as crianças escolherem se queriam usar a folha na horizontal ou na vertical.

“Carolina, eu quero a folha deitada, é assim?” - P

“Se queres na horizontal é assim. Cuidado L, a tua folha vai voar, estamos na rua e hoje está muito vento”- Mestranda

“Vou pôr o meu copo a segurar a folha”- L

“Boa, também vou fazer isso!”- I

“Cada um de vocês pode desenhar tendo em conta aquilo que eu vou ler. Na primeira página está escrito:

Era uma vez uma princesa chamada Fiona. A princesa, estava triste porque não tinha companhia, até que teve uma ideia. Ligou para o canil para adotar um cão.

No outro dia, quando o cão chegou ao castelo ficou muito feliz, a princesa chamou-lhe de Bravo e deu-lhe muitos mimos, comida. A princesa nesse mesmo dia pegou no seu computador e encomendou pelo Continente um brinquedo muito especial para o Bravo, era um osso de brincar. Quem vai desenhar?” - Mestranda

“Eu! Mas podes ler novamente?”- P

“Sim posso.”- Mestranda

“Na segunda página está escrito:

Certo dia, a princesa foi passear sozinha. Quando chegou à selva, andou muito e ficou muito cansada. Foi descansar numa pedra que era tão grande que quase tocava no céu. Após descansar, o Cuquedo encontrou a princesa e tentou assustá-la, mas a princesa disse-lhe:

- Olá, sou a princesa Fiona, queres ser meu amigo?

-Sim! - disse o Cuquedo.

-Tu queres vir morar comigo para o meu castelo? - Perguntou a princesa.

-Sim, mas tu tens espaço para mim? - perguntou o Cuquedo.

-Claro, mas eu tenho um cão chamado Bravo, vais ter de ser amigo dele. -disse a princesa.

-Está bem - disse o Cuquedo.

-Estou muito cansada, podes-me levar ao nosso castelo?- pediu a princesa.

-Posso sim- disse o Cuquedo, pegou na princesa ao colo e seguiu para o castelo. Quando chegou ao castelo estava muito cansado.

Quem vai desenhar?” - Mestranda

“Posso ser eu”- E

“Sabes o que vais ter que desenhar?”- Mestranda

“Sim, a Fiona é verde?”- P

“Sim é. Queres que volte a ler?”- Mestranda

“Sim”- E

(Mestranda lê novamente a página)

“Na página três escrevemos:

O bravo estava a dormir e a princesa assim que chegou, foi acordá-lo para conhecer o Cuquedo. Quando o Bravo cheirou o Cuquedo, saltou de alegria.

Mais tarde, vão jantar os 3 uma bela massa a bolonhesa e salada, durante o jantar conversaram sobre o que o que gostavam de fazer. Depois do jantar foram dormir, a princesa foi para a sua cama e o cuquedo e o bravo partilharam a mesma cama, que era muito pequena, resultado chatearam-se.

Quem vai desenhar?”- Mestranda

“Eu, vou desenhar a princesa, o cuquedo que é preto e o bravo que é castanho”- I

“Boa, L ficas com a próxima página?

“Sim é a da praia” - L

“Vou ler:

No outro dia, foram passear a São Martinho do Porto, mas o Cuquedo e o Bravo ainda estavam chateados. Até que a princesa teve uma ideia:

-Vamos andar de barco! – Fiona

- Mas eu tenho medo- Cuquedo

-Eu tenho medo da água- Bravo.

-Não tenham medo, eu vou proteger-vos. – Princesa Fiona.

Se alguém precisar eu posso ler novamente, as vezes que forem precisas!”- Mestranda

“Carolina esta é a cor castanha?”- L

“Sim é”- Mestranda

Para o E foi necessário repetir a história 8 vezes, para conseguir fazer um desenho. Sendo necessário várias vezes (5) repetir as características das personagens.

Para o P tive de repetir as características da princesa duas vezes

Para a L tive de repetir a história duas vezes. Mostrou-se insegura a escolher as cores que tinham sido escolhidas para as personagens.

Para a I repeti só uma vez a história e repetir as características das personagens apenas uma vez.

“Vamos lanchar, amanhã continuamos” - Mestranda

TRANSCRIÇÃO 1.9 –ILUSTRAÇÕES

“Carolina, vamos continuar os desenhos?” - I

“Sim. Cada um de vocês ficou responsável por uma página da história. Hoje vamos terminar essas ilustrações e vamos fazer também a capa da nossa história.” - Mestranda

“E o resto da história?” - P

“Boa, vocês ainda se lembram quem ia levar a história para casa?” - Mestranda

“Sim, nós vamos levar uma página da história para casa. Depois com a mãe podemos escrever coisas novas e fazer os desenhos”- I

“E podemos acrescentar personagens”- L

“E também as palavras do dia”- I

“Boa, isso mesmo! Vocês vão levar para casa para fazer com os pais. Vão levar numa folha aquilo que nós escrevemos, vão levar as palavras do dia e depois com os pais vão escrever novamente essa ação com as palavras do dia e vão fazer essa ilustração.”- Mestranda

“Quando é que escolhemos as palavras do dia?”- E

“Na próxima terça-feira, ou seja, no próximo dia amarelo. Vamos sortear as palavras.”- Mestranda

“Sortear?”- E

“Sim, cada um de vocês vai tirar duas palavras só depois de as tirarem é que eu vou ler o que lá está escrito.”- Mestranda

“Vai ser giro”- L

“Mas Carolina, nessa ação podemos escrever coisas novas e deixar coisas que já escrevemos?”-I

“Sim, podes escrever tudo novo ou podes deixar como estava. Isso és tu e os teus pais que vão decidir.”- Mestranda

“Já entendi.”- I

“Boa, mas eu vou escrever tudo numa folha para os vossos pais lerem. Querem que eu leia novamente a página que cada um está a ilustrar?”- Mestranda

“Sim, eu já não me lembro muito bem”- E

“Está bem, então vou ler tudo para vocês se lembrarem ”- Mestranda

Enquanto as crianças faziam as ilustrações, fui repetindo as características físicas das personagens.

“Carolina, já acabei ”- P

“Boa, queres ir buscar um marcador preto?”- Mestranda

“Sim, vou lá dentro muito rápido”- P

“Boa, vai lá dentro muito rápido, mas sem caíres”- Mestranda

“Tens aqui!”- P

“Boa, obrigada. Olha no teu desenho não pintaste o castelo. Queres pintar?”- Mestranda

“Sim, é melhor. Para os meninos mais pequenos entenderem.”- P

“O cabelo da Fiona é loiro?”- I

“Sim, é”- Mestranda

“Eu enganei-me e usei o dourado! E agora?” – I

(cara muito triste)

“Não faz mal, está tudo bem. Os desenhos são vossos, são as vossas ilustrações”- Mestranda

“Posso fazer conchas na areia?”- L

“Podes, faz o que tu achares melhor.”- Mestranda

“Mas não estava escrito que na praia havia conchas”- I

“Pois não, mas às vezes as ilustrações têm objetos que não estão escritos no texto, mas não faz mal.”- Mestranda

“Assim, fica a praia completa”- L

“Exato! Está ótimo Leonor, foi uma ótima ideia”- Mestranda

“Já terminei”- L

“Boa, vais lá dentro escolher um marcador à tua escolha”- Mestranda

“Está bem”- L

“Já terminei”- I

“Boa, vais lá dentro escolher um marcador à tua escolha ”- Mestranda

“Tens aqui”- L

“Obrigada. Vou escrever o nosso título nesta folha, depois cada um de vocês vai ilustrar esta folha”- Mestranda

“Posso começar?”- L

“Sim” – Mestranda

“Isso é um castelo?”- L

“Sim”- I

“Eu, uma vez te ensino a fazer um castelo”- L

“Um dia, não se diz é uma vez te ensino. Isso não está bem”- I

“L, quando terminares avisa-me”- Mestranda

“Já está, posso passar ao P?”- L

“Sim, I nesta folha podes escrever o teu nome por favor? Precisas da tua placa de identificação?”- Mestranda

“Não preciso, eu sei escrever o meu nome. Depois passo a folha a L?”- I

“Sim. E? Queres que leia novamente o texto?” – Mestranda

“Sim, é melhor”- E

(mestranda lê a ação e repete as características das personagens)

“Iria, vais desenhar algo na cama, pode ser?”- Mestranda

“Sim”- I

Entretanto aparece a Sarah

“Uah, quem é esta menina?” (aponta para a folha)- Sarah

“É a princesa Fiona, ela é verde”- L

“Será que eu conheço?”- Sarah

“É a namorado do Shrek, só que ele não entra na história”- I

“Então conheço essa personagem”- Sarah

“Mas há uma coisa diferente, ela tem calças e uma camisola cor de rosa”- I

“Pedro nesta folha podes escrever o teu nome por favor? Precisas da tua placa de identificação?”

”- Mestranda

“Sim é melhor, não tenho a certeza se consigo”- P

“Traz o meu”- E

“E o meu também”- L

“Obrigada P”- L

“Onde está a folha?”- P

“Tens aqui, podes escrever primeiro”- L

“Obrigada”- P

“Toma, já acabei”- P

“Obrigada”- L

“Já só falta o E escrever o nome. Mas termina primeiro o teu desenho”- Mestranda

“Já está Carolina”- E

“Queres fazer já a tua parte na capa?”- Mestranda

“Sim, pode ser”- E

“I, podes ir arrumar os teus lápis. Quando a I chegar, podes ir tu L”- Mestranda

“E eu?”- P

“Deixa elas chegarem que depois vais tu”- Mestranda

Quando as crianças regressaram o E terminou de escrever o seu nome.

“Agora já estão despachados. O que falta fazer?” - Mestranda

“As palavras do dia”- I

“Mas isso não é hoje!”- P

“Pois não, as seleção das palavras do dia é só para a semana. Mas fico feliz por vocês se lembrarem disso. Agora podem ir brincar. Vamos só arrumar esta mesa”- Mestranda

“É para ir para a relva, assim que acabarem de arrumar”- I

TRANSCRIÇÃO 1.10 -CRIANÇA I

Neste dia a I, chegou ao pé de mim muito preocupada pois não tinha realizado a tarefa em casa com os pais.

“Queres me explicar o porquê de não teres tido tempo para fazeres isto em casa? Eu não estou chateada, só gostava de saber o porquê de não o teres feito ”- Mestranda

“Porque eu ontem estive no tablet e esqueci-me de fazer”- I

“Mas este papel já foi há 3 semanas para casa. E só tinhas de entregar amanhã. Queres levar hoje para casa e trazes amanhã? ”- Mestranda

“Não, eu quero fazer contigo. Apesar de eu saber que devia ter feito em casa. Mas é melhor fazermos agora por favor. Sabes a mãe e o pai não têm tempo”- I

“Está bem coração, vou começar por ler a ação que tinhas de levar para casa”- Mestranda

“Depois eu tenho de te dizer o que quero acrescentar e mudar, só depois faço o desenho?”- I

“Isso mesmo! A tua ação era:

Quando regressaram para o castelo, a princesa viu na televisão um anúncio de uma cama muito grande, muito larga do tamanho de uma escola! A princesa ligou para esse número e disse:

-Eu quero encomendar uma cama do anúncio, que passou agora na televisão- afirmou a princesa.

-Certinho, vamos entregar hoje depois do jantar- anunciou o vendedor.

E as tuas palavras são Amor e Mistério”- Mestranda

“A princesa podia gostar do vendedor”- I

“Boa ideia”- Mestranda

“Eu não quero a palavra mistério”- I

“Tu sabes o que significa mistério? ”- Mestranda

“É ser misterioso”- I

“Boa é o que é isso? ”- Mestranda

“Não sei, é o que as pessoas não sabem. Tipo uma caça ao tesouro, um segredo”- I

“Boa é o que é o amor? ”- Mestranda

“Amor entre amigos, amor à primeira vista. Mas, eu só quero usar a palavra amor!”- I

“Ok, como é que a vamos usar? Queres que leia novamente? ”- Mestranda

“Sim, para eu me inspirar”- I

“O amor pode aparecer, quando o vendedor aparece. A princesa pode apaixonar-se por ele.”- I

“Boa, mas como é que ela se vai apaixonaram? Eles ainda não se viram”- Mestranda

“Mas ouvi-o a voz dele”- I

“Ok, boa ideia”- Mestranda

“A princesa apaixonou-se pela voz bonita do vendedor”- I

“Boa, gosto dessa ideia vou registar. A Fiona apaixonou-se pela voz do vendedor”- Mestranda

“Ah e ela, ficou desejosa de o ver”- I

“Boa, vou acrescentar isso. A Fiona apaixonou-se pela voz do vendedor e ficou desejosa de o ver.

Queres acrescentar mais coisas ? ”- Mestranda

“Não. Está bom assim, posso fazer agora o desenho?”- I

“Sim, podes fazer a ilustração. Queres que leia novamente?”- Mestranda

“Sim, é melhor!”- I

Durante o processo criativo da ilustração, repeti apenas uma vez as características físicas das personagens.

“Meninos, temos de começar a arrumar”- Mestranda

TRANSCRIÇÃO 1.11 -REVISÃO DA ESCRITA

“Boa tarde, meninos, alguém se lembra como é que era a nossa história antes de ir para casa?”-

Mestranda

“Sim, a princesa adotou um cão. Depois foi passear sozinha e encontrou o cuquedo depois o cuquedo levou para casa ao colo”- I

“Boa”- Mestranda

“Quando chegaram a casa o cuquedo estava cansado e foram jantar bolonhesa” - L

“Antes disso o bravo cheirou o cuquedo e gostou dele”- P

“Boa!”- Mestranda

“Depois eles chatearam-se por a cama era pequena.”- P

“Como é que resolveram isso?”- Mestranda

“Foram dar um passeio de barco”- L

“Mas o cuquedo e o bravo tinham medo. Foi assim que eles fizeram as pazes” - I

“Isso mesmo!” - Mestranda

“Eu não me lembro de nada”- E

“Quando foram para o castelo, ela comprou uma cama gigante!”- P

“Do tamanho de uma escola”- I

“Depois viveram felizes para sempre”- L

“Uah, estou muito feliz. Com a ajuda de todos conseguiram recontar a história que tínhamos escrito antes de ir para casa.”- Mestranda

“Podes ler o que tínhamos escrito?”- E

“Claro vou ler aquilo que tínhamos escrito aqui na escola. E depois vou ler o que cada um fez com os pais”- Mestranda

“Vocês ainda se lembram do porquê de termos escrito esta história?”- Mestranda

“Sim, para contarmos aos amigos. Para depois quando eles crescerem fazerem uma”- L

“Boa, foi isso que vocês tinham definido. Escrevemos a história para contar aos amigos. O que vocês queriam que eles sentissem?”- Mestranda

“Prazer, que gostassem de ouvir. Lembras-te quando tu contas histórias? Era esse sentimento que eu queria que eles sentissem.”- I

“Boa! Vou agora ler o que escrevemos na escola, depois o que fizeram em casa.”- Mestranda

(Leitura da parte da escola)

“Agora o que vocês escreveram em casa:

Esta ação foi escrita pela L e pelos pais: Entram para o barco, descobriram uma onda gigante e tiveram de se esconder dentro do barco. Estavam cheios de medo, o cuquedo disse:

-Bravo não tenhas medo, eu ajudo-te se cairmos à água e limpo-te com um papel.

-Obrigado, vamos voltar a ser amigos!- Afirmou o Bravo

- Agora que já são amigos novamente, vou comprar uma cama maior- Princesa.

Quando as ondas grandes passaram, foram para a praia, para aproveitar o sol quentinho de outono. Esta parte foi feita pela L, vocês concordam? Querem mudar?"-

Mestranda

“Eu não mudava nada”- I

“Eu gostei”- E

“Por mim fica assim!”-P

“Esta ação foi escrita pela I” – Mestranda

“E por ti, eu não pode fazer em casa os meus pais não tiveram tempo”- I

“o que a I escreveu foi:

Quando regressaram para o castelo, a princesa viu na televisão um anúncio de uma cama muito grande, muito larga, do tamanho de uma escola! A princesa ligou para esse número e disse:

-Eu quero encomendar a cama do anúncio, que passou agora na televisão- afirmou a princesa.

-Certinho, vamos entregar hoje depois do jantar- anunciou o vendedor. A princesa Fiona, apaixonou-se pela voz do vendedor e ficou desejosa de o conhecer.”- Mestranda

“Adorei!”- L

“Boa, mas a I não acrescentou nenhuma palavra”- P

“Acrescentei sim! A minha palavra era amor!”- I

“Mas a palavra amor não está lá”- E

“Está sim, apaixonada vem de amor!”- I

“Carolina pode ser assim?”- P

“Sim, apaixonado é uma palavra relacionada com amor”- Mestranda

“Ok, podiam ser palavras relacionadas?”- P

“Sim, vocês eram livres de usar a palavra da forma que mais gostassem” - Mestranda

“Está bem, então por mim pode ficar”- P

“Sim, eu gosto”- L

“Eu concordo”- E

“Podes ler novamente aquilo que nós tínhamos escrito aqui, as ações do P e do E?”- I

“Claro que sim”- Mestranda

(Depois de ler as duas últimas ações da história)

“Esta ação foi escrita pelo P e pelos pais:

O Shrek vivia num pântano tinha uma lagoa de lama onde tomava banho de lama e comia olhos e expulsava os humanos que queriam matá-lo ele era muito elegante preto de olhos verdes e boca vermelha, passado algum tempo conheceu o seu amigo burro castanho e foi seu amigo e

companheiro todo o caminho para ir salvar a princesa Fiona. Uma linda princesa de pele verde, olhos azuis e cabelo dourado. Ele apaixonou-se por ela e casaram-se e o burro apaixonou-se pelo dragão e casaram-se também e todos juntos foram felizes para sempre. Fim.”- Mestranda

“Isso não faz sentido como que escrevemos cá na escola”- I

“Pois não, podemos mudar agora?”- L

“Mas foi bem”- E

“O que foi bem ?”- Mestranda

“A história”- E

“O que eu li, enquadra-se naquilo que nós tínhamos planificado e depois escrito? Dá seguimento”-

Mestranda

“Não!”- I

“Se calhar não”- P

“Podemos mudar o que for necessário, P a tua ilustração pode ser esta, se quiseres”- Mestranda

“Sim, eu também acho que devíamos de mudar o que a minha mãe escreveu, não fica bem com a parte da Iria. Mas como?”- P

“O que vocês acham que podemos aproveitar do que a mãe do Pedro escreveu?”- Mestranda

“A parte do Shrek”- P

“Como assim? ”- Mestranda

“O Shrek pode ser o vendedor?”-P

“Boa ideia, vou escrever isso”- Mestranda

“Gosto disso! Fica bem”- I

“Eu sempre disse que iria haver um príncipe”- L

“Vou voltar a ler tudo, mas agora com esta parte.

Passado umas horas, a princesa e os seus amigos estavam a jantar um hambúrguer, quando a campainha tocou. O cuquedo foi logo a correr até à porta do castelo e a princesa abriu a porta.

-Muito obrigada pela cama! Afirmou a princesa, muito satisfeita.

-A cama fica a 95 moedas, como vai pagar? - Perguntou Shrek o vendedor.

-Vou pagar com o multibanco real- afirmou a princesa.

-Aqui está!

-Obrigada, pela vossa simpatia- disse a Fiona.

E agora o que vai acontecer?”- Mestranda

“O Shrek, pode dizer a princesa que é linda!”- L

“Sim, para depois a princesa dizer que foi amor à primeira vista!- I

“Que romântico!”- L

“A princesa também pode dizer que o Shrek é lindo. E o Shrek depois podia ir montar a cama com eles?”- P

“Sim, mas isso se calhar fica noutra página”- I

“Pode ser”- E

“Vou ler, o que vocês disseram:

-És muito linda princesa Fiona e tens um cão muito bonito- afirmou o Shrek um pouco envergonhado.

-Tu também és muito bonito- disse a princesa com um sorriso de apaixonada.

Foi amor à primeira vista! A Fiona convidou o Shrek a entrar no castelo.”- Mestranda

“Carolina, podes ler o que escrevemos na escola?”- E

“Sim vou ler a última ação que criámos na escola”- Mestranda

(Depois de ler a última ação da história)

“Agora vou ler o que a mãe do E escreveu:

Era uma vez o canil arranjou uma cama para a princesa e os presentes estavam na árvore do pai natal.

E o cuquedo casou só com a princesa e depois fizeram o almoço e que era salada e salsichas e depois fizeram à noite hambúrgueres.

Depois os três foram para a cama com o telefone a jogar as coisas que eles querem e depois eles gostam de ver tablets.

Os canil comprou tablets para eles verem.

E depois o canil foi buscar pizza, quando eles acabaram de jogar. Estava uma noite muito fria. E depois comeram tudo e foram dormir.

E os três foram muitos felizes para sempre.”- Mestranda

“Isso não faz sentido! O Canil não é uma pessoa, é um sítio onde estão os cães abandonados”- I

“Eu não sabia disso”- E

“Porque não fizeste um desenho?”- L

“Estavas preguiçoso?”- I

“Porque a minha mãe estava atrasada para o trabalho”- E

“Só isso?”- P

“Não me apeteceu”- E

“Está tudo bem, amanhã podes fazer o desenho e fica tudo bem.”- Mestranda

“Sim, pode ser”- E

“Agora como é vamos escrever esta parte? Quem é que ajudava a montar a cama?”- Mestranda

“O cuquedo “- P

“O Cão”- L

“E o Shrek, como é logico.”- I

“Depois montam a cama e dormiram todos juntos”- P

“A princesa podia convidar o Shrek para viver com eles”- L

“Boa! E depois na outra página eles podiam começar a namorar e ter um filho!”- I

“Boa, então vou ler o que vocês disseram agora,

A princesa, com ajuda dos amigos e do Shrek montou a cama gigante, demorou algum tempo até ficar pronta. Depois de montarem a cama, a princesa convidou o Shrek para viver com eles e nessa mesma noite dormiram todos juntinhos na nova cama.” - Mestranda

“Agora na outra página podia ficar o que a I disse! E a Fiona podia dizer que gostava dele e começavam a namorar”- L

“Sim! E passado uns anos a Fiona teve um filho e para comemorar adotaram um cão”- I

“E viveram felizes para sempre”- E

“Boa, vou ler as vossas ideias,

No dia seguinte, o Shrek disse à princesa que gostava muito dela, e perguntou-lhe:

-Fiona, queres namorar comigo?

- Sim, quero Shrek!

Passado uns anos, o Shrek e a Fiona tiveram um filho. Para comemorar a chegada do bebé adotaram mais um cão e todos juntos, viveram felizes para sempre!”- Mestranda

“Perfeito”- L

“Eu gostei”- P

“Eu também”- E

“Esta ótimo”- I

“Amanhã eu vou vos contar a história toda, vamos decidir também como vamos fechar o livro e fazer as últimas ilustrações”- Mestranda

“Não podemos fazer agora?”- I

“Agora é hora de ir lanchar”- Mestranda

TRANSCRIÇÃO 1.12 REVISÃO DA ESCRITA

“Hoje vão escrever os vossos nomes novamente, nesta folha. Depois eu vou ler a história toda. Depois disso, o E vai fazer a ilustração e o P vai pintar o que falta na ilustração que fez em casa. Pode ser?” - Mestranda

“Podes ler primeiro a história antes de fazermos os nomes?” - I

“Sim posso.” - Mestranda

(depois de ler a história toda)

“Ficou tão linda!”- L

“Adorei”- I

“Eu não mudo nada! Gosto da história assim”- P

“Eu concordo com o P”- L

“Eu também gosto”- E

“Não querem escrever mais nada? Nem alterar nada?”- Mestranda

“Não” - Simultâneo

“Ok, então agora eu vou ler a parte que o E vai ilustrar”- Mestranda

(Depois de ler, repeti 5 vezes a leitura desta parte)

“Iria, escolhe uma cor para escreveres o teu nome”- Mestranda

“Ok, o que vais escrever por cima?”-I

“Vou colocar autores e ilustradores. Vocês sabem que são os autores?” -Mestranda

“Sou eu, o P, a L, o E e tu”- I

“Sim, somos nós os 5 os autores da história. E os ilustradores quem são?” -Mestranda

Não obtive resposta imediata por parte do grupo na qual voltei a questionar

“Vocês sabem o que é um ilustrador?” -Mestranda,

“É quem escreve os livros” -E

“Sim, o ilustrador pode ser também o autor do livro”- Mestranda

“Já sei, os ilustradores somos nós os 4” -I

“Não, somos 5”- P

“A criança I tem razão. Os ilustradores desta história são vocês os 4, eu não fiz nenhuma ilustração, não fiz nenhum desenho” - Mestranda

“Pois, tu só nos ajudaste a escrever a história.” – I

“Exato, existem livros em que autores escrevem o livro e fazem as ilustrações, mas há outros livros em que existe um autor e um ilustrador, sendo eles pessoas diferentes”- Mestranda

“Como na história do Cuquedo?” -I

“Sim, isso mesmo I” - Mestranda

Através deste momento foi notório uma grande aprendizagem da criança I pois, após ouvir a diferença entre um autor e um ilustrador, a criança associou o que ouviu a um livro que já tinha ouvido, livro esse que foi contado a 19 de outubro de 2021.

“Posso escrever a palavra «Fim»?”- I

“Podes sim. L, faltava fazer uma ilustração da última ação. Queres fazer?” -Mestranda

“Sim é a minha parte favorita”- L

“Carolina, podes escrever a palavra «FIM» para eu copiar?” - I

“Claro, primeiro é o F de Filipe, depois um I de Iria e a última letra é M de Madalena” -Mestranda

“Obrigada! Vou escrever. Já está. O que eu faço agora?”- I

“Podes ajudar a L a fazer a ilustração que falta” -Mestranda

“Pode ser”- I

“Já acabei ”- P

“E o cabelo da Fiona? ” -Mestranda

“Pois falta!”- P

“E, precisas de algo? ” -Mestranda

“Podes ler de novo?”- E

“Claro que sim!” -Mestranda

“E agora o que vamos fazer?”- I

“O E e o P ainda estão a terminar. Mas podes ir pensando como é que vamos fechar o livro.” - Mestranda

(A I começou a observar umas folhas que estavam em cima da mesa, folhas essas que estavam agrafadas no canto superior esquerdo.)

“Eu tenho uma ideia, podíamos usar o mesmo material que tu tens nas tuas folhas” – I

“Boa, queres usar um agrafador para fechar o livro?” - Mestranda

“Sim, isso um agrafador. Olhem as folhas da Carolina dá para abrir para cima, mas as nossas podiam abrir para o lado ”- I

“Como é que vamos fazer isso? Como é que as folhas vão abrir para o lado?” - Mestranda

“Carolina, viramos as folhas assim (criança colocou as folhas na horizontal) e depois agrafamos” -I

“Boa, então vamos colocar as folhas na horizontal e vamos usar quantos agrafos?”- Mestranda

“Não sei, tem de ser alguns como as folhas ficam na horizontal é preciso mais do que um agrafos.” – I

“Usamos uns 4. Tu só usaste um” – P

“Vamos experimentar com 4, se acharmos poucos podemos colocar mais, o que acham?”- Mestranda

“Boa ideia.”- L.

“O Shrek é de que cor?”- P

“Boa questão é uma personagem nova. Vamos ter de decidir agora” - Mestranda

“É verde”- P

“Tem roupa verde clarinha”- L

“Cabelo dourado e olhos castanhos”- I

“Tem óculos pretos” - E

“É muito forte e tem mau feitio” - P

“É rabugento e corajoso”- I

“Boa, já está feita a caracterização da personagem tanto física como psicológica. Estiveram muito bem! No próximo dia , terça-feira vamos contar a história aos amigos!” - Mestranda

“Vai ser tão giro!”- L

“Oh, depois de contarmos a história no dia a seguir tu vais embora”- I

“É verdade querida. Vamos lanchar para a relva!”

Após a tomada de decisão sobre como iramos fechar o livro, as crianças foram lanchar, é de realçar que ao longo destas sessões as crianças estavam muito entusiasmadas, porque já faltava pouco tempo para apresentarem o seu livro às restantes crianças.

ANEXO X- ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS

ENTREVISTA I

1. Como é que te chamas?

I, mas tu sabes o meu nome

2. Tens quantos anos?

5 anos

3. Tu ainda te lembras de fazeres o projeto “Sou Escritor”?

Sim

4. O que fizeste?

Fiz uma história com os amigos

5. Com quais amigos?

Com a L, o E, o P e tu também fizeste parte.

6. Como é que te sentiste a fazer este projeto com os amigos?

Bem e foi muito divertido, mas tu sabes o E não pareceu nada preocupado em fazer a história. Eu acho que ele não estava preparado para isto.

7. Porque achaste isso?

Porque ele só veio para esta escola o ano passado, ainda tem dificuldades.

8. O que mais gostaste de fazer?

Fazer os desenhos

9. Porquê?

Porque eu gosto de desenhar

10. O que gostaste menos de fazer?

De esconder dos amigos o que estávamos a fazer

11. Como é que te sentiste?

Bem, tirando a parte de esconder aos amigos. Mas, como era para ser supressa teve de ser.

12. Como é que foi realizar uma parte da história com os pais?

Não fiz em casa, não te lembras? Fiz contigo, os meus pais não tiveram tempo.

13. Como é que te sentiste?

Normal, fiquei um bocadinho triste, mas depois disso passou-me. Sabes, eu já sabia que tu ias me ajudar.

14. Tu gostas de histórias?

Sim

15. Porquê?

Porque são divertidas e às vezes fazem-nos pensar.

16. Pensar em que?

Olha Carolina, na vida. No outro dia quando a Sarah contou a história da Greta, eu fiquei com pena das florestas e dos animais. Não se pode destruir as florestas.

17. Contam te histórias em casa?

Sim

18. Quando?

Depois de eu lavar os dentes.

19. Quem te conta as histórias?

A mãe, o pai não tem muito tempo.

20. Também contas histórias à mãe?

Às vezes.

21. E essas histórias tu já conheces ou inventas?

Depende. No dia em que ouvimos o cuquedo eu depois contei-lhe essa história.

22. Quem é que achas que inventa as histórias?

Os escritores.

23. Porque é que eles escrevem?

Porque é a profissão deles. Mas olha que é difícil. Tu viste quanto tempo demoramos a fazer uma história.

24. Quem foram os autores da história que fizemos?

Eu, a L, o P e o E.

25. Tu sentiste-te uma escritora?

Claro

26. Porquê?

Porque fiz a história e os desenhos

27. Para que servem as histórias?

Para divertir as crianças.

28. E achas que tu podes inventar uma história?

Claro que sim

29. Porquê?

Porque só precisamos de ter imaginação.

30. Então e o que é preciso para escrever uma história?

Um lápis, folhas, lápis de cor, um computador e alguém que saiba escrever como tu.

31. O que sentiste ao inventar uma história?

Feliz

32. Porque escreveste para os outros?

Porque os meninos mais novos precisavam de ver que nós conseguimos criar histórias novas.

33. O que achas que eles sentiram?

Muito felizes, pelo menos era o que eu queria

34. Ainda te lembras da história?

Sim!

35. Podes contar-me?

A nossa história passou-se em Portugal, num castelo perto de uma praia e no outono. As personagens eram a Fiona, o bravo, o cuquedo e o Shrek que só aparece no fim. A história começou por era uma vez, como quase todas as histórias. Depois a princesa estava sozinha e triste e ligou para o Canil para adotar um cão. Noutra dia foi passear sozinha e encontrou o cuquedo e levou-o para casa. Quer dizer o cuquedo levou a princesa ao colo para casa, ela estava muito cansada. Quando chegaram o bravo estava a dormir e a princesa foi acordá-lo para conhecer o cuquedo. Deram-se bem até à hora de ir dormir, nessa noite dormiram juntos e deu briga porque a cama era pequena. No outro dia a princesa foi com eles à praia passear de barco, mas eles tinham medo. Foi assim que fizeram as pazes depois a princesa decidiu comprar uma cama do tamanho de uma escola! Quando chegou ao castelo ligou para encomendar a cama e apaixonou-se pela voz do vendedor que era o Shrek. Quando Shrek foi entregar a cama, a princesa teve amor à primeira vista. Depois foram montar a cama todos juntos, foi aí que o Shrek disse à Fiona que gostava dela, eles começaram a namorar. Passado uns tempos eles tiveram um bebé e, para comemorar, adotaram mais um cão. Foi esta a nossa história.

ENTREVISTA CRIANÇA P

1-Como é que te chamas?

P.

2-Tens quantos anos?

5 anos.

3-Tu ainda te lembras de fazeres o projeto “Sou Escritor”?

Sim.

4-O que fizeste

Desenhos e uma história com um final feliz.

5-Com quem é que fizeste a história?

Contigo só tu é que sabes escrever.

6-Fomos só nós os dois?

Não, os amigos também ajudaram o E, a I e a L.

7-Como é que te sentiste a fazer este projeto com os amigos?

Bem

8-O que mais gostaste de fazer?

O castelo

9-Porquê?

Porque eu gosto de desenhar castelos

10-O que gostaste menos de fazer?

Aquela parte em que todos desenhamos na capa.

11-Porquê?

Porque eu gosto de fazer os meus desenhos sozinho

12-Como é que te sentiste?

Bem, tirando a parte em que todos fizemos um desenho, não pude escolher aquilo que queria fazer

13-Como é que foi realizar uma parte da história com os pais?

Uma seca, a mãe queria despachar as coisas. Não fiz aquilo que queria e depois tivemos de mudar muitas coisas aqui na escola para ficar como eu queria e para ficar bonito.

14-Como é que te sentiste?

Zangado, mas a mãe não tem culpa está sempre a trabalhar.

15-Tu gostas de histórias?

Mais ou menos

16-Porquê?

Porque as vezes são muito grandes e depois é uma seca.

17-Contam te histórias em casa?

Às vezes, mas são poucas vezes. Cá na escola é que oiço muitas histórias.

18-Quando é que te contam essas histórias?

À noite às vezes, mas às vezes não têm tempo

19-Quem te conta as histórias?

A mãe quando tem tempo

20-Tu às vezes contas histórias em casa?

Não.

21-Porquê?

Não sei

22-Quem é que achas que inventa as histórias?

Os autores

23-Porque é que eles escrevem?

Porque é o trabalho, escrevem no escritório

24-Quem foram os autores da história que fizemos?

Eu, a I, a L e o E.

25-Tu sentiste-te um escritor?

Mais ou menos.

26-Porquê?

Porque eu não escrevi, porque não sei escrever só dei ideias.

27-Para que servem as histórias?

Para os meninos e as meninas ouvirem.

28-E achas que tu podes inventar uma história?

Sim.

29-Porquê?

Porque todos podem ser escritores se quiserem.

30-Então e o que é preciso para escrever uma história?

Uma caneta, folhas e alguém que saiba escrever.

31-O que sentiste ao inventar uma história?

Normal.

32-Porquê?

Porque sim, posso ir brincar?

33-Já vamos estou quase a terminar, porque escreveste para os outros?

Para os meninos e as meninas ouvirem.

34-O que achas que eles sentiram?

Felizes.

35-Ainda te lembras da história?

Mais ou menos!

36. Podes contar-me?

A princesa ligou para o Canil para adotar um cão. Depois foi passear sozinha e encontrou o cuquedo e levou-o para o castelo.

Quando chegaram ao castelo, houve confusão quando foram dormir a cama era pequena.

No outro dia a princesa foi com eles passear de barco, mas eles tinham medo. Foi por isso que fizeram as passes e aí a princesa ligou para encomendar uma cama maior. Quando Shrek foi entregar a cama, a princesa apaixonou-se e começaram a namorar porque a princesa gostou dele e convidou-o para viverem juntos. Depois, no fim eles tiveram um bebé e para comemorar adotaram mais um cão. Foi mais ou menos assim, já não me lembro de tudo.

ENTREVISTA CRIANÇA L

1-Como é que te chamas?

L.

2-Tens quantos anos?

5 anos.

3-Tu ainda te lembras de fazeres o projeto “Sou Escritor”?

Sim.

4-O que fizeste?

Fiz uma história e os desenhos da história.

5-Com quem é que fizeste?

Com os amigos e contigo.

6-Como é que te sentiste a fazer este projeto com os amigos?

Foi tão lindo e muito divertido.

7-O que mais gostaste de fazer?

Fazer os desenhos e de escrever o meu nome.

8-Porquê?

Porque eu gosto de desenhar princesas.

9-O que gostas-te menos de fazer?

Gostei de tudo.

10-Como é que te sentiste?

Muito bem foi muito divertido.

11-Como é que foi realizar uma parte da história com os pais?

Foi muito giro, a mãe estava muito preocupada queria que ficasse tudo perfeito.

12-Como é que te sentiste?

Bem, fiz essa página na casa da tia com a minha mãe estávamos tão quentinhas, a tia até me deu um chocolate.

13-Tu gostas de histórias?

Sim.

14-Porquê?

Porque são divertidas.

15-Contam-te histórias em casa?

Sim.

16-Quando?

Antes de ir dormir.

17-Quem te conta as histórias?

A mãe e o pai.

18-Também contas histórias à mãe e ao pai?

Às vezes ao fim de semana.

19-E essas histórias tu já conheces ou inventas?

Conheço.

20-Quem é que achas que inventa as histórias?

Os autores.

21-Porque é que eles escrevem?

Porque é o trabalho deles.

22-Quem foram os autores da história que fizemos?

Eu, a I, o P e o E.

23-Tu sentiste-te uma escritora?

Sim.

24- Porquê?

Porque fiz a história.

25- Para que servem as histórias?

Para as crianças ouvirem.

26- E achas que tu podes inventar uma história?

Sim.

27- Porquê?

Porque fiz uma aqui na escola contigo.

28- Então e o que é preciso para escrever uma história?

Um lápis, folhas e alguém que saiba escrever.

29- O que sentiste ao inventar uma história?

Muito feliz.

30- Porque escreveste para os outros?

Porque os meninos gostam de histórias novas.

31- O que achas que eles sentiram?

Felizes.

32- Ainda te lembras da história?

Sim!

33- Podes contar-me?

A história começou com a princesa estava sozinha que ligou para o Canil para adotar um cão.

Depois foi passear sozinha e encontrou o cuquedo e levou-o para casa.

Quando chegaram o bravo estava a dormir e a princesa foi acordá-lo para conhecer o cuquedo e dormiram juntos e deu briga porque a cama era pequena.

No outro dia a princesa teve a ideia de ir com eles à praia passear de barco, mas eles tinham medo.

Foi assim que fizeram as pazes, depois a princesa teve outra ideia, decidiu comprar uma cama do tamanho de uma escola! Quando chegou ao castelo ligou para encomendar a cama. Quando Shrek foi entregar a cama, a princesa apaixonou-se. Depois foram montar a cama todos juntos foi aí que o Shrek disse à Fiona que gostava dela, eles começaram a namorar. Gostei tanto desta parte. Passado uns dias eles tiveram um bebé e para comemorar adotaram mais um cão.

ENTREVISTAS CRIANÇA E

1. Como é que te chamas?

E.

2. Tens quantos anos?

5 anos.

3. Tu ainda te lembras de fazeres o projeto “Sou Escritor”?

Sim.

4. O que fizeste?

Brincar, fizemos uma história.

5. Como é que te sentiste a fazer este projeto com os amigos?

Não sei.

6. O que mais gostaste de fazer?

Desenhos e dar ideias.

7. Porque?

Por gosto.

8. O que gostas-te menos de fazer?

A história.

9. Como é que te sentiste?

Não sei.

10. Como é que foi realizar uma parte da história com os pais?

Não gostei.

11. Porquê?

A minha mãe estava atrasada para o trabalho, então ela fez só a história. Fez sozinha.

12. Como é que te sentiste?

Normal.

13. Tu gostas de histórias?

Sim.

14. Porquê?

São divertidas.

15. Contam-te histórias em casa?

Às vezes.

16. Quando ?

A noite.

17. Quem te conta as histórias?

A mãe e a avó.

18. Também contas histórias à mãe?

Não.

19. E essas histórias que a mãe conta são inventadas ou de livros?

De livros.

20. Quem é que achas que inventa as histórias?

Os pais e outros senhores.

21. Porque é que eles escrevem?

Porque os meninos querem.

22. Quem foram os autores da história que fizemos?

Fui eu e a Carolina escreveu.

23. E quem foram os ilustradores?

Eu e os outros meninos porque fizemos os desenhos.

24. Tu sentiste um escritor?

Não.

25. Porque?

Porque fui mais um desenhador

26. Foste mais um ilustrador?

Sim isso.

27. Para que servem as histórias?

Para a pessoas lerem.

28. E achas que tu podes inventar uma história?

Sim, muitas.

29. Porquê?

Uso a cabeça.

30. Então e o que é preciso para escrever uma história?

Não sei.

31. O que sentiste ao inventar uma história?

Senti bem, porque pensei em coisas diferentes. Mas, não gostei porque dá trabalho.

32. Porque escreveste para as outras crianças?

Não sei.

33. O que achas que elas sentiram?

Bem, elas gostaram.

34. Ainda te lembras da história?

Mais ou menos.

35. Podes contar-me?

Existia a Fiona, o cuquedo e o bravo.

A Fiona ligou para o canil para entregarem o bravo no castelo. Depois a Fiona foi brincar na selva e encontrou o cuquedo e levou-o para o castelo. Depois o cuquedo conheceu o bravo e foram felizes, mas quando foram dormir zangaram-se porque a cama era pequena. Para fazerem as pazes a princesa Fiona ligou para o vendedor Sherek para encomendar uma cama grande, depois de terem a cama gigante e viveram todos felizes para sempre.

Secção 1 de 5

Questionário aos Encarregados de Educação



No âmbito da realização do Relatório Final de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado, necessário para a aquisição do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, e enquanto estagiária da sala B2, venho por este meio solicitar a sua participação neste questionário inerente ao projeto “Sou Escritor” em que o seu educando esteve envolvido.

Neste sentido, a minha investigação visa perceber quais são as aprendizagens das crianças na elaboração de uma narrativa.

I-Caraterização do Encarregado de educação



Descrição (opcional)

Nome *

Texto de resposta curta

Idade

Texto de resposta curta

Formação Académica *

Texto de resposta curta

Considera que lê com regularidade? *

- Muitas vezes
- Às vezes
- Poucas vezes

Que tipos de textos/livros costuma ler? *

- Ficção
- Romance
- Policiais
- Jornais
- Revistas
- Outra opção...

II- Práticas de leitura com o seu educando



Descrição (opcional)

Tem por hábito ler histórias ao seu educando? *

- Sim
- Não

Porquê? *

Texto de resposta longa

Com que frequência lê para o seu educando durante a semana? *

- Muitas vezes
- Às vezes
- Poucas vezes

Considera importante ler/contar histórias com regularidade ao seu educando? *

- Sim
- Não

Porquê? *

- Permite desenvolver o vocabulário
- Promove o gosto de ouvir histórias
- Promove a imaginação
- Momento de descontração e de prazer
- Outra opção...

Em que momentos lê histórias para o seu educando? *

Texto de resposta longa

III- Projeto “Sou Escritor”



No âmbito do projeto sou escritor, foi pedida a colaboração dos pais para escreverem com os seus educandos uma parte história

Escreveu uma parte da história como o seu educando? *

- Sim
- Não

Acha que o seu educando gostou de participar neste projeto “Sou Escritor”? *

- Sim
- Não

Porquê? *

Texto de resposta longa

Conte como se sentiu na participação deste projeto? *

Texto de resposta longa

Quais foram as dificuldades que sentiu ao realizar este projeto com o seu educando? *

Texto de resposta longa

No futuro, realizaria outro projeto dentro deste género? *

- Sim
- Não

Porquê? *

Texto de resposta longa

Obrigada por ter realizado este questionário!

Descrição (opcional)

ANEXO XII- HISTÓRIA “A PRINCESA FIONA E OS SEUS NOVOS AMIGOS”

“Era uma vez uma princesa chamada Fiona. A princesa, estava triste porque não tinha companhia, até que teve uma ideia. Ligou para o canil para adotar um cão.

No outro dia quando o cão chegou ao castelo ficou muito feliz, a princesa deu-lhe o nome de Bravo e ofereceu-lhe muitos mimos e comida. A princesa nesse mesmo dia pegou no seu computador e encomendou pelo Continente um brinquedo muito especial para o Bravo, era um osso de brincar.

Certo dia, a princesa foi passear sozinha. Quando chegou à selva, andou muito e ficou muito cansada. Foi descansar numa pedra que era tão grande que quase tocava no céu. Após descansar, o Cuquedo encontrou a princesa e tentou assustá-la, mas a princesa viu-o e disse-lhe:

- Olá sou a princesa Fiona, queres ser meu amigo?

-Sim! - disse o Cuquedo.

-Queres vir morar comigo para o meu castelo?- Perguntou a princesa.

-Sim, mas tu tens espaço para mim? - perguntou o Cuquedo.

-Claro, mas eu tenho um cão chamado Bravo, vais ter de ser amigo dele. -disse a princesa.

-Está bem- disse o Cuquedo.

-Estou muito cansada, podes-me levar ao nosso castelo?- pediu a princesa.

-Posso sim- disse o Cuquedo. Pegou na princesa ao colo e seguiram para o castelo. Quando chegaram ao castelo, o Cuquedo estava muito cansado. O Bravo estava a dormir e a princesa assim que chegou, foi acordá-lo para ele conhecer o Cuquedo. Quando o Bravo cheirou o Cuquedo, saltou de alegria.

Mais tarde, foram jantar os três uma bela massa à bolonhesa com salada. Durante o jantar conversaram sobre o que gostavam de fazer. Depois do jantar foram dormir, a princesa foi para a sua cama e o Cuquedo e o Bravo partilharam a mesma cama, que era muito pequena, pelo que se chatearam.

No outro dia, foram passear a São Martinho do Porto, mas o Cuquedo e o Bravo ainda estavam chateados. Até que a princesa teve uma ideia:

-Vamos andar de barco! – Disse a princesa Fiona

- Mas eu tenho medo- disse o Cuquedo a tremer.

-Eu tenho medo da água- Disse o Bravo afastando-se.

-Não tenham medo, eu vou proteger-vos. – Reconfortou-os a princesa Fiona.

Entram para o barco, descobriram uma onda gigante e tiveram de se esconder dentro do barco.

Estavam cheios de medo, o cuquedo disse:

-Bravo não tenhas medo, eu ajudo-te se cairmos à água e limpo-te com um papel.

-Obrigado, vamos voltar a ser amigos!- Afirmou o Bravo

- Agora que já são amigos novamente, vou comprar uma cama maior, disse a princesa.

Quando as ondas grandes passaram, foram para a praia, para aproveitar o sol quentinho de outono.

Quando regressaram para o castelo, a princesa viu na televisão um anúncio de uma cama muito grande, muito larga, do tamanho de uma escola! A princesa ligou para esse número e disse:

-Eu quero encomendar a cama do anúncio, que passou agora na televisão- afirmou a princesa.

-Certinho, vamos entregar hoje depois do jantar- anunciou o vendedor. A princesa Fiona, apaixonou-se pela voz do vendedor e ficou desejosa de o conhecer.

Passado umas horas, a princesa e os seus amigos estavam a jantar um hambúrguer, quando a campainha tocou. O cuquedo foi logo a correr até à porta do castelo, e a princesa abriu a porta.

-Muito obrigada pela cama!- Afirmou a princesa, muito satisfeita.

-A cama fica a 95 moedas, como vai pagar?- Perguntou Shrek o vendedor.

-Vou pagar com o multibanco real- afirmou a princesa.

-Aqui está!

-Obrigada, pela vossa simpatia- disse a Fiona.

-És muito linda princesa Fiona e tens um cão muito bonito- afirmou o Shrek um pouco envergonhado.

-Tu também és muito bonito- disse a princesa com um sorriso de apaixonado.

Foi amor à primeira vista! A Fiona convidou o Shrek a entrar no castelo.

A princesa, com ajuda dos amigos e do Shrek montou a cama gigante, demorou algum tempo até ficar pronta. Depois de montarem a cama, a princesa convidou o Shrek para viver com eles e nessa mesma noite dormiram todos juntinhos na nova cama.

No dia seguinte, o Shrek disse à princesa que gostava muito dela, e perguntou-lhe:

-Fiona, queres namorar comigo?

- Sim, quero Shrek!

Passado uns anos, o Shrek e a Fiona tiveram um filho. Para comemorar a chegada do bebé adotaram mais um cão e todos juntos, viveram felizes para sempre!

Fim!”

ANEXO XIII- AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS



Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância II
Mestrado em Educação Pré-Escolar- 2.º ano
2021/2022
Mestrandas: Carolina Bernardino n.º 1200156
Sarah Marques, n.º 1200277

Autorização para recolha de dados

Exmo.(a) Encarregado (a) de Educação,

No âmbito da realização do Relatório Final de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado, necessário para a aquisição do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, e enquanto estagiária da B2, venho por este meio solicitar a sua autorização para a realização de registos fotográficos e videográficos do seu educando.

Esta recolha será utilizada para a concretização de um ensaio investigativo, com probabilidade de ser utilizado para o relatório final de mestrado. Neste sentido, a minha investigação visa perceber quais são as aprendizagens das crianças na elaboração de uma narrativa. Assim, gostaria de contar com a participação do seu educando para a concretização desta investigação. É importante salientar que todos os registos efetuados terão unicamente fins académicos e a identidade do seu educando será confidencial. Agradeço a sua colaboração!

Com os melhores cumprimentos

Carolina Bernardino

Eu, _____ Encarregado (a) de Educação da criança _____, da sala B2, li e compreendi este documento.

Autorizo a recolha de fotos/vídeos.

Não autorizo a recolha de fotos/vídeos.

Assinatura do Encarregado(a) de Educação

Data: ____/____/2021

ANEXO XIV- AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE IMAGENS- CRECHE



Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche
Mestrado em Educação Pré-Escolar - 1º ano
2020/2021
Docente Supervisor: Maria José Gamboa
Educadora Cooperante: Ana Fonseca
Discentes: Carolina Bernardino, n.º1200156
Sarah Marques, n.º1200277

Autorização para Recolha de imagens

Exmo. (a) Encarregado(a) de Educação,

Somos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, e estamos a realizar a Prática Pedagógica no Colégio Infantil Cubo Mágico, na sala Miró.

Deste modo, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para fotografar e/ou filmar as propostas de atividades que iremos realizar durante o segundo semestre, na qual os vossos educandos estarão envolvidos. Todas as imagens terão unicamente fins académicos e será garantida a privacidade e confidencialidade dos mesmos.

Com os melhores cumprimentos,

Carolina Bernardino e Sarah Marques

Eu, _____ Encarregado de Educação da
criança _____, da sala Miró, li e compreendi este
documento.

- Autorizo a recolha de fotos/vídeos.
- Não autorizo a recolha de fotos/vídeos.

Assinatura do Encarregado de Educação

Data: ___/___/2021

ANEXO XV- AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE IMAGENS- JI-I



Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche
Mestrado em Educação Pré-Escolar - 1º ano
2020/2021
Docente Supervisor: Maria José Gamboa
Educadora Cooperante: Ana Fonseca
Discentes: Carolina Bernardino, n.º1200156
Sarah Marques, n.º1200277

Autorização para Recolha de imagens

Exmo. (a) Encarregado(a) de Educação,

Somos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, e estamos a realizar a Prática Pedagógica no Colégio Infantil Cubo Mágico, na sala Bausch.

Deste modo, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para fotografar e/ou filmar as propostas de atividades que iremos realizar durante o segundo semestre, na qual os vossos educandos estarão envolvidos. Todas as imagens terão unicamente fins académicos e será garantida a privacidade e confidencialidade dos mesmos.

Com os melhores cumprimentos,

Carolina Bernardino e Sarah Marques

Eu, _____ Encarregado de Educação da criança _____, da sala Bausch, li e compreendi este documento.

- Autorizo a recolha de fotos/vídeos.
- Não autorizo a recolha de fotos/vídeos.

Assinatura do Encarregado de Educação

Data: ___/___/2021

ANEXO XVI- AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE IMAGENS- JI-II



Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância II
Mestrado em Educação Pré-Escolar- 2.º ano
2021/2022
Mestrandas: Carolina Bernardino n.º 1200156
Sarah Marques, n.º 1200277

Autorização para Recolha de imagens

Exmo. (a) Encarregado(a) de Educação,

Somos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, e estamos a realizar a Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância II, no Jardim de Infância de Barosa do Agrupamento de Escolas D. Dinis.

Deste modo, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para fotografar e/ou filmar as propostas de atividades que iremos realizar durante o primeiro semestre, na qual os vossos educandos estarão envolvidos. Todas as imagens terão unicamente fins académicos e será garantida a privacidade e confidencialidade dos mesmos.

Com os melhores cumprimentos,

Carolina Bernardino e Sarah Marques

Eu, _____ Encarregado (a) de Educação da criança _____, da sala B2, li e compreendi este documento.

Autorizo a recolha de fotos/vídeos.

Não autorizo a recolha de fotos/vídeos.

Assinatura do Encarregado(a) de Educação

Data: ____/____/2021