



Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Brincar com as histórias:

O desenvolvimento da competência narrativa com crianças do Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Telma Filipa Carvalho Bugalhão

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, abril de 2020

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Agradecimentos

Ao chegar à etapa final do Mestrado, quero deixar os meus agradecimentos a todos os que, de algum modo, me ajudaram, ao longo destes anos, a conseguir cumprir um sonho de longa data.

Agradeço aos meus pais e irmãos por todo o apoio dado ao longo destes anos. Por todos os seus votos de confiança e ânimo que sempre me conseguiram transmitir ao longo da minha vida, acreditando, mais do que ninguém, nas minhas capacidades e motivações.

Ao Nuno, por todo seu carinho, confiança, paciência e apoio.

À minha caríssima e estimada colega de estágio, Cristina Rodrigues, pela sua dedicação, força, colaboração, esforço e amizade. A ela lhe desejo as maiores felicidades.

Agradeço a todos os meus colegas e amigos, deixando um agradecimento muito especial à Tânia Ferreira e à Beatriz Freire, que tanto me apoiaram neste percurso.

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

A todas as crianças com quem trabalhei nas Práticas, porque foram maravilhosas, participativas e interessadas e porque me ensinaram muito ao longo deste tempo. Agradeço toda a sua doçura e carinho.

Deixo um último agradecimento a todas as educadoras, professores e professoras que conheci e que me acompanharam ao longo da vida, pelo seu exemplo e pelo amor demonstrado pela profissão, que desde cedo me motivaram para enveredar pela área da Educação.

A todos, muito obrigada!

Resumo

Na primeira parte deste relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresento, de forma sucinta, descritiva, crítica e reflexiva, o meu percurso desenvolvido ao longo destes dois anos, com vista a salientar as experiências mais marcantes que foram vivenciadas em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas experiências, que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, foram bastante diversificadas e muito significativas sendo, portanto, impossível referi-las todas num número limitado de páginas. Foco-me, sobretudo, no ciclo pedagógico que foi implementado em cada contexto, considerando a relevância da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão para a condução de uma boa prática profissional, considerando o papel ativo da criança no seu percurso de aprendizagem, segundo os paradigmas socio-construtivistas e humanistas que orientaram as minhas práticas.

Na segunda parte do relatório, apresento a dimensão investigativa, enquadrada na metodologia de investigação-ação e desenvolvida no decorrer da Prática Pedagógica em Jardim de Infância. Na investigação que foi implementada, pretende-se dar resposta à questão de partida que originou o estudo: “Em que medida a leitura e produção oral de narrativas se constituem como estratégias facilitadoras do desenvolvimento da competência narrativa da criança?” Desta forma, e considerando o papel que as histórias desempenham na vida de uma criança, permitindo-lhe interpretar a realidade e construir mundos imaginários, este estudo pretende analisar o desenvolvimento da competência narrativa em crianças dos 4 aos 6 anos, considerando os objetivos definidos, as opções metodológicas e os recursos didáticos que foram construídos, implementados e explorados, bem como a criação de ambientes propícios para o conto de histórias. Neste sentido, pretende-se compreender e avaliar o processo de desenvolvimento da competência narrativa, tendo sido descrito e analisado todo o processo vivido com as crianças alvo do estudo, tendo-se confirmado o valor da narrativa como instrumento didático e pedagógico, na procura do desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional das crianças.

Palavras-chave:

Ciclo Pedagógico, brincar, histórias, competência narrativa

Abstract

The first part of this report, developed within the scope of the Master Degree in Pre-School and Primary School Education, presents, in a succinct, descriptive, critical and reflective way, my path developed over the last two years, highlighting the most remarkable experiences that were lived in the context of Nursery, Kindergarten and Primary School. These experiences, which contributed to my personal and professional training, were quite diverse and very significant, so it is impossible to mention them all in a limited number of pages. My focus is, above all, on the pedagogical cycle that's implemented in each context, considering the relevance of observation, planning, action, evaluation and reflection for the conduct of good professional practice, considering the active role of the child in his learning path, according to the socio-constructivist and humanist paradigms that guided my practices.

The second part of the report presents the investigative dimension, framed in the action-research methodology, was developed during the Pedagogical Practice in Kindergarten. The implemented investigation intended to answer the starting question that originated the study: "To what extent are reading and oral production of narratives constituting strategies that facilitate the development of the child's narrative competence?" Thus, and considering the role that stories play in a child's life, allowing him to interpret reality and build imaginary worlds, this study aims to analyze the development of narrative competence in children aged 4 up to 6 years, considering the methodological and the didactic resources that were built, implemented and explored. In this sense, the intendt is to understand and evaluate the process of development of narrative competence, having described and analyzed the whole process lived with the target children of the study, considering the value of the narrative, as a didactic and pedagogical tool, in the search for the children's cognitive, linguistic and emotional development.

Keywords:

Pedagogical cycle, play, stories, narrative competence

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Índice Geral	iv
Introdução.....	1
I - Dimensão Reflexiva.....	3
1 – Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche	3
1.1 – A Creche	3
1.2 – Apresentação da Instituição e do Grupo de Crianças	4
1.3 – As rotinas e os espaços em Creche	6
1.4 – Observar, planificar, avaliar e refletir em Creche	8
1.4.1 – Observar em Creche.....	8
1.4.2 – Planificar em creche	9
1.4.3 – Avaliar em Creche.....	11
1.4.4 – Refletir em Creche.....	12
2 – Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância	13
2.1 - Apresentação da Instituição, dos recursos e das Crianças	13
2.2 – Documentos reguladores da Prática Pedagógica.....	17
2.3 – A metodologia de projeto	19
2.3.1 – O Projeto da Germinação.....	20
2.3.1.1 – Fase 1 – Definição do Problema	20
2.3.1.2 – Fase 2 – Planificação do projeto.....	21
2.3.1.4 – Avaliação do Projeto e documentação pedagógica	27
2.4 – Reflexão sobre o projeto	28
3 – Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico	29
3.1 - Documentos reguladores da Prática.....	30
3.2 – Apresentação da Instituição e da turma	32
3.3 – O Ciclo Pedagógico em 1.º Ciclo.....	34
3.3.1 – A observação em 1.º Ciclo.....	34
3.3.2 – A planificação em 1.º Ciclo	36
3.3.3 – A Atuação em 1.º Ciclo	38
3.3.4 – A Avaliação em 1.º Ciclo.....	42

II - Ensaio Investigativo – Brincar com as histórias:	46
o desenvolvimento da competência narrativa com crianças no Jardim de Infância	46
1 – Enquadramento teórico	47
1.1 – Brincar com a Linguagem no Jardim de Infância.....	47
1.2 – Ler e escrever histórias no Jardim de Infância	49
1.3 – O papel do Educador de Infância na promoção da competência narrativa.....	54
2 – A Metodologia de Investigação	57
2.1 – Pergunta de partida e objetivos da investigação	58
2.2 – Participantes no estudo.....	59
2.3 – Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	60
2.4 – Procedimentos	61
2.5 – Apresentação e discussão dos dados	68
2.6 – Conclusão do ensaio investigativo	90
Conclusão do relatório	94
Referências Bibliográficas:	97
ANEXOS	1
ANEXO 1 Planificação em Creche.....	2
ANEXO 2 e 3 As rotinas e a sua importância para o desenvolvimento da autonomia das crianças.....	6
ANEXO 4 O brincar em creche e os materiais presentes na sala de atividades.....	7
ANEXO 5 Materiais utilizados e construídos para a Prática Pedagógica.....	8
ANEXO 6 Reflexão em Creche	9
ANEXO 7 Avaliação em Creche.....	13
ANEXO 8 Sala de atividades do jardim de infância	16
ANEXO 9 Recursos didáticos de jardim de infância	17
ANEXO 10 Árvore das mensagens do dia.....	18
ANEXO 11 Registos escritos das crianças.....	19
ANEXO 12 Brincar no exterior	20
ANEXO 13 Planificação de jardim de infância	21
ANEXO 14 Categorização das sementes	28
ANEXO 15 Quadro sensorial das sementes.....	29
ANEXO 16 Tabela de dupla entrada da germinação	30
ANEXO 17 Os registos das crianças sobre a experiência.....	31
ANEXO 18 Canção a bela semente	32
ANEXO 19 Avaliação em jardim de infância.....	34
ANEXO 20 Reflexões de jardim de infância.....	37

ANEXO 21 A biblioteca de sala	49
ANEXO 22 Planificação em 1º CEB	50
ANEXO 23 Protocolo experimental	54
ANEXO 24 Esquema para construção de texto narrativo	57
ANEXO 25 Reflexão #1 de 1º CEB.....	60
ANEXO 26 Reflexão #2 de 1º CEB.....	65
ANEXO 27 Trabalhos em grupo.....	70
ANEXO 28 Avaliação sumativa em 1º CEB	71
ANEXO 29 O <i>Story Face</i>	72
ANEXO 30 Primeiras entrevistas das crianças.....	74
ANEXO 31 Os cartões das histórias	77
ANEXO 32 Diálogo durante a planificação de um texto construído em grande grupo.....	80
ANEXO 33 As segundas entrevistas das crianças	83

Introdução

Ao ingressar no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estava a iniciar todo um percurso de formação profissional e pessoal que me viria proporcionar dois anos de experiências formativas, significativas e gratificantes, permitindo-me construir conhecimentos sobre a ação educativa desenvolvida nos diferentes contextos, revelando-me, também, a minha postura enquanto futura educadora e professora. As aprendizagens adquiridas, e mencionadas neste relatório, foram construídas tendo como base as diferentes experiências vividas nos diferentes contextos de prática, assim como toda a bibliografia lida e analisada ao longo do Mestrado, tendo-me levado a refletir e a posicionar-me criticamente sobre o papel de um educador, ou professor, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, um educador, ou professor, deve “ter em consideração os objetivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativas, bem assim como as áreas de conteúdo” (Dionísio & Pereira, 2006, p.600). Ao longo das práticas, considerei também a abordagem socio-construtivista como orientação para toda a minha ação educativa, tendo considerado a criança como o centro desta ação, desempenhando um papel ativo na construção do seu conhecimento (Bidarra & Festas, 2005).

Ao nível da sua estrutura, o presente relatório encontra-se dividido em dois grandes capítulos, sendo o primeiro designado por Dimensão Reflexiva e o segundo por Dimensão Investigativa. Na primeira secção do documento, faço referência ao Ciclo Pedagógico que foi implementado em todos os contextos de estágio, considerando os processos de Observação, Planificação, Atuação, Avaliação e Reflexão em Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, apresento algumas experiências e considerações sobre o meu percurso de estágio profissional, tentando adotar uma postura reflexiva e um olhar crítico face aos aspetos que observei e vivenciei nos contextos de Prática Pedagógica.

No segundo capítulo apresento a Dimensão Investigativa, intitulada “Brincar com as histórias: o desenvolvimento da competência narrativa com crianças do Jardim de Infância.” Este estudo foi realizado com três crianças, em contexto de Prática Pedagógica em Jardim de Infância, sendo este um estudo de caso onde foi implementada a metodologia de investigação-ação. Sendo que

“a Literatura Infantil acompanha a criança praticamente desde o seu nascimento, abre-lhe as portas para os mundos possíveis da textualidade e para as múltiplas viagens que ela será chamada a percorrer, criando-lhe as raízes para uma adesão frutificante à leitura da literatura e, naturalmente, também de outros textos” (Azevedo, 2014, p. 3),

o enquadramento teórico apresentado faz referência ao valor das histórias para a infância. Apresento também um ponto sobre o desenvolvimento da competência narrativa e outro sobre o papel do educador na promoção desta competência, tendo em consideração o caráter lúdico das atividades e dos recursos construídos, com vista a dar resposta à questão de partida: “Em que medida a leitura e produção oral de narrativas se constituem como estratégias facilitadoras do desenvolvimento da competência narrativa da criança?” Para procurar responder à questão de partida, foram delineados alguns objetivos de modo a conhecer e analisar algumas narrativas construídas pelas crianças ao longo do tempo, com ou sem suporte a recursos didáticos, através da criação de ambientes para contar histórias.

Ao nível dos instrumentos e técnicas de recolha de dados, optou-se pela realização de entrevistas às crianças envolvidas no estudo, pela transcrição e análise dos registos escritos e audiovisuais recolhidos e pela observação participante por se considerarem os mais apropriados para este estudo de caso. Segue-se a apresentação dos procedimentos e a apresentação e discussão dos dados, onde são descritas e analisadas, de forma interpretativa, as narrativas produzidas pelas crianças. Na conclusão do estudo investigativo, procuro dar resposta à questão de partida, com base nos objetivos propostos, referindo também as limitações do estudo.

Por último, na conclusão do relatório, apresento algumas considerações finais sobre o percurso vivenciado, dando destaque ao papel do educador e do professor.

I - Dimensão Reflexiva

Nesta primeira parte do relatório de investigação é apresentada a dimensão reflexiva referente aos contextos de Prática Pedagógica, nomeadamente em Creche, Jardim de Infância e em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, apresento os aspetos que considerei fundamentais para serem alvo de reflexão, que me levaram a pensar sobre as experiências que vivi e que proporcionei às crianças em cada um dos contextos, e de como estes foram fundamentais para o meu percurso de formação académica e profissional. Apesar das especificidades de cada contexto, que serão apresentadas nesta dimensão reflexiva, é de ressaltar que o Ciclo Pedagógico é uma dimensão comum e, portanto, transversal, estando assim presente em todas as dimensões reflexivas dos diversos contextos de Prática.

1 – Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche

O primeiro momento reflexivo relaciona-se com as experiências vivenciadas em contexto de Creche, o primeiro contexto de Prática Pedagógica a ser desenvolvido neste Mestrado. Ao longo desta reflexão, pretendo dar a conhecer, de forma sumária, as características do espaço e do grupo de crianças com quem realizei a Prática Pedagógica, destacando o papel da observação, planificação, avaliação e reflexão, em contexto de creche, para toda a dinâmica desenvolvida e de que modo é que o ciclo pedagógico influenciou a organização dos recursos existentes, nomeadamente os espaços e o tempo, ressaltando a importância das rotinas para as crianças que frequentam a creche. Desta forma, a reflexão incide sobre algumas das minhas experiências vivenciadas neste contexto que me levaram a pensar criticamente sobre as práticas de um educador em creche, qual deverá ser o nosso papel enquanto profissionais e que experiências podemos desenvolver com as crianças desta faixa etária para promover o seu desenvolvimento holístico.

1.1 – A Creche

Considerando que esta iria ser a minha primeira experiência em Creche, houve a necessidade de colocar a questão, ainda antes de saber que contexto me iria ser atribuído: O que são as Creches? De acordo com as informações disponibilizadas pela Segurança Social, Ministério que tutela as creches, estas surgem como resposta social às famílias, acolhendo crianças dos 0 aos 3 anos de idade. A Creche é, assim, um local onde se proporcionam as “(...) primeiras experiências da criança num sistema organizado,

exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (Manual de processos-chave – Creche, 2011). Subsequentemente, surge uma nova questão: que papel é atribuído, ou desempenhado, pelos educadores de infância durante o seu trabalho em creche? Muito mais do que um cuidador, ou alguém que proporciona apenas o bem-estar da criança, o educador, em contexto de creche, “desenvolve um trabalho essencial que envolve cuidar de forma atenta e adequada, proporcionando experiências de socialização positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento global” (Portugal, 2017, p.57). Ou seja, o educador deve procurar estar sempre “atento às necessidades e particularidades de cada criança, perceber o que lhe interessa e o que ela procura comunicar, compreender as suas necessidades de movimento, de relação, de exploração e assegurar que a criança obtém respostas que lhe permitam desenvolver-se bem, física e psicologicamente” (Portugal, 2017, p.57).

1.2 – Apresentação da Instituição e do Grupo de Crianças

A instituição que me foi atribuída localiza-se a poucos quilómetros da cidade de Leiria. Esta instituição é de cariz particular e cooperativo, sendo um espaço que reúne condições para a presença de um berçário, de uma sala de Creche e uma de Jardim de Infância. Uma vez inserida em contexto de Creche, a Prática Pedagógica foi desenvolvida na sala de Aquisição da Marcha até aos 36 meses.

O grupo é constituído por nove crianças, com idades compreendidas entre os 18 meses e os 31 meses, em que cinco são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Considerando as faixas etárias destas crianças, há que referir que esta fase é marcada por um rápido crescimento e desenvolvimento e, segundo Piaget, este é feito por estádios de desenvolvimento em que, em cada estágio, a criança adquire aprendizagens através da assimilação de experiências e, desenvolve-se até atingir o seguinte estágio (Piaget, citado por López, s.d.). De acordo com este autor, entre os 18 e os 24 meses, a criança encontra-se no início da representação simbólica. Nesta altura, aparece a representação mental do objeto através do uso de símbolos com o desenvolvimento cada vez maior da intencionalidade. É desenvolvida a noção de permanência do objeto, surgem as representações mentais, assim como a imitação diferida. É nesta altura que surge o jogo simbólico e do “faz de conta”, em que a criança imita comportamentos que observa. Deste modo, entre os 18-24 meses, a criança já é capaz de ter uma representação mental da

realidade e de pensar sobre essa realidade, ou seja, já não precisa de recorrer à tentativa-erro, como acontecia nos sub-estádios anteriores.

Brazelton (2007) descreve o processo da evolução da criança ao nível do crescimento comportamental e emocional. Podemos dividir esta evolução em vários domínios como o domínio do comportamento, da alimentação, do sono, das capacidades motoras, do brincar e do controle das necessidades. Estes domínios remetem-nos para a importância dos espaços e das rotinas em creche, que estão intrinsecamente relacionados com as finalidades e objetivos educativos propostos por Gabriela Portugal (2017), nomeadamente o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva, o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório e o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais. Estas informações foram essenciais, uma vez que permitiram orientar o meu trabalho desenvolvido neste contexto, pois deram-me noções sobre o que era pretendido no que concerne ao trabalho que o educador deve desenvolver em creche no sentido de respeitar as intencionalidades pedagógicas que define.

Especificamente no caso deste grupo, cada criança apresentava características muito próprias, tal como o nível de desenvolvimento linguístico. A este nível, as crianças mais pequenas apenas conheciam algumas palavras, produzindo muitos fonemas, variações entoacionais e gesticulações quando queriam comunicar (Sim-Sim, 1998). As crianças mais velhas, por sua vez, já apresentavam um nível linguístico diferente, sendo capazes de se expressar recorrendo a frases simples, mas completas (*Ibidem*), expondo claramente as suas necessidades e as suas vontades. Ao nível da autonomia, a maioria das crianças mais velhas já comiam sozinhas, enquanto que as mais novas necessitavam do apoio do adulto, existindo apenas uma exceção, em que a criança mais nova do grupo já comia sem auxílio. Também nos momentos de higiene foi notório o nível de autonomia das crianças mais velhas, que se aproximavam dos 36 meses, em que todas elas usavam o bacio, contrariamente às crianças mais novas, em que todas usavam fralda em todos os momentos do dia, ainda que fossem encorajadas a usar o bacio.

De um modo geral, todas as crianças eram bastante enérgicas, alegres, calorosas. A grande maioria brincava de forma individual, e muitas das crianças já recorria aos jogos de faz-de-conta, onde observei as crianças a simular os comportamentos dos adultos nas suas brincadeiras. Existiam, de forma frequente, conflitos entre as crianças que resultavam da recusa em partilhar os brinquedos, sendo necessária a intervenção do adulto para mediar

estes conflitos, onde havia a negociação com as crianças. Estes conflitos são caraterísticos destas idades em que, segundo Malaguzzi (citado por Lino, 2013, p.119), “o conflito e a negociação são forças indispensáveis para o crescimento.”

1.3 – As rotinas e os espaços em Creche

O educador deve ter em consideração as necessidades individuais das crianças para permitir o seu desenvolvimento físico e psicológico, criando um ambiente caloroso, seguro e estável (Portugal, 1998). Deste modo, a criança tem a possibilidade de explorar, com todos os seus sentidos, o meio que a rodeia e aprende a relacionar-se e a interagir com o outro (Portugal, 2010). Ainda de acordo com esta autora, as atividades planeadas em creche não são o mais importante, mas sim as rotinas e a segurança e estabilidade que estas promovem. A sequência de acontecimentos previsíveis e repetitivos dá à criança uma sensação de tranquilidade (Cordeiro, 2012), e devem contemplar o momento de acolhimento, os momentos das refeições, a hora da sesta e os momentos de higiene, com vista a promover o desenvolvimento da autoestima e da autonomia da criança (Portugal, 2010). Neste sentido, o currículo em creche constrói-se a pensar no quotidiano da criança, em que os espaços e os recursos existentes devem satisfazer as suas necessidades, “numa lógica de articulação e de construção de saberes da criança” (Marchão, 1997, p.35).

Nas planificações construídas ao longo da Prática Pedagógica, as rotinas estavam presentes de forma permanente e detalhada (ANEXO 1), o que me levou a pensar na relevância destes momentos diários, considerando as intencionalidades pedagógicas definidas. As potencialidades das rotinas para se promover o desenvolvimento das crianças não foram imediatamente percebidas e considero que, no início, estava muito mais preocupada com as atividades a desenvolver, pois só aí (erroneamente) é que poderiam ser consideradas as intencionalidades. Com o passar do tempo, com a observação e conseqüente prova das interações positivas que eram estabelecidas tanto entre as próprias crianças como entre estas e o adulto, cheguei à conclusão que as interações com a criança, durante os momentos rotinizados, promoviam o seu desenvolvimento linguístico, o seu relacionamento e respeito pelo outro, a sua autonomia, o aumento da sua autoestima, entre outros (Portugal, 2010). Foram, acima de tudo, os pequenos momentos vivenciados que transmitiram a riqueza das relações com estas crianças, em que a preocupação com o seu bem-estar era uma constante.

Apesar das rotinas previamente existentes, foi introduzido um outro momento diário na altura do acolhimento, durante a manhã e após a marcação das presenças, nomeadamente com a apresentação de uma caixa misteriosa que continha alguns materiais que as crianças iriam descobrir e manipular numa atividade posteriormente a desenvolver. O fator mistério contribuiu para causar espanto e expectativas nas crianças, para as informar e orientar, de certa maneira, no que iria ser desenvolvido nesse dia (ANEXO 2).

Para o cumprimento das rotinas, há que considerar o espaço e os recursos que as regulavam ou definiam, assim como às restantes atividades propostas. Desta forma, cabe ao educador criar um

“espaço de participação para as crianças, o que começa por criar um contexto que participe. Em um contexto que participa, a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007, p.27).”

A sala de Aquisição da Marcha até aos 36 meses, de dimensões não muito amplas, incluía uma zona de acolhimento, mesas de trabalho, zonas de brincar, como a zona dos blocos de encaixe, o cantinho com carros de brincar e o cantinho do jogo “faz-de-conta”. Para mim, estes espaços potenciaram a descoberta, as interações e a imaginação, através do brincar, quer de forma individual, quer a pares ou em pequenos grupos. De acordo com Post & Hohmann (2011, p.23) “qualquer espaço interior para brincar deve responder à necessidade que os bebés têm de estar no chão, onde podem mexer-se e explorar o seu ambiente imediato, mantendo o educador no seu campo de visão e chamando a sua atenção.” No entanto, considerando as pequenas dimensões da sala, considero que faltava espaço para que a criança se movimentasse livremente, o que poderia condicionar o desenvolvimento físico-motor da mesma e potenciar mais situações de conflito.

Na sala, existiam diversos materiais de desgaste e alguns livros de capa dura. Estes espaços e materiais foram pensados e contemplados nas planificações de modo a promoverem as intencionalidades pedagógicas propostas, quer ao nível dos domínios cognitivo-linguísticos, socio-afetivo e sensorio-motor (ANEXO 3). Para além dos materiais existentes na sala de atividades, existiram outros que foram construídos por nós de acordo com as atividades pensadas e estruturadas que potenciaram, por exemplo, o desenvolvimento da motricidade fina, a atenção, a concentração e a vinculação (ANEXO 4). Estes permitiram que as crianças, ao brincar, os descobrissem de forma livre ou supervisionada de acordo com as características do que estava a ser manipulado. Assim,

os materiais pedagógicos foram fundamentais “para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar. Os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis” (Oliveira-Formosinho, 2015 p.20).

Na parte exterior, com ligação direta à sala, estava presente aquele que, para mim, era o espaço mais relevante deste ambiente, o espaço exterior relvado, bastante amplo e seguro, para que as crianças pudessem brincar, correr e explorar o meio que os circundava (ANEXO 5). Para além de potenciarem o desenvolvimento físico-motor das crianças e de promoverem a observação, os espaços ao ar livre são de extrema importância para a saúde das crianças, pois se estiverem frequentemente em espaços fechados e quentes, há maior propensão em vir a desenvolver doenças que se propagam mais facilmente nestes ambientes (Portugal, s.d.). No entanto, este espaço foi utilizado apenas até novembro, sendo vedado às crianças devido à preocupação com o frio ou o mau tempo. A minha visão é contrária a estes pressupostos, não só pelas questões de saúde já referidas, como pelas potencialidades e vantagens que os espaços exteriores proporcionam, pois é “através do brincar no exterior que as crianças têm a oportunidade de enfrentar riscos, resolver problemas de forma autónoma e de mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.17).

1.4 – Observar, planificar, avaliar e refletir em Creche

1.4.1 – Observar em Creche

Para que o educador conheça a criança com quem desenvolve a sua ação educativa, é imperativo que a escute e a observe de modo a adequar as suas propostas ao nível dos cuidados e educação (Parente, s.d.). O ato de observar, sendo o processo contínuo, implica estar atento aos comportamentos revelados pelas crianças ao longo do tempo, às suas ações em determinados contextos, com o objetivo de recolher informações pertinentes sobre as mesmas. Neste sentido, Carvalho & Portugal (2017, p.22) referem que

“a observação, enquanto processo principal da recolha de informação, constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo. As observações contínuas permitem avaliar e tomar decisões sobre a melhor forma de responder às necessidades das crianças com base nos seus progressos e nos objetivos do currículo.”

Ao reunir os dados observados, estes permitem ao educador:

“descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses. Esta informação possibilita que o educador dê *feedback* à criança sobre os seus progressos, ofereça experiências desafiadoras e agradáveis, e documente, valorize e planeie os próximos passos na promoção da aprendizagem” (*Ibidem*).

Cada criança aprende e desenvolve-se ao seu ritmo, tem interesses e personalidades muito próprias, consoante as suas experiências de vida e ambiente que as rodeia. Por estes motivos, enquanto futura educadora, deverei observar e conhecer cada criança individualmente para poder ajustar a minha conduta educativa e planificar ações pedagógicas que sejam adequadas a cada criança e para proceder à sua avaliação. Deste modo, “essa informação (sobre o que se observa) possibilita que o educador dê *feedback* à criança sobre os seus progressos, ofereça experiências desafiadoras e agradáveis (...)” de modo a valorizar e a planear “os próximos passos na promoção da aprendizagem.” (Carvalho & Portugal, 2017:22).

O ato de observar as crianças, quer através da observação direta, da recolha de imagens ou vídeos, ou do diário de bordo, permitiu-me, não só construir as planificações em função do que observava, como também adequar o meu comportamento ou as interações que desenvolvia com as crianças, utilizando estratégias diversas, por vezes quase por tentativa e erro. Permitiu-me, ainda, conhecer as especificidades de cada criança, o que, do meu ponto de vista, foi facilitado, uma vez que tínhamos poucas crianças na sala de Aquisição da Marcha.

1.4.2 – Planificar em creche

As crianças em creche, apesar da sua idade, devem ser encaradas como agentes ativos no seu próprio processo de desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2013, p.13), devendo-se, assim, reconhecer “o seu direito à escuta e à participação efetiva, associado ao reconhecimento da sua enorme competência: competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.14). Deste modo, a participação efetiva da criança foi contemplada nas planificações, refletindo-se na terminologia adotada, uma vez que, sendo a planificação focada na criança, o próprio vocabulário empregue teve em consideração toda a ação da criança nas atividades que se desenvolvem, tendo sido empregues alguns verbos que, forçosamente, teriam de ser empregues na planificação, como manipular, explorar, conhecer, observar, entre outros. Tive de me colocar no papel da criança de modo a compreender as suas

necessidades e a sua ação para promover o seu desenvolvimento harmonioso e holístico, considerando a sua própria experiência. Em alguns momentos, coube, assim, à criança a tomada de decisões, mesmo que as mesmas tenham sido antecipadas pelo educador, pois deste modo as experiências vividas pelas crianças tornam-se mais significativas e adaptadas aos seus interesses.

Para planificar neste contexto, tive de considerar as observações que foram efetuadas de forma constante e as intencionalidades educativas que se pretendiam desenvolver durante um momento de rotina ou de uma experiência educativa. Tenho noção de que, no início, a atividade surgia antes da necessidade de estabelecer as intencionalidades, mas percebi que isso podia condicionar o trabalho com as crianças, uma vez que as atividades podiam não estar de acordo com as especificidades do grupo e de cada criança. Tive consciência da importância de observar permanentemente o grupo de modo a compreender as suas necessidades e o seu grau de desenvolvimento cognitivo, motor e emocional. Foi com base nessas observações, que se estruturaram as planificações, considerando as intencionalidades que se pretendia promover, passando posteriormente para o planeamento das atividades e os recursos a utilizar.

Senti, algumas vezes, que se desenvolveram atividades que não tinham tanto em consideração o papel da criança, mas sim o produto final para que os pais, familiares ou a comunidade pudessem ver. Apesar da importância do envolvimento da família no decorrer da prática educativa, para mim, este modo de trabalhar, considerando a documentação pedagógica apenas como um produto a ser apresentada à comunidade é contrária ao que se pretende em creche, uma vez que o principal sujeito para quem a planificação é dirigida é a própria criança.

A minha principal preocupação, enquanto futura educadora, será o de promover a aprendizagem recorrendo a momentos significativos, de grande envolvimento afetivo, e que podem ser desenvolvidos considerando os interesses e comportamentos das crianças. Portanto, as planificações, que foram estruturadas antecipadamente, eram por vezes alteradas em conformidade com as observações que efetuava, respeitando os interesses das crianças. Como exemplo, refiro uma atividade que foi planeada e executada, mas que foi posteriormente alargada devido à ação das crianças, ao seu interesse demonstrado pelo que estava a ser feito e pelas suas manipulações com o papel celofane. A atividade proposta estava centrada na exploração das cores através da colocação de papel celofane sobre uma lâmpada de um candeeiro. Esta atividade desenvolveu-se numa sala com fraca

iluminação para que as crianças pudessem observar as cores que se refletiam por toda a sala. Após este momento, houve uma menina que colocou os vários papéis celofane sobre o rosto para poder ver “o mundo às cores”, convidando os seus colegas a fazerem o mesmo que ela. Com as observações deste momento, construíram-se umas molduras com o celofane, que eram muitíssimo mais seguras do que a manipulação do papel sem suporte, o que permitiu o desenvolvimento de várias atividades posteriores, assim como a existência de um novo material sempre presente na sala para que as crianças pudessem interagir umas com as outras bem como observar e descobrir as cores (ANEXO 1 e 6).

1.4.3 – Avaliar em Creche

A avaliação consiste numa recolha de informação baseada na observação. Assim sendo, após uma reflexão crítica, surge o momento da avaliação. Deve ser formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 citado por Carvalho & Portugal, 2017). A avaliação, deste modo, permite valorizar a criança porque possibilita adaptar situações que irão favorecer as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento. Em creche, não se procura classificar uma criança ou compará-la a outras crianças, procura-se avaliar para promover aprendizagens (Carvalho & Portugal, 2017). O que se pretende é conhecer a criança, observar os seus comportamentos em diversas situações, com os seus pares, com os adultos, com diferentes objetos ou atividades, no seu meio envolvente, na sua sala de atividades ou em diversos contextos e momentos para poder comparar a criança consigo própria. A avaliação é parte integrante do processo educativo, vai permitir a implementação de novas experiências educativas no sentido do desenvolvimento da criança.

Para que a avaliação seja rigorosa, existem várias etapas que permitem orientar as ações dos educadores. Essas etapas são a recolha da informação, a documentação e o registo e a reflexão (Carvalho & Portugal, 2017). A criança, que está no centro da ação pedagógica, é avaliada pelo educador e também pode ser envolvida no processo. Ao avaliar, o educador reflete e investiga sobre as suas ações pedagógica, sobre as suas consequências, sobre os seus conhecimentos profissionais e sobre os conteúdos pedagógicos que permitem o desenvolvimento das crianças consoante as suas idades. A avaliação permite também interligar a ação educativa com a família ao partilhar experiências e desenvolvimentos notórios.

No início da Prática, senti alguma dificuldade em perceber o que se pretendia com a avaliação, uma vez que observava tanta coisa em simultâneo na criança, que me era difícil centrar-me apenas numa intencionalidade. Esta dificuldade era acentuada ao início também pelo facto de não conhecer tão bem o grupo e a criança na sua individualidade. Com o passar do tempo, foi-me mais fácil avaliar, uma vez que passei a conhecer melhor as crianças e era mais notório o que pretendia avaliar com base nas suas evoluções ao nível das suas conquistas ou dificuldades apresentadas. Ao avaliar, com base nas observações, descrições e análises que fazia (ANEXO 7), possibilitou-me pensar em estratégias e em atividades que pudessem vir a auxiliar a criança no seu desenvolvimento aos mais diversos níveis.

1.4.4 – Refletir em Creche

Ao longo do semestre, a prática reflexiva foi uma constante, uma vez que me permitiu pensar e adequar as minhas estratégias junto das crianças. Como refere Oliveira-Formosinho (2007, p.15), “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui.” Muitas vezes, a planificação das atividades semanais e a avaliação das crianças só se procedia após vários momentos reflexivos, que englobavam não só a dimensão escrita que era efetuada semanalmente, como também os momentos de reflexão com a colega de estágio, com a professora supervisora e com a educadora cooperante. Neste sentido, o ato de refletir surge

“associado ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade de a pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. Este processo envolve, pois, um equacionar e reequacionar de uma situação problemática” (Oliveira & Serrazina, s.d., p.32).

Ao longo da prática, apercebi-me que cada criança é um ser único, com interesses e características muito próprias e, por isso mesmo, as estratégias tinham de ser diversificadas e adequadas a cada criança, ou grupo de crianças. Isto só foi possível devido às observações e reflexões efetuadas ao longo do tempo. Se uma estratégia não foi eficaz, tive de pensar e adequar o meu modo de estar com a criança, quase como um processo de tentativa e erro. Isto foi sentido ao nível dos momentos de refeição, por exemplo, em que algumas crianças se recusavam a comer, com ou sem auxílio do adulto. Numa tentativa de as levar a comer de forma tranquila e autónoma, muitas vezes cantava para elas ou

eram levados alguns objetos para que, através da interação com os brinquedos preferidos, as crianças se sentissem bem pela segurança ou tranquilidade que o objeto lhes transmitia. O ralar com a criança, ou as simples chamadas de atenção, eram, a meu ver, ineficazes, uma vez que tornavam a criança mais ansiosa ou zangada. Depressa me apercebi que, com algumas crianças, apenas bastava a presença do adulto, com outras nem podíamos estar perto delas pois já demonstravam ser bastante autónomas e outras que apenas comiam se as distraíssemos ou se estivessem ao colo do adulto.

2 – Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância

Cumprida a Prática Pedagógica em contexto de Creche, seguiu-se o de Jardim de Infância onde, desde cedo, foram encontradas inúmeras diferenças entre ambos os contextos, nomeadamente ao nível da idade das crianças, dos seus interesses e necessidades, da organização e rentabilidade pedagógica dos espaços, da rotina, horários, currículo e as próprias funções desempenhadas pelo educador. Foi implementado, também neste contexto, o ciclo pedagógico que se revelou essencial para planear toda a ação educativa que viria a ser desenvolvida, nomeadamente ao nível da aplicação da metodologia de projeto, que será apresentada nesta dimensão reflexiva.

Para orientar a prática em Jardim de Infância recorreu-se à documentação oficial existente, nomeadamente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), assim como a outros documentos mais específicos e detalhados que reforçaram a construção do meu saber científico, e que apresentavam propostas de atividades que visavam a promoção de competências nas crianças com base nas áreas e domínios apresentados nas OCEPE.

2.1 - Apresentação da Instituição, dos recursos e das Crianças

O Jardim de Infância de Quinta do Amparo, instituição onde realizei a Prática Pedagógica, é uma instituição pública, localizada em Marrazes, perto da cidade de Leiria, estando, portanto, agregado ao Agrupamento de Escolas de Marrazes. Este Jardim apresentava características muito próprias uma vez que as suas instalações eram temporárias, estando, de momento, localizado na Quinta do Amparo, Marrazes.

O Jardim apresentava condições físicas, externas e internas, que potenciaram toda a atividade desenvolvida com as crianças, a pensar não só nas atividades planejadas e desenvolvidas, como também nos momentos de rotina das crianças. Encarando-se os espaços como locais “onde se constroem relações que permitem criar situações pedagógicas” (Filgueiras, 2010, p.28), salienta-se a existência, neste Jardim de Infância, de vários espaços verdes exteriores, onde as crianças podiam brincar, explorar e observar livremente a natureza que as rodeava. Devido à existência destes espaços exteriores tão estimulantes e ricos, do ponto de vista da rentabilidade pedagógica dos mesmos, estes foram utilizados com frequência, quer para permitir a observação e interação com o meio, quer para promover interações entre as próprias crianças. Bilton, Bento e Dias (2017, p.16) referem que

“atualmente as crianças passam uma grande parte do dia em contextos educativos formais, permanecendo longos períodos de tempo em espaços fechados, onde as possibilidades de escolha e exploração são muito reduzidas. (...) é importante contrariar esta tendência e garantir que as crianças têm acesso a experiências de descoberta e aprendizagem no exterior (...) para que as crianças tenham a oportunidade de enfrentar riscos e, resolver problemas de forma autónoma e mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações.”

Para além das potencialidades dos espaços exteriores já apresentados, surgiu também a preocupação com a conservação e proteção do meio ambiente, estando esta dimensão contemplada no Projeto Educativo da instituição, tendo-nos cabido manter e explorar esta visão ecológica e ambientalista com as crianças, com a criação de ecopontos para a sala de atividades, por exemplo.

O Jardim de Infância era composto por quatro salas de atividades e a sala onde foi concretizada a Prática tinha por designação Sala 1. A sala estava dividida em espaços, ou áreas, destinadas às crianças que consideravam vários propósitos pedagógicos, nomeadamente a área da casinha, a área de acolhimento ou reunião, a área dos jogos e o espaço do computador. Na área de reunião, afixado na parede, estava presente um painel com um quadro onde se registava a planificação semanal, sendo este processo feito em parceria com as crianças. Estas davam o seu parecer e apresentavam propostas de atividades que eram registadas pela educadora. Existia também um calendário mensal, em que o dia era assinalado com uma circunferência vermelha, bem como sete castelos que representavam o quadro das presenças em conformidade com os dias da semana. Por cima, encontram-se doze carruagem que assinalam os aniversários das crianças,

representando os doze meses do ano. Deste modo, as crianças tinham a percepção do que é a semana, o mês e o ano, como estão estruturados e como nos organizamos em função destes. Ao longo das paredes, estavam também colocados os trabalhos feitos pelas crianças, existindo espaço para a presença da documentação pedagógica (ANEXO 8).

Ao nível dos materiais disponíveis na sala (ANEXO 9), enumero alguns, nomeadamente o quadro a giz onde as crianças, para além de poderem escrever e desenhar, podiam ainda usufruir de um material didático composto por letras, números e figuras geométricas em plástico, com íman. Estes recursos, que eram muito procurados pelas crianças, podiam favorecer a “emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções” (Silva et al, 2016, p. 67), o sentido de número (Silva et al, 2016, p.76) assim como a realização de composições geométricas diversas (Silva et al, 2016, p.79). Perto da zona de acolhimento, existia a biblioteca de sala, composta por alguns livros de histórias infantis e algumas enciclopédias ilustradas, que foram recorrentemente utilizados ao longo da Prática, pois ao se proporcionar à criança um contacto regular com o texto escrito, isto poderá conduzir à “evolução de competências de leitura, tendo impacto nas áreas como a consciência fonológica e o conhecimento alfabético.” (Albuquerque & Martins, s.d., p. 178). Existiam, ainda, vários jogos, como blocos de encaixe, puzzles, entre outros, que as crianças procuravam com frequência, quer para os explorarem sozinhas, com os seus pares, ou com os adultos.

Foram observadas diversas dinâmicas entre as crianças e os materiais didáticos, uma vez que estas procuravam, na maioria das vezes, brincar em pequenos grupos, de forma organizada e tranquila. Com efeito, na educação de infância, o brincar é uma dimensão que deve ser amplamente considerada e promovida, uma vez que, segundo Brougère (2001, citado por Navarro, 2009, p.2125), é ao brincar que a “criança explora o mundo e suas possibilidades, e se insere nele, de maneira espontânea e divertida, desenvolvendo assim suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas.” Também Vygotsky (2007) refere a importância do brincar para a construção da aprendizagem e para permitir o desenvolvimento holístico da criança, potenciando a imaginação e as competências sociais. As OCEPE referem que

“ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências. É esta curiosidade e interesse das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no

desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo. Não há, assim, uma oposição, mas uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo” (Silva, et al, 2016, p.31)

O grupo era constituído por quinze crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, existindo oito meninos e sete meninas. O fato de serem poucas crianças foi benéfico no sentido em que facilitou as interações individuais com as crianças, assim como a gestão do grupo, do controlo e execução das atividades e da própria participação ativa das crianças nas atividades propostas.

As crianças, entre os 3 e os 6 anos de idade, encontram-se no estágio pré-operatório, de acordo com Piaget (citado por Papalia, Olds e Feldman, 2001), onde já possuem a função simbólica que lhes permite representar e refletir mentalmente sobre pessoas, objetos e acontecimentos. De acordo com o autor, a criança tem alguns conhecimentos sobre os seus próprios processos de pensamento, a capacidade para distinguir acontecimentos reais de imaginários, as falsas crenças e distinguir aparência e realidade. Esta fase é marcada pela imaginação e pela criação de mundos imaginários em que, através do brincar, a criança sente satisfação, emoção e surpresa. Surge o brincar ao “faz-de-conta”, em que a criança, através do jogo, transpõe para o jogo simbólico os seus universos imaginários (Winnicott, 1975).

Ao nível motor, verifica-se um desenvolvimento acentuado da motricidade grossa e fina (Gesell, 1979), em que a criança tem mais controlo sobre o corpo e sobre os seus movimentos, uma maior coordenação oculomotora e os sistemas de ação estão agora mais complexos. Segundo Viana & Ribeiro (2014, p.6), é nestas idades que se começam a desenvolver competências de “cariz perceptivo e motor, como a lateralidade, a diferenciação perceptiva, a coordenação visuomotora e o esquema corporal”, sendo estes determinantes para a aprendizagem. Entre os 3 e os 6 anos, o desenvolvimento linguístico é marcado por um aumento considerável de vocabulário através do mapeamento rápido (Papalia, Olds e Feldman, 2001; Viana & Ribeiro, 2014) e verifica-se uma maior capacidade de comunicação, em que a criança formula frases corretas, coloca questões, usa a negação, fala de situações ou acontecimentos que ocorreram no passado ou antecipa situações no futuro (Sim-Sim, 1998). A partir dos 4 anos, a criança começa a desenvolver a consciência fonológica, ao nível da “consciência da estrutura segmental da língua e a

identificação das unidades menores (as sílabas e os fonemas)” (Viana & Ribeiro, 2014, p.8).

Ao nível do desenvolvimento lógico-matemático, a criança, em idade pré-escolar, desenvolve o sentido de número, a contagem oral e consegue operar de forma simples (Brocardo, Serrazina & Rocha, 2008). A partir dos 3 anos, a criança já consegue contar objetos e, desta forma, torna-se capaz de representar a mesma quantidade de diferentes formas (Ibidem). Também são capazes de organizar e classificar objetos, de forma seriada e ordenada, considerando os seus atributos, tendo em conta a distinção entre o que é diferente, igual ou semelhante (Silva, et al, 2016).

A recolha destes dados, efetuados no período de observação e de forma contínua ao longo da prática, foram relevantes na medida em que me ajudou a conhecer e a compreender cada criança, assim como me permitiu ajustar a minha prática em conformidade com as especificidades apresentadas pelo grupo, tendo sempre procurado promover o respeito pela diferença e pela democracia. De uma forma geral, as crianças eram calmas, gostavam de brincar em pequenos grupos, de forma tranquila e organizada. Eram também bastante observadoras, mostrando-nos com frequência as suas descobertas e colocando questões sobre o que as rodeava, eram participativas e mostravam interesse em todas as atividades que foram propostas e desenvolvidas ao longo da Prática.

2.2 – *Documentos reguladores da Prática Pedagógica*

À semelhança do que ocorreu no contexto de Creche, houve a necessidade, ainda antes do início da Prática Pedagógica, de recorrer a documentos orientadores que viriam a ser contemplados nas planificações ao longo do semestre. Pela quantidade de documentação consultada, que veio a permitir o desenvolvimento da metodologia de projeto, bem como o meu estudo investigativo, que se deu neste contexto, saliento aqui dois documentos que se revelaram de extrema importância para orientar todo o trabalho desenvolvido, sendo estes as OCEPE e o livro *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* de Fernanda Leopoldina Viana e Iolanda Ribeiro.

As OCEPE, documento oficial do Ministério da Educação e da Direção-Geral da Educação que contempla as diretrizes para a educação de infância, servem de orientação e referência para os educadores de infância, podendo estes definir, gerir e ajustar o currículo em conformidade com os seus grupos de crianças. Este documento orientador

dá destaque à criança como agente construtor da sua própria aprendizagem, sendo esta encarada como “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al, 2016, p. 9). Esta perspetiva educativa, que coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, visa promover e valorizar as experiências, saberes e competências da criança. Ao longo da Prática Pedagógica neste contexto, senti que esta dimensão foi amplamente valorizada, uma vez que sempre se tentou dar voz à criança, pois esta era ouvida, considerada e respeitada, quer no ato de planificar, na gestão das atividades e nos momentos de avaliação em que eram dados a conhecer os seus níveis de desempenho em diversos momentos. Também neste documento existem indicações sobre a ação do educador, em que este deve construir e gerir o currículo em função do seu grupo de crianças e das intencionalidades educativas que pretende promover, devendo este refletir “sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva et al, 2016, p.13).

Para se conceber e estruturar as planificações consideraram-se as designadas áreas de conteúdo, sendo estas a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo. Cada uma destas áreas tinha Domínios e Subdomínios associados, que visavam promover o desenvolvimento holístico da criança, devendo o educador proporcionar-lhe experiências significativas no âmbito de cada um dos domínios apresentados. Apesar da curta duração da Prática Pedagógica, sinto que ao longo desta se tentou valorizar cada uma destas áreas, de forma articulada entre si, tendo sido considerado o carácter lúdico das atividades de modo a se promoverem as intencionalidades educativas contempladas.

Outro documento que orientou a Prática Pedagógica, nomeadamente no auxílio da idealização, estruturação e aplicabilidade de atividades que promovessem o desenvolvimento linguístico da criança, bem como conhecimentos sobre a leitura e a escrita no Jardim de Infância, foi o livro “*Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância.*” Esta obra, com propostas didáticas variadas, foi essencial para o desenvolvimento da dimensão investigativa contemplada neste relatório, e foi recorrentemente utilizada nas planificações elaboradas ao longo do semestre. Tal como referem as autoras, este livro oferece uma “alternativa às fichas e miniprogramas de atividades esparsos que fragmentam o currículo (...)”, sendo uma “clara alternativa à ideologia vigente de “escolarizar” e “academizar” o jardim de infância” (Viana & Ribeiro,

2014, p.4). Este ponto interceta-se com a última referência às OCEPE, que dá destaque ao caráter lúdico, dinâmico e globalizante das atividades para a promoção das intencionalidades educativas ao nível do desenvolvimento linguístico da criança. Portanto, este documento revelou-se essencial para se cumprirem os pressupostos presentes nas OCEPE, ao nível da promoção de aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento da linguagem oral, da abordagem à escrita, da construção da consciência linguística, dando estrutura à criança para se desenvolver neste sentido ao se oferecer múltiplos contactos com a linguagem oral e escrita. Com efeito, procurou-se rotinizar certos momentos em contexto de prática, tal como a mensagem do dia (ANEXO 10), que era deixada de manhã na árvore da sala, a escrita por parte das crianças, quer de histórias, quer do seu nome, em diversos suportes de papel e a leitura e análise de histórias diversas (ANEXO 11).

2.3 – A metodologia de projeto

A metodologia de trabalho por projeto caracteriza-se por ser uma investigação centrada em problemas que envolvem o contexto social, sendo que essa investigação tem como propósito responder a questões, ou dúvidas, que surgem por parte das crianças. Assim sendo, um dos grandes objetivos desta metodologia é o de descobrir caminhos para chegar a respostas através das explorações e das descobertas realizadas pelas crianças. A metodologia de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, citados por Vasconcelos, 2011, p.10). Desta forma, a metodologia de projeto “vive e alimenta-se das interações, das relações de parceria que se instituem no grupo e que marcam o sentido cooperativo, dialogante e construtivo da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.83), em que as experiências vivenciadas pela criança se tornam experiências sociais que envolvem o contacto e a comunicação (Dewey, 1971). Esta metodologia pode ser implementada em qualquer jardim de infância ou escola, independentemente do seu modelo curricular, com o objetivo de promover e estimular aprendizagens através de um processo construtivista dos conhecimentos, considerando-se a criança “como um ser ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p.81).

Para que a investigação se concretize, Vasconcelos (2011) define várias fases para permitir a construção de aprendizagens por parte da criança, sendo estas a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e, por último, a avaliação e divulgação do projeto. Na primeira fase, a definição do problema poderá partir de interesses ou curiosidades da criança, ou pode ser provocada pelo educador. Neste momento, são colocadas as questões que se pretendem investigar, devendo-se valorizar os conhecimentos prévios das crianças como ponto de partida para o que deve ser investigado. Na segunda fase, define-se o percurso da investigação, através de uma planificação flexível, em que estão expressos os interesses e dúvidas das crianças (Vasconcelos, 2011). São colocadas questões orientadoras como: o que queremos saber? Como se vai começar e como se vai fazer? Quem faz o quê? Podem, deste modo, ser elaborados “mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa” (Vasconcelos, 2011, p.15), oferecendo-se à criança e ao educador uma previsão do que vai acontecer. Com base no que é planificado, passa-se à execução das tarefas ou explorações previstas com vista a encontrar soluções para o problema apresentado. Durante o percurso investigativo, e no final destes, devem existir momentos de avaliação e de reflexão por parte de todos os intervenientes, que possibilite verificar as aprendizagens adquiridas, em que a divulgação pedagógica pode ser uma forma de a criança participar ativamente no processo de avaliação. Todo este processo visa reconhecer a agência das crianças, considerando que estas têm direitos e capacidades de expressar as suas opiniões, hipóteses, de tomar decisões e de participar ativamente no seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

2.3.1 – O Projeto da Germinação

2.3.1.1 – Fase 1 – Definição do Problema

A problemática que veio a desencadear o projeto desenvolvido surgiu a partir de uma saída de campo com as crianças, que tinha por intuito a recolha de materiais naturais para se construir uma árvore na sala, que viria a ser a árvore das mensagens do dia (ver ANEXO 10), para se celebrar a chegada da primavera a 21 de março. As crianças, acompanhadas pelos adultos, formaram autonomamente pequenos grupos e começaram a explorar o que as rodeava, estando atentos aos detalhes mais ínfimos (ANEXO 12). Com efeito, Vygotsky defende que o desenvolvimento infantil está diretamente relacionado com a interação com o meio (Duarte & Batista, s.d.), o que reforça a

necessidade de levar a criança a contatar diretamente com o que a envolve, refletindo a importância dos espaços para se potenciarem as aprendizagens das crianças. Brincar na natureza também é “um excelente meio para aumentar o interesse e a compreensão da ciência. As primeiras explorações do ambiente são a base para a posterior compreensão das ciências naturais e promove melhores tomadas de decisão ambientais” (Duque et al, 2015, p.113).

Durante a exploração do meio, uma criança observou que praticamente não existiam flores e que as árvores estavam despidas de folhas, por nos encontrarmos ainda no inverno, e colocou a questão: “Porque é que as plantas “nascem” na primavera?” Foi com base nesta questão que se veio a desenvolver o projeto, o que só foi possível devido às observações efetuadas e registadas e à capacidade de escutar a criança durante as suas descobertas ou na apresentação das suas dúvidas. Ora, “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Silva et al, 2016, p.13).

Quando regressámos à sala, reuniu-se o grupo e colocou-se a questão apresentada pela criança, de modo a perceber o que é que as crianças já sabiam sobre o crescimento das plantas e a influência dos fatores externos para o processo de germinação. Durante o diálogo, surgiu a palavra “semente”, que foi apresentada por outra criança que afirmou que “as sementinhas estão debaixo da terra a dormir e só depois é que crescem”. Este conhecimento apresentado pela menina foi preponderante para se ter planificado e desenvolvido as etapas da investigação em curso.

2.3.1.2 – Fase 2 – Planificação do projeto

Para saber como estruturar o projeto, que tarefas poderíamos propor, ou que intencionalidades definir, o suporte teórico baseou-se não só nas OCEPE, como também no método de IBSE (Inquiry-Based Science Learning). Esta abordagem foi-nos apresentada em contexto de aula de Didática, o que reflete a importância da articulação feita entre o contexto de prática pedagógica e as componentes teóricas oferecidas pelo mestrado para o nosso percurso de formação profissional. Portanto, o IBSE caracteriza-se por ser uma abordagem investigativa que visa levar as crianças/alunos a investigar uma determinada problemática, procurando possíveis soluções, implicando os processos de observação, colocação de hipóteses e teste das mesmas para confirmar ou refutar as hipóteses apresentadas (Samarapungavan, A., Patrick, H., Mantzicopoulos, P., 2011).

Deste modo, a criança é levada pensar criativamente e a usar a sua intuição ao longo do processo, sentindo-se envolvida ao explorar o que é tratado ao construir as suas próprias explicações para os fenómenos observados e desenvolvendo também a linguagem científica, aplicando conceitos específicos. Ao educador, cabe-lhe a tarefa de ser conhecedor das etapas que estão relacionadas com o IBSE, assim como do saber científico, promovendo situações problemáticas que despertem o interesse das crianças, no sentido de os desafiar a conhecer o mundo que as rodeia e construindo o seu próprio conhecimento (*Ibidem*). Considera-se, assim, a visão construtivista do processo ensino-aprendizagem, onde a criança é assumida como agente construtora do seu próprio conhecimento.

De modo a cumprir os pressupostos apresentados por esta abordagem pedagógica, foram escritas questões no quadro de planificações já presentes na sala: O que queremos saber? (O que é preciso para as plantas “nascerem” e crescerem?). O que já sabemos? (As plantas “nascem” das sementes). O que vamos fazer e como o vamos fazer? (Vamos semear sementes de feijões e ver como é que elas crescem com/sem água, luz, sol e temperatura). Como vamos registar? (Em tabelas com os nossos desenhos). Com base nas questões apresentadas, planificaram-se etapas, em parceria com as crianças, que iriam conduzir a investigação, permitindo que as crianças, ao observarem, ao registarem e ao analisarem o que vêem, encontrem respostas à problemática apresentada. Claro que a planificação inicial foi sofrendo alterações ao longo do tempo, de modo a se adequar o melhor possível ao grupo e aos seus interesses. Apresento, no quadro seguinte, a proposta de planificação, de forma sumária, para o desenvolvimento do projeto, contemplando a calendarização, as atividades a executar e as áreas e domínios envolvidos:

Data	Propostas educativas	Áreas/domínios
20 março de 2018	Saída de campo – observação e exploração do meio envolvente. Definição da problemática.	Área de Conhecimento do Mundo: - Abordagem às Ciências - Conhecimento do mundo físico e natural
16 abril de 2018	Observação e manipulação de sementes. Definir e descrever as características observadas nas sementes e agrupá-las em conformidade com as observações efetuadas. Construção do quadro das sementes tendo como base as características apresentadas.	Área de Conhecimento do Mundo: - Abordagem às Ciências - Conhecimento do mundo físico e natural Área de Expressão e Comunicação: - Domínio da Comunicação Oral - Domínio da Matemática:

17 abril de 2018	<p>Leitura e exploração da história <i>Ainda nada?</i> de C. Voltz.</p> <p>Definição do conceito de “germinação” com base na leitura e análise da história.</p> <p>Definição das variáveis que condicionam, ou permitem, a germinação das plantas.</p> <p>Construção e registo no quadro da germinação.</p>	<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Prazer e motivação para ler e escrever <p>Área de Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem às Ciências - Conhecimento do mundo físico e natural
18 abril de 2018	<p>Início da experiência da germinação – observações e registos iniciais das crianças.</p> <p>Canção “A bela semente”</p>	<p>Área de Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem às Ciências - Conhecimento do mundo físico e natural <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Linguagem Oral <p>- Domínio da Educação Artística: Subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro e Subdomínio Da música.</p>
23 abril de 2018	<p>Observações e registos do processo de germinação por parte das crianças.</p>	<p>Área de Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem às Ciências - Conhecimento do mundo físico e natural
02 maio de 2018	<p>Observações e registos do processo de germinação por parte das crianças.</p>	<p>Área de Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem às Ciências - Conhecimento do mundo físico e natural
14 maio de 2018	<p>Observações e registos finais do processo de germinação por parte das crianças.</p> <p>Conclusões do estudo investigativo e divulgação do projeto à comunidade escolar.</p>	<p>Área de Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem às Ciências - Conhecimento do mundo físico e natural <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Linguagem Oral

2.3.1.3 – Execução do projeto

Tal como se pode constatar no quadro apresentado, planificaram-se propostas educativas que estavam correlacionadas entre si, estando implícitas intencionalidades ao nível dos domínios da Matemática, da Comunicação Oral e Abordagem à Escrita, das Expressões Plástica e Dramática e das áreas de Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo (ANEXO 13). Para além da articulação entre as diversas áreas e domínios que se tentou fazer, durante as planificações semanais, teve de se pensar na gestão do grupo de crianças em cada uma das propostas apresentadas. Como já foi referido, o facto de o grupo ser composto por apenas 15 crianças facilitou o acompanhamento que era dado a cada criança. Deste modo, foi possível ouvir cada criança, considerando os seus conhecimentos

e opiniões, colocar questões individuais alusivas ao que as crianças observavam, ajudá-las e orientá-las durante a concretização das atividades e dos registos e conclusões que foram feitos. A maioria das atividades foi realizada em grande grupo, mas durante as manipulações ou registos, as crianças formaram pequenos grupos para permitir este mesmo acompanhamento.

Apresento, de seguida, algumas propostas de atividades, referindo a ação da criança para a construção da sua aprendizagem e a minha ação, enquanto educadora, no sentido de provocar a sua curiosidade, ao colocar questões, ao orientar a observação e a recolha de dados por parte da criança.

A observação e manipulação de sementes

Com esta atividade, pretendia-se que, através da observação e da manipulação das sementes, as crianças apresentassem as suas conceções iniciais sobre o que seria uma semente e quais as suas características: “uma semente é uma coisa que se põe na terra e rega-se e nasce uma flor!” (S. 4 anos), “uma semente é pequenina” (M. 5 anos). Com base nestas ideias, colocou-se a questão se alguém conhecia sementes, ou o nome de algumas sementes. Na ausência de respostas, foram colocadas sementes de várias espécies em recipientes, para que as crianças as pudessem ver, manipular e sentir. À medida que iam observando, identificavam algumas sementes: “isto são feijões! (S. 4 anos)”; “isto é milho! (D. 4 anos)”, “eu conheço porque como estes feijões às vezes, mas não são duros” (M. 5 anos). Com as sementes observadas, as crianças compreenderam que conheciam várias espécies de sementes e que algumas eram comestíveis.

Depois de as crianças terem expressado as suas conceções iniciais, observaram e manipularam sementes de várias espécies, procurando agrupá-las de acordo com as características visíveis observáveis, tal como a cor, a forma ou o tamanho. Com os conjuntos formados, as crianças fizeram o registo através do desenho (ANEXO 14). O desenho funcionou como linguagem para expressão do pensamento da criança, visto que “a escrita e as representações gráficas ainda não são dominadas ou não permitem demonstrar toda a complexidade do que foi pensado.” (Belém, Cascalho & Teixeira, 2013, p.29). Com as sementes agrupadas segundo o critério das crianças, ou seja, de acordo com o tamanho, cor e forma que identificaram anteriormente, fez-se, posteriormente, um quadro sensorial em que foram colocadas as sementes exploradas e imagens das respetivas plantas após o seu desenvolvimento (ANEXO 15).

Exploração da história Ainda Nada? de C. Voltz

Com vista a promover intencionalidades no âmbito da Área da Expressão e Comunicação ao nível do Domínio da Linguagem Oral, Abordagem à Escrita e da Consciência Fonológica, foi efetuada a leitura e análise da história *Ainda Nada?* de C. Voltz, que nos remete para a germinação das sementes. A atividade centrou-se na compreensão da história e fez-se através do questionamento, permitindo, desta forma, ajudar “a orientar a atenção das crianças para determinados aspetos, relacionando o que acaba de ser lido com experiências anteriores” (Viana & Ribeiro, 2014, p.53). Também Boiron (2010) refere que dialogar com as crianças sobre o texto lido, através da colocação de perguntas, permite iniciar uma atividade de compreensão, ajudando-as a construir conhecimentos sobre o mundo que as rodeia.

A partir da história, deu-se destaque à terminologia específica, como “semente” e “germinação”, considerando-se a intencionalidade da promoção do desenvolvimento da linguagem. Desta forma, “a participação e o envolvimento em situações cada vez mais diferenciadas, e em contextos variados, proporciona-lhes oportunidade para contactarem com produções linguísticas diversificadas que contribuirão para o desenvolvimento das respetivas competências comunicativas.” (Sim-Sim, 2008, p. 32). Aquando da exploração da palavra “semente”, pretendeu-se que as crianças identificassem o som inicial da palavra, sendo posteriormente proposto um jogo fonológico. Neste jogo, existiam diversos cartões com imagens e as crianças, ao identificarem o objeto da figura, afirmavam se a palavra em questão iniciava ou não pelo som “s”.

A exploração desta história permitiu também identificar as variáveis que condicionam a germinação das plantas. Colocou-se a questão ao grupo: “De que é que as sementes precisam para germinar?” Algumas crianças responderam as sementes precisavam de água e de sol. Mais uma vez se recorreu aos conhecimentos prévios das crianças para definirmos estas duas variáveis, sendo acrescentadas, a partir da exploração da narrativa, a temperatura e o solo.

A germinação das sementes de feijão

Com base nas hipóteses apontadas pelas crianças, foi realizada a experiência propriamente dita, em que as crianças, divididas em grupos, colocaram as sementes em recipientes de acordo com as variáveis selecionadas: presença ou ausência de água, luz, terra e exposição ao frio ou à temperatura ambiente. A observação e registo da evolução

da germinação das sementes, com base nas variáveis, foi efetuada numa tabela de dupla entrada (ANEXO 16), ao longo de algumas semanas, com o envolvimento de todo o grupo, em que as crianças iam colocando os seus desenhos nas respetivas colunas tendo em consideração as variáveis definidas e a evolução das plantas. De forma individual, as crianças, ao longo do tempo, foram efetuando os seus registos, através do desenho, do desenvolvimento das plantas numa grelha de registos de observação (ANEXO 17). À medida que iam efetuando os seus registos, as crianças observavam a evolução do desenvolvimento das sementes de feijão de uma semana para a outra, verbalizando as suas observações:

D. (4 anos) - Aqui neste desenho só havia um copo com terra e neste desenho já pus um “coisinho” verde a sair!”

T. – E que “coisinho” é esse?”

D – Foi a semente que germinou e começou a sair da terra.

T – Porque é que achas que saiu da terra?

D – Para apanhar o sol!

T – E o que aconteceu à outra semente que estava no escuro?

D – Também saiu da terra, mas a cor é diferente. Esta é mais clarinha, vês eu pus um verde clarinho.”

Canção “A bela semente”

Para procurar promover intencionalidades ao nível do Jogo Dramático e da Expressão Musical, as crianças cantaram uma canção sobre as sementes (ANEXO 18). A canção foi cantada diversas vezes, e quando as crianças já dominavam a letra e a melodia, efetuaram gestos para fazerem de conta que eram as sementes, simbolizando a germinação e crescimento das mesmas. Apesar de a letra ter sido criada por nós, os gestos foram incluídos considerando as sugestões das crianças. Houve, inclusive, uma criança que, até então, não tinha revelado muito interesse no projeto, não participando muito nas outras tarefas propostas ou nos diálogos que foram estabelecidos com o grupo. No entanto, após a canção, o menino começou a demonstrar um interesse muito maior pelo projeto, passando a observar diariamente a evolução das plantas e pedia para cantarmos a canção com regularidade, demonstrando o quão significativa foi a música para esta criança. Desta forma, a canção passou a fazer parte dos momentos de rotina, chegando-se mesmo a imprimir a letra da canção para que as famílias pudessem cantar com as crianças.

2.3.1.4 – Avaliação do Projeto e documentação pedagógica

Nesta fase, as crianças tiveram a possibilidade de retirar as conclusões sobre a experiência feita, onde verificaram que a germinação das sementes se dá em conformidade com a presença de alguns elementos naturais, nomeadamente com a existência de alguma água, solo e temperatura amena. As conclusões retiradas derivaram do diálogo tido com as crianças, estabelecido com base nos últimos registos, feitos pelas crianças, das observações efetuadas na sequência da atividade experimental. Apresento algumas das conclusões das crianças: “as sementes só podem germinar quando há água e se estiver quentinho. As sementes que estavam sem água não germinaram, ficaram só feijões.” (S., 4 anos); “as sementes não vão germinar no frio, como no frigorífico. Por isso é que no inverno não há sementes a crescer, porque faz frio.” (A.T., 6 anos) “as sementes crescem sem sol, porque esta ficou sempre dentro do armário e germinou. Olha as folhas e tudo! Mas são amarelas!” O fator luminosidade foi uma surpresa para as crianças, uma vez que estas constataram que as plantas germinam no escuro, mas crescem “amarelas” e “depois morrem”. Surgiu, deste modo, uma nova questão, colocada por uma das crianças: “Porque é que as plantas, quando estão à luz, têm folhas verdes e quando estão no escuro são amarelas?” Caso existisse tempo, este projeto poderia ter sido alargado, onde se poderia ter dado início a conhecimentos básicos sobre a fotossíntese.

As crianças, com base nas suas observações e registos, encontraram resposta à sua questão de partida, ou seja, as sementes germinam e as plantas desenvolvem-se na primavera devido à presença de todos os fatores selecionados: água, temperatura amena, solo e luz. Com estes dados recolhidos e analisados, as crianças partilharam o que aprenderam, ou seja, os seus conhecimentos adquiridos, com as restantes salas do Jardim de Infância, tendo isto despertado o interesse e curiosidade nas outras crianças, levando-as a desenvolver projetos semelhantes que foram partilhados no final do ano. Desta forma, a socialização de aprendizagens partilhadas com as outras crianças constituiu um espaço extraordinário, não só pela consolidação de aprendizagens relativas às descobertas feitas em torno do projeto de germinação, mas também uma oportunidade para o desenvolvimento da autonomia das crianças, que se sentiram capazes de problematizar o que as rodeava e de descobrir, com os seus pares, soluções para as questões identificadas.

Ao nível da avaliação das crianças ao longo do projeto, esta foi feita considerando as intencionalidades educativas propostas. Para o efeito, foram construídas grelhas de

observação e análise para me poder orientar e adequar o meu desempenho junto das crianças, de modo a conduzir a novas aprendizagens (ANEXO 19). Para avaliar, tive de ter em consideração todos os dados observados e recolhidos ao longo do projeto, quer com base nos registos escritos, quer audiovisuais. Desta forma, a documentação pedagógica funcionou como um instrumento que me ajudou a compreender a criança e o seu processo de construção do conhecimento (Malavasi & Zoccatelli, 2013). De acordo com as OCEPE (2016, p.106), a documentação pedagógica é a “organização, análise e interpretação de registos e documentos recolhidos com a finalidade de descrever a essência de um determinado processo pedagógico.” Deste modo, a avaliação esteve centrada na documentação e na descrição das aprendizagens da criança, valorizando as suas aprendizagens, progressos e conquistas (Gaspar & Silva, 2010).

2.4 – Reflexão sobre o projeto

Ao longo do desenvolvimento do projeto, sinto que existiu uma tentativa bem-sucedida de articulação das diferentes áreas de conteúdos contempladas nas OCEPE, visto que estas procuram promover um desenvolvimento global e harmonioso da criança. Cabe, assim, ao educador propor atividades e proporcionar experiências de maneira a que as crianças beneficiem de ambientes propícios à aprendizagem que estejam em adequação com o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Essas atividades foram ao encontro das intencionalidades educativas que foram elaboradas e contempladas nas planificações, considerando o nível de desenvolvimento das crianças, assim como os seus interesses. Através do interesse das crianças sobre a germinação, conseguiu-se promover experiências integradoras em que as crianças tiveram a oportunidade de ter um papel ativo na aquisição do conhecimento.

Todo este processo teve como base o ciclo pedagógico, em que as observações efetuadas refletiram-se nas planificações que foram estruturadas, com base nas intencionalidades educativas que se procuraram promover. As avaliações das crianças e de todo o projeto foram conseguidas devido aos momentos de reflexão individuais e aqueles que foram estabelecidos em parceria com a minha colega de estágio e com a educadora cooperante. Nas reflexões (ANEXO 20) tentei articular os dados observados durante a ação das crianças ao longo do projeto, ao nível do seu envolvimento, participação e entusiasmo, tentando interpretar essas informações para desenvolver e melhorar a minha atuação junto das crianças.

Para que a criança aprenda, há que considerar as suas experiências de vida, assim como o seu nível de desenvolvimento, considerando a faixa etária da criança. Interessa referir a diferenciação pedagógica que foi feita, considerando que as nossas crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Isto pode ter sido verificado, por exemplo, ao nível da linguagem adotada com cada criança, em que a colocação de questões ao longo das várias propostas era diferenciada considerando a cognição da criança, que a conduzia à própria compreensão do que era proposto. Também foi verificado ao nível do acompanhamento dos registos, em que as crianças mais pequenas precisavam de ajuda do adulto para desenhar os seus registos e para recolher as suas observações. Mais uma vez, coube-me, enquanto aprendiz de educadora, proporcionar atividades diversas em diferentes contextos, tendo levado as crianças a comunicar sobre o que aprenderam, a colocar questões e a expressar as suas opiniões, sendo, deste modo, valorizado o pensamento criativo e reflexivo, sendo assim observável as suas aprendizagens. (Belém, Cascalho & Teixeira, 2013). No que concerne às minhas aprendizagens ao longo desta experiência educativa, compreendi que toda a ação educativa é mais significativa se esta estiver relacionada com os interesses e dúvidas das próprias crianças, visto que estas se podem envolver muito mais no processo, conduzindo a aprendizagens mais efetivas.

Concluindo, foi gratificante constatar que este processo tenha contribuído para a aprendizagem das crianças, que foram confirmadas posteriormente durante diálogos mantidos sobre o processo e sobre o papel que cada criança desempenhou ao longo das atividades. Apesar de me encontrar no início do processo de formação profissional, o que implica a mobilização de conhecimentos adquiridos e a sua aplicação no contexto, tenho consciência de que este processo é feito de forma contínua no tempo, devendo apostar futuramente em diversas formações com vista a melhorar e adequar a minha ação educativa da melhor maneira possível, implicando um investimento progressivo da minha parte para procurar melhorar constantemente o meu desempenho docente, procurando valorizar a criança no seu processo de crescimento enquanto ser humano.

3 – Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nesta terceira parte da dimensão reflexiva, dou a conhecer algumas situações vivenciadas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como base, novamente, o ciclo pedagógico. Deste modo, espero dar a conhecer a importância da observação, planificação, atuação, avaliação e reflexão para o meu percurso de aprendizagem

enquanto futura docente do 1.º Ciclo. Por motivos de economia de espaço e de rentabilização do número de páginas previstas para este relatório, foco-me num único contexto de 1.º Ciclo, o que foi desenvolvido com uma turma de 4.º ano. Também o faço por considerar que existem aspetos em comum entre todos os anos do 1.º Ciclo, nomeadamente ao nível do que é exigido ao professor de 1.º Ciclo. Os conteúdos apresentados nos quatro anos de escolaridade do ensino básico podem ser diferentes, mas a visão do ensino e a componente didática devem ter pontes em comum. Mais do que aprender ou ensinar a ler, a escrever, a contar, a escola deve ser um espaço para se aprender ser e a estar. É um local onde se aprendem valores, como o respeito pelo outro e por nós mesmos, é um lugar de experiências, de partilhas, de amizades e de alegria. Se o aluno não se sentir feliz na escola, se não se sentir motivado, o processo de aprendizagem fica condicionado. Enquanto professores, devemos saber provocar o interesse dos alunos, captar a sua atenção para o mundo que o rodeia, provocando a sua curiosidade.

3.1 - Documentos reguladores da Prática

Para orientar a prática que foi desenvolvida em contexto de 1.º CEB foi necessário, à semelhança do que ocorreu nos contextos anteriores, investir na leitura e interpretação de documentos reguladores que permitissem o planeamento e a construção das planificações indo, deste modo, ao encontro das diretrizes apresentadas pelo Ministério da Educação. Neste relatório, destaco o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais para o 1.º CEB.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é um documento transversal a todos os Ciclos de ensino, sendo então a “referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (PASEO, 2016, p.8). Com base neste documento, o professor encontra um suporte para o planeamento e organização curricular, considerando as características de todo o ambiente educativo em que está inserido, podendo auxiliá-lo “na definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (PASEO, 2016, p.8). Defendendo pressupostos de base humanista, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória dá destaque à promoção de uma cultura científica e artística, com base na transversalidade das áreas curriculares apresentadas, na medida em que “cada área curricular contribui

para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos” (PASEO, 2016, p.9). Deste modo, todo o percurso escolar do aluno deve estar centrado na promoção de competências que o preparem para a vida em sociedade, com vista a tornarem-se cidadãos ativos, conscientes, participativos, conscientes e responsáveis. O documento apresenta os princípios e a visão educativa para a escolaridade obrigatória em Portugal, defendendo a participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento e a flexibilização do currículo em função das características dos alunos e do ambiente educativo. Defende também que o aluno, ao longo dos seus anos de escolaridade, deve ser “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (PASOE, 2016, p.15).

No documento são, também, apresentadas as áreas de competência, sendo estas “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (PASOE, 2016, p.19). Ao longo da Prática, todas estas áreas foram consideradas, tendo sido contempladas nas planificações de forma articulada devido à transversalidade das competências que se pretendiam promover junto dos nossos alunos. Portanto, as atividades propostas foram variadas e não surgiram de forma descontextualizada, existindo a preocupação de desenvolver propostas educativas integradoras, desafiantes para o aluno, considerando os conteúdos a serem explorados e os objetivos de aprendizagem propostos em cada atividade.

Para ajudar na seleção dos conteúdos e objetivos, recorreu-se às Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo, considerando as áreas apresentadas nos documentos, nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e a Educação Artística que engloba as Artes Visuais, a Expressão Dramática, a Dança e a Música. Cada uma destas áreas do saber visa desenvolver competências específicas nos alunos, considerando a sua faixa etária e as suas necessidades educativas para a construção do conhecimento. Cada um dos documentos das Aprendizagens Essenciais estão estruturados de acordo com domínios em que são identificados os conhecimentos que os alunos devem adquirir e as capacidades e as atitudes a desenvolver. Também estes documentos apresentam sugestões de estratégias que o professor pode aplicar em contexto de sala de aula, tendo como base as áreas de competência já apresentadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o que foi fundamental para o desenvolvimento da Prática.

3.2 – Apresentação da Instituição e da turma

A Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo realizou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo de Azoia, localizada a poucos quilómetros da cidade de Leiria, com a turma de 4.º ano. Esta Escola pertence ao Agrupamento de Escolas Domingues Sequeira, existindo um Projeto Educativo comum a todos os ciclos de ensino, que procurava responder às necessidades dos alunos e da comunidade, tentando cumprir os objetivos descritos que se relacionavam com a construção progressiva da identidade do Agrupamento, promover o sucesso educativo assente num princípio de qualidade no ensino-aprendizagem e reforçar as relações com a comunidade.

No que concerne às características físicas da Escola Básica de 1.º Ciclo, esta tinha quatro salas para cada um dos anos de ensino, existindo um espaço exterior comum onde os alunos convivem e brincam em conjunto. Ao nível dos recursos didáticos existentes, havia materiais comuns a toda a escola para uso de todos os alunos, nomeadamente material manipulável de matemática, recursos para a área de Estudo do Meio, alguns jogos e materiais de educação física. Estes materiais revelaram-se úteis no desenvolvimento de algumas tarefas propostas, mas, ainda assim, estes revelaram-se insuficientes, existindo a necessidade de, posteriormente, se virem a construir outros materiais adaptados ao que se estava a trabalhar.

A Prática Pedagógica foi realizada com a turma de 4.º ano, composta por 20 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, sendo 8 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. De acordo com Piaget, (citado por Papalia, Olds e Feldman, 2001), entre os 7 e 12 anos, as crianças estão no estágio das operações concretas. Nesta faixa etária, as crianças desenvolvem o seu raciocínio lógico, dedutivo e indutivo, conseguem fazer juízos entre causas e efeitos, seriação, inferência transitiva, desenvolvem o pensamento espacial e conseguem operar com números. Precisam de tarefas concretas, atendendo a que o seu raciocínio ainda é muito limitado ao aqui e agora. O processamento da informação é feito de forma mais eficaz e mais rápida e a memória desenvolve-se de forma célere, sendo que a capacidade da memorização a curto prazo aumenta. A compreensão de frases cada vez mais complexas desenvolve-se assim como a metacomunicação. A interação com os pares é importante para o desenvolvimento da literacia, assim como os ambientes criados em sala de aula e em família. Ao nível emocional, as crianças conseguem compreender e controlar melhor as suas emoções (Papalia, Olds e Feldman, 2001), o autoconceito desenvolve-se com a formação de

sistemas representacionais mais equilibrados e realistas (teoria neo-piagetiana citada Papalia, Olds e Feldman, 2001), a autoestima está ligada à própria competência produtiva da criança que lhe é espelhada pela sociedade. Enquanto professores, devemos ter noções das características apresentadas pelos alunos desta faixa etária, na medida em que devemos propor situações educativas, ou tarefas, que vão ao encontro do que é previsto para estas idades.

No caso concreto da turma de 4.º ano, os alunos aparentavam ser um grupo heterogéneo, tanto ao nível do comportamento como ao nível dos ritmos de trabalho e aprendizagens. Com base no Plano Curricular de Turma (PCT), facultado pela professora cooperante, destacavam-se as seguintes dificuldades: falta de maturidade; falta de responsabilidade durante a realização das atividades; falta de estudo e métodos de trabalho; falta de concentração; dificuldade em cumprir regras e pouca persistência. Foi com base nestas dimensões que se tentou planificar e intervir de modo a colmatar estas dificuldades, tentando-se encontrar estratégias ou propostas de atividades que permitissem aos alunos contornar estes mesmos obstáculos, nomeadamente na tentativa de reforçar a autonomia do aluno, do seu espírito de pesquisa, de posição crítica face ao que aprendeu.

Foi também verificada um certo desinteresse generalizado pela área do Português, nomeadamente ao nível da exploração e construção textual, independentemente do género que se estivesse a trabalhar, e da escrita. Este foi um claro indício de que se deveria investir na promoção de atividades diversificadas neste âmbito, resultando na construção da Biblioteca de Sala (ANEXO 21) ou de atividades de escrita colaborativa, por exemplo. Apesar destes aspetos, os alunos eram extremamente calorosos, carinhosos, respeitadores, educados, curiosos e participativos, o que facilitou as interações e envolvimento do grupo nas atividades que foram propostas. Tinham, a meu ver, uma grande predisposição para participarem no que era proposto, apesar de se mostrarem mais agitados ou desconcentrados nos momentos de maior exposição por parte do professor. Isto foi um claro indicador de que deveria manter os alunos ativos,

Existiam três crianças que estavam inseridas no Projeto Fénix, beneficiando, deste modo, de um acompanhamento individual com o apoio da professora do ensino especial, de modo a colmatar as dificuldades de aprendizagem, autonomia e de interação com os outros que estas crianças apresentavam. Esta diferenciação pedagógica vai ao encontro do que é proposto no documento do Perfil do Aluno ao nível da inclusão, em que está

previsto que qualquer aluno tem o “direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (PASEO, 2016, p.13).

Ao nível da organização da carga horária em função das áreas de conteúdo, estava estabelecido um horário que propunha 7 horas semanais para o ensino da Língua Portuguesa, 7 horas para a Matemática e 3 horas para o Estudo do Meio e as mesmas para as Expressões.

3.3 – O Ciclo Pedagógico em 1.º Ciclo

3.3.1 – A observação em 1.º Ciclo

À semelhança do que ocorreu nos outros contextos de prática, as observações realizadas, quer no início da prática, durante a observação das atuações da professora cooperante, ou durante as nossas atuações ao longo do semestre, foram preponderantes no sentido em que auxiliaram no planeamento e concretização das atividades propostas e nas estratégias a adotar com este grupo de alunos em função dos seus interesses e necessidades educativas. Como os alunos apresentavam heterogeneidade ao nível dos interesses e ritmos de aprendizagem, foi essencial ganhar consciência de que deveria variar as atividades e estratégias, onde poderia colocar os alunos com dificuldades juntos de alunos que tenham mais facilidades de aprendizagem, portanto investir no trabalho em pequenos grupos ou a pares, persistir no acompanhamento individualizado ao aluno, verificar que entendeu bem as orientações, fazer atividades curtas, entre outras medidas que foram delineadas ao longo do tempo.

Para reforçar a importância da observação por parte de um professor para a adequação das atividades e estratégias a aplicar com a sua turma, e de forma a trabalhar segundo uma perspetiva interdisciplinar, dou destaque a um momento vivenciado durante o período de observação. Estava já prevista a participação dos alunos no projeto “Clim’Arte” em que os alunos iriam representar uma peça de teatro. O tempo dispensado para desenvolver este projeto foi escasso, mas serviu para observar e compreender as etapas que foram definidas e desenvolvidas no desenrolar do processo, que implicou a seleção das personagens, a caracterização dessas personagens, a construção e dinamização do guião, a adequação dos tons de voz, dos movimentos e a organização do próprio espaço. Todas estas etapas foram cumpridas considerando o envolvimento direto dos alunos, visto que foram estes que escolheram as suas personagens, que ajudaram a definir as características de cada uma e que deram sugestões para a construção do guião, que

implicava uma problemática e a sua resolução. Este envolvimento pode ser encarado como um fator motivacional para os alunos, visto que as tarefas desenvolvidas foram conseguidas através do seu próprio esforço, partindo das suas opiniões e conhecimentos prévios (Malveiro & Veiga, 2016). Deste modo, verifiquei uma motivação e empenho por parte dos alunos o que seria difícil conseguir com algumas tarefas propostas e desenvolvidas em sala de aula.

O que mais me surpreendeu, e o que foi mais maravilhoso de observar, foi o facto de alguns alunos, que se revelam muito tímidos e pouco participativos em sala de aula, terem revelado as suas potencialidades e declarada confiança em palco. Claro que, com estas atividades, não se pretende formar atores, mas permitem a movimentação de processos afetivos, cognitivos e psicomotores, através do domínio, da fluência e da compreensão estética dessas formas humanas de expressão (Katto, s.d.). Deste modo, o drama funcionou, para alguns alunos, como “uma grande válvula de escape, uma catarse emocional, (...) promovendo uma libertação emocional” (Slade, 1978, citado por Katto, s.d., p.7) e uma oportunidade de controle emocional para outros, favorecendo-se assim a “autodisciplina interna” (Katto, s.d., p.7). Com isto, Não só vimos o “desabrochar” de alguns alunos, como constatámos a possibilidade de se explorar várias áreas de conteúdo associadas ao Drama, como o Estudo do Meio, a Expressão Motora, a Matemática e, claro, a Língua Portuguesa.

Os dados recolhidos durante este processo foram fundamentais para conhecer melhor os alunos com quem viria a desenvolver a prática, na medida em que me auxiliaram a selecionar, posteriormente, propostas pedagógicas que envolvessem ativamente os alunos. Verifiquei situações de partilha entre eles, em que as suas opiniões e sugestões foram efetivamente consideradas, podendo, deste modo, dar origem a aprendizagens efetivas num ambiente mais descontraído, com propostas de atividades mais lúdicas e envolventes, em que o aluno é considerado como agente construtor do seu próprio conhecimento. Deste modo, e com base no que observei e aprendi durante os processos deste projeto, as atividades que foram propostas durante as minhas atuações visavam sempre uma grande intervenção direta do aluno, existindo uma tentativa de articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, em semelhança ao que foi observado neste momento. Ao observar esta dinâmica, foi-me perceptível que conseguiria captar muito mais a atenção dos alunos se revelasse uma postura mais descontraída, pautada com momentos de humor, de alguma liberdade em sala de aula, em que também a própria

disposição da sala poderia ser alterada em função das propostas educativas a desenvolver. O facto de os alunos terem revelado uma clara adesão e gosto pelo teatro foi também determinante para se terem explorados conteúdos de outras áreas, assim como para permitir o envolvimento de crianças mais tímidas em todas as tarefas propostas.

3.3.2 – A planificação em 1.º Ciclo

Para poder estruturar as planificações, contei sempre com o apoio da professora cooperante, na medida em que era esta que dava as indicações sobre os conteúdos a serem explorados semanalmente. Foi, portanto, necessário conhecer previamente o currículo para o 4.º ano, para que, deste modo, as atividades propostas fossem ao encontro do que estava previsto nos documentos já apresentados. Só com um conhecimento sólido dos conteúdos é que se podia partir para a definição das estratégias pedagógicas, considerando sempre as características dos alunos. Estes conhecimentos revelaram-se fundamentais, não só durante as atividades previamente planeadas, como também em momentos não previstos, em que foram rentabilizadas informações ou questões colocadas pelos alunos

Para além dos conteúdos específicos a lecionar, inerentes a cada área de conteúdo, existiu, desde sempre, a preocupação com a articulação entre as diversas áreas. Ora, a presença de um horário estanque poderia condicionar esta interligação de conteúdos. Apesar de no início da prática o horário ter sido respeitado, e de este estar refletido nas planificações, tal não se verificou posteriormente, uma vez que a flexibilização deste horário em função das necessidades dos alunos e das atividades propostas se revelou benéfica. É claro que cada área apresenta as suas próprias linguagens e conteúdos inerentes. Contudo, apesar destas especificidades, há que considerar a ligação entre cada uma delas, pois todas pretendem desenvolver capacidades e aprendizagens para que as crianças compreendam o mundo de forma equilibrada e crítica, para que se tornem cidadãos responsáveis e criativos. Com efeito, “[...] cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos” (Martins et al, 2017, pp. 8-9). Sendo assim, considero que a função de um professor de 1.º Ciclo é conhecer as diferentes áreas e conteúdos programáticos, para que, deste modo, consiga encontrar pontos em comum com vista a promover diferentes aprendizagens nos alunos. A este nível, existiu a preocupação de criar um momento no início de cada dia que contextualizasse, ou apresentasse, o que iria ser trabalhado, por exemplo através da leitura de uma pequena história, ou notícia que estava relacionada com conteúdos de Estudo do

Meio ou Matemática que viriam a ser explorados. Deste modo, conseguiu-se fazer uma articulação entre a Língua Portuguesa e as outras áreas com vista a se promoverem aprendizagens dos alunos e a colmatar o desinteresse pela área do Português. Tal como refere Sá (2011, p.5),

“ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa cabe um lugar de relevo no desenvolvimento destas cinco competências transversais. Todas elas, de algum modo, dizem respeito à gestão e organização da informação recolhida, logo, estão associadas à compreensão na leitura, já que muita da informação nos chega em suportes que implicam o recurso à comunicação escrita.”

Também as Expressões foram consideradas, na medida em que, através destas, se explorassem determinados conteúdos, como por exemplo, os graus dos adjetivos. Como foi previamente observado, os alunos demonstraram um claro interesse pela Expressão Dramática, e encontrou-se neste interesse uma forma de trabalhar conteúdos que não eram tão apazíveis para os alunos, ou que apresentavam um grau de complexidade um pouco maior, como era o caso. A tentativa de articulação das diversas áreas de conteúdo esteve presente nas planificações que foram formuladas ao longo da prática (ANEXO 22).

Outro aspeto a considerar durante a construção das planificações foi pensar nos recursos didáticos a utilizar. Ora, desde o início da prática, verifiquei que existiam rotinas, hábitos e métodos que não podiam desaparecer nem anular todo o trabalho que a professora desenvolveu com estes alunos desde o 1.º ano. Portanto, como fazer a articulação entre os métodos da professora e os que gostaria de implementar? Neste aspeto, destaco, por exemplo, a utilização do manual escolar. Não tenho aversão aos manuais, apenas considero redutor que, por vezes, este seja o único recurso que os professores utilizam para ensinar, quando se pode optar por muitos outros caminhos. Ora, se conseguirmos fazer uma articulação pedagogicamente correta e eficaz entre o manual e outros recursos, o primeiro pode ser encarado como “um recurso educativo privilegiado no processo ensino-aprendizagem, porque influencia as práticas pedagógica dos professores.” (Martins, 2011, p.10). Deste modo, recorreu-se aos manuais escolares para dar apoio às nossas práticas, na decisão de atividades ou estratégias e no apoio ao estudo e consulta por parte dos alunos. Aliaram-se também as novas tecnologias a este recurso, com a utilização do quadro interativo. Felizmente, a professora cooperante foi recetiva à ideia de uma exploração mais condicionada dos manuais escolares, sendo estes mais utilizados quando surgiam sugestões de atividades mais dinâmicas, que permitissem a interação e a comunicação dos alunos ao nível da partilha das suas estratégias.

Ao se terem desenvolvido certas atividades, houve necessidade de criar determinados materiais, tais como protocolos experimentais para que os alunos pudessem registrar as etapas das experiências e as suas conclusões (ANEXO 23). Também foram elaboradas fichas de apoio à construção de textos narrativos (ANEXO 24). Para além dos suportes escritos, foram ainda elaborados Power Points com os conteúdos a lecionar, com base em imagens, ou fotografias exemplificativas para que, através da sua observação, os alunos pudessem construir o seu conhecimento.

O trabalho em grupo foi uma estratégia bastante recorrente, e que estava contemplada nas planificações. Optou-se por esta organização da turma uma vez que, ao trabalhar em pequenos grupos, os alunos tinham um papel ativo na aquisição de conhecimentos e no processo de aprendizagem. Com esta estratégia, pretendia-se que as crianças refletissem e discutissem, em conjunto, sobre os conteúdos que estavam a ser explorados, existindo assim uma partilha de experiências, saberes ou estratégias de resolução. Segundo Moro (1991), para que haja aprendizagem no seio de um grupo, é necessário que haja conflito entre os seus participantes através da confrontação de ideias opostas. Pretendia-se, ainda, que as crianças que tinham diferentes níveis de conhecimentos contactassem umas com as outras e deste modo consigam trocar saberes e conhecimentos. Com as propostas apresentadas para o trabalho em grupo, os alunos tinham um objetivo comum e, deste modo, segundo Boavida e Ponte (2002), a junção de duas ou mais pessoas que estão empenhadas à volta de um mesmo objetivo conseguem reunir mais energias do que se estivessem sós. Verificou-se que, em grupo, as crianças também se mostravam mais motivadas e determinadas em fazer uma tarefa, como foi verificado nas atividades de escrita colaborativa (ANEXO 25).

3.3.3 – A Atuação em 1.º Ciclo

Tendo como base as planificações, em que eram definidos os conteúdos, as atividades ou tarefas e as estratégias a implementar, atuava em conformidade com o que se tinha estipulado. No entanto, nem sempre as planificações eram inteiramente cumpridas, uma vez que existiam momentos em sala de aula que possibilitavam a exploração de algo que não estava previsto, nomeadamente com a colocação de questões por parte dos alunos ou algumas partilhas das suas experiências. Isto remete-nos para a flexibilização do currículo tendo em conta os interesses dos alunos. Para Roldão (1999, p.54), a flexibilização curricular está relacionada com a organização das aprendizagens dos alunos de uma forma

aberta e “dentro de um referencial muito claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias”. Por estes motivos, as planificações sofriam alterações nos momentos de intervenção para se adequarem aos alunos que tinha e de modo a responder às suas dúvidas. Para ilustrar a alteração inesperada da planificação, dou como exemplo a apresentação de uma pintura de um autor português à turma, em que se pretendia que, através da sua observação e análise, os alunos construíssem um texto narrativo de forma colaborativa. O que não esperava era o interesse demonstrado pelos alunos para conhecerem outros pintores portugueses, e o facto de terem colocado tantas questões levou-nos à realização de um trabalho de pesquisa, ressaltando a pertinência da existência de um computador em sala de aula. Cada aluno registou o nome do pintor, ou da pintora no qual estava interessado, de modo a pesquisar, posteriormente em casa, os aspetos mais importantes da sua vida e da sua obra. No dia seguinte, logo pela manhã, os alunos fizeram a apresentação oral das suas pesquisas aos colegas, em que os trabalhos tinham uma componente estética bem aprazível, ou seja, revelou-me que este trabalho foi feito com muito gosto. Este momento não estava de todo planificado, mas imediatamente me dei conta de que, para os ajudar nas suas participações orais, tinha que esquematizar o que iriam ser transmitido, de modo a que não se perdessem na informação transmitida, tendo escrito questões ou indicações orientadoras do discurso oral no quadro. Desta forma, ajudei os alunos a planificar o seu discurso oral, o que implicou levá-los a refletir sobre o que iam apresentar, a selecionar a informação relevante a incluir nos seus discursos e a organizar a informação (Sá, 2018), em que deveriam começar por apresentar os dados bibliográficos dos autores escolhidos, as suas obras posteriormente e, por último, apresentar as suas considerações, opiniões ou emoções sobre as obras pesquisadas.

Outro momento em que foi visível esta flexibilização da planificação deu-se durante uma tarde de segunda feira. Esta situação foi importante, não só para se compreender a alteração do que está previsto em função dos interesses dos alunos, como também para referir a possibilidade de a planificação ser construída pelos próprios alunos, envolvendo-os no seu processo de aprendizagem (Freire, 1974). Para todas as segundas feiras à tarde estava previsto um período de tempo em que os alunos tinham a possibilidade de apresentar alguns objetos ou experiências aos colegas, que fossem do seu interesse. Um grupo de alunos propôs a apresentação de uma experiência científica, em que tiveram de planear o momento da experiência, a sua duração e os materiais que iriam necessitar. Isto foi feito com o meu auxílio, mas, ainda assim, os alunos revelaram uma capacidade de

dinamização da atividade absolutamente extraordinária, explicando aos alunos o que iria ser feito, qual o propósito da experiência e ainda conseguiram colocar questões aos colegas, tais como “o que achas que vai acontecer se...?”, ou “o que estás a ver aqui e porque é que isto aconteceu?” Isto prova que, também em 1.º Ciclo, os alunos podem, e devem ser implicados diretamente no ato de planificar e de atuar, tendo-me cabido, enquanto professora, orientar o processo e alargar a experiência para introduzir novos conceitos matemáticos como as unidades de medida convencionais para a medição de líquidos. Apesar de não estar planificado, penso que consegui mobilizar, de forma integrada, alguns saberes científicos relativos às diferentes áreas e conteúdos curriculares, algo que é apresentado no documento do perfil do professor do 1.º Ciclo, sendo isto visível também nas reflexões que foram sendo elaboradas (ANEXO 26). Ainda neste documento, refere-se que o professor deve utilizar “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” (Perfil do professor 1.º CEB, Dec-Lei 241/2001, 30 agosto, p.7), algo que foi também cumprido neste momento. Ou seja, para que o professor o consiga fazer, deve ter um conhecimento profundo dos currículos propostos para o 1.º Ciclo, podendo assim flexibilizá-los de acordo com o que está a ser vivenciado no momento, resultando em aprendizagens significativas e contextualizadas. Mas, e esta é uma ideia muito pessoal, o professor não se deve construir os seus conhecimentos unicamente com base nos programas. O professor, à semelhança do que propõe ao aluno, deve ser curioso, perspicaz, ter o espírito de pesquisa e de investigação bem aguçados e deve procurar conhecer e informar-se também sobre o mundo que o rodeia para que possa satisfazer os interesses e necessidades dos alunos, ao nível curricular ou extracurricular. Também deve ter capacidade de raciocinar rapidamente para que possa questionar e provocar os alunos, garantindo assim a sua atenção e motivação. Foram momentos como este que me permitiram saber que irei manter estas características para o resto da minha vida profissional, em que procurarei ser sempre uma referência para os meus alunos, alguém que lhes desperte a curiosidade e a vontade de saber mais, procurando formar bons cidadãos, cultos, participativos, com espírito crítico, com capacidade de questionarem tudo o que os rodeia. Se não for para isto, não estamos a cumprir o nosso dever de educadores e de professores, condicionando e deturpando aquela que, para mim, é a melhor profissão do mundo.

Ao nível da diferenciação pedagógica, e focando-me nos casos concretos dos alunos que estavam abrangidos pelo Projeto Fénix, foram elaborados alguns materiais adequados às características e capacidades destes alunos, que apresentavam propostas semelhantes às dos colegas, mas que tinham um grau menor de exigência. Para oferecermos um acompanhamento individualizado a estes alunos, sinto que foi bastante benéfica a presença de três adultos em sala de aula. Ora, enquanto a minha colega de estágio atuava, e vice-versa, eu e a professora cooperante ajudávamos estes três alunos com mais dificuldades de aprendizagem. Ao nível da matemática, área onde estes alunos apresentavam mais dificuldades, recorreu-se muito à representação pictórica e à disponibilização de várias estratégias de resolução, sendo explicados, de forma mais individualizada, os conteúdos que estavam a ser explorados.

Para se evitar o desinteresse dos alunos nas atividades propostas, recorreu-se muito aos jogos, ou atividades de cariz mais lúdico, para a introdução, desenvolvimento ou consolidação de um determinado conteúdo, como se pode verificar nas imagens em anexo (ANEXO 27). Segundo Vygotsky (1989), o jogo pode contribuir para o desenvolvimento da criança ao nível da função simbólica e da representação mental, o que nos remete para aquilo que o autor designa por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ou seja, ao se apresentarem problemas ou desafios à criança, permite-se que esta se sinta motivada para as novas experiências, procurando encontrar respostas aos mesmos e construindo, assim, o seu conhecimento, com ou sem a ajuda dos adultos ou dos seus pares. Assim sendo, o jogo pode estimular o desenvolvimento do aluno, facilitando a construção do seu conhecimento nas diversas áreas e permite ainda articulá-las de forma interativa e lúdica. Por estes motivos é que se pensou em atividades desta natureza para a exploração de vários conteúdos, e foi notório um maior envolvimento por parte dos alunos nas tarefas propostas quando estas assumiam o carácter mais lúdico. De acordo com Kiya, os jogos e as atividades lúdicas são ferramentas que podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem, podendo igualmente contribuir para uma boa interação entre docente e discente (Kiya, 2014). Permitem também facilitar a relação entre os próprios alunos, uma vez que, com as atividades propostas, se pretende que estes dialoguem entre si, se auxiliem durante a resolução das tarefas, tenham respeito pelo outro, pelas suas opiniões e pelos seus pensamentos.

Um aspeto que foi visível apenas ao nível das atuações, e que não era retratado nas planificações, foi o bom ambiente que procurei criar em sala de aula. Muitas vezes me

perguntei como levar os alunos a construírem a sua aprendizagem, que estratégias deveria aplicar, que materiais construir e, acima de tudo, como “seduzir” os alunos para que estes se sentissem motivados e interessados no que estava a ser explorado. O fato de ter conseguido cativá-los devido à minha descontração e segurança no que estava a dizer, através do respeito, do bom humor e da afetividade, revelou-se, para mim, essencial para ajudar a promover as aprendizagens dos alunos. Piaget afirmava que “a afetividade não constitui a origem das estruturas do conhecimento” (Perraudau, 1996, citado por Bessa, 2015, p.10), mas eu discordo desta visão. Os laços afetivos que procurei construir com os alunos, algo também defendido e aplicado pela professora cooperante, revelaram-se meus aliados na captação da atenção dos alunos e no respeito que tinham pelo adulto, refletindo-se no comportamento e no discurso sempre bastante educado que os alunos adotavam. O bom ambiente em sala de aula, em que existiam momentos pontuados de grande humor, foi essencial, a meu ver, para colmatar o desinteresse pela construção de textos narrativos, por exemplo. Os alunos viam a produção textual como uma obrigatoriedade penosa, desinteressante e trabalhosa. No entanto, sendo auxiliada pela teoria no que concerne à seleção de atividades específicas para a promoção de competências de escrita, o fato de os alunos terem percebido que poderiam dar asas à imaginação, sendo criativos e construindo textos de forma mais divertida, foi fundamental para ganharem progressivamente o gosto pela escrita e pelo cumprimento de regras formais de construção da narrativa. A partilha destas histórias criadas pelos alunos também foi relevante para incentivar o processo de escrita, uma vez que os alunos gostavam de ouvir as histórias dos colegas, reagindo ao que estava a ser lido e dando sugestões de melhoramento do texto. Desta forma, a escrita assume, assim, “uma propensão marcadamente desbloqueadora, libertadora, imaginativa, suscetível de propiciar uma maior ligação afetiva ao gesto de escrever (...)” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 12)

3.3.4 – A Avaliação em 1.º Ciclo

Ao longo da vida escolar de um aluno, este é alvo de múltiplos momentos de avaliação, quer de carácter formativo, sumativo ou de diagnóstico. Enquanto alunos, podemos pensar na avaliação como algo que rege a nossa vida escolar, mediante as classificações que são atribuídas pelo professor, que medem os nossos conhecimentos adquiridos e expostos em momentos específicos de avaliação. Agora que os papéis se invertem, é pertinente que se pense o que é efetivamente a avaliação e qual o seu propósito. Segundo Gaspar (2010, p.66) “(...) a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que

implica princípios e procedimentos adequados à especificidade de cada um em cada nível de educação e ensino.” Ou seja, a avaliação orienta toda a ação educativa de um professor e, com base nesta, pode planificar e adequar as suas estratégias educativas em conformidade com os dados que recolhe das crianças, considerando as suas faixas etárias e nível de desenvolvimento.

No que concerne aos diferentes tipos de avaliação que podem ser aplicados em contexto de 1.º Ciclo, saliento a avaliação sumativa e formativa, que têm propósitos distintos. Segundo Pinto e Santos (2006, p.98), com a avaliação sumativa pretende-se “construir um juízo avaliativo normalmente traduzido numa nota, para tomar decisões de retenção ou de transição de ano.” Ora, classificar um aluno, tendo como base exclusiva a avaliação sumativa, pode levar ao seu descontentamento ou desmotivação uma vez que se tem em consideração apenas as suas classificações em momentos previamente determinados, como as fichas de avaliação. Também não permite a reflexão partilhada entre o aluno e o professor (Pinto e Santos, 2006), uma vez que o aluno apenas responde ao que lhe é solicitado, o professor considera correto ou errado e o resultado final é uma classificação, sem que seja dado *feedback* ao aluno posteriormente e sem se oferecer ao aluno a possibilidade de este melhorar o seu desempenho.

A meu ver, e com base no que experienciei, a avaliação sumativa, por si só, é insuficiente e muitas vezes injusta, pois as aptidões ou os conhecimentos dos alunos são considerados e nivelados com base em momentos de curta duração, resultando em situações de grande stress ou de angustia. Ao nível das fichas de avaliação que foram aplicadas neste contexto de prática, estas eram as iguais para todos os alunos do mesmo ano letivo do Agrupamento. Isto fez-me pensar na pertinência desta opção avaliativa por parte do agrupamento, uma vez que cada contexto é distinto de outro, e os conhecimentos, competências e interesses dos nossos alunos poderiam ser distintos de outros alunos de outras turmas. Com isto, não se está a considerar a diferenciação pedagógica a que os documentos facultados pelo Ministério da Educação fazem referência. Mesmo ao nível dos conteúdos, apesar de existir uma base comum que deve ser considerada e aprendida, o meu modo de os ensinar também é distinto de outro professor, e certamente que cada professor aprofunda mais ou menos determinado conteúdo considerando as especificidades da sua turma. As fichas de avaliação devem, no meu entender, considerar o que os meus alunos aprenderam efetivamente, com base no que foi explorado em sala de aula. Se, ao longo da prática, a preocupação era de envolver o aluno no seu processo

de aprendizagem, levando-os a colocar questões sobre determinado conteúdo e a tirar as suas próprias conclusões, não faz sentido existir uma avaliação estandardizada como se os alunos fossem todos iguais.

Dando um exemplo concreto, foi com base nos conteúdos de Estudo do Meio que estavam a ser explorados, que houve necessidade de ler e analisar vários textos informativos que apresentavam situações dos impactos da poluição e do aquecimento global para a sobrevivência ou bem-estar de diversas espécies. Não só os alunos aprenderam os conteúdos previstos, como refletiram sobre eles e aprenderam ainda a analisar textos informativos. Dias depois, os alunos efetuaram uma ficha de avaliação de Língua Portuguesa em que o texto apresentado, de cariz narrativo, era referente ao coelho da páscoa em que eram colocadas questões, no meu entender, pré-definidas, básicas e que exigiam pouca reflexão por parte do aluno, ou que não consideravam as suas opiniões ou interpretações face ao texto que leram. Não faria muito mais sentido ter aplicado um momento de avaliação que tivesse em consideração o que os alunos haviam estado a explorar nas semanas anteriores? Claro que os alunos devem saber ler e interpretar um texto narrativo (Pereira & Cardoso, 2013), mas a minha consternação prende-se com a própria temática do texto, que era tão banal e previsível, e que não permitiu a mobilização de conhecimentos adquiridos.

Por sua vez, a avaliação formativa aproxima-se mais do processo de aprendizagem do aluno, considerando o seu trabalho diário (Pinto e Santos, 2006), assumindo uma dimensão qualitativa, ao invés de quantitativa, como é o caso da avaliação sumativa. Esta metodologia avaliativa tem como base a abordagem sócio construtivista, em que é atribuído ao aluno um papel ativo, cabendo ao professor levar o aluno a refletir sobre o que fez e o que aprendeu. De acordo com os autores acima mencionados, o professor deve assumir a responsabilidade de criar contextos adequados que permitam a construção do conhecimento por parte dos alunos, gerindo e orientando-o ao longo do tempo e das atividades que propõe. Também deve identificar as dificuldades apresentadas, devendo traçar um caminho, com metodologias e estratégias adequadas, que auxilie o aluno na superação das mesmas (Pinto e Santos 2017).

Apesar da distinção entre estes dois tipos de avaliação, os instrumentos a utilizar pelo professor podem ser os mesmos, devendo-se considerar a intenção e o propósito da avaliação. Com efeito, apliquei os dois métodos de avaliação em momentos distintos,

uma vez que sentia que, em determinada atividade fazia sentido recorrer à avaliação sumativa (ANEXO 28) enquanto que noutra recorria à avaliação formativa.

Ao longo das atividades propostas, foi dado espaço para que o aluno procedesse à sua autoavaliação, levando-o à reflexão sobre as suas aprendizagens. Em determinados momentos, no final da tarefa, os alunos respondiam a questões como: “Conseguiste fazer tudo o que foi pedido? Onde sentiste mais dificuldades? O que mais gostaste de fazer e o que menos gostaste de fazer e porquê? O que é que já sabias? O que aprendeste de novo? O que gostarias de ter feito de diferente?” Deste modo, avaliar é, portanto, “um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”. (Roldão, 2003, p. 41).

Foi por se considerar a importância da autoavaliação e da avaliação formativa que se optou por se realizar um portefólio de uma aluna, uma vez que este “é um instrumento de aprender e de ensinar as crianças, contribuindo para a construção e para o desenvolvimento dos seus próprios saberes, conhecimentos e aprendizagens” (Gaspar, 2010, p.82). Com base nesta citação, o portefólio é um dos instrumentos que podem permitir avaliar a criança, considerando todo o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento global da mesma. Este foi construído ao longo do tempo, de modo a que existisse a recolha de dados em diferentes situações e espaçadas no tempo para me dar a possibilidade de analisar a evolução do aluno. Este instrumento deu a oportunidade, tanto à aluna como a mim, de refletir sobre os progressos e evolução nas atividades propostas, bem como nas dificuldades sentidas durante as mesmas (Gaspar, 2011). O portefólio contraria por si só a avaliação sumativa, não existindo classificações ou conotações atribuídas normalmente ao ensino mais tradicional (Gaspar & Silva, 2011, p.3). Basicamente, o portefólio pode ser visto como a compilação dos trabalhos ou experiências educativas diversas, em que o aluno pode ser ouvido e considerado, existindo o registo das suas reflexões, das suas emoções e dificuldades sentidas e escritas. Este instrumento é algo muito pessoal para a criança, estão lá as suas vivências, o registo da sua atividade, da sua aprendizagem, que pode ser observada ao longo do tempo. A organização do portefólio foi feita por mim e pela aluna, considerando todas as áreas de conteúdo. Nele constavam os trabalhos, vivências, registos e relatos do que foi vivido e aprendido pela aluna.

II - Ensaio Investigativo – Brincar com as histórias:

o desenvolvimento da competência narrativa com crianças no Jardim de Infância

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

No que concerne ao enquadramento teórico, este serve o propósito de fundamentar e contextualizar teoricamente o ensaio investigativo que foi realizado, dando-se ênfase à leitura e escrita de histórias em contexto de Jardim de Infância, assim como à prática dos educadores no sentido de se promoverem competências narrativas nas crianças.

A metodologia de investigação está dividida em cinco subcapítulos, sendo estes a pergunta de partida e os objetivos do estudo, os participantes, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, os procedimentos e a apresentação e discussão dos dados.

Na conclusão, é apresentada uma síntese final do ensaio investigativo, onde se procura dar resposta à questão de partida apresentada.

Introdução

O estudo apresentado foi realizado em contexto de Prática Pedagógica, com três crianças do Jardim de Infância. Esta escolha foi feita devido às condições propícias para o desenvolvimento do estudo, uma vez que, em Jardim de Infância existe uma maior possibilidade de flexibilização do currículo, permitindo a planificação de atividades tendo como base o interesse das crianças e as intencionalidades educativas presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Foi precisamente o interesse demonstrado pelas crianças pelos livros, pelo gosto em ouvir histórias e de as produzir que conduziu o presente estudo, assente em propostas didáticas que permitissem auxiliar a construção de narrativas por parte das crianças. A este interesse manifestado pelas crianças acrescem os valores formativos das narrativas infantis, destacando o facto de as histórias infantis podem ser uma fonte de imagens e de informação para a criança, de modo a “ter acesso ao conhecimento das coisas do mundo, funcionando como um excelente veículo de satisfação, pois oferece respostas a questões que a inquietam, permitindo a sua elaboração pessoal e o enriquecimento do seu

imaginário” (Santos, 2006, p.115). Outro fator que levou à seleção deste contexto para o desenvolvimento do estudo foi o facto de poder realizá-lo com crianças de diferentes faixas etárias e diferentes níveis de desenvolvimento linguístico.

Para além destes aspetos, este estudo foi implementado considerando o “papel essencial que a narrativa desempenha na vida humana” (Amaro, Moreira & Pereira, 2014, p.137) sendo, por isso, fundamental que se criem condições favoráveis, em ambiente educativo, para permitir desenvolver competências nas crianças ao nível da construção de narrativas adequadas à sua faixa etária. Alguns estudos realizados associados aos processos da construção de narrativas no pré-escolar vieram demonstrar que

“a linguagem narrativa e o pensamento narrativo, que ela modela, têm um papel vital no processo de integração do afeto e da cognição; o discurso narrativo e as competências de produção narrativa são essenciais ao desenvolvimento das competências sociais e da literacia, ambas determinantes para o sucesso escolar das crianças; e que o desenvolvimento das competências narrativas acompanha o desenvolvimento geral da criança” (Amaro, Moreira & Pereira, 2014, p.137)

Efetivamente, a criança, quando conta as suas histórias, fá-lo com suporte na estrutura da narrativa com base nas histórias que ouve, sendo fundamental que o educador de infância crie mecanismos didáticos para permitir desenvolver a competência narrativa, auxiliando as crianças na produção das suas histórias. Ora, em contexto de Jardim de Infância, não se pretende introduzir formalmente a leitura e a escrita, mas deve-se antes “criar um conjunto de experiências enriquecedoras que facilitem o desenvolvimento de hipóteses e de conceptualizações sobre a linguagem escrita e da 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). E é nesta ótica que apresento, de seguida, o quadro teórico deste estudo, com o intuito de o fundamentar.

1 – Enquadramento teórico

1.1 – Brincar com a Linguagem no Jardim de Infância

Assumindo-se como um meio privilegiado para se promoverem aprendizagens significativas nas crianças, o brincar é amplamente valorizado e incentivado em contexto pré-escolar uma vez que se pode considerar que, através desta ação, a criança explora e

conhece o mundo de uma forma prazerosa, divertida, espontânea e voluntária (Garvey, 1990). Com efeito,

“o brincar é uma das formas de comportamento mais comuns e características da infância. Grande quantidade de tempo e energia são utilizadas pelas crianças em atividades de jogo e brincadeira e é através dos múltiplos papéis que desempenham (...) que elas constroem as suas representações e conhecimentos sobre muitas coisas (...).” (Mata, 2010, p.31).

Ao brincar, a criança desenvolve “a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo” (Fortuna, 2018, p.59), considerando-se que o desenvolvimento da inteligência, da criatividade, do simbolismo, da emoção e da imaginação “constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa” (Fortuna, 2018, p.54).

Bruner, por sua vez, refere que a aprendizagem é mais rápida e efetiva quando é desenvolvida através de um contexto lúdico. Assim sendo, as ações exploratórias proporcionadas pelo brincar podem promover novas aprendizagens, nomeadamente com a descoberta de regras e dos limites entre a realidade e a ficção, mantendo a autoestima e a autoimagem da criança (Bruner, 1976). Para reforçar esta perspetiva, Kishimoto afirma que o brincar favorece uma aprendizagem exploratória, em que a criança usa a sua inteligência para “experimentar formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia” (Kishimoto, 1998, p.149).

Na sequência do que foi referido, encara-se o brincar como uma atividade essencial para o ser humano, na medida em que esta se constitui como uma forma de comunicação através do uso da linguagem (Fortuna, 2018). Sendo a linguagem o instrumento através do qual a criança age e interage com o mundo, esta reflete a imaginação da própria criança, constituindo-se como suporte à fantasia e possibilita novas formas de ser e estar no mundo (Rodari, 1993). Nesta perspetiva, o jogo simbólico assume especial relevância uma vez que a criança, ao brincar, usa a linguagem para recriar diversas situações que envolvam construções imaginárias, o que permite a promoção de interações sociais (Sousa, 2015; Silveira & Rodrigues, 2015). Deste modo, a linguagem pode-se desenvolver em simultâneo com as atividades de faz-de-conta, visto que estas permitem “que a criança vivencie o lúdico, desenvolva o seu potencial criativo e desenvolva a sua linguagem” (Silveira & Rodrigues, 2015, p.85).

As atividades de jogo, ou brincadeira, podem, assim, constituir experiências que permitam à criança usar a linguagem “de modo letrado e usarem a literacia como a veem

ser usada” (Mata, 2010, p.32). Portanto, em contexto de Jardim de Infância, as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, quer de forma espontânea, quer direcionada, podem promover diversas competências cognitivas, emocionais, sociais e linguísticas. Tendo como base alguns estudos efetuados, conclui-se que as atividades lúdicas desenvolvidas em contexto de Jardim de Infância são oportunidades para “ensinar e aprender a linguagem escrita” (Mata, 2010, p.32), assim como para proporcionar experiências de linguagem “que podem estabelecer ligações entre a linguagem oral e a linguagem escrita” (Mata, 2010, p.32). Verifica-se, então, que as atividades lúdicas têm um papel de relevo na promoção de conhecimentos sobre a linguagem escrita e a linguagem oral, potenciando, por exemplo, a expansão de vocabulário ou a construção sintática (Mata, 2010; Whitebread, 2012). Deste modo, pode-se concluir que um bom desenvolvimento da linguagem, promovido através das situações de brincadeira das crianças, é “facilitador da aprendizagem da vertente escrita da língua” e da aprendizagem da leitura (Viana et al, s.d., pp.333-334).

Também as histórias, ou os contos, podem ser considerados como um jogo, uma vez que permitem “construir a ponte entre o mundo interior e o exterior” (Winnicott, 1988). De acordo com o autor, ao criar um jogo, uma brincadeira ou um conto, a criança reflete a sua personalidade, a sua perceção do mundo e pode expressar ou confrontar as suas angústias. A magia dos contos faz com que a criança entre num mundo fantástico, onde existe a possibilidade de a criança desenvolver competências criativas e emocionais. Bettelheim, por sua vez, refere que os contos, ainda que não tenham grandes semelhanças com a vida real, expõem situações em que a criança se pode identificar com algumas problemáticas ou emoções projetadas pelas personagens ou nas situações representadas (Bettelheim, 1988). Desta forma, “as explicações fantasiosas intrínsecas aos contos de fadas e ao universo lúdico permitem à criança atuar, compartilhar, explorar, explicar e compreender o mundo externo e o seu mundo interno, contribuindo também para o desenvolvimento infantil” (Morabito, Sei & Arruda, 2012, p.70).

1.2 – Ler e escrever histórias no Jardim de Infância

O valor das histórias para a infância

Tal como o brincar, também as histórias são fundamentais na vida de uma criança, uma vez que estas permitem estimular a imaginação, expandir o vocabulário, aprender a refletir sobre diversas situações e desenvolver o espírito crítico (Monteiro, 2016). Por

estes motivos, é essencial que se criem momentos de leitura de histórias em contexto de Jardim de Infância para estimular o interesse, o gosto e o desejo da criança de contatar com os textos narrativos literários. Marques (1998) refere que as crianças que estão habituadas a ouvir histórias, e a ouvir ler histórias, podem desenvolver competências literárias tais como a aptidão e o gosto para contar histórias, na sequência da promoção da imaginação e criatividade literária, e para relacionarem as diferentes histórias que ouvem com a vida real. Também Custódio (2017, p.84) afirma que “ouvir ler (...) textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética.” Desta forma, a audição de contos, de forma recorrente, tem efeitos no desenvolvimento da linguagem, oferecendo experiências à criança

“sobre as estruturas da língua e dos próprios textos narrativos, estabelecendo associações pertinentes entre o oral e o escrito (...) para além do próprio prazer de ouvir uma história. 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” (Ramos & Silva, 2014, p.151).

Há, portanto, que considerar que tipo de textos devem ser explorados com as crianças do pré-escolar. Sendo que a literatura para a infância tem como objetivos o estímulo da imaginação, do sentido de humor, de encorajar o gosto pela literatura em geral e o alargamento de conhecimentos sobre diversas culturas (Pires, 1981 citado por Rosado, 2011), deve-se oferecer à criança a oportunidade de contatar com diversas histórias de modo a permitir construir conhecimentos sobre o mundo que a rodeia e a estimular a imaginação através da possibilidade de estabelecer relações entre os diversos textos, criando-se marcas de intertextualidade (Reis & Lopes, 2000; Kishimoto, 2007). É importante salientar que estas histórias devem ser adequadas à faixa etária das crianças, devendo estas apresentar uma estrutura simples e devem “proporcionar associações com a experiência pessoal da criança” (Monteiro, 2016, p.22). Também Bonheim (1982, citado por Reis & Lopes, 2000), refere que as histórias devem ser relatos pouco extensos, com um reduzido elenco de personagens, um esquema temporal restrito, em que apresente uma ação simples ou poucas ações separadas (Bonheim, 1982, citado por Reis & Lopes, 2000).

Estas características textuais estão presentes nos contos infantis, onde a ação está centrada em torno de uma peripécia particular, em que o principal objetivo é a resolução do

problema apresentado inicialmente na história (Reis & Lopes, 2000). Esta característica leva a que o leitor, ou no caso das crianças do pré-escolar, os ouvintes, fiquem empolgados e curiosos ao longo da história, estabelecendo-se uma expectativa que começa no início e que se vai complexificando até ao desenlace (Monteiro, 2016). Para reforçar esta ideia, Ricoeur (1994) afirma que,

“Seguir uma história é avançar no meio de contingências e peripécias sob a conduta de uma espera que encontra a sua realização na conclusão. Essa conclusão não é logicamente implicada por algumas premissas anteriores. Ela dá à história um “ponto final”, o qual, por sua vez, fornece o ponto de vista do qual a história pode ser percebida como formando um todo. Compreender a história, é compreender como e por que os episódios sucessivos conduziram a essa conclusão, a qual, longe de ser previsível, deve finalmente ser aceitável, como congruente com os episódios reunidos (p. 105).

Vladimir Propp, ao analisar vários contos do folclore russo, criou uma morfologia do conto, ou seja, apresentou “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, Moreira & Pereira, 2015, p.138). Essas partes constitutivas, designadas por funções (31 no total), estabelecem relações entre si, correspondendo às ações das personagens (Propp, 1978). De acordo com o autor, “os nomes e os atributos das personagens podem variar (...), o que não muda são as suas ações ou funções. Pode-se concluir que o conto empresta as mesmas ações a personagens diferentes” (Propp, 1970, citado por Zilberman, 2012, p. 130).

Propp define que os contos, ao nível da sua estrutura, apresentam uma abertura, designada por “situação inicial”, onde são apresentados ao leitor os membros da família ou o futuro herói, sendo que esta situação é caracterizada “pela existência de harmonia, abundância, prosperidade e amor, que possibilita o realce da desgraça que o seguimento do conto faz aproximar” (Amaro, Moreira & Pereira, 2015, p.139). Na situação seguinte, designada de “desenvolvimento do conto”, seguem-se várias funções que descrevem a “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), sendo este o desfecho do conto. Neste sentido, o modelo de análise de Propp apresenta uma

“plasticidade interessante ao permitir escalonar diferentes níveis de abstração e de complexidade, prestando-se, quer à representação de histórias simples e curtas, compostas por uma única sequência de blocos estruturais, quer à

representação de histórias longas e complexas, compostas por várias sequências desses blocos e sugerindo, inclusivamente, esquemas de articulação entre essas sequências” (Amaro, Pereira & Moreira, 2015, p.138).

Nestes contos existe, por norma, uma fórmula introdutória, sendo esta o “Era uma vez”, numa referência temporal indefinida que assinala “uma entrada no mundo ficcional que permite a generalização de situações, acentuando a natureza paradigmática dos eventos narrados (Ibidem, p.86). Quanto ao final da história, é frequente encontrar-se a expressão “E viveram felizes para sempre”, existindo, de igual modo, de forma explícita ou implícita, uma moral que se pode retirar no final de cada texto (Veloso, 1999; Rosado, 2011). Nos contos infantis existem, também, oposições binárias, com a presença de conflitos entre o bem e o mal, a obediência e desobediência, inteligência e estupidez ou o medo e a segurança (Monteiro, 2016; Bruner, 1996; Propp, 1978), em que estas também auxiliam a criança na construção das suas próprias histórias (Bruner, 1996). No centro desta dualidade situam-se as personagens que são, por norma, personagens referenciais (Reis & Lopes, 2000), ou seja, apresentam características e percursos “culturalmente cristalizados” (Ibidem, p.86), em que alguns exemplos são os reis, princesas, dragões, entre outros. Verifica-se a existência de uma personagem principal, em que todo o enredo da história gira em torno de um momento específico, ou um episódio, da vida dessa personagem, não sendo relevante os acontecimentos prévios ou posteriores à história apresentada (Lodge, 1998, citado por Monteiro, 2016).

Sendo que as narrativas contribuem para a construção da personalidade da criança e permitem desenvolver a sua criatividade (Sousa & Silva, 2003), estas “tornam as crianças protagonistas, construtoras de mundos reais e possíveis” (Kishimoto, Santos & Basílio, 2007, p.432). As narrativas podem ter, assim, um valor estético e manifestar uma intenção artística da criança, na medida em que esta pode adotar uma postura de autor (Tauveron & Seve, 2005). Os mesmos autores afirmam que “adopter une posture auctoriale, c’est construire une image de soi dans son discours pour exercer une influence sur son allocutaire”, ou seja, para que a criança tenha uma atitude de autor, esta também deve considerar para quem vai narrar a sua história e com que intenção. Ou seja, na produção das suas histórias, a criança deve ser levada a pensar para quem a vai contar, sobre o que vai dizer, com que objetivos e que resposta pode obter do seu interlocutor, ou seja, as reações que se espera que este tenha ao escutar as suas histórias (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira, 2016).

O desenvolvimento da competência narrativa

A competência narrativa, enquadrada no contexto do desenvolvimento da competência discursiva, está associada ao desenvolvimento da linguagem, o que permite à criança construir narrativamente as suas experiências (Nippold, 1998). Do ponto de vista 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).

Desta forma, quando conta uma história, a criança recorre ao formato narrativo (Sousa 2008). Segundo Amaro, Moreira e Pereira (2015, p.136), este formato parece que se adequa particularmente “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.” Neste sentido, também Ramos & Silva (2015, p.151) referem 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 entre com a realidade envolvente (...)”. Salienta-se que narrativa e história não são sinónimos, sendo que a narrativa “se refere à estrutura, ao conhecimento e às competências necessárias para a produção de uma história” (Reis, 2008).

Podem-se considerar seis componentes básicos do desenvolvimento da narrativa sugeridos por Baldock (2006), sendo estes a habilidade de estruturar cronologicamente sequências de acontecimentos; a habilidade de entender o tempo; perceber a relação existente entre as sequências de eventos individuais ao longo da história; compreender que uma história é contada sob um determinado ponto de vista, e 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. Desta forma, a competência narrativa implica a compreensão de uma sequência temporal e causal de eventos, promovendo o desenvolvimento da criança ao nível pessoal, linguístico, textual, conceptual e artístico (Sousa, 2008).

A capacidade de narrar acontecimentos ou experiências, reais ou ficcionadas, é algo que surge por impulso humano, podendo, por isso, dizer-se que é uma capacidade inata do ser humano (Bruner, 1997). Desta forma, esta capacidade surge no processo de aquisição da linguagem (Santos, 2009), em que os processos de construção da narrativa “são expressos e constituídos pela linguagem” (Santos, 2009, p.25). Siegel determina que a emergência de uma função narrativa pode surgir entre os 2 e os 3 anos, em que as crianças já conseguem produzir narrativas simples “baseadas em descrições sequenciais de pessoas e acontecimentos, numa tentativa de dar sentido a esses acontecimentos e experiências internas das personagens” (Siegel, 1999, citado por Santos, 2009, p.24). Com base em estudos efetuados (Freitas, 2005; Gonçalves & Henriques, 2001/2006), verifica-se que a competência narrativa evolui mais significativamente entre os 3 e os 4 anos. De forma paulatina, as crianças vão sendo capazes de contar histórias mais coerentes, complexas, apresentado uma diversidade de acontecimentos, espaços e personagens. Outros estudos que foram desenvolvidos neste âmbito (Perroni, 1992; Guimarães, 2000; Costa Silva, 2000) revelam-nos que, entre os 4 e os 6 anos, surge 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). Estes estudos também demonstram que as crianças, até aos 5 anos, estão mais centradas em apresentar nas suas histórias o início de uma problemática e não tanto a sua resolução (*Ibidem*), sendo esta vertente mais verificável em crianças mais velhas.

1.3 – O papel do Educador de Infância na promoção da competência narrativa

Para que a criança desenvolva a competência narrativa é fundamental que o educador de infância a auxilie no processo de construção das suas histórias. Tal como afirma 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, citado por Reis, 2014, p.18). Ora, em contexto de Jardim de Infância não se pretende introduzir formalmente a leitura e a escrita, mas deve-se “criar um conjunto de experiências enriquecedoras que facilitem o desenvolvimento de hipóteses e de conceptualizações sobre a linguagem escrita e da 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). Desta forma, o educador deve organizar os espaços, tempos e recursos

educativos para auxiliar a criança na produção das suas histórias e promover este interesse de uma forma lúdica e significativa. Cabe, assim, 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).

Nas rotinas do Jardim de Infância é importante incluir momentos que envolvam a leitura e a produção oral de histórias. Ao nível da leitura, o educador deve introduzir as histórias construindo um diálogo com as crianças sobre o que se vai ler, seguindo-se a leitura que se quer expressiva, clarificadora e interpretativa (Ramos & Silva, 2015). De acordo com as autoras, a atividade de leitura em voz alta deve ser organizada em três momentos, a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Na pré-leitura, faz-se a apresentação do livro, criando expectativas na criança, captando a sua atenção e o seu interesse e preparando-a ludicamente para a compreensão da história. Durante a leitura, o educador poderá colocar algumas questões ou incentivar diálogos “que centrem a atenção da criança em elementos centrais para a compreensão” (Ibidem, p.152). No entanto, esta intervenção deve ser ponderada para não “quebrar a sequência narrativa ou fragmentar de forma irremediável o processo de interpretação” (Ibidem). Na fase da pós-leitura, a criança pode comentar o que ouviu ou expressar as suas opiniões pessoais sendo orientado pelo educador com vista a reforçar a compreensão da história. Também Viana & Ribeiro (2014) referem a importância destes momentos de leitura em contexto de Jardim de Infância na medida em que o educador deve levar a criança a compreender o que ouviu e a posicionar-se criticamente.

Para auxiliar a criança na compreensão da história e na aquisição de competências narrativas, nomeadamente ao nível da estrutura da narrativa, o educador pode recorrer a recursos didáticos, tais como o *Story Face*, proposto por Laura Staal. Efetivamente, o *Story Face* é uma estratégia de compreensão leitora que permite à criança fazer uma análise sobre uma história que foi lida, identificando as personagens, o espaço da ação, a problemática e a sequência de ações (Staal, 2000). Através de um rosto sorridente, as crianças podem criar uma imagem mental que facilite a compreensão da história e a identificação de alguns elementos constituintes da narrativa (ANEXO 29).

Naturalmente que, em Jardim de Infância, a criança não tem adquiridas as competências de escrita, cabendo ao educador fazer o registo das suas histórias. Para isso, os educadores devem reunir duas condições para conduzir o processo de escrita: a existência do diálogo para que as crianças possam expressar os seus conhecimentos e hipóteses e a existência de um motivo para escrever, bem como a seleção de um destinatário para os textos (Viana & Ribeiro, 2014). Ora, 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). Nesta fase, devem-se fazer opções sobre as informações que devem ser incluídas na história, o que se quer transmitir ou que emoções se procuram provocar no leitor, ou seja, planificar implica selecionar o objetivo, o destinatário e o conteúdo (Pereira & Cardoso, 2013).

No que concerne à textualização, trata-se da própria redação da história, considerando a planificação feita previamente. Aqui o educador deve colocar questões orientadoras ao nível da estrutura do próprio texto, deve antecipar em voz alta o que vai escrever, segundo as indicações das crianças (Viana & Ribeiro, 2014). De acordo com Pereira (2016), o educador deve auxiliar a criança na produção das suas histórias considerando os aspetos textuais, os aspetos semióticos, os pragmáticos e os linguísticos. Desta forma, 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). Também nesta fase, o educador deve procurar explorar com as crianças um conjunto de pronomes, conetores e formas verbais para assegurar a coesão e coerência textuais (Pereira, 2016), tornando a história mais rica, do ponto de vista linguístico, e interessante para quem a lê.

Ao nível da revisão do texto, esta “processa-se através 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 fases, o educador não deve ser um 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). Em síntese, importa ter presente que a construção oral de narrativas pela criança constitui um tempo particularmente rico para a construção de aprendizagens linguísticas orais, escritas e de compreensão.

2 – A Metodologia de Investigação

Neste capítulo é apresentada a metodologia utilizada para a realização da dimensão investigativa, sendo esta investigação-ação. De acordo com Máximo-Esteves, a investigação-ação pode ser definida como “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo (2008 p.82)”. Este processo tem por base a definição de uma problemática, seguida de um plano de ação com vista a avaliar, posteriormente, “a eficácia da ação realizada” (*Ibidem*, p.20). Ainda de acordo com esta autora, “os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores – ação. A Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levado a cabo por práticos, para melhorar a prática” (*Ibidem*). Desta forma, esta abordagem metodológica permite desenvolver um processo que é, em simultâneo, reflexivo e analítico, implicando um envolvimento por parte do investigador. Nesta ótica, também Oliveira-Formosinho (2009) refere que, ao recorrer a esta metodologia, o professor-investigador está efetivamente envolvido no processo de investigação, procurando resolver uma dificuldade, ou um problema, que foi sentida com o seu grupo de crianças, ou alunos, em que deve recorrer a diferentes estratégias para o efeito.

Segundo Cohen & Manion (1994) e Descombe (1999), a investigação-ação deve implicar o envolvimento de todos os participantes no estudo sendo, deve ser prática, interventiva e cíclica, ou seja, as descobertas iniciais podem originar mudanças que conduzam a um ciclo seguinte, o que possibilita a ligação entre a teoria e a prática. Também esta metodologia deve implicar uma análise crítica e a autoavaliação por parte do investigador, em que as mudanças que decorrem do Estudo devem ser avaliadas com o objetivo de se produzirem novos conhecimentos.

Este ensaio investigativo também é caracterizado como um estudo de caso, uma vez que é centrado numa situação específica, que deve ser explorada para ser compreendida (Ponte, 2006). Ou seja, caracteriza-se por ser

“(…) uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (p.2)

Neste capítulo serão apresentados a questão de partida e os objetivos do estudo em primeiro lugar, seguindo-se os instrumentos e técnicas de recolha de dados e a apresentação e discussão dos mesmos apresentando uma justificação para a sua utilização.

2.1 – Pergunta de partida e objetivos da investigação

Ao ter observado, logo nos primeiros dias de prática pedagógica em Jardim de Infância, o interesse demonstrado pelas crianças no que concerne à vontade destas em manusear livros de histórias, de as ouvir e de criar, ou alargar, novas narrativas em torno das histórias que já conheciam, pareceu-me pertinente, de um ponto de vista pedagógico, pensar em rentabilizar o interesse e a curiosidade das crianças, desenvolvendo propostas didáticas que levassem as crianças a criar e a melhorar as suas próprias histórias. Com base nestas observações, surge a seguinte pergunta de partida: “Em que medida a leitura e produção oral de narrativas se constituem como estratégias facilitadoras do desenvolvimento da competência narrativa da criança?”

Com vista a responder a esta questão, proponho os seguintes objetivos para desenvolver o meu estudo:

- Identificar as conceções das crianças sobre o conceito de história, os elementos que a compõem e as suas funções, antes e após a utilização dos recursos didáticos selecionados;
- Promover o desenvolvimento da competência narrativa através da criação de ambientes para contar histórias;
- Conhecer os processos de construção da narrativa usados pelas crianças na criação das suas histórias;
- Analisar a competência narrativa das crianças na produção oral de histórias, com e sem o recurso a materiais didáticos;
- Refletir sobre a pertinência dos recursos didáticos selecionados para o desenvolvimento da competência narrativa das crianças.

2.2 – *Participantes no estudo*

O presente estudo, como já foi referido, foi realizado no contexto de Prática Pedagógica em Jardim de Infância numa sala com quinze crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Para este estudo de caso, foram selecionadas três crianças, todas do sexo feminino, com 4, 5 e 6 anos de idade, respetivamente. A escolha incidiu sobre estas crianças pelo interesse demonstrado pelas mesmas na criação de histórias de forma espontânea, pela constatare procura do adulto para ouvir histórias e devido ao seu nível de desenvolvimento linguístico. Estas crianças, apesar de terem idades distintas, apresentavam conhecer um campo lexical variado e efetuavam construções sintáticas mais corretas e complexas, comparativamente às outras crianças do grupo. Esta escolha também foi realizada considerando que duas destas crianças iriam ingressar no 1.º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo seguinte.

Ao longo da prática, estas três crianças demonstraram um interesse intrínseco pela escrita, revelando indícios de conhecimentos rudimentares do código escrito, por apresentarem apropriações da estrutura linear da escrita e por usarem letras ou pseudoletas nas suas tentativas de produção escrita (Viana & Ribeiro, 2014). Essas produções serviam para “escrever histórias”, tal como as próprias crianças referiam.

De forma a manter o anonimato das crianças, usarei nomes fictícios neste estudo, apresentado a descrição e análise das histórias produzidas pelas três meninas, sendo elas a Maria de 4 anos, a Inês de 5 anos e a Luísa de 6 anos. Desta forma, pretende-se ir ao encontro do que é referido e defendido na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI, s.d., p.29), considerando-se o respeito pela individualidade e autonomia de cada criança, manter o sigilo relativamente às informações sobre a família e a partilha de informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.

A Maria, de 4 anos, era uma criança calma, mas bastante curiosa e observadora, que gostava de colocar várias questões sobre o mundo que a rodeava, sobre as notícias ou as histórias que ouvia. A Maria preferia brincar sozinha, tendo uma clara preferência pela área da casinha, onde podia alargar as suas brincadeiras de faz de conta e onde muitas vezes assumia o papel de uma personagem por ela inventada ou baseada em personagens conhecidas de outras histórias. Também era frequente encontrar a Maria a levar livros

para a casinha para que, deste modo, pudesse contar ou inventar histórias para as suas bonecas.

A Inês, de 5 anos, era bastante enérgica, participativa, comunicativa e divertida. Gostava de brincar em grupo, mas a sua preferência recaía na escrita de histórias, inventadas por ela, para que as pudesse partilhar com os amigos. A criança já conhecia alguns grafemas, escrevia o seu nome e tentava escrever palavras simples, recorrendo às letras que já conhecia pela discriminação do seu som, revelando já alguma consciência fonológica (Viana & Ribeiro, 2014).

A Luísa, de 6 anos, era uma menina mais introvertida, não se manifestando muito em grande grupo, comunicando com os outros apenas quando era convidada a fazê-lo. Era uma criança que também gostava do jogo faz-de-conta, em que, à semelhança da Maria, também assumia o papel de diversas personagens. No entanto, esta menina apenas desempenhava papéis de personagens já conhecidas, o que se refletia nas histórias por ela produzidas, resultando na produção de narrativas centradas em histórias já conhecidas e exploradas em contexto de sala.

2.3 – Instrumentos e técnicas de recolha de dados

De forma a recolher os dados que viessem a permitir responder à questão de partida acima apresentada, foram selecionados instrumentos como as entrevistas às crianças e o registo escrito e audiovisual que foram utilizados nos momentos de produção das narrativas das crianças. Também a observação participante foi uma técnica de recolha de dados bastante pertinente para este estudo.

As entrevistas

Estas foram aplicadas às crianças, antes e após as fases da concretização do estudo investigativo, sendo estas entrevistas semiestruturadas. Uma entrevista semiestruturada caracteriza-se pela existência de um guião prévio, mas em que a ordem das perguntas pode ser alterada ou adaptada em conformidade com o entrevistado. Implica, também, um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões (Bilken & Bogdan, 1994). Com a aplicação das entrevistas, pretendia-se compreender as conceções das crianças sobre as características de uma história e os seus elementos constituintes, as suas conceções sobre o processo de escrita e a justificação do seu interesse pela produção de histórias.

Registos escritos e audiovisuais

Estes registos foram utilizados em todas os momentos vivenciados neste estudo. Os instrumentos audiovisuais permitem que, em qualquer momento, o investigador possa visualizar, repetidamente, o comportamento, o discurso, entre outros elementos, que sejam necessários para o estudo (Sousa, 2009).

Observação participante

Para este estudo, foi essencial recorrer à observação participante, uma vez que “(...) permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). De acordo com o autor, o investigador que recorre à observação participante é, em simultâneo, quem observa e quem dirige a ação investigativa, e em que os resultados, ou as respostas obtidas pelo mesmo, podem depender do comportamento e da relação estabelecida com os participantes. A observação decorreu ao longo de todo o processo de investigação, que me permitiu refletir sobre as etapas da sua realização e a sua pertinência.

2.4 – Procedimentos

De modo a responder à questão de partida que orientou o estudo investigativo, foram criadas e dinamizadas propostas pedagógicas que foram planificadas e concretizadas a pensar no desenvolvimento da competência narrativa das crianças, de uma forma lúdica e contínua no tempo, portanto ao longo de todo o semestre, de modo a assegurar a validade do estudo e das suas conclusões. Apesar de o estudo estar centrado na produção oral de narrativas das três crianças envolvidas, houve atividades propostas e desenvolvidas com todo o grupo de crianças com quem efetuava a Prática Pedagógica, nomeadamente nos momentos de exploração de histórias contadas e ouvidas por todo o grupo, com recurso ao *Story Face*. Este recurso facilitou a compreensão das unidades mínimas estruturais da narrativa, assim como o reconto, feito pelas crianças, das histórias lidas. Outro recurso utilizado foram os cartões das histórias, também construídos em grande grupo, tendo por referência as propostas de Propp (1978) e de Rodari (1993), em que as crianças propuseram e caracterizaram as personagens, espaços da ação e objetos mágicos que viriam a ser integrados nas histórias individuais. Estes cartões também viriam a auxiliar as crianças na planificação das suas histórias, com o meu auxílio.

A observação direta, realizada logo nos primeiros dias de prática pedagógica, e a consequente recolha das histórias iniciais produzidas pelas três crianças, foi essencial para estabelecer o percurso didático que foi proposto. Foi com base nestas histórias, que serão analisadas posteriormente, que se definiu o estudo e as propostas didáticas a apresentar às crianças de modo a orientá-las e auxiliá-las nas suas produções narrativas orais. Apresenta-se, assim, na análise e discussão dos dados, a descrição das produções narrativas orais das crianças, que foram registadas por escrito com base nos registos audiovisuais, optando-se pela técnica de análise de conteúdo. Esta técnica caracteriza-se por assumir uma dimensão descritiva analítica, existindo espaço para a interpretação ou inferências por parte do investigador (Bardin, 1977).

Também foram realizadas duas entrevistas a cada uma das crianças participantes no estudo. A primeira foi realizada no princípio do semestre, ainda sem qualquer atividade proposta ou desenvolvida, ou sem suporte a qualquer recurso didático explorado. A segunda entrevista foi aplicada no final do semestre, após todos os procedimentos do estudo estarem concluídos. Também estas entrevistas foram analisadas com base nas transcrições feitas a partir dos registos audiovisuais.

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

- A construção de narrativas com ou sem recurso aos dispositivos didáticos explorados em sala de atividades;
- A mobilização de elementos macroestruturais da narrativa (as personagens, espaço, tempo, enunciação de uma problemática e a sua resolução);
- O investimento na caracterização das personagens, espaços da ação e objetos mágicos;
- A identificação de objetivos inerentes à criação das histórias e o cumprimento dos mesmos em função dos destinatários e das sensações ou emoções que estas procuravam despoletar nos mesmos;
- A mobilização de mecanismos linguísticos ao nível da microestrutura da história (número de palavras utilizadas, a introdução de informação nova e a presença de conectores frásicos e preposições);
- O uso de marcas de intertextualidade;

Procedimento 1 - A recolha das primeiras histórias das crianças

A recolha destas histórias, inventadas pelas crianças, foi efetuada num momento de brincadeira livre, em que observava as crianças a contarem as suas histórias entre si. Estas três crianças pediram que eu fizesse o registo escrito das suas histórias, de forma individual.

Procedimento 2 – realização das entrevistas iniciais

Após ter escutado e registado as histórias produzidas por estas três crianças, realizei, de seguida, uma entrevista inicial (ANEXO 30) com vista a perceber o interesse das crianças pelas histórias, se têm por hábito contar histórias e como o fazem, as conceções das crianças sobre o que é uma história e sobre quem a cria e, por último, o que é necessário para se construir uma história.

Procedimento 3 - Leitura e análise de histórias do folclore tradicional com o recurso didático do Story Face

Calendarização	História lida e analisada em grande grupo
09 de abril de 2018	<i>Os Três Porquinhos</i> (Deneux, 2016)
10 de abril de 2018	<i>O Capuchinho Vermelho</i> (Perault & Sourdais, 2015)

Com a leitura e análise destes contos infantis pretendia-se que as crianças identificassem os diferentes signos da narrativa e as unidades mínimas estruturais, com o auxílio do *Story Face*. A escolha das histórias prendeu-se com o facto de estas serem já conhecidas das crianças e de estes livros estarem presentes na biblioteca de sala, sendo frequente encontrar as crianças a manusear os livros e a tentar fazer o reconto. Por estes motivos, as histórias selecionadas foram exploradas num único dia.

Com o meu auxílio e com o recurso didático do *Story Face*, 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 associada ao conto, a identificação do herói e a consequente resolução do problema, com ou sem recurso a um objeto mágico. Por último, e com recurso aos cartões do *Story Face*, as crianças efetuaram o reconto da história, considerando a sequência da ação. Este processo fez-se através de um diálogo estabelecido com as crianças, em que foram colocadas as seguintes questões:

- Quem é que aparece nesta história?
- Como eram estas personagens?
- O que acham sobre a atitude/comportamento desta personagem neste momento?
- Se fosses tu, o que terias feito?
- Onde se passa esta história?
- Qual foi o problema que as personagens encontraram?
- Como é que conseguiram resolver este problema?
- Foi preciso procurar ajuda para resolver o problema, ou as personagens resolveram-no sozinhas?

Com a leitura destas duas histórias, as crianças colocaram a questão: “Porque é que os Lobos são sempre maus?”, o que foi relevante para a seleção de histórias a apresentar posteriormente ao grupo.

Procedimento 4 - Leitura e análise de histórias não conhecidas das crianças com o recurso didático do Story Face

Calendarização	História lida e analisada em grande grupo
16,17 e 18 de abril de 2018	<i>Ainda nada</i> de C. Voltz (2010)
30 de abril e 02 de maio de 2018	<i>O Lobo que comia alface</i> de J. Bodar (1974)
14 e 15 de maio de 2018	<i>O Lobo Culto</i> de B. Bloom (2011)
21 e 23 de maio de 2018	<i>O Crocodilo que não gostava de água</i> de G. Merino (2016)

À semelhança do que ocorreu na situação anterior, pretendia-se que as crianças, depois de ouvirem a narrativa selecionada, conseguissem identificar as personagens, espaços, unidades de tempo, problemática e consequente resolução da mesma presentes nas histórias acima apresentadas. No entanto, as histórias selecionadas não eram conhecidas das crianças, daí se ter proposto a exploração da mesma história em vários dias, para assegurar a compreensão da mesma e de dar tempo para uma exploração mais detalhada. De acordo com Viana & Ribeiro (2014, p.52), “a leitura da história (...) poderá ser realizada de forma integral ou repartida por vários momentos, dependendo esta opção quer da extensão do texto, quer das estratégias e/ou atividades a desenvolver.”

As histórias foram selecionadas atendendo a alguns critérios, nomeadamente o facto de serem narrativas curtas e lineares, com um número limitado de personagens e com um esquema temporal restrito. Estas histórias também foram selecionadas com vista a que as crianças adquirissem conhecimentos sobre o mundo que as rodeia, por fazerem referência a temáticas do interesse do grupo ou por necessidade de se falar de alguns temas mais sensíveis, como os receios das crianças.

Antes de se ter procedido à leitura de cada história, houve um momento de preparação prévio de modo 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). Para que isto acontecesse, foram explorados inicialmente alguns aspetos paratextuais, como as ilustrações da capa, o título da obra ou o autor (Gonçalves & Jorge, 2019).

De seguida, procedeu-se à leitura integral ou parcial das histórias, dependendo das dimensões das mesmas, sendo colocadas questões semelhantes às que foram colocadas no procedimento 3.

No final da leitura das histórias, colocaram-se novas questões, tais como:

- Porque é que acham que o/a autor/a resolveu escrever esta história?
- O que é que esta história nos quis dizer?
- O que aprendemos com ela?
- O que sentiste ao ouvir esta história?
- Mudarias alguma coisa nesta história?

Ressalva-se, neste ponto, que a leitura e exploração destas histórias não tinha como objetivo o ensino da leitura, mas os livros serviram 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).

Procedimento 5 - A recolha das histórias das crianças durante a exploração do recurso do Story Face

Após terem sido lidas e analisadas algumas histórias em grande grupo, com recurso ao *Story Face*, foram recolhidas algumas histórias inventadas pelas três crianças durante um

momento de brincadeira livre. Esta recolha foi efetuada com suportes audiovisuais e por escrito.

Procedimento 6 - A construção dos cartões das histórias

Propôs-se ao grupo de crianças a construção de cartões, feitos por elas, de modo a auxiliá-las na planificação e construção das suas histórias. A partir de um diálogo mantido com o grupo, as crianças deram sugestões de personagens criadas, caracterizadas e desenhadas por si, assim como alguns espaços de ação e objetos mágicos. Estes cartões foram elaborados a 15 de maio de 2018, em que numa face dos cartões estavam contempladas as ilustrações feitas pelas crianças, enquanto que na outra estava escrita a descrição e caracterização das personagens, espaços e objetos mágicos propostos pelo grupo (ANEXO 31). Estes cartões foram colocados num painel junto à área da Biblioteca da sala, de forma a que as crianças pudessem usá-los nas suas brincadeiras livres ou nos momentos de conto de histórias em grande grupo, ou de forma individual.

Procedimento 7 - A construção de histórias em grande grupo

Com base nos cartões das histórias, criados pelas crianças, foram construídas três histórias em grande grupo:

- 1.ª história** – “*A Princesa e o Tigre*” escrita a 28 de maio de 2018;
- 2.ª história** – “*O Lobo e a praia*”, escrita a 29 de maio de 2018;
- 3.ª história** – “*O Príncipe da Floresta*” escrita a 30 de maio de 2018.

A Planificação dos textos

De modo a elaborar um texto “do grupo, compreendido por cada uma das crianças e aceite por todas” (Viana & Ribeiro, 2014, p.29), viveu-se, em grande grupo, o momento de planificação do texto. Este foi vivido através do diálogo e da colocação de questões direcionadas para o efeito (ANEXO 32). Nesta etapa, as crianças pensaram no que queriam transmitir com as suas histórias, ou seja, que emoções deveriam ser despoletadas no interlocutor, tendo afirmado que “nesta história vamos fazer os meninos rir”, “esta vai ser uma história de amor muito bonita” e “nesta história vai haver coisas que vão meter medo.”

Textualização

Com base no que foi planejado em grande grupo, passou-se para a escrita das histórias. À medida que ia sendo apresentada oralmente uma ideia das crianças, eu ia registrando, ajudando o grupo nas suas construções sintáticas e nos aspectos de coerência textuais, o que implicou “a junção de novos elementos” aos textos, “prolongando-os até atingir o final” (Barbeiro, 2019, p.222). Com efeito, e de acordo com o autor, ao adicionarmos cada novo elemento aos anteriores, estávamos, assim, a “dar forma, a moldar e a esculpir” cada segmento da história (*Ibidem*). Ao longo do processo de textualização ia mostrando às crianças o que tinha escrito e ia questionando sobre os objetivos iniciais da história, tendo em consideração o que se procurava despertar no leitor, de modo a cumprir esses mesmos objetivos.

A Revisão do texto

Com base no que foi discutido em grande grupo e registrado por mim, li as histórias às crianças, na íntegra, para que, deste modo, se fizessem algumas alterações ao nível da construção frásica e concordância dos tempos verbais, ou para se efetuarem outras alterações pontuais. Para além das questões de ordem linguística, o processo de revisão textual também serviu para ajudar as crianças a verificar o cumprimento das suas intencionalidades iniciais de acordo com os sentimentos, ou emoções, que procuravam provocar no ouvinte ou no leitor. Depois de finalizadas, as crianças sugeriram os títulos das histórias criadas.

Procedimento 8 - A recolha das histórias das crianças após o recurso ao Story Face e com recurso aos cartões das histórias

No final de todo o processo, ou seja, depois da leitura e análise de todas as histórias com recurso ao *Story Face* e após a construção das histórias em grande grupo, as três crianças alvo do estudo inventaram as suas próprias histórias recorrendo aos cartões das histórias. Nesta fase, já se procedeu à planificação textual com estas três crianças, tendo sido colocadas questões orientadoras para a história que iria ser produzido pela criança e registrado por mim. No final das histórias, fez-se a revisão textual com as crianças, de modo a que estas pudessem efetuar as alterações que achassem necessárias.

Procedimento 9 – realização das entrevistas finais

Depois de concluídos todos os processos deste ensaio investigativo, ou seja, depois da realização das atividades propostas quer para o grupo todo, quer para as três crianças do estudo, foi efetuada uma nova entrevista a estas três crianças com o intuito de avaliar o seu processo de produção textual e para verificar se algumas das conceções iniciais das crianças se tinham alterado após a realização do estudo (ANEXO 33).

2.5 – Apresentação e discussão dos dados

Neste capítulo serão apresentadas e analisadas as três histórias inventadas por cada uma das três crianças envolvidas no estudo, tendo estas sido recolhidas em diferentes momentos. Posteriormente, serão apresentadas e analisadas as entrevistas realizadas às crianças, que foram remetidas para anexo.

Maria

A primeira história

A Maria, de 4 anos, num momento de brincadeira livre, inventou uma história enquanto brincava com as suas bonecas na área da casinha. O registo foi feito e a história produzida foi a seguinte:

História da Maria, 4 anos (recolhida a 12 de março de 2018)

“Era uma vez uma cadela. A cadela era do Capuchinho Vermelho e tinha medo do Lobo porque ele fazia assim: Uuuuh!! E depois ela andava na floresta e perdeu-se e chorou muito. E o Lobo assustou a cadela e ela fugiu.”
--

Na produção desta primeira história não houve qualquer interferência da minha parte, quer ao nível dos processos de planificação, textualização e revisão, ou ao nível da seleção e caracterização de personagens, espaços ou problemática. Nesta fase, também não houve recurso aos dispositivos didáticos que viriam a ser elaborados e explorados posteriormente, nem se consideraram os objetivos inerentes à história, não se tendo em conta os destinatários ou que emoções se procuravam despoletar com a mesma.

Nesta história da Maria, de estrutura linear, verifica-se a existência da fórmula de abertura tipificada dos contos infantis “Era uma vez”, para de seguida nos apresentar as três personagens, a cadela, o Capuchinho Vermelho e o Lobo. Estas duas últimas personagens são indicadores de marcas de intertextualidade, em que a criança mobilizou para a sua

história as personagens do conto infantil que tão bem conhecia e que gostava de recontar. Também o espaço da ação, a floresta, nos remete para as marcas de intertextualidade, na medida em que a ação do conto *Capuchinho Vermelho* se passa, maioritariamente, na floresta. Verifica-se que não existe, ainda, qualquer caracterização física das personagens, existindo apenas o relato de uma emoção da personagem cadela (“tinha medo do Lobo”), que era propriedade do Capuchinho, mas que não nos dá qualquer outra indicação dos traços psicológicos das mesmas.

Nesta história, a Maria apresenta uma problemática, presente quando a cadela se perde na floresta, mas no desenlace não se percebe o que aconteceu com esta personagem, tendo esta apenas fugido do Lobo, ou seja, a resolução da problemática não é evidente. Ao nível dos conetores frásicos aplicados na história, a Maria recorre apenas a duas conjunções, sendo estas o *porque* e o *e*, sendo este mais predominante.

A segunda história

Esta história foi também recolhida durante um momento de brincadeira livre, em que já tinham ocorrido várias situações de leitura e análise de histórias com recurso ao *Story Face*, fossem estas já do conhecimento desta criança, ou não. Portanto, até este momento, já tinham sido lidas e exploradas várias histórias que permitiram que as crianças identificassem e caracterizassem as personagens, espaços e tempos da ação, bem como as problemáticas e a sua resolução.

Antes de a Maria ter produzido a sua história, houve um diálogo inicial com a criança em que foram colocadas as seguintes questões:

- Para quem vais escrever esta história? (Para os meus amigos.)
- Como queres que os teus amigos se sintam ao ouvir a história? (Bem.)

Com estas questões, pretendia-se dar enfoque aos destinatários do texto e aos sentimentos ou emoções que esta história poderia provocar no leitor (Viana & Ribeiro, 2014), dimensões estas que já tinham sido exploradas antes e durante o recurso do *Story Face*.

História da Maria, 4 anos (recolhida a 14 de maio de 2018)
--

“Era uma vez um senhor bondoso que tinha uma casa na floresta. E há ursos na floresta porque eles vivem lá e brincam. Um dia, o senhor foi apanhar pauzinhos e viu uma semente a germinar e cuidou dela. Mas houve um dia que apareceu o Urso e comeu a semente que germinou. O senhor
--

ficou triste e ralhou muito com o Urso. Ele chorou muito, mas o lenhador teve pena e levou o Urso para casa e ficaram amigos.”

A Maria volta a introduzir, na sua nova história, a fórmula tipificada de abertura dos contos, onde, na primeira frase, nos apresenta a personagem principal, existindo já uma caracterização psicológica da mesma (“um senhor bondoso”). Esta informação torna-se relevante na medida em que vai corresponder à ação da personagem no desenlace da história, quando esta é confrontada com a atitude do urso quando este “come a semente que germinou”, perdendo-o e tornando-se amigo do urso. No entanto, a Maria trata esta personagem por “senhor” no início da história, sendo que no desenlace a trata por “lenhador”, apresentando-nos uma informação nova neste segmento da narrativa. Esta diferenciação de nomeação da personagem pode revelar a necessidade da planificação textual de modo a que a criança definisse e descrevesse primeiramente a personagem, sendo coerente na sua forma de tratamento ao longo da narrativa. Noutra perspetiva, a designação “lenhador” pode ser mais uma marca de intertextualidade, retirada da história do “Capuchinho Vermelho” de que a criança tanto gostava.

Nesta história, o espaço da ação também é a floresta, à semelhança da primeira história, e apresenta igualmente uma estrutura temporal linear, sendo, no entanto, verificáveis novas marcas linguísticas de referência temporal como “um dia” e “mas houve um dia.” O surgimento de marcas temporais na história pode ser um indicador da influência do *Story Face* na construção da narrativa desta criança, uma vez que esta dimensão foi explorada com as leituras das histórias em sala de atividades.

A problemática apresentada nesta história centra-se na secção em que o urso come a planta que tinha germinado, o que deixou o lenhador triste, levando-nos ao desenlace da história já apresentado. Comparativamente à história anterior, a Maria já apresenta um desfecho satisfatório para o leitor, podendo, também, esta dimensão revelar que o recurso ao *Story Face* pode ter auxiliado a criança a compreender a importância do desenlace para a narrativa, uma vez que foi explorado, ao longo da leitura das histórias que se iam fazendo na sala de atividades, tendo interiorizado, também, que nas histórias as personagens enfrentam problemas e têm de procurar soluções para as resolver

Ao nível dos conectores frásicos utilizados, a Maria recorre ao *que, mas, e, porque*, verificando-se, deste modo, uma tentativa da criança em diversificar o modo como une as orações, dimensão esta que foi referida e trabalhada com as crianças durante os

momentos de reconto das histórias com recurso ao *Story Face*. Ou seja, ao nível linguístico, a Maria recorre a uma quantidade maior de vocábulos que na primeira história, sendo estes também mais diversificados, sentindo a necessidade de mobilizar vocabulário que aprendeu durante a metodologia de projeto desenvolvida com este grupo de crianças, verificável com a presença do termo “germinar”.

A terceira história

A última história da Maria foi recolhida num momento de brincadeira livre, em que a criança estava a brincar com os cartões das histórias. Ao observar a interação da criança com este material didático, aproximei-me para que a Maria pudesse explorar comigo os cartões, elaborados pelo grupo de crianças, em que estes já tinham sido utilizados para a produção das histórias em grande grupo. Para a criação desta história, houve já o auxílio da minha parte para a planificar, com suporte nos cartões das histórias, em que foi estabelecido um diálogo prévio com a criança no sentido de ela escolher os cartões com as personagens que queria que fossem contempladas na sua história, assim como o espaço da ação e do objeto mágico. À semelhança do que ocorreu na história anterior, foram colocadas as seguintes questões antes da construção do texto:

- Para quem vais escrever esta história? (Para os meus pais.)

- Como queres que eles se sintam ao ouvir a história? (Que riam muito.)

Para planificar o texto, a criança escolheu as personagens com base nos cartões, sendo estas a princesa e o tigre. O espaço selecionado foi o castelo e o objeto mágico foi a flor mágica. Após esta seleção, foi estabelecido um diálogo com a criança que foi orientado com o objetivo de levar a criança a planificar o seu texto:

Investigadora – Já tens as personagens que precisas? E ainda te lembras como é que elas eram?

Maria – Sim. A princesa era bonita e bondosa e tinha um vestido azul e vermelho e uma coroa na cabeça.

Investigadora – E o tigre?

Maria – Era cor de laranja com riscas, mas era mauzinho, fazia disparates.

Investigadora – E o tigre vai fazer algum disparate nesta história?

Maria – Sim, vai roubar o castelo da princesa.

Investigadora – Vai roubar o quê?

Maria – As flores do castelo. E as meninas...

Investigadora – As meninas? Também vai haver meninas na tua história?

Maria – Sim, elas eram amigas da princesa.

Investigadora – Então temos de pôr isso no princípio do texto. Quantas meninas são?

Maria – Duas.

Investigadora – Então o tigre vai roubar as flores e o que lhe acontece?

Maria – A flor mágica castiga-o, o Tigre começa a cantar e não se cala.

Investigadora – Realmente é engraçado! E depois, como acaba a história?

Maria – A princesa e as amigas ensinam o tigre a cantar e ficam todos amigos.

Com base neste diálogo, procedeu-se à escrita do texto, em que a criança ia corrigindo algumas das suas ideias e era auxiliada nas suas construções sintáticas. No processo de revisão do texto, foram revistas algumas ideias, nomeadamente com a alteração da ação do objeto mágico, sendo este o texto final:

História da Maria, 4 anos (recolhida a 06 de junho de 2018)

“Era uma vez duas meninas muito bonitas que gostavam de flores. Elas eram amigas da princesa, que era bonita, com um vestido azul com estrelas vermelhas e gostava muito de cantar.

A princesa morava num castelo cor de rosa, com janelas e tinha muuuuitas flores.

As meninas estavam a apanhar flores com a princesa e encontraram uma flor mágica!

A flor fazia cantar! (A Sofia cantou uma canção)

Depois, apareceu o tigre mauzinho que queria comer as flores da princesa.

Mas a princesa fez o feitiço e o tigre começou a cantar e nunca mais se calava! Ele cantava muito mal e as meninas riram-se muito.

Ensinaram o tigre a cantar (a Sofia cantou de novo a canção) e ficaram amigos.”

Nesta história, é visível a importância da planificação textual para auxiliar a criança a esquematizar a sequência da narrativa, com a definição prévia das personagens, espaço de ação, problemática e existência de um objeto mágico, que são constantes ao longo da história, também esta de estrutura linear. Ao nível da estrutura da narrativa, verifica-se uma maior articulação das suas partes constitutivas, em que a situação inicial, o desenvolvimento, ou as peripécias, e o desenlace da história surgem bem definidos e com coerência.

Na situação inicial, a Maria apresenta-nos a maioria das personagens, surgindo o malfeitor no desenvolvimento da história. Também a existência de um malfeitor é novidade, uma vez que nas histórias anteriores, a Maria não tinha feito referência a qualquer personagem maléfica, surgindo assim, pela primeira vez, uma oposição binária,

em que as personagens femininas são boas e bonitas, enquanto que o tigre é “mauzinho.” No desenlace da história, a Maria resolve a questão da malfeitoria da personagem tigre, na medida em que as personagens se tornam todas amigas por ação da música. O investimento que foi feito na caracterização das personagens, espaços e objetos mágicos durante a construção dos cartões revelou-se pertinente, na medida em que a Maria mobilizou estas informações para o seu texto, nomeadamente quando apresenta a caracterização das personagens e do castelo, com recurso a alguns adjetivos. Comparativamente às histórias anteriores, surge pela primeira vez o objeto mágico para ajudar na resolução do problema, tendo este objeto propiciado um momento de claro prazer para a criança, na medida em que, através deste, introduziu uma canção.

Esta história é também um pouco mais extensa que a anterior, onde se verifica a mobilização de vocabulário proposto durante o momento de planificação da história. Ao nível dos conectores frásicos, verifica-se que a conjunção *e* é muito menos utilizada, algo que foi sugerido e corrigido por mim durante a fase de revisão do texto. Nesta história, verifica-se também uma tentativa da criança em cumprir a intenção inicial ao nível do que se pretendia provocar no leitor, ao existir uma consequência caricata quando o tigre foi enfeitiçado, começando a cantar mal.

Ao compararmos as três histórias da Maria, verificamos que as suas narrativas se vão tornando, progressivamente, mais complexas e coerentes, traduzindo-se também no número de palavras que compõem as histórias, sendo a última um pouco mais longa do que a primeira. Existem aspetos em comum nas três histórias, tal como a fórmula de abertura tipificada dos contos infantis, assim como a presença de personagens e de um espaço, ou espaços, da ação. Na primeira história, construída sem qualquer suporte dos recursos didáticos mobilizados posteriormente, a Maria apenas apresenta a problemática, não estando presente a sua resolução. Este aspeto vem reforçar o que nos é apresentado por Santos (2009), quando a autora afirma que as crianças, até aos cinco anos, estão muito mais centradas na apresentação de uma problemática do que na sua resolução. Nas duas histórias seguintes, a Maria já nos apresenta a resolução das problemáticas, sendo que, na terceira história, se torna evidente a relevância da presença do objeto mágico para auxiliar na resolução da problemática apresentada, reforçando a pertinência dos cartões das histórias para auxiliar a construção da sua narrativa.

Ao nível dos restantes elementos da narrativa, a Maria apresenta sempre as suas personagens nas situações iniciais das suas histórias, ainda que na última história se

verifique uma maior caracterização das mesmas, bem como os espaços e os tempos da ação. Surgem personagens que foram mobilizadas de outros contos tradicionais, existindo marcas de intertextualidade evidentes. No entanto, as personagens oponentes apresentadas pela Maria não são cruéis, maldosas ou invejosas, à semelhança do que ocorre nos contos infantis. Os problemas que surgem nas histórias são provocados pelos oponentes, mas sem grandes consequências nefastas para as restantes personagens, tal como o urso que come a planta, mas que é imediatamente perdoado pelo senhor, tornando-o seu amigo, assim como o “tigre mauzinho” que come as flores, sendo atingido pelo feitiço da princesa que o põe a cantar mal. Este aspeto pode-nos indicar que a criança tem a necessidade de criar mundos imaginários onde não existe maldade, apenas bondade e perdão, o que se pode justificar tendo em conta a idade desta criança.

Verificamos, na última história, que a Maria já constrói a sua narrativa a pensar na reação dos interlocutores, uma vez que afirma que “quer que os pais riam muito.” A Maria, para cumprir este objetivo, apresenta o tigre que foi castigado e o castigo foi cantar mal, provocando o riso nas personagens e também na própria Maria. Portanto, a criança, para provocar o riso no leitor, teve de criar uma história que a fizesse rir também, considerando que as emoções que a sua própria história lhe provocava, também se iriam reproduzir nos leitores. Por último, a Maria apresenta um léxico diversificado, mobilizando vocabulário aprendido noutras situações vivenciadas pela criança, o que reflete a atenção e concentração desta criança face a tudo o que a rodeia. Esta criança já demonstrava grandes capacidades comunicativas, mas as suas histórias, inicialmente, só eram contadas às suas bonecas, aspeto que foi alterado, pois no fim deste estudo a Maria já revelava prazer em partilhar as suas histórias com os colegas e com a família, dizendo “venham ouvir a minha história!”

Inês

A primeira história

A Inês, de 5 anos, observava os meus registos escritos e pediu se podia escrever uma história. Nesta tentativa de escrita, a criança “leu” o que tinha representado através de grafemas e pseudografemas (Viana & Ribeiro, 2014). Verifica-se, deste modo, já alguma consciência dos propósitos da escrita e dos seus processos, reconhecendo já algumas letras e o seu nome e a correspondência grafema-fonema (Viana & Ribeiro, 2014).

Ressalva-se que, nesta primeira história, não houve qualquer apoio dado por mim ou de qualquer recurso didático existente.

História da Inês, 5 anos (recolhida a 12 de março de 2018)

“Era uma vez uma menina muito bonita.
A menina foi a casa da avó comer bolinhos e usou ovos no bolo. Depois foram ver televisão. Depois estavam cansadas e foram às compras só que depois a avó caiu e partiu uma perna. Depois foi ao médico.”

Na recolha da primeira história produzida pela Inês, podemos verificar a presença da fórmula de abertura dos contos “Era uma vez”, bem como a existência de duas personagens, a menina e a avó. A Inês, nesta história, apresenta uma característica física da menina (uma menina muito bonita), mas há a ausência de qualquer caracterização psicológica da mesma, assim como da avó. Não existe, também, qualquer evidência de um estado psicológico das personagens, nem a apresentação de qualquer sentimento ou emoção, apenas estados físicos (“estavam cansadas”). Estas personagens também não nos dão qualquer indício de marcas de intertextualidade. Quanto aos espaços da ação, verifica-se a existência de três espaços distintos (a casa da avó, a ida às compras e o médico), ainda que não haja qualquer caracterização dos mesmos, nem da relevância destes espaços para o decorrer da ação.

No que concerne à presença de uma problemática, esta surge quando a criança afirma que “a avó caiu e partiu uma perna”. Verifica-se uma tentativa da resolução deste problema com a ida da avó ao médico, não existindo, no entanto, qualquer desfecho para a história, deixando o leitor na expectativa pela falta de informação sobre o que acontece posteriormente às duas personagens.

Nesta história, há uma predominância do advérbio de tempo “depois”, a que a Inês recorre para articular as sequências da ação da sua narrativa, o que resulta numa história de estrutura linear, mas com um enredo muito pouco complexo.

A segunda história

Esta história foi recolhida também durante um momento de brincadeira livre, em que já tinham ocorrido várias situações de leitura e análise de histórias com recurso ao *Story Face*. Antes de a Inês ter produzido a sua história, houve um diálogo inicial com a criança em que foram colocadas algumas questões, à semelhança do que ocorreu com a Maria:

- Para quem vais escrever esta história? (Para a minha mãe.)

- Como queres que a mãe se sinta ao ouvir a história? (Feliz.)

História da Inês, 5 anos (recolhida a 14 de maio de 2018)

“Era uma vez um Lobo muito fofinho. Mas Lobo não gostava de comer carne, mas precisava porque senão ficava doente. Mas não gostava de fazer mal aos outros animais como nas outras histórias e foi ao supermercado comprar frango.

Mas no supermercado as pessoas tinham medo porque era um Lobo. Mas ele não era o Lobo da Capuchinho Vermelho, não comia meninas nem a avó. E foi-se embora do supermercado a chorar.

Mas começou a comer alfaces e gostou muito. Pôs as sementes na terra e elas germinaram e deram feijões e o Lobo gostava dos feijões.”

A Inês, para a sua história, selecionou apenas uma personagem, o Lobo. No entanto, contrariamente ao que se verificou na primeira história, existe já uma caracterização desta personagem, principalmente ao nível dos traços psicológicos (“um Lobo fofinho”, “não gostava de fazer mal aos outros animais como nas outras histórias”, “não comia meninas nem a avó”). A Inês foi uma das crianças do grupo que manifestou a sua opinião sobre as características dos lobos nas personagens do folclore tradicional infantil, questionando porque é que tinham de ser todos maus e sentido necessidade, nesta história, de nos apresentar um lobo bom. Também estabelece um paralelismo entre as ações do lobo da história do *Capuchinho Vermelho* e o Lobo da sua história para reforçar que esta personagem era distinta dos seus homónimos dos contos infantis. Estes dados dão-nos a indicação de que a criança mobilizou, para esta história, personagens de outros contos que já conhecia. Para a seleção desta personagem, foi também relevante a exploração, através do *Story Face*, das outras histórias com a presença de um lobo, nomeadamente “*O Lobo que comia alface*” e “*O Lobo culto*”, que tinha sido começada a ser explorada neste mesmo dia, o que se verifica quando a criança retira algumas informações presentes nestas narrativas e insere-as na sua própria história, criando marcas de intertextualidade.

Quanto ao espaço da ação, esta decorre num supermercado, apesar de existirem indícios de que a personagem se tenha deslocado para outro local, quando afirma “foi-se embora (...) Pôs as sementes na terra”, ainda que não tenha referido qual o espaço onde decorre esta ação. A problemática apresentada surge quando a criança afirma que “O Lobo não gostava de comer carne, mas precisava porque senão ficava doente”, tendo resolvido o problema ao deslocar-se ao supermercado. Após este acontecimento, verifica-se a presença de uma nova problemática, quando o Lobo percebeu que não poderia fazer as suas compras no supermercado porque as pessoas tinham medo dele, resolvendo o seu problema ao comer alfaces e em semear sementes de feijões. No entanto, o desenlace

desta história continua a ser pouco satisfatório para o leitor pela falta de um *climax* e de um desfecho concreto para a história.

Nesta história, verifica-se uma maior complexificação da ação, sendo visível a tentativa de articulação entre as partes constitutivas da narrativa. Continua-se a verificar a presença repetitiva dos mesmos conectores frásicos, optando agora pelo uso recorrente da conjunção adversativa *mas*. Também esta criança, à semelhança do que ocorreu com a Maria, mobilizou vocabulário aprendido em situações vivenciadas com base na metodologia de projeto que foi implementada.

A terceira história

A última história também foi recolhida num momento de brincadeira livre, em que, à semelhança do que ocorreu com a Maria, a Inês estava a brincar com os cartões das histórias junto da área da biblioteca. Aproximei-me da criança e perguntei-lhe se podia ouvir e registar a sua história, e se a podia ajudar a construí-la. Desta forma, a Inês recorreu aos cartões das histórias para efetuar a planificação do texto, com o meu auxílio. À semelhança do que ocorreu na história anterior, foram colocadas as seguintes questões:

- Para quem vais escrever esta história? (Para os amigos.)

- Como queres que eles se sintam ao ouvir a história? (Vai ser uma surpresa para eles.)

Para planificar o texto, a criança escolheu as personagens com base nos cartões construídos em grande grupo, sendo estas a princesa, o príncipe e o tigre. O espaço selecionado foi o castelo e o objeto mágico foi a flor mágica. Após esta seleção, foi estabelecido um diálogo com a criança que foi orientado com o objetivo de levar a criança a planificar o seu texto:

Investigadora – Como são as personagens que escolheste? Ainda te lembras?

Inês – Sim! A princesa era bonita, tinha cabelos louros e olhos azuis e era muito vaidosa. Gostava de roupa azul com estrelas encarnadas e tinha uma coroa muito bonita com joias e tudo.

Investigadora – E o príncipe?

Inês – Era alto e lindo. Tinha pele escura e gostava de andar a cavalo porque era um príncipe e era muito meiguinho e simpático.

Investigadora – E o tigre?

Inês – Ele era mau. Mas pode ser bonzinho? Eu não acho os animais maus...

Investigadora – Claro! Então vamos esquecer que ele era mau e vai ser bom, é isso? Então e onde se vai passar a história?

Inês – No castelo da princesa e do príncipe. E o tigre andava perdido e foi lá ter.

Investigadora – Ok. Podemos começar a tua história a dizer isso que me disseste, o que achas? E vai haver um problema na história?

Inês – Sim, a princesa vai ter ciúmes.

Investigadora – De quem?

Inês – Do tigre, porque não quer que o príncipe e o lobo sejam amigos.

Investigadora – Então a princesa nesta história é que é a personagem má?

Inês – Sim, ela é bonita, mas é muito má e invejosa. E mata o tigre. Mas o príncipe salvou com a flor mágica.

Investigadora – Então o teu objeto vai ser a flor mágica. E o que é que ela vai fazer?

Inês – Vai acordar o tigre, como na outra história que inventámos com os outros meninos.

Com base neste excerto do diálogo, procedeu-se à escrita da história, em que a criança ia corrigindo algumas das suas ideias e era auxiliada nas suas construções sintáticas. No processo de revisão do texto, foram revistas algumas ideias, nomeadamente com a alteração da ação do objeto mágico, sendo este o texto final:

História da Inês, 5 anos (recolhida a 05 de junho de 2018)

“Era uma vez uma princesa e um príncipe que viviam no castelo, que eram namorados. O castelo era cor de rosa, muito alto e bonito e tinha um jardim com muitas flores. A princesa, que tinha um vestido azul que gostava muito, estava a brincar no jardim e a tratar das flores. Ela era muito bonita. E o príncipe também, era escuro com olhos verdes e tinha roupas muito bonitas e tinha um cavalo.

Um dia estava a chover muito e apareceu um Tigre no castelo a pedir ajuda porque ele não gostava da chuva e estava constipado.

O príncipe disse que o ajudava e levou o Tigre para a cama para tratar dele. Ficaram muito amigos e gostavam muito um do outro.

Mas a princesa teve ciúmes e quis fazer mal ao Tigre e fez uma sopa envenenada.

O Tigre comeu a sopa e morreu.

O príncipe ficou muito triste e chorou e fugiu da princesa porque ela afinal era má e matou o seu amigo.

Na floresta, com o cavalo, o príncipe encontrou uma flor que mandava brilhantes e o príncipe viu que era mágica e perguntou:

- Flor, ajudas-me? O meu amigo Tigre morreu. A Princesa horrível matou o Tigre.

- Ajudo-te príncipe. Mas primeiro tens de lutar com a princesa.

E lutaram e o príncipe venceu porque era bonzinho e foi levar a flor ao Tigre. Fez um suminho com os brilhantes da flor e o Tigre acordou.

E viveram felizes para sempre no castelo, porque gostavam muito um do outro.”

Na história produzida pela Inês, que apresenta uma riqueza lexical e uma profundidade emocional muito evidentes, a planificação textual assumiu uma relevância determinante para a história por ter auxiliado na sequencialização dos acontecimentos. O diálogo transcrito demonstra que a criança começa a construir mentalmente o seu texto, tendo organizado as suas ideias de uma forma mais concisa do que nas histórias anteriores.

No que toca às personagens, a Inês optou por alterar algumas das características psicológicas da princesa e do tigre, contrariamente ao que estava escrito nos cartões das histórias, tendo justificado a sua decisão. Quando a criança, antes da planificação textual, decide que o seu texto deve provocar a surpresa e a admiração no leitor, verifica-se, deste modo, a sua opção, uma vez que, segundo a criança, “ninguém acha as princesas más, mas a minha é.” Considerando a intencionalidade manifestada pela criança ao contar uma história aos amigos para os surpreender, ficou por explorar os motivos que a levaram a tomar esta opção. Estaria a criança interessada em mostrar a sua posição sobre estereótipos culturais associados ao papel tipificado das personagens femininas? Esta opção da criança em construir uma personagem com estas características pode querer dizer que a Inês sente a história que está a criar, sendo esta um lugar para mostrar a sua voz.

Ao nível do espaço apresentado, o castelo, este é retratado com algum pormenor, em que a criança o descreve como cor de rosa, alto e bonito com um jardim florido, de acordo com o que era sugerido na ilustração do cartão feita pelas crianças do grupo. Nesta história, é evidente a existência do herói que é o príncipe, uma vez que, através do auxílio do objeto mágico, ressuscita o tigre. A problemática apresentada surge em consequência dos sentimentos da princesa quando esta sente ciúmes da relação do príncipe e do tigre e decide matar o tigre, sendo esta resolvida com o objeto mágico, dando-se, neste texto, a existência de um combate entre o príncipe e a princesa, sendo, deste modo, evidente que o recurso às cartas das histórias pode estar a funcionar como um apoio à construção da narrativa. A recompensa final é notória na frase final do texto: “E viveram felizes para sempre no castelo, porque gostavam muito um do outro.”

Neste caso, existiu já a revisão da história, em que a criança se apercebeu, durante a leitura da mesma, que usava palavras repetidas, tais como advérbios ou conjunções para iniciar uma frase. Deste modo, e com o meu auxílio, a Inês retificou o seu vocabulário, apresentando várias hipóteses para se iniciar uma frase com a minha ajuda, o que enfatiza o papel do educador quando este vai “questionando as crianças sobre o que escreveu” (Viana & Ribeiro, 2014, p.28). Com efeito, a revisão deste texto ajudou a criança a

“substituir palavras ou expressões” (Viana & Ribeiro, 2014, p.41), resultando numa história esteticamente agradável para o leitor, em que se pode observar uma intenção artística por parte da criança, em que esta assume uma postura de autor (Tauveron & Seve, 2005).

Tendo em consideração as três histórias produzidas pela Inês, verifica-se que a utilização dos recursos didáticos explorados surtiu mais impacto nas produções narrativas desta criança ao nível da sua complexidade e coerência. A primeira história que a Inês nos apresenta é muito simples, apresentando-nos personagens pouco caracterizadas e pouco profundas ao nível emocional, situando-se apenas numa enumeração de acontecimentos que não resultam na apresentação de uma problemática ou na sua resolução. Este aspeto é alterado de forma drástica, principalmente na última narrativa que constrói, em que a criança apresenta uma problemática bem definida, resolvida de forma bastante criativa. Ao nível das personagens, estas também se vão complexificando ao longo do tempo, em que a criança sente necessidade de desconstruir as personagens tipificadas dos contos, apresentando-nos um “lobo bom” e uma “princesa má”, usando a adjetivação para os caracterizar. De acordo com Albuquerque (2000, p.53), as crianças desta faixa etária (entre os 3 e os 6 anos), recorrem com frequência ao Lobo Mau nas suas histórias, sendo este “malvado, grosseiro e estúpido e as suas tentativas de prejudicar seriamente a personagem principal são sempre goradas e provocam o riso infantil.” Tal não se verifica na segunda narrativa da Inês, uma vez que a incomodava a presença recorrente de Lobos Maus nas histórias. Desta forma, a criança ganhou uma nova postura com as suas histórias, revelando os seus sentimentos e a sua autoria, refletindo a sua personalidade vincada. Este aspeto cumpre a intenção inicial da criança, quando afirma que quer provocar a surpresa no leitor, apresentando-nos personagens que não estão presentes nos contos infantis da cultura popular, ou que demonstrem características díspares, quer do ponto de vista atitudinal quer da própria personalidade, algo que é bem visível quando a Inês nos apresenta e descreve a sua “princesa”, sendo esta a opositora na última história que cria. Ao nível linguístico, verifica-se um aumento significativo da quantidade e diversidade de vocabulário existente na primeira história e na última, uma vez que o enredo desta é muito mais complexo.

Luísa

A primeira história

A Luísa, de 6 anos, foi a única criança do estudo que referiu na sua entrevista inicial que não gostava de inventar histórias, apesar de encarnar, nos seus jogos de faz-de-conta, algumas personagens do seu conhecimento. No entanto, a Luísa gostava de solicitar papel e canetas para “escrever”, ainda que tenha afirmado que as suas “letras não são histórias, são matéria da escola.” A Luísa possuía já o conhecimento de diversas letras do alfabeto e da sua nomeação, tentando já produzir letras manuscritas, ao invés das de imprensa, normalmente utilizadas pelas crianças deste contexto de prática pedagógica. Também já escrevia o seu nome.

Num momento de brincadeira livre, recolhi a história da Luísa, ainda que a criança não se tivesse apercebido dos meus registos uma vez que a estava a contar a outra criança do grupo. Não me envolvi neste processo, por temer que a criança parasse de contar a sua história por se sentir exposta, isto considerando que era uma criança mais tímida do que as duas meninas anteriores.

História da Luísa, 6 anos (recolhida a 12 de março de 2018)

“Era uma vez uma menina que ia visitar a avó na floresta. Mas a avó não estava lá e estava lá a “Elsa” que congelou tudo. A menina ficou contente porque gostava de neve e perguntou:

- Porque é que está tudo congelado?
 - Porque eu gosto da neve.
 - Eu também gosto e devíamos ser amigas e brincar.
- E ficaram amigas. Vitória, vitória, acabou-se a história.”

Na recolha da primeira história produzida pela Luísa, podemos verificar a existência de duas personagens, a menina e a “Elsa”, personagem cinematográfica com quem a criança se identificava, criando, deste modo, marcas de intertextualidade. A criança, nesta história, não apresenta características físicas nem psicológicas de relevo das personagens, dizendo apenas que a menina tinha uma avó e que gostava de neve, à semelhança do gosto da outra personagem.

Quanto ao espaço da ação, verifica-se que a história se passa na casa da avó que fica na floresta, mas também não existe qualquer descrição do espaço. Nesta história, há a ausência de uma problemática, existe apenas um encontro entre duas personagens que ficaram amigas por terem interesses comuns. Consequentemente, não existe um herói, ou praticamente nenhuma função de Propp.

A segunda história

Esta história foi recolhida também durante um momento de brincadeira livre, em que já tinham ocorrido várias situações de leitura e exploração de histórias com recurso ao *Story Face*. Contrariamente à situação anterior, desta vez pude registar por escrito a história inventada pela criança, ainda que esta apresentasse uma postura retraída e com pouca vontade de comunicar.

Antes de a Luísa ter produzido a sua história, houve um diálogo inicial com a criança em que foram colocadas algumas questões:

- Para quem vais escrever esta história? (Não sei.)
- Como queres que a mãe se sinta ao ouvir a história? (Não sei, bem, acho eu. Ou tristes, não sei.)

História da Luísa, 6 anos (recolhida a 12 de maio de 2018)
<p>“Três princesas viviam num castelo muito grande, com muitas janelas e camas e tapetes e coisas bonitas. Elas eram irmãs, mas não eram parecidas, não, não. Uma gostava de flores e de verde. Outra irmã gostava de cor de rosa e de se pintar e de cantar. Outra gostava de azul e dos animais. Faziam muitas brincadeiras no castelo e os pais ralhavam às vezes.</p> <p>Elas foram passear e fizeram uma dança, mas uma caiu e chorou. Era a verde porque não sabia dançar. As irmãs deram-lhe beijinhos e foram para o castelo.”</p>

A Luísa, para a sua história, selecionou três personagens, sendo estas três irmãs que eram princesas. A criança apresenta uma breve descrição das personagens, relatando apenas os seus gostos e algumas ações (“faziam brincadeiras no castelo e os pais ralhavam às vezes.”). O espaço da ação era um castelo, que aqui é caracterizado com algum pormenor, dando indicações sobre a caracterização física do mesmo. Já se verifica, nesta história, o surgimento de uma problemática, ainda que muito incipiente, quando ocorre a queda de uma das personagens, o que tal pode ser justificado devido à leitura e exploração, com recurso ao *Story Face*, de outros contos infantis.

A falta da planificação textual, neste caso, foi evidente, uma vez que a Luísa apresentou uma introdução bem estruturada, mas não o fez com a restante sequência da narrativa. Esta foi a única história inventada pelas três crianças que não iniciou com “era uma vez”. O motivo pelo qual a criança não recorreu à fórmula de abertura tipificada dos contos infantis ficou por explorar, na medida em que a criança não foi questionada sobre isso.

Ao nível dos conetores frásicos, esta criança foi a única que, até então, não recorreu à repetição exaustiva dos mesmos, podendo isto justificar-se pelo fato de a Luísa ser a criança mais velha das três crianças e apresentar um nível de desenvolvimento linguístico diferente.

A terceira história

A última história da Luísa foi recolhida num momento em que estava sozinha com a criança e lhe sugeri a construção de uma história com base nos cartões construídos em grande grupo.

À semelhança do que ocorreu na história anterior, foram colocadas as seguintes questões:

- Para quem vais escrever esta história? (Para os meninos da sala.)
- Como queres que eles se sintam ao ouvir a história? (Vão-se sentir felizes com ela e vão ver que os lobos podem ser bonzinhos.)

A criança foi buscar os cartões das histórias à área da Biblioteca e, ao observá-los, a Luísa selecionou a princesa e o lobo como personagens da história, a floresta como espaço da ação e o chapéu como objeto mágico. No entanto, contrariamente ao que ocorreu com as outras duas crianças, a Luísa não esperou pelas minhas questões que visavam orientar na planificação do texto. A menina praticamente ignorou a minha presença, tendo começado a brincar com os cartões e a construir uma história bastante mais complexa que as duas anteriores, com a presença de diálogos entre as personagens. Com efeito, a Luísa foi a criança que mais interagiu com os cartões, visto que os encarou como um objeto lúdico, tal como ocorria quando brincava com as bonecas na área da casinha. Aliás, desde a construção destes cartões e da sua presença na sala de atividades enquanto dispositivo lúdico para a construção das histórias, que a Luísa foi quem mais recorreu a este suporte didático no momento das suas brincadeiras livres, levando-os consigo para as diversas áreas da sala de atividades, o que pode revelar uma relação emocional com este recurso didático, talvez por este ter sido criado pelas próprias crianças.

História da Luísa, 6 anos (recolhida a 06 de junho de 2018)

“Era uma vez uma princesa muito bonita, chamada Clara, que não tinha amigos, mas queria ter um amigo. A princesa estava triste porque não tinha ninguém para brincar. Um dia, a Clara foi sozinha para a floresta, apesar de os pais dela não deixarem, e encontrou um lobo e assustou-se. Teve muito medo do lobo porque pensava que ele era mau.

Mas o Lobo estava triste e era muito fofinho e ela teve pena.

- Lobo, porque estás triste?

- Porque não tenho amigos (som de choro)

- Eu também não, Lobo Bonzinho! E se fosses meu amigo?

- Pode ser, porque eu gosto de ti! Tens um ar muito simpático e és muito bonita!

Foram brincar para a floresta, a princesa deu-lhe festinhas e abraçou o Lobo.

Mas apareceu o Lobo Mau e queria comer a princesa. Mas o Lobo Bom não deixou e mordeu o Mau. Mas o Lobo Mau era mais forte e mordeu o Bom quase até ele morrer!

A princesa disse:

- Não faças mal ao meu amigo! Vou procurar ajuda.

E encontrou um chapéu mágico que a fazia voar, que estava numa caixa escondida na floresta. Ela foi a voar ao pé do Lobo Bom, que estava muito magoado e com sangue.

A princesa Clara pôs-lhe o chapéu mágico e ele ficou curado e disse:

- És mesmo minha amiga e eu adoro-te!

A princesa pôs o chapéu na cabeça e voou com o Lobo e ficaram amigos para sempre e casaram e tiveram muitos bebés com muito pelo. E nunca mais viram o Lobo Mau.

Fim!

Nesta história, verifica-se a presença das personagens pré-selecionadas nos cartões, em que duas das personagens apresentam as características físicas e psicológicas definidas nos mesmos, com o destaque de a Luísa ter dado um nome à princesa, a Clara. No entanto, surge uma nova personagem, a do Lobo Mau, que apresenta características opostas à do Lobo Bom, existindo, assim, uma oposição binária nesta história. É evidente a apresentação de sentimentos das personagens ao longo do texto (“a princesa estava triste porque não tinha ninguém para brincar”; “o Lobo estava triste”; “porque eu gosto de ti”). Para além destes sentimentos evidentes, surgem outros de forma subentendida, tal como o sentimento de proteção do Lobo Bom em relação à princesa ou o desespero desta quando o amigo é atacado.

Ao nível do espaço da ação, surge a floresta, cujas características físicas não são descritas, mas este espaço assume uma importância de relevo para a história, não só por proporcionar o espaço da narrativa, como também por ser o local onde está presente o objeto mágico.

Esta última história da Luísa não foi alvo de planificação, uma vez que a criança começou de imediato a construir a sua narrativa. No entanto, considerando a interação que a criança teve com o recurso didático, os cartões das histórias, este aspeto não condicionou a estrutura da narrativa, uma vez que a criança conseguiu construir uma história apresentando uma situação inicial, peripécias e um desenlace, sendo coerente na linearidade da ação da sua narrativa. Com esta criança, foi evidente que os cartões a auxiliaram na produção da sua história, tendo havido intervenção da minha parte apenas

na revisão da história, onde se retificou alguns aspetos linguísticos e a sugestão de introdução de algum vocabulário. Nesta história também se verifica a tentativa de cumprimento da intenção inicial da criança relativamente às emoções que queria provocar no leitor, desmistificando o papel tradicionalmente desempenhado pelos lobos nos contos infantis e, deste modo, provocar uma sensação de bem-estar a quem lê e até à própria criança, na medida em que esta, à semelhança do que ocorreu com a Inês, também não concordava que os Lobos das histórias fossem todos maus.

Ao comparar as três narrativas da Luísa, verifica-se que a primeira história construída por esta criança, sem apoio de qualquer recurso didático, apresenta-se como uma narrativa muito simples, com pouquíssimas sequências de ação, quando comparada com a última, que é, em simultâneo, mais complexa e coerente, à semelhança do que ocorreu com as outras duas crianças envolvidas neste estudo. Ao nível dos aspetos macroestruturais e da superestrutura da narrativa, a Luísa apresenta sempre as suas personagens na situação inicial de cada história, mas a sua caracterização é mais profunda na última história que a criança produz. Na primeira e na segunda história, a criança apresenta todas as personagens na secção introdutória, enquanto que na última narrativa surge uma nova personagem, a opositora, no desenvolvimento da história. A Luísa também apresenta sempre os espaços da ação nas suas histórias, progressivamente mais caracterizados, de acordo com o que imagina, enquanto que, ao referir os tempos da ação, só na última história é que a criança faz referência a marcas temporais mais concretas. O facto de a Luísa sentir necessidade de descrever nas suas histórias a caracterização física dos espaços e a caracterização física e psicológica das personagens pode estar relacionado com a exploração dos dois recursos didáticos utilizados, que visavam focar esta dimensão.

A Luísa, das três crianças, foi a que conseguiu construir frases mais completas do ponto de vista sintático, necessitando apenas de algum apoio, na parte da revisão textual, em encontrar conectores frásicos diversificados para embelezar a sua história e para construir uma sequência narrativa com coerência. À semelhança do que se verificou nas histórias da Inês, também a Luísa recorre a uma maior quantidade de vocabulário, sendo este também muito mais diversificado. Também nas histórias produzidas por esta criança, são visíveis marcas de textualidade em todos os textos, nomeadamente quando mobiliza as personagens “Elsa”, as “princesas” ou o “lobo” para as suas histórias, ou os espaços da ação, como a floresta ou o castelo. A presença de marcas de outros textos numa produção das crianças é decorrente do conhecimento que as mesmas têm das histórias que ouvem

e que conhecem, ou seja, a produção textual ocorre por meio da relação intrínseca de histórias que ouviram no passado (Koch & Elias, 2014).

A análise das entrevistas

No que concerne às entrevistas, estas foram analisadas considerando a concepção das crianças sobre as funções das histórias, quem as escreve, se poderiam ser autoras, ou seja, se poderiam inventar as suas próprias histórias e, por último, o que é necessário para se construir uma história.

As entrevistas da Maria

Na primeira entrevista, ao ser colocada a questão “Para que servem as histórias?”, a Maria refere que as histórias são “para os meninos”, podendo ser este um indicador que esta criança apenas pensa nas histórias, ou contos infantis, não considerando outros destinatários ou outras funções das narrativas. Na segunda entrevista, esta questão foi novamente colocada, e aqui a resposta é surpreendente, na medida em que a criança responde que as histórias servem para imaginar, sonhar e aprender. Ora, a criança passa a não nomear os destinatários, mas fala de um modo genérico, como se todos pudessemos sonhar, imaginar e aprender com as histórias. Esta resposta pode refletir uma postura mais emotiva e reflexiva por parte da criança, na medida em que exprime os seus sentimentos e se aproxima mais do que é reconhecido pelos autores no que toca às funções de uma história infantil.

Quando é colocada a questão “Quem é que inventa as histórias?”, a criança refere um autor do seu conhecimento. Com base nesta afirmação, podemos depreender que a criança considera que quem inventa histórias são apenas as pessoas cujo nome surge nos livros, não tendo ainda noção de que as histórias podem ser criadas por parte de quem o queira fazer. Na segunda entrevista, a Maria já refere que todos podemos escrever histórias (as pessoas e os meninos), ou seja, “as pessoas”, neste caso, são os adultos que já têm adquiridas as competências de escrita e os “meninos” que não sabem escrever ainda, mas podem inventar as suas histórias, desde que o registo seja feito pelo adulto. Deste modo, podemos constatar que a criança altera as suas concepções sobre os autores das histórias, visto que estes não só são os autores de livros publicados, como também “os meninos” podem ser autores.

Na primeira entrevista da Maria, a criança dá-nos a indicação que “conta histórias que já conhece”, o que reforça as marcas de intertextualidade presentes nas três histórias que

inventou, em que mobiliza personagens e espaços de outras narrativas para as suas. No entanto, a criança afirma, antes de serem realizadas as propostas didáticas presentes neste estudo, que não pode inventar uma história porque não sabe escrever, existindo aqui uma preocupação com a dimensão da escrita, competência esta que, naturalmente, não tem adquirida. Na segunda entrevista, a criança altera a sua opinião, tendo referido que pode inventar uma história, desde que o adulto faça o registo da mesma. Verifica-se, nesta criança de 4 anos, uma preocupação precoce no que concerne às funções e objetivos da escrita. Esta preocupação está refletida também quando a criança é questionada sobre “o que é preciso para escrever uma história?”, em que a criança salienta que para se criar uma história é necessário material de escrita. Na segunda entrevista, apesar de a criança também fazer referência aos materiais de escrita, já nos dá indicação de que, para inventar as histórias, precisa de “desenhos”, numa alusão aos cartões das histórias que foram utilizados para a construção da história dos desenhos, assim como as ilustrações que foram utilizadas para a exploração de histórias com o *Story Face*.

As entrevistas da Inês

Na primeira entrevista, ao ser colocada a questão “Para que servem as histórias?”, a Inês refere que as histórias “servem para ler”, fazendo também referência às ilustrações dos livros infantis a que recorre para contar as suas histórias, quando afirma que “podemos ver as histórias sem ler.” Neste sentido, a criança compreende que não precisa de ter as competências de leitura para “ler” uma história, basta recorrer às imagens para poder inventar as suas narrativas. Na segunda entrevista, quando a mesma questão é novamente colocada, a Inês refere que as histórias servem “para ensinar coisas aos meninos e para contar as coisas que passam com as personagens e os problemas delas.” Ora, com esta resposta, podemos constatar que a Inês compreendeu que uma narrativa tem uma problemática definida que determina as ações das personagens, informação esta que mobiliza para as suas duas últimas histórias. À semelhança da resposta da Maria, também a Inês expressa a sua opinião de que as histórias servem para ensinar coisas, sendo este um indicador de que as crianças construíram aprendizagens sobre o mundo através das histórias que foram lidas e exploradas em sala de atividades, mobilizando esses conhecimentos, tal como a aprendizagem de novo vocabulário, para as suas histórias pessoais.

A Inês, quando questionada sobre quem escreve as histórias, refere que “é o carteiro”, pois este distribui as cartas e escreve histórias, não tendo, portanto, noção de quem são os

autores das histórias que ouve. Na segunda entrevista, a Inês refere que quem escreve as histórias são “as pessoas e os meninos e as professoras”. Esta informação dada pela criança indica que a Inês, após a realização do estudo, já tem noção de quem podem ser os autores, reforçando que os meninos e as professoras também o podem ser, refletindo a experiência que a criança viveu e que foi significativa para ela.

Quando questionada sobre se ela poderia inventar uma história, a Inês refere, primeiramente, que sim, que o pode fazer a partir das ilustrações dos livros infantis, reforçando a importância das imagens para a auxiliar nas suas produções narrativas. Na segunda entrevista, a Inês refere: “Eu imagino com a minha cabeça e tu escreves, porque eu não sei escrever. Mas sei inventar coisas e personagens e tudo.” Esta resposta dada pela criança indica-nos que a Inês tem a noção de que pode inventar histórias e que estas podem ser registadas por um adulto, o que não invalida a sua posição de autora. Nota-se, nesta resposta, também algum orgulho por parte da criança quando afirma que “sei inventar coisas e personagens e tudo”, uma vez que a sua última história é verdadeiramente original e criativa, pois tanto as personagens, como todo o enredo, foram imaginados pela criança.

Também a Inês, à semelhança da Maria, reflete a sua preocupação com a escrita, na medida em que as histórias devem ser registadas por escrito. No entanto, a Inês tem noção de que pode inventar histórias sem o recurso à escrita, dando ênfase, na última entrevista, de que a imaginação é essencial para se inventar uma história, que papel e caneta de pouco nos servem se a imaginação não estiver presente. Na última entrevista, a Inês refere que gostou de fazer as suas histórias porque “aprendi a fazer histórias certinhas e eram muito bonitas, não eram? Eu acho que os meninos gostaram”. Interpretando as palavras da Inês, esta avalia as suas próprias histórias, considerando-as bonitas, e reflete a sua preocupação pela reação dos ouvintes das suas histórias. Também surge um dado importante, quando a criança refere que aprendeu a “fazer histórias certinhas”, ou seja, a criança tem consciência de que as últimas histórias que inventou cumprem a estrutura da narrativa, ao contrário da primeira, algo que foi aprendendo com o decorrer do estudo, refletindo a importância dos materiais didáticos utilizados para a construção das suas histórias.

As entrevistas da Luísa

Ao ser, inicialmente, colocada a questão à Luísa “para que servem as histórias”, a criança refere que estas servem para “os meninos verem e as pessoas grandes lerem”, posicionando-se sobre os destinatários das histórias e de como cada um “lê” as histórias em conformidade com as competências de leitura que tem. À semelhança do que ocorreu com as outras crianças, também a Luísa demonstra a importância das imagens para servirem de apoio ao conto de histórias. Na segunda entrevista, a Luísa também nos indica que as histórias servem para “imaginar”, indo mais além na sua opinião sobre as funções de uma história, que não se limitam à decifração de um código escrito presente nas histórias dos livros.

Quanto a quem escreve as histórias, a Luísa começa por dizer, na primeira entrevista, que estas são escritas por senhores e senhoras, em que esta informação nos pode indicar o conhecimento e preocupação por parte da criança de que existem autores e autoras, salientando este aspeto. Na segunda entrevista, a criança responde o mesmo, acrescentando que as crianças e as professoras também podem escrever histórias, alargando, deste modo, as suas ideias iniciais de que quem pode escrever uma história são apenas as pessoas que têm os seus nomes referidos nos livros publicados. Isto surge na medida em que a criança, com as suas vivências, chega à conclusão de que, ainda que não saibam escrever, também as crianças pequenas podem inventar histórias e serem autores.

Enquanto que as duas outras crianças referem que gostam de inventar histórias, a posição da Luísa, quando questionada, foi diferente. A criança revela-nos, inicialmente que não pode inventar histórias porque não sabe escrever e porque as histórias dela são feias. Isto pode refletir uma baixa autoestima da criança, na medida em que a opinião que tem das suas histórias ser depreciativa. Todo o processo vivido com a Luísa ao nível da construção de narrativas foi preponderante para que alterasse a sua opinião e a sua autoestima, uma vez que, na segunda entrevista, a criança já refere que pode inventar histórias, ainda que não as escreva, porque são bonitas. Todo o *feedback* dado por mim ao longo do estudo, assim como a opinião dos colegas relativamente às suas histórias, permitiu que a criança alterasse esta ideia que tinha de si própria, o que nos indica que as opiniões dos leitores, ou ouvintes, das suas histórias foram bastante relevantes para a construção da sua autoestima e autoimagem.

Ao contrário do que aconteceu com a Maria e com a Inês, a Luísa refere, logo na primeira entrevista, que precisa da imaginação para inventar uma história, algo que, para ela, já era essencial, para além da utilização de materiais e suportes de escrita. No entanto, a preocupação demonstrada pela Inês por não saber escrever, e de este facto condicionar as suas narrativas, torna-se mais evidente do que nas outras crianças, talvez por a Luísa ter 6 anos, estando, portanto, com uma idade que a aproxima da entrada no 1.º Ciclo. Esta ideia está presente quando a criança afirma que “na escola eu já posso escrever as minhas histórias porque são bonitas”.

2.6 – Conclusão do ensaio investigativo

Com a análise das narrativas produzidas por estas três crianças, assim como das entrevistas que foram aplicadas, foi possível retirar algumas conclusões que a seguir sistematizo. Tendo por referência a pergunta de partida “Em que medida a leitura e produção oral de narrativas se constituem como estratégias facilitadoras do desenvolvimento da competência narrativa da criança?” e os objetivos propostos para o estudo, pode-se verificar que a organização do ambiente educativo, bem como os dispositivos didáticos de compreensão e produção oral de histórias, que foram elaborados para e com as crianças, contribuíram para desenvolver a sua competência narrativa. Com efeito, a análise das histórias construídas pelas crianças, apresentada anteriormente, permitiu-me conhecer os seus processos de construção das narrativas, suportados pelos recursos didáticos implementados e explorados.

Considere-se o primeiro objetivo definido para este estudo: identificar as conceções das crianças sobre o conceito de história, os elementos que a compõem e as suas funções, antes e após a utilização dos recursos didáticos selecionados. As entrevistas que foram realizadas vieram demonstrar que, inicialmente, as crianças consideravam que as histórias serviam exclusivamente “para ler”. No entanto, esta ideia inicial foi alterada com o decorrer do ensaio investigativo, e tal pode ser verificado nas últimas entrevistas que foram efetuadas, em que as crianças referem que as histórias servem não só para serem lidas, como também para poderem “imaginar”, “sonhar”, “aprender coisas” e para “contar o que se passa com as personagens e os problemas delas.”

Quanto ao segundo objetivo do estudo (promover o desenvolvimento da competência narrativa através da criação de ambientes para contar histórias), 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. A exploração de diversas histórias permitiu que as crianças ganhassem consciência sobre a estrutura de uma narrativa, mobilizando essas competências para as suas histórias. Com efeito, verifica-se que as histórias destas três crianças apresentam uma evolução ao nível da complexidade das narrativas, da sua estrutura e coerência, das funções que são apresentadas, das problemáticas existentes e na criatividade demonstrada pelas crianças na resolução destas problemáticas. No entanto, e revelando uma das limitações deste estudo, o número de crianças envolvidas foi relativamente pequeno, e considero que fosse pertinente, do ponto de vista da validade pedagógica destes recursos, a recolha de dados com uma maior amostra de crianças.

Relativamente à importância dos recursos didáticos selecionados para o desenvolvimento da competência narrativa, o estudo mostra as potencialidades do dispositivo *Story Face*, visto que este permitiu que as crianças identificassem e caracterizassem as personagens, espaços e tempos da ação, com base nas histórias que foram lidas para o grupo, assim como despertou as crianças para a existência de problemáticas nas histórias e para as estratégias encontradas pelas personagens para a sua resolução. Este dispositivo permitiu também a criação de marcas de intertextualidade, visíveis nas narrativas construídas pelas crianças, em que recorreram a personagens e espaços da ação contemplados em histórias exploradas em contexto de sala de atividades, mobilizando-as para as suas próprias histórias. Ao ser feito o reconto das histórias exploradas, o *Story Face* permitiu ainda que as crianças contassem as suas histórias com base numa estrutura linear, de forma coerente e coesa. Também o espírito crítico das crianças foi despertado nos momentos de exploração deste recurso, sendo isto visível quando as crianças apresentam o seu ponto de vista relativamente às funções tradicionalmente desempenhadas pelas personagens tipificadas dos contos. Nos contos infantis, por norma, os lobos são os vilões, mas as três crianças envolvidas no estudo revelaram preocupação em tentar desmistificar este papel desempenhado por estas personagens, apresentando lobos afáveis nas suas histórias, mostrando-nos que sentiam empatia por estas figuras dos contos. Todas as crianças também nos apresentam personagens femininas, sendo estas belas e bondosas. A exceção surge com a última história da Inês, em que procura desconstruir a figura “princesa”, apresentando-nos uma cruel e vingativa, ao contrário das personagens princesas que

surtem nos contos infantis, quase sempre representadas como sendo donzelas em perigo que esperam pelo resgate do príncipe encantado.

Ao nível das potencialidades dos cartões das histórias, estes permitiram que as crianças investissem na caracterização das personagens, espaços e objetos mágicos que viriam a ser incluídos nas suas produções orais. Esta caracterização prévia foi determinante para auxiliar as crianças na criação das suas histórias, uma vez que os cartões expunham essa caracterização, através das ilustrações feitas pelas crianças, e que facilitaram o processo de planificação das histórias com as três crianças do estudo. Nos momentos de planificação das histórias faltou, no entanto, um investimento na exploração da dimensão artística ou estética da construção das narrativas. Apesar de se ter procurado levar a criança a conceber uma história, considerando a superestrutura da narrativa, faltou investir um pouco mais nas escolhas que promovessem uma adesão estética do leitor. Ainda que se tenha perguntado, antes de as crianças inventarem as suas histórias, o que pretendiam que o leitor sentisse, ficaram a faltar algumas questões que deveriam ter sido colocadas para levar a criança a prever o que poderia dizer de modo a cumprir a concretização desse sentimento ou emoção. Outra limitação que também aponto prende-se com o processo de revisão textual, em que este poderia ter sido explorado de uma forma mais adequada e complexa, devendo ter procurado ir para além dos aspetos linguísticos, como as opções textuais, no sentido de criar possibilidades de a criança aperceber se as suas opções artísticas conseguiriam a adesão do leitor. Ou seja, deveria ter colocado questões direcionadas para a sequência da ação, se as ações poderiam ser diferentes, considerando os objetivos propostos pelas crianças no que concerne às emoções provocadas no leitor, ou se a caracterização das personagens permitia atingi-lo emocionalmente.

Os cartões assumiram uma dimensão lúdica, na medida em que as crianças brincavam com este dispositivo, também nos seus momentos livres, para poderem contar histórias uns aos outros. Os cartões, ao funcionarem como um brinquedo e estando sempre disponíveis para que as crianças os manipulassem, permitiram uma desinibição por parte das crianças, fazendo-as entrar no seu mundo de faz-de-conta, despertando o seu imaginário. Conclui-se, portanto, que ambos os dispositivos didáticos e a articulação pensada entre eles, assim como a interação que foi mantida com as crianças ao longo do estudo, foram determinantes para permitirem à criança apropriar-se de conhecimentos

sobre as características de gênero da narrativa, de uma forma não escolarizante e adequada à sua faixa etária.

Ao longo do estudo, foi visível o crescente grau de envolvimento e de satisfação das crianças na produção das suas próprias narrativas. Esta dimensão foi observada não só quando as crianças contavam as suas histórias de forma cada vez mais elaborada e expressiva, como também o expressaram nas entrevistas, afirmando que gostavam de inventar as suas histórias porque “eram bonitas” e “faziam os outros meninos rir e sentirem-se bem.” Este prazer sentido e manifestado pelas crianças, bem como todas as aprendizagens realizadas, podem vir a ser determinantes nos anos escolares futuros destas crianças, o que reforça o papel do educador de infância no sentido em que este deve procurar despertar o gosto pelas histórias, mobilizando práticas de receção e de produção oral, de uma forma lúdica e significativa para as crianças.

Conclusão do relatório

Todo o percurso vivenciado ao longo deste Mestrado reuniu um conjunto de experiências enriquecedoras para a minha formação profissional e pessoal. Fui desafiada a muitos níveis, não tendo percorrido um caminho fácil, pois foi necessária muita dedicação, empenho, estudo, reflexão e criatividade em tudo o que fazia, mas foi, indubitavelmente, gratificante poder trabalhar com todas estas crianças, desde a mais pequenina com apenas 18 meses até à mais velha, com 10 anos. Todas estas crianças, independentemente da idade, género, personalidade, gostos, interesses e necessidades, me fizeram sentir que estava no caminho certo, que esta é a profissão certa para mim, apesar de tantas dúvidas que senti a respeito de seguir a carreira docente. Tudo o que fiz, e irei fazer de futuro, pelas minhas crianças, pelos meus alunos, será a pensar no bem-estar deles, no seu crescimento e na sua aprendizagem, tentando criar ambientes educativos propícios ao seu desenvolvimento holístico e harmonioso, tentando com que se sintam felizes e motivados para aprender na escola. Ao criar “condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico”, estou, enquanto educadora ou professora, a “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins, et al, 2016, p.5). Estas palavras traduzem a paixão pela profissão, devem ser as nossas motivações, trabalhar no presente para preparar os adultos do amanhã, e muito daquilo que esperamos deles devem ser guiados por nós, pelas famílias, por toda a comunidade, pois só trabalhando em conjunto, com base em ideais democráticos, é que conseguiremos ultrapassar tantos desafios que as sociedades por vezes nos impõem:

“O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações. Isto mesmo obriga a colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade – pela compreensão das múltiplas tensões que condicionam a evolução humana” (Ibidem).

Em todos os contextos de Prática, houve uma dimensão transversal que esteve relacionada com a narração e produção oral e escrita de histórias com as crianças. Mesmo em Creche, num ambiente repleto de grande agitação e energia, que é próprio destes contextos, era no momento da hora do conto que sentia que as crianças mais acalmavam, em que a sua atenção era inteiramente dirigida para as folhas de papel com palavras escritas e belas imagens ilustradas, representando mundos imaginários, personagens cativantes, espaços maravilhosos, que nos faziam sentir que entrávamos numa outra realidade. Também em

Jardim de Infância e em 1.º Ciclo, o conto de histórias eram uma atividade de rotina, não só por todas as potencialidades pedagógicas que estas envolvem, como também por ser uma atividade verdadeiramente prazerosa para quem ouve e para quem lê. Nas palavras de Virginia Allen (1995, p.48), “Literature can give children real reasons to make words work for them in order to share their thoughts. It can also help them gain the power to create worlds for others to discover.” Isto remete-nos também para a necessidade de levar as crianças a construir as suas próprias histórias, os seus próprios mundos, a conceber a realidade, real ou ficcionada, de acordo com os seus ideais, os seus valores, gostos, receios, dúvidas... muito mais do que um conjunto de palavras organizadas, as palavras que compõem as histórias “não estão presas ao seu significado do quotidiano, mas livres da cadeia da qual fazem parte quotidianamente. São “estranhas”, “desambientadas”, jogadas uma contra as outras em mares nunca antes navegados” (Rodari, 1993).

Neste sentido, a investigação que foi desenvolvida permitiu-me encontrar resposta à minha questão de partida, de forma a que as crianças, ao brincar com os materiais didáticos e com as palavras, desenvolvessem a competência narrativa de uma forma significativa e aprazível, sem envolver uma perspetiva escolarizante. Para mim, enquanto futura educadora e professora, ter-me sido possível desenvolver um estudo neste âmbito, foi amplamente satisfatório, porque as histórias, ter a capacidade de as inventar e de as narrar, fazem parte da minha vida e permitiram construir a minha personalidade, levando-me a refletir e a ponderar criticamente sobre o mundo que me rodeia. Espero, assim, ter conseguido despertar e encantar as crianças com quem desenvolvi as minhas práticas para esta minha paixão que me move, esperando que também elas se empolguem cada vez mais pelas histórias. O gosto pelas palavras, pela linguagem, traduz-se numa prática docente de alto valor pedagógico, uma vez que “a linguagem não é uma disciplina separada das demais, com limites precisos (...). Sem linguagem não há Geografia, não há Ciência, não existe nenhuma dessas que diferenciamos, classificamos e nomeamos de disciplinas; a linguagem é o ar em que vivem todas as chamadas disciplinas” (Rodari, 1974, p.70-71).

Concluindo, todo o trabalho de um educador/professor deve estar relacionado com práticas de reflexão e de investigação, de modo a propiciar experiências adequadas, diversificadas e com grande valor pedagógico e emocional aos seus alunos. Sinto que estes dois anos de Mestrado contribuíram para a adoção de uma postura interrogativa,

reflexiva e de partilha, devendo estar sempre atenta às necessidades, potencialidades e dificuldades dos meus alunos, porque foi por eles que todo este trabalho foi feito.

Referências Bibliográficas:

- Albuquerque, A.; Martins, M. A. (s.d.) *Desenvolvimento da Consciência Fonológica em idade pré-escolar: A importância das actividades de escrita inventada no Jardim-de-Infância*” in *Diversidade e Educação: Desafios Atuais*.
- Amaro, A. C.; Moreira, A. A. F. G.; Pereira, L. A. (2014). *Cucurucu: suporte à produção narrativa de crianças dos 8 aos 10 anos*. Tecnologias da Informação em Educação. CIDTFF, Indagatio Didactica. Universidade de Aveiro.
- Associação dos Profissionais de Educação de Infância (s.d.) *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Azevedo, F. (2014). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. Lulu Press, Raleigh, N. C. 2ª Edição revista e ampliada.
- Baldock, P. (2006). *The place of narrative in the early years curriculum. How the tale unfolds*. London: Routledge.
- Barbeiro, L. F. (2019). *Escrita: tecer e esculpir o texto*. Letras de Hoje. Estudos e debates em linguística, literatura e língua portuguesa, vol. 54, n.º2, 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. Lisboa.
- Belém, V.; Cascalho, J. M.; Teixeira, R. C. (2013) *Emergência da comunicação matemática no Jardim de Infância: potencialidades didáticas para a descoberta da matemática*.
- Belmiro, C. A. (2000). *A imagem e as suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português*. Educação & Sociedade, XXI, n.º72. Minas Gerais.
- Bettelheim, B. (1988). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bilton, H.; Bento, G.; Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. 1.ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. C., Bilken, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.

Boiron, V. (2010). *Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle: quelques caractéristiques d'une expertise en acte*. Repères.

Brazelton, T.B. (2007). *O Grande Livro da Criança, o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.

Bruner, J. (1976). Nature and uses of immaturity. In: Bruner, J., Jolly, A., Sylva, K. (eds.). *Play: it's role in development and evolution*. New York: Penguin Books, pp. 28-64.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1989). *Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle*. Journal of Educational Psychology, 81, 313-321.

Carvalho, C. M.; Portugal, G. (2017) *Avaliação em Creche. CRECHendo com Qualidade*. 1.ª Edição. Porto: Porto Editora.

Custódio, P. B. (2017). *Um pouco mais de sol – eu era brasa, /um pouco mais de azul – eu era além. Da nascente à foz: textos de autores grandes para pequenos leitores*. DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, n.º 11, pp.83-100.

Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Duque, I.; Coelho, A.; Vale, V.; Figueiredo, A.; Bigotte, E. (2015). *Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: os benefícios do contacto com a natureza*. In Revista de Estudios e investigación en psicología y educación. Vol. Extr. N.º10. Universidad de Coruña.

Ferreira, C. A. (2013). *Os olhares de futuros professores sobre metodologia de trabalho de projeto*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.º 48, pp 309-328, abr/jun. Editora UFPR;

Filgueiras, M. S. (2010). *O Espaço e o seu Impacto Educativo: Quais as Principais Características da Gestão e Organização da Espaço Sala em Educação Infantil*.

Obtido em 20 de fevereiro de 2018, de

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1575/1/Marta%20Filgueiras.pdf>

Fortuna, T.R. (2018). *Brincar é aprender*. Consultado em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179315/001069216.pdf?sequence=1>

- Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*, Salamandra.
- Gaspar, D.; Silva, A. M. C. (2011) *A avaliação na educação Pré-Escolar e a utilização do portfolio*, in Morgado, J.C. et al. Atas do 2º Congresso Internacional sobre a Avaliação em Educação: Aprender ao longo da vida. Contributos, perspetivas e questionamentos do currículo e da avaliação. Braga, Universidade do Minho, pp. 1104-1121.
- Gomes, I., Santos, N. L. (2005). *Literacia Emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”* Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Nova de Lisboa.
- Gonçalves, A., Viana, F. L., Dionísio, M. L. (2007). *Dar vida às letras. Promoção do livro e da leitura*. Valença: Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho.
- Gonçalves, M.; Jorge, N. (2019). *Plano de texto e ensino da Leitura*. Universidade Nova de Lisboa.
- Kishimoto, T. M. (1996) O jogo e a educação infantil. In: *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação*. São Paulo. pp. 13-43.
- Klinger, J., Vaughn, S., Boardman, A. (2015). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. Second Edition. New York: The Guilford Press.
- Koch, I. V.; Elias, V. M. (2014). *Ler e compreender os sentidos do texto*. Contexto, 3.^a. edição. São Paulo.
- L’Ecuyer, C. (2016). *Educar na Curiosidade. Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Lisboa: Grupo Presença.
- Leitão, I. (2013). *Os diferentes tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. Relatório de Mestrado da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora, (pp. 109-140).
- López, R.E. (s.d.). *Introdução à Psicologia Evolutiva de Jean Piaget*. São Paulo: Cultrix.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- Marchão, A. (1997). *Formação inicial de educadores de infância e desempenho profissional na creche. Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Aveiro.
- Marques, R. (1988). Contar Histórias para Ensinar a Ler. In R. Marques, *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores* (pp. 31-39). Lisboa: Texto Editora.
- Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L. A., Sila, L. M. V., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, D. A. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Martins, I. et all. (2009). *Educação em Ciências nos primeiros anos*. Despertar para as Ciências. Atividades dos 3 aos 6 anos. Lisboa: DGIDC. (pp.11-15)
- Martins, I.; Veiga, M. L.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R. M.; Rodrigues, A. V.; Couceiro, F. (2007) *Sementes, Germinação e Crescimento. Guião Didático para Professores*. Vol. Explorando plantas. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Mata, L. (2010). *Brincar com a escrita: um assunto sério*. In *Cadernos da Educação de Infância*, n.º 90.
- Mata, L., Sim-Sim, I. (coord.) (2008) *A Descoberta da Escrita*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa. Ministério da Educação.
- Morabito, C.; Sei, M.; Arruda, S. (2012). *Em defesa do brincar e do conto de fadas no desenvolvimento da criança*. In *Omnia Saúde*, v.9, n.º2, pp.67-82.
- Moreira, M. A.; Ostermann, F. (1993) *Sobre o Ensino do Método Científico* in *Cad. Cat. Ens. Fís.*, v.10, n.º2, pp. 108-117.
- Navarro, M. S. (2009). *O brincar na educação infantil*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.
- Nippold, M. (1998). *Later Language Development - The School - Age and Adolescent Years* (2ª ed.). Austin, Texas.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro.*
- Oliveira-Formosinho, J.; Araújo, B. S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade.* Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Araújo, S. B. (2004) *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação in Análise Psicológica, n. °1 (XXII), pp. 81-93;*
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *A perspetiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação.* In J. Formosinho, & R. Gambôa, O trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D.E., Feldman, R.D. *Desenvolvimento Humano* (12ª edição). McGraw-Hill.
- Papalia D.E., Olds S.W., Feldman R.D. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª edição). McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Parente, C. (s.d.) *Observar e escutar na Creche.* Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Porto.
- Pereira, L. Á.; Cardoso, I. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.* Protextos. Cadernos PNEP 3. 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, v. 23, n.º41, pp. 129-137.
- Pereira, M.; Sanches I. (2013). *Aprender com a diversidade: As metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula.*
- Pinto, J. & Santos, L. (2017). *Avaliação pedagógica: Conceitos, propósitos e práticas. Projeto Aprendizagem para Todos.* Ministério da Educação: República de Angola.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de Caso em Educação Matemática.* Bolema, 25, pp. 105-132.

- Portugal, G. (s.d.) *Finalidades e Práticas Educativas em Creche. Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2010). *No âmago da educação em creche: o primado das relações e a importância dos espaços*. Conselho Nacional de Educação, CNE (pp. 47-59). Lisboa: Educação das Crianças dos 0 aos 3.
- Portugal, G. (2017). *O Currículo em Creche – Que Cidadão do Século XXI, aos 3 anos de Idade?*. Revista Humanidades e Inovação v. 4 n° 1
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Propp, V. (1978) *Morfologia do Conto*. Tradução de Ferreira, J. e Oliveira, V. Editorial Veja, 1.ª Edição. Lisboa.
- Reis, C., & Lopes, A. C. (2000). *Dicionário de Narratologia* (7ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Reis, P. (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*. Consultado em <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/705/1/As%20narrativas%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf.pdf>,
- Reis, P. (2008) *Investigar e Descobrir Atividades para a Educação em Ciência nas primeiras idades*. Chamusca: Ed. Cosmos, pp. 15-22;
- Rodari, G. (1993). *Gramática da Fantasia: Introdução à Arte de Inventar Histórias* (2ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Rosado, I. M. S. C. (2011). *Literatura para a Infância – Conceções e Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com Vista à Promoção de Hábitos de Leitura*. Coimbra. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo*. Perspetivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora
- Sá, C. M. (2018). *Técnicas de comunicação oral e escrita*. Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos, n.º 2. Universidade de Aveiro.
- Samarapungavan, A., Patrick, H., Mantzicopoulos, P. (2011). *What Kindergarten Students Learn in Inquiry-Based Science Classrooms*. Cognition and Instruction.

- Santos, I. O. M. (2009). *“Era uma vez...: um estudo sobre o desenvolvimento da competência narrativa em crianças.”* Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Silva, A. C. (1996) *Avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas de idade pré-escolar in Análise Psicológica*, n.º 4 (XIV), pp. 553-581;
- Silva, I. L. (coord.); Marques, L.; Mata, L.; Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Silveira, F. F.; Rodrigues, M. C. (2015). *Interfaces entre teoria da mente, linguagem e faz de conta*. In *Psicologia em Pesquisa*, pp. 80-87.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Solé, M. G. (2009). *A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Minho: Universidade do Minho.
- Sousa, O. (2008). *Desenvolvimento da Competência Narrativa*. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 13-52). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos. Leitura, escrita e cultura letrada*. Coleções Estudos e Reflexões. Porto.
- 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* (pp. 181-192). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Thiesen, J. S. (2015) *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem in Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Viana, F.L. (coord.); Ribeiro I. (2014) *Falar, Ler e Escrever. Propostas integradoras para Jardim de Infância*. Santillana, 1.ª Edição. Carnaxide.

Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (2006). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª ed. São Paulo: Ícone, Cap.4.

Winnicott, D.W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. A report on the value of children's play with a series of policy recommendations. University of Cambridge.

Zilberman, R. (2012). *Teoria da Literatura I*. 2.ª Edição. Curitiba: IESDE Brasil S.A.

Legislação:

Manual Processos Chave – Creches:

http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfeb347

Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. DGIDC.

ANEXOS

ANEXO 1 Planificação em Creche



Estagiárias: Cristina Rodrigues e Telma Bugalhão

Educadora Cooperante: Vânia Cardoso

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Prática Pedagógica em Contextos de Infância – Creche

Professor Supervisor: Maria José Gamboa

Instituição: Colégio Infantil “O Saltitão”

Planificação para 13 de novembro

Sala do Mickey – 1-2 anos

Atuação: Telma Bugalhão

Número de crianças: 12

Enquadramento

Procurando celebrar “O dia do pijama”, as crianças irão realizar atividades que visam promover competências ao nível dos três domínios. Neste dia, as crianças irão conhecer as características da noite e do dia, através da observação, em que identificam aspetos observáveis do dia (a presença de sol que ilumina a sala de atividades) e da noite (onde estarão num quarto escuro). Neste quarto sem iluminação, as crianças, com o recurso a uma lanterna e a papeis celofane de várias cores, observam que a divisão altera as suas cores consoante o papel celofane utilizado, compreendendo que a luz é essencial para que possamos ver o mundo à nossa volta. Para fazer esta transição de espaços, estabelece-se um diálogo com as crianças: “E se não virmos o sol pela janela? Vamos descobrir o que acontece? Vamos para outra sala, onde há uma surpresa!”

Intencionalidades Pedagógicas das rotinas

Ao nível do domínio sensório-motor:

- Promover a motricidade fina e grossa nos diversos momentos do cumprimento das rotinas.
- Promover a autorregulação.

Ao nível cognitivo-linguístico:

- Promover o desenvolvimento da linguagem, estimulando a comunicação entre as crianças e entre estas e os adultos.

Promover a memorização.

Ao nível socio-afetivo:

- Promover a autonomia e autoestima da criança nos diversos momentos de higiene e refeição.
- Promover relação entre as crianças, entre estas com os adultos e com os objetos.
- Promover a independência e autoconsciência da criança durante situações de conflito com outras crianças.

Rotinas Diárias

Hora	Ação ou Atividade
8:00 – 10:00	Receção das crianças no salão.
10:00 – 10:15	Higiene
10:15 – 10:25	Momento de acolhimento com a canção do “Bom dia” e marcação de presenças
10:25 – 11:15	Atividade
11:15 – 11:30	Higiene
11:30 – 12:15	Almoço
12:15 – 12:30	Higiene
12:30 – 15:30	Sesta
15:30 – 15:45	Higiene
15:45 – 16:30	Lanche
16:30 – 16:45	Higiene
16:45 – 18:00	Tempo livre para brincar no exterior ou interior das instalações.
18:00 – 19:30	Snack e chegada dos pais

Hora/Local	Intencionalidade Pedagógica	Experiências Educativas	Recursos	Avaliação
10:25 – 11:15 Sala do Mickey	Durante este momento, o educador pretende: <ul style="list-style-type: none">• Domínio Cognitivo-linguístico:	Após a canção do “bom dia” e a marcação das presenças, a educadora estagiária, rentabilizando a última frase da canção “bom dia ao sol!”, pede às crianças que observem o que veem da	Materiais: <ul style="list-style-type: none">• Lanterna;• Papel celofane de diversas cores	Ao longo desta atividade pretende-se registar o comportamento de uma criança selecionada. Através

	<p>- Desenvolver a linguagem oral na criança.</p> <p>- Incentivar o diálogo entre as crianças e o adulto e encorajá-las a responder às perguntas.</p> <p>- Promover a observação.</p> <p>- Promover a descoberta de um dos cinco sentidos: a visão.</p> <p>- Reforçar o conhecimento das cores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio Sócio - afetivo: <p>- Promover interações entre crianças-adultos e crianças-crianças.</p> <p>- Que a criança tente enfrentar os receios numa sala sem iluminação, estando num ambiente controlado e seguro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio Sensório-motor: <p>- Promover o conhecimento do corpo, estando a criança num ambiente pouco iluminado.</p> <p>- Promover o desenvolvimento da consciência e domínio do corpo.</p>	<p>janela, perguntando de seguida: “veem o sol?” “Está a brilhar no céu?” As crianças respondem, e propõe-se, ainda na zona de acolhimento: “Vamos fazer de sol? Vão esticar os braços até ao céu e abrir as pernas! (os adultos acompanham os gestos) São os raios do sol! Dão muita luz! E se vier uma nuvem? O sol fica escondido! Vamos fazer de sol escondido nas nuvens? Vamos encolher os nossos braços e as nossas pernas e vamos ficar escondidos como o sol!” Estes movimentos podem ser repetidos três vezes. De seguida a estagiária pergunta: “E se não virmos o sol pela janela? Vamos descobrir o que acontece? Vamos para outra sala, onde há uma surpresa!” As crianças passam para a sala que se encontra em frente à sala de atividades e que está com as persianas corridas, tendo apenas um pequeno candeeiro como iluminação, de modo a assegurar o conforto de todas as crianças. Se não tiverem receio, o candeeiro será apagado e liga-se uma lanterna. A estagiária pergunta: “veem o sol nesta sala? Pois não se vê, e está muito escuro! Mas podemos brincar no escuro também! Querem ver uma magia que se faz nesta sala?” Pergunta-se se alguma das crianças</p>	<p>(vermelho, verde, azul, amarelo, roxo, cor de laranja)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Candeeiro pequeno de baixa intensidade. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As estagiárias; • A educadora cooperante; • A auxiliar de ação educativa. 	<p>do registo de ocorrências significativas, observa-se se a criança dialoga com o adulto, se responde às suas questões e se se mostra envolvida na atividade, com base na sua postura corporal. Considerando estes aspetos, pretende-se recolher dados para satisfazer três dimensões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança responde, ou tenta responder, às questões colocadas? - A criança expressa a sua opinião e comentários sem ser questionada? - A criança mostrou-se interessada no decorrer da atividade? (verificar aspetos corporais da criança, como a expressão do rosto, o recurso a gestos, a vontade de participar na atividade) <p>Ainda nesta atividade, pretende-se registar quais as crianças que identificam as cores e quais.</p>
--	---	--	--	--

		<p>quer segurar na lanterna e a estagiária passa uma folha de papel de celofane sobre a lanterna que a criança está a agarrar. Quando observarem a alteração da cor, a estagiária pergunta: “o que aconteceu? E de que cor ficou a sala?”</p> <p>Repete-se este processo, em que as crianças, à vez, passam uma folha de celofane colorida sobre a lanterna, de modo a que verifiquem e mencionem a cor predominante que observam no espaço.</p>		
16:45 – 17:30	<p>Durante este momento, o educador pretende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio Socio-afetivo: <p>- Promover interações entre crianças-adultos e crianças-crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio Cognitivo – linguístico <p>- Promover a linguagem oral da criança, no diálogo e interação com os outros. - Reforçar o conhecimento das cores. -Promover a observação.</p>	<p>Após o lanche e a higiene, as crianças sentam-se na manta para ouvirem uma história sobre as cores. A história será contada pela estagiária, recorrendo a um dos livros presentes na sala de atividades. As crianças respondem às questões que lhes colocam: “O que vêm aqui? Que cor é esta? (e dizer o nome da figura)”</p> <p>Após o momento da história, as crianças brincam livremente na sala de atividades.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livro sobre as cores disponível na sala de atividades. • Brinquedos presentes na sala de atividades disponíveis para as crianças. 	

ANEXO 2 e 3 As rotinas e a sua importância para o desenvolvimento da autonomia das crianças



Imagens 1 e 2 – J. e L. comem sozinhos

A caixa mistério



Imagem 3 – As crianças aguardam a abertura da caixa mistério do dia.

ANEXO 4 O brincar em creche e os materiais presentes na sala de atividades



Imagem 4 – M. a brincar com o computador



Imagem 5 – J. brinca com os puzzles



Imagem 6 – C. brinca com os blocos de encaixe



Imagem 7 – M. pinta em papel de cenário

ANEXO 5 Materiais utilizados e construídos para a Prática Pedagógica



Imagem 8 – E. descobre os animais



Imagem 9 – L. brinca com os fantoches



Imagem 10 – J. rasga e cola com as mãos



Imagem 11 – S. pinta com as mãos



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB
Prática Pedagógica em Creche
Educadora cooperante: Vânia Cardoso
Professora supervisora de estágio: Maria José Gamboa
Mestranda: Telma Bugalhão

Reflexão semanal

Período de 13 a 15 de novembro de 2017 em contexto de Creche no Colégio Infantil

“O Saltitão” na sala de Aquisição da marcha aos 36 meses

“Esse instinto de curiosidade da criança é o que a leva a descobrir o mundo. É a motivação interior da criança, a sua estimulação precoce *natural*. As pequenas coisas motivam a criança a aprender, a satisfazer a sua curiosidade, a ser autónoma para entender os mecanismos naturais dos objetos que a rodeiam por meio da sua experiência com o quotidiano, *motu próprio*. Só temos de acompanhar a criança, proporcionar-lhe um ambiente favorável para a descoberta.”

L’Ecuyer, 2016:17

Semana após semana, com a constante observação do grupo de crianças ao nível dos seus interesses, comportamento, relações e aprendizagens, tem vindo a ser cada vez mais notória a necessidade de proporcionar experiências significativas para que cada criança se possa sentir envolvida nos diversos momentos vivenciados ao longo do dia. E gostava de refletir sobre este mesmo aspeto, ou seja, o que são as experiências significativas para a criança e como as podemos proporcionar? Depois de ter refletido anteriormente sobre a importância das intencionalidades pedagógicas e de como estas podem surgir, creio que chegou o momento de considerar o como podemos proporcionar as experiências educativas às crianças. Desde cedo que percebemos que, com estas faixas etárias, não é necessário complexificar nem preparar uma enormidade de recursos que podem nem vir a ser utilizados nem ser potenciadores de interesse para as crianças e, com efeito, nesta semana, verificou-se que a presença de um candeeiro num espaço sem iluminação natural e quatro folhas de papel celofane colorido puderam proporcionar fortes momentos de interação e descoberta. Há algum tempo que as palavras “magia” e “descoberta” são sugeridas para planificar as experiências educativas, mas só nesta

semana é que estas assumiram a sua devida relevância. A “magia” está nos recursos que utilizamos, sim, mas também no modo como pensamos e vivemos os momentos com as crianças, estando relacionado com o tipo de discurso que adotamos e com a nossa postura corporal. O fato de termos revelado ao grupo, de um modo sorridente e entusiástico, que tínhamos preparado uma surpresa e que esta se encontrava na sala em frente desencadeou reações tão positivas nas crianças, que se colocaram prontamente junto à porta da sala de atividades (sem a insistência que por vezes é necessária), sorrindo em expectativa pelo que as aguardava. Ao abriremos a porta da sala, pode-se ouvir expressões de regozijo quando se depararam com o cenário preparado e a grande maioria das crianças aproximou-se das luzes que foram estrategicamente colocadas no chão, para que lhes fossem acessíveis para explorar com as diversas folhas de papel celofane.

Considerando esta situação, debruço-me sobre o comportamento observado de uma menina do grupo com 29 meses, a D. A minha observação incidiu maioritariamente nesta criança uma vez que o objetivo era o de observar o impacto desta experiência para promover o conhecimento das cores e avaliar a sua comunicação verbal e não verbal. Esta criança em particular, sempre revelou muito interesse em participar nas diversas experiências educativas proporcionadas e apresenta um nível discursivo desenvolvido, conseguindo elaborar pequenas frases sintaticamente corretas, recorrendo à utilização de adjetivos e advérbios, sendo adequadas à situação que se vive (Brazelton, 2007). Esta menina foi das primeiras a dirigir-se para o candeeiro que estava no chão e viu que a luz era projetada por cima e por baixo do abat-jour. Ao verificar que coloquei uma folha de papel colorida por cima do candeeiro, a criança pede para ser ela a experimentar, e tapou o candeeiro com a folha de celofane, verificando que a luz projetada (em cima e em baixo) era inteiramente azul e, quando lhe pedi que olhasse para o resto da sala, a criança olhou para as paredes e para o teto, sorriu e disse: “está azul!” Fez a experiência com todas as cores de papel celofane e, em parceria com uma outra criança, começaram a sobrepor as várias folhas de papel colorido sobre a luz, verificando que esta mudava de cor, que a conjugação da folha azul e amarela permitia a visualização da cor verde e da folha azul com a vermelha permitia ver a cor roxa. Com este comportamento, podemos observar as primeiras noções das cores primárias e secundárias e que estas se conseguem obter através da mistura de outras cores. Este gesto não foi previsto, tendo sido estas duas crianças a assumir a iniciativa, levando outras crianças a imitar o seu comportamento para que explorassem também os papeis coloridos sobre a luz. Portanto, enquanto educadora, coube-me “proporcionar um ambiente favorável para a descoberta” (L’Ecuyer, 2016:17),

disponibilizando materiais que permitissem a exploração pelas próprias crianças, levando-as a vivenciar momentos de experiências significativas. Não podíamos prever as ações e entusiasmo das crianças, mas o facto de terem sido elas a assumirem a iniciativa para o desenrolar da experiência, revelou que gostaram verdadeiramente deste momento “mágico”, repleto de descobertas e aprendizagens.

Terminado este momento, as crianças dirigiram-se novamente para a sala de atividades, bem iluminada, e a menina D., ainda com uma folha de papel celofane na mão, colocou-a ao nível dos olhos, verificando que também aquele espaço mudava de cor com o recurso da folha. Este gesto também não foi previsto, mas proporcionou que se continuasse a experiência dentro da sala, sem o auxílio do candeeiro. A criança, depois de ter experimentado em si mesma o efeito, colocou uma folha de celofane junto ao rosto de outra menina, para que esta pudesse ver a “sala às cores” (expressão utilizada com e pelas crianças). Depressa estavam a trocar de papéis, ora uma segurando a folha, ora a outra, rindo e dialogando:

S: - Agora sou eu a segurar!

D: - Está bem. Estou-te a ver!!

S: - É verde!

(Repetiram o comportamento com folhas de celofane de outras cores)

Seguem duas fotografias que retrataram os dois momentos:



D. 29 meses



D. 29 meses e S. 27 meses

Esta experiência educativa foi potenciadora de interações e relações entre estas duas crianças, uma vez que alternavam a sua vez de segurar no papel de um modo organizado e respeitador, dialogando em simultâneo. Segundo Portugal (s.d.), “a competência social e comunicacional envolve desenvolvimento do auto-controlo (capacidade e controlar os comportamentos, de formas adequadas à idade), estabelecimento de relações, o desejo e capacidade de partilhar ideias e sentimentos com outros, sentido de cooperação.” Efetivamente, as crianças não experienciaram só o jogo de cores, mas também puderam relacionar-se, comunicando e manipulando, ao recorrer a estes suportes. Verificámos, portanto, situações de relações positivas entre as crianças e entre estas e os objetos que foram potenciadoras de aprendizagens. O gesto de colocar as folhas no rosto, permitiu que surgissem ideias, partilhadas com as crianças, sobre fazer uns “binóculos” com as folhas de papel celofane para que possam “ver o mundo às cores” sempre que quiserem. De um modo lúdico e afetivo, conseguimos explorar as cores, e pretendemos dar continuidade a este momento tão significativo nas próximas semanas, em que contamos planificar a elaboração e utilização dos “binóculos” para que possam utilizar de modo permanente na sala de atividades, ou no exterior.

Referências Bibliográficas:

- Brazelton, T.B. (2007). *O Grande Livro da Criança, o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- L'Ecuyer, C. (2016). *Educar na Curiosidade. Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Lisboa: Grupo Presença.
- Portugal, G. (s.d.) *Finalidades e Práticas Educativas em Creche. Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.

ANEXO 7 Avaliação em Creche

Avaliação

Ao longo desta atividade pretende-se registar o comportamento de uma criança selecionada. Através do registo de ocorrências significativas, observa-se se a criança dialoga com o adulto, se responde às suas questões e se se mostra envolvida na atividade, com base na sua postura corporal. Considerando estes aspetos, pretende-se recolher dados para satisfazer três dimensões:

- A criança responde, ou tenta responder, às questões colocadas?
- A criança expressa a sua opinião e comentários sem ser questionada?
- A criança mostrou-se interessada no decorrer da atividade? (verificar aspetos corporais da criança, como a expressão do rosto, o recurso a gestos, a vontade de participar na atividade)

Nome e idade da criança avaliada: D., 29 meses			
Tema da avaliação: Domínio cognitivo-linguístico e socio-afetivo. Data: 13 de novembro de 2017			
Observação	Registo fotográfico/escrito	Interpretação	Implicações pedagógicas

No momento que antecedeu a atividade proposta, em que as crianças iriam observar as alterações de cor num espaço em conformidade com os papéis de celofane coloridos que eram colocados em cima de um candeeiro, observou-se se a D. respondia às questões que foram colocadas. Observou-se ainda se a criança expressava a sua opinião sem ser questionada e se se envolveu na atividade proposta.

Durante o diálogo estabelecido em grande grupo, a D. respondeu a todas as questões colocadas:

- Conseguem ver o sol da janela?

D: - Sim! Está ali! (apontando para a janela)

- O sol está a brilhar?

D: - Sim!!

- Vamos fazer de sol a brilhar? Esticar os nossos braços e pernas para fazer como os raios do sol?

D: - Sim! (levantando-se de imediato e reproduzindo os gestos propostos, em constante observação do que os adultos e os colegas faziam.)



Com esta atividade, a D. revelou bastante atenção ao que estava a ser dialogado em grande grupo. A D. foi, na maioria das vezes, a primeira criança a responder, sem ser necessária a interrogação individual. Quando a questão era colocada ao grupo, a D. adiantava-se na sua resposta, respondendo contextualizadamente ao que era perguntado. Pode-se inferir que esta criança conseguiu escutar e compreender o que foi questionado, sendo bastante participativa e conveniente no seu discurso quando se estabeleceu o diálogo.

Em relação à sua postura corporal durante a atividade, a D. procurou sempre a companhia do adulto, não saindo do pé do candeeiro, uma vez que demonstrou grande interesse em participar e em ajudar os colegas em colocar o papel de celofane. A criança revelou comportamentos de interajuda e preocupação com os outros, revelando a sua forte personalidade e sentido de liderança. A D., através do seu comportamento participativo e das

Através do que foi observado ao nível do comportamento da D., pode-se vir a planificar momentos que levem esta criança a tomar decisões por iniciativa própria. O seu espírito de liderança conciliado com a preocupação revelada em ajudar os colegas, podem vir a ser valorizados noutros momentos futuros.

Sendo uma criança muito expressiva, já com um campo lexical abrangente, e que se envolve facilmente nas atividades propostas, a D. pode vir a assumir um papel relevante na dinâmica do grupo. A D. pode vir a ajudar o adulto em diversas situações que envolvam o trabalho de grupo, podendo sentir-se útil e participativa.

<p>Durante a atividade, a D. colocou várias vezes o papel de celofane por cima do candeeiro, ajudando os colegas a colocarem também o papel de celofane. Quando esta atividade terminou, a D., por iniciativa própria, colocou papel celofane azul sobre o rosto, sorrindo e afirmando: - Oh, estou-te a ver!</p> <p>Outras crianças seguiram o seu exemplo, colocando os papeis de celofane em frente aos olhos, para ver o espaço em diversas cores.</p>		<p>manifestações de alegria que transmitiu, levou a que outros colegas se interessassem mais pela atividade.</p>	
--	--	--	--

ANEXO 8 Sala de atividades do jardim de infância



Imagem 12 - A sala de atividades e a sua organização por áreas

ANEXO 9 Recursos didáticos de jardim de infância



jogos nas mesas e com os ímanes

Imagem 13 e 14 – As crianças brincam com



Imagens 14 e 15 - As crianças exploram os livros de forma individual ou a pares



Imagens 16 e 17 – As crianças jogam no computador e brincam na área da casinha

ANEXO 10 Árvore das mensagens do dia



Imagem 18 – A construção da árvore das mensagens do dia com o auxílio dos adultos



Imagem 19 - A árvore das mensagens do dia

ANEXO 11 Registos escritos das crianças

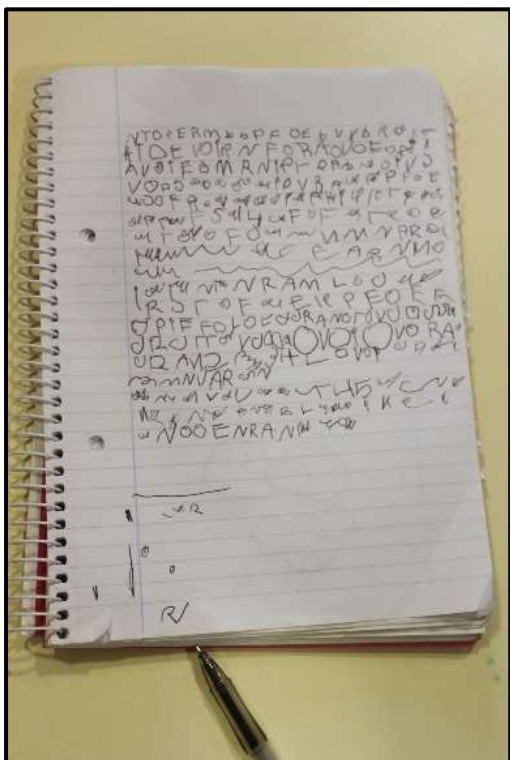


Imagem 20 – Os registos escritos da K. (5 anos).



Imagem 21 – A. escreve o seu nome

ANEXO 12 Brincar no exterior



Imagens 22 e 23 - As crianças exploram o meio exterior.

ANEXO 13 Planificação de jardim de infância



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Prática Pedagógica da Educação de Infância – Jardim de Infância

2º Semestre

Estagiárias: Cristina Rodrigues e Telma Bugalhão

Professora Supervisora: Maria José Gamboa

Educadora Cooperante: Aida Coutinho

Instituição: Jardim de Infância “Quinta do Amparo”

Planificação

Estagiária Atuante: Telma Bugalhão

Número de crianças e idades: 15 (3,4, 5 e 6 anos)	17 de abril de 2018
---	---------------------

Enquadramento	<p>Neste dia as crianças irão descobrir o que são sementes, através da observação e exploração das mesmas. A partir da pergunta do dia que as crianças “colhem” da árvore (o que é uma semente?), as crianças observam vários tipos de sementes, identificando as suas características como a cor, a forma e o tamanho. Irão categorizar e agrupar as sementes segundo os critérios observados e irão elaborar um quadro, que irá ser composto pelas sementes e por imagens da respetiva planta após o seu crescimento.</p> <p>Para promover o desenvolvimento fonológico, será realizada uma atividade, em que o grupo observa imagens em cartões, e agrupam-nos consoante o som inicial da palavra. Quando se explorar a palavra “semente”, as crianças nomeiam as imagens que visualizam que começam pelo som “s”, com o auxílio de imagens que começam pelo mesmo som, distinguindo-as das imagens que não começam por este som.</p>
----------------------	--

Intencionalidade Educativa	<p>- Área de Expressão e Comunicação: pretende-se que as crianças partilhem ideias, utilizem uma linguagem adequada ao contexto. Pretende-se que as crianças cooperem em situação de jogo, seguindo as regras e dominem movimentos de transporte.</p> <p>- Área de Formação Social e Pessoal: pretende-se que as crianças adquiram independência, autonomia e o sentido de responsabilidade e de respeito.</p> <p>- Área de Conhecimento do Mundo: pretende-se que as crianças reconheçam o tempo diário e semanal.</p>
-----------------------------------	--

Rotinas Diárias	
Hora	Ação ou Atividade
9:00 – 9:30	Receção das crianças.
9:30 – 10:00	Bom dia/Presenças/Tempo/Tarefas
10:00 – 10:45	Higiene/Lanche/Recreio
10:45 – 12:00	Atividades
12:00 – 13:30	Higiene/Almoço/Recreio
13:30 – 15h30	Atividades
15:30	Saída

Área/Domínio	Intencionalidades Educativas	Experiência Educativa/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Comunicação Oral; <p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do Mundo físico e natural 	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas experiências, em situações de comunicação em grupo; - Utiliza a linguagem oral em contexto, comunicando eficazmente de modo adequado à situação; - Partilha oralmente as suas conceções sobre as sementes, verbalizando as suas experiências ou conhecimentos prévios. - Demonstra curiosidade face ao meio que a rodeia; - Observa as características das sementes, usando os sentidos. 	<p><u>Reunião da manhã (9:30-10:00):</u></p> <p>Tempo Previsto para a marcação de presenças e diálogo: 30 minutos</p> <p>Após a marcação das presenças, a criança responsável por esta rotina vai “colher” a pergunta do dia da Árvore das Perguntas. A criança mostra ao grupo a mensagem e a estagiária lê: “O que é uma semente?”</p> <p>Com base nesta questão, inicia-se um diálogo sobre as sementes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Já viram alguma semente? - As sementes serão todas iguais? - O tamanho delas é todo igual? - E de que cor são as sementes? <p>Após este diálogo, as crianças observam várias sementes que as estagiárias trouxeram para o grupo. As crianças vão observá-las e manipulá-las e vão verbalizar as características das sementes que observam.</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Assistente Operacional; - Estagiárias. <p><u>Físicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades: área da reunião. <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sementes diversas. - Pergunta do dia. - Árvore das perguntas. 	

<p>Área de Expressão e Comunicação: - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.</p> <p>- Consciência Linguística (fonológica):</p> <p>- Prazer e motivação para ler e escrever</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo:</p>	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, em situações de comunicação em grupo; - Utiliza a linguagem oral em contexto, comunicando eficazmente de modo adequado à situação; - Identifica os fonemas iniciais das palavras. - Ouve atentamente a história, mostrando atenção, prazer e satisfação. - Demonstra curiosidade face ao meio que a rodeia; 	<p>Proposta de Atividade (10h45 – 12h00) Tempo previsto para o conto e diálogo: 40 minutos</p> <p>As crianças voltam do recreio e sentam-se no tapete da reunião e ouvem uma história: “Ainda nada” de Voltz, C (2010). À medida que a história for contada, as imagens são reveladas às crianças. Depois deste momento, a estagiária pergunta ao grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Onde é que o senhor Luís pôs a semente? (a estagiária mostra a imagem do livro correspondente a este momento). Porque é que ele a pôs na terra? - E depois de ter posto a semente na terra, o que fez o senhor Luís? (regou a terra) - O que aconteceu à semente? O que é que saiu da semente? - De que precisam as sementes para crescerem? (água e terra) <p>Depois deste pequeno diálogo, ainda em grande grupo, as crianças observam o interior de um feijão, que foi previamente demolido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é que veem? - De que cor é o interior da semente? 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Assistente Operacional; - Estagiárias. <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades: área da reunião <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - História “Ainda Nada” (2010) de C. Voltz; - Feijão; - Cartões com imagens. 	<p>Avaliação: Através do registo numa grelha, averigua-se se as crianças (J., F. e S.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificam o fonema inicial da palavra “semente”; - Nomeiam outras palavras que conheçam e comecem pelo mesmo fonema; - Fazem a correspondência entre a imagem e o som pretendido.
---	--	--	--	--

<p>- Conhecimento do Mundo físico e natural</p>	<p>- Observa as características das sementes, usando os sentidos.</p> <p>- Partilha as suas ideias sobre como se processam algumas transformações naturais.</p>	<p>- E a palavra semente, começa por que som? Digam todos: Semente. (é o som s)</p> <p>- Vamos fazer um jogo?</p> <p>A estagiária coloca vários cartões com diferentes imagens, e o grupo tem de nomear as figuras que observam. Com base nesta nomeação, as crianças identificam as palavras correspondentes às imagens que começam pelo som “s”.</p> <p>Após este momento, as crianças brincam livremente nas áreas que desejarem.</p>		
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.</p>	<p>A criança:</p> <p>- Utiliza a linguagem oral em contexto, comunicando eficazmente de modo adequado à situação;</p> <p>- Emite opiniões sobre os suas ideias e as das outras crianças.</p>	<p><u>Proposta de Atividade (13h30-15h00):</u></p> <p>Depois de terem contactado inicialmente com as sementes, as crianças formam 3 grupos de 5 crianças e sentam-se nas mesas de trabalho. Em conjunto, tentam agrupar as sementes de acordo com as características que observaram. Este processo será feito de modo livre pelas crianças, sendo orientadas pelas estagiárias, que questionam:</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <p>- Crianças;</p> <p>- Educadora;</p> <p>- Assistente Operacional;</p> <p>- Estagiárias.</p> <p><u>Físicos:</u></p> <p>- Sala de atividades: área de reunião</p> <p>- Mesas de trabalho.</p> <p><u>Materiais:</u></p>	

<p>- Domínio da Matemática:</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo: - Conhecimento do Mundo físico e natural</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>- Organiza conjuntos de um certo número de objetos;</p> <p>- Faz a contagem um a um desses objetos.</p> <p>- Demonstra curiosidade face ao meio que a rodeia;</p> <p>- Observa as características das sementes, usando o registo gráfico.</p> <p>- Respeita a opinião e ideias do outro.</p>	<p>- As sementes que temos aqui são todas iguais? Porquê?</p> <p>- E se puséssemos as que são mais parecidas entre si todas juntas? As crianças, em 3 grupos, agrupam as sementes que acordo com o que observam, justificando oralmente o porquê das suas escolhas para a categorização (tamanho, cor ou a forma). É entregue uma folha, em que as crianças escrevem o seu nome e desenham os conjuntos que formaram.</p> <p>- Sabem que sementes são estas?</p> <p>Depois desta tarefa de categorização e agrupamento segundo as características, as crianças, em grande grupo, compõem um quadro em que colam as sementes junto às imagens das plantas correspondentes. As crianças, auxiliadas pelas estagiárias, nomeiam as plantas observadas nas figuras, e colam as respetivas sementes junto à imagem.</p> <p>- Sobraram estas sementes! (Feijões) O que podemos fazer com elas? Em grande grupo, as crianças dão sugestões sobre a atividade da</p>	<p>- Sementes diversas;</p> <p>- Folhas de registo;</p> <p>- Canetas de feltro;</p> <p>- Cartolina verde;</p> <p>- Imagens de plantas correspondentes às sementes observadas.</p>	
---	---	--	---	--

		<p>germinação, que irá ocorrer no dia seguinte. Estas ideias, são registadas no quadro da planificação.</p> <p>Após este momento, as crianças brincam livremente nas áreas que desejarem.</p>		
--	--	---	--	--

Bibliografia:

- Martins, I.; Veiga, M. L.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R. M.; Rodrigues, A. V.; Couceiro, F. (2007) *Sementes, Germinação e Crescimento. Guião Didático para Professores*. Vol. Explorando plantas. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editor Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DG).
- Voltz, C. (2010) *Ainda Nada*. Tradução de Alexandre Honrado. Col. Livros para sonhar, Kalandraka Editora.

ANEXO 14 Categorização das sementes



Imagem 24 - As crianças agrupam as sementes de acordo com as características observadas

ANEXO 15 Quadro sensorial das sementes



Imagem 25 – O quadro sensorial das sementes, construído após a categorização e o agrupamento das sementes

ANEXO 16 Tabela de dupla entrada da germinação

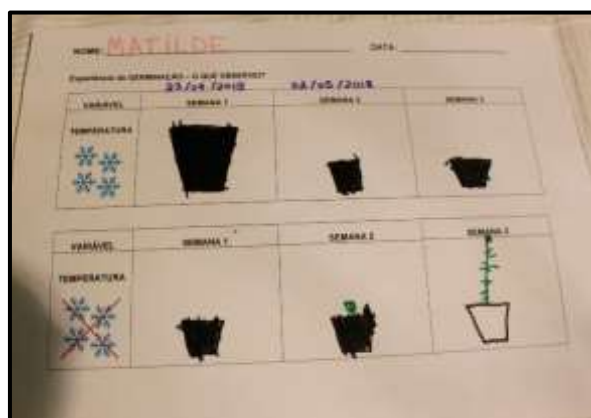
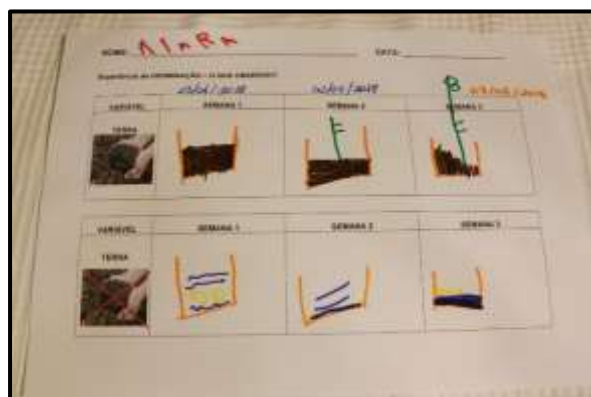
GERMINAÇÃO

QUÊ É PRECISO PARA AS SEEDS CRESCEREM?

GRUPO	VARIÁVEL 1	VARIÁVEL 2	VARIÁVEIS	SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3
GRUPO 1 SARA GUSTAVO 3-020	[Water droplets]	[Water droplets with X]	[Seedling in soil]	[Seedling in soil]	[Seedling in soil]	[Seedling in soil]
GRUPO 2 KARA RÁUL GABRIEL 2-181	[Soil]	[Soil with X]	[Seedling in soil]	[Seedling in soil]	[Seedling in soil]	[Seedling in soil]
GRUPO 3 MAYLA ADA TERESA JOÃO NOAH	[Sun]	[Sun with X]	[Seedling in soil]	[Seedling in soil]	[Seedling in soil]	[Seedling in soil]
GRUPO 4 ARRELI MAYLSE MIKHEL	[Seedling in soil]	[Seedling in soil with X]	[Seedling in soil]	[Seedling in soil]	[Seedling in soil]	[Seedling in soil]

Imagem 26 – A tabela de dupla entrada construída com as crianças de acordo com as variáveis selecionadas.

ANEXO 17 Os registos das crianças sobre a experiência



Imagens 27, 28, 29 e 30 – Os registos das crianças considerando as variáveis da experiência: água, solo, luz e temperatura.

ANEXO 18 Canção a bela semente

NOME: _____

A BELA SEMENTE

Quando se planta a bela semente

A bela semente

Ela planta-se assim (2x)

Ai, ai, ai, a bela semente assim

Saxa-pum, saxa-pum, saxa-pum

Quando cresce a bela semente

A bela semente

Ela cresce assim (2x)

Ai, ai, ai a bela semente assim

Saxa-pum, saxa-pum, saxa-pum

Quando floresce a bela semente

A bela semente

Floresce assim (2x)

Ai, ai, ai a bela semente assim

Saxa-pum, saxa-pum, saxa-pum

ANEXO 19 Avaliação em jardim de infância

Avaliação

Antes da realização da experiência, as crianças fizeram o levantamento de hipóteses, considerando as variáveis apontadas para o estudo. Depois de terem colocado as sementes nos vasos, em conformidade com a presença ou ausência de certas variáveis, as crianças fizeram o registo, através do desenho, do que efetuaram. Com base nesse registo, pretende-se averiguar se a criança:

- Desenha e identifica todos os materiais necessários para a realização da sua experiência;
- Diga, por palavras suas, qual o objetivo da experiência. Será perguntado: “porque é que fizeste esta experiência? O que queremos saber?”
- Expõe oralmente as etapas da experiência. Se consegue verbalizar a sequência de processos necessários para a experiência. Será questionado: “O que fizeste com os teus colegas? O que puseste primeiro no recipiente? E a seguir?”

Nome da criança avaliada: S. (4 anos)			
Tema da avaliação: Área de Conhecimento do Mundo: Introdução à Metodologia Científica Data: 17 de abril de 2018			
Observação	Registo fotográfico/escrito	Interpretação	Implicações pedagógicas

Ao efetuar o seu registo, a S. desenhou um recipiente contendo as sementes, com terra e água. Sendo a sua variável em estudo a água, a S. desenhou outro recipiente com as sementes e a terra apenas. Verifica-se, no desenho, que a criança pintou a água no primeiro recipiente e não o fez no segundo. Transcreve-se o diálogo com a criança:

Estagiária: - O que desenhaste aqui?

S.: - Foi o copinho com a terra e as sementes. E regámos as sementes, está aqui a água (apontando para a zona pintada de azul).

Est.: - E neste? O que desenhaste?

S.: - Outro copinho, mas este não tem água. Tem as sementes e a terra, só.

Est.: - E porque é que fizemos isto? Porque é que fizemos esta experiência?

S.: - Para saber o que é que as sementes precisam para germinarem!

Est.: - E a tua experiência tem a ver com a água, se a semente germina com água e sem água. O que é que tu achas?

Escrito e fotográfico:



Com este breve diálogo, verifica-se que a criança compreendeu o objetivo do estudo proposto alusivo à germinação das sementes. Apontou também as suas hipóteses, nomeadamente que as sementes precisam de água para germinarem. Ao observar o registo feito pela S., constata-se a preocupação de desenhar todos os elementos que colocou nos vasos que lhe competiam.

A S. compreendeu sozinha os símbolos apresentados na ficha de registo, como existindo água e não existindo, desenhando no sitio correto, e sem orientação do adulto.

Para a próxima semana, as crianças vão voltar a fazer o registo das observações que fizeram. Visto que este foi um trabalho desenvolvido em pequenos grupos, a S. pode ser um apoio aos colegas do seu grupo, no sentido de os orientar nos seus registos. Através do diálogo que vai ser estabelecido para apontar as alterações que irão ocorrer nas sementes, a S. poderá ser, na próxima semana, a porta-voz do seu grupo. Tendo compreendido logo desde o primeiro dia o objetivo da experiência e as etapas que a compõem, a S. poderá desempenhar outras tarefas ao longo das próximas semanas, podendo auxiliar também outros grupos com os seus registos e as suas considerações.

<p>S.: - Que as sementes germinam com a água. Por isso é que regamos.”</p>			
--	--	--	--

ANEXO 20 Reflexões de jardim de infância



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB
Prática Pedagógica em Jardim de Infância
Educadora cooperante: Aida Coutinho
Professora supervisora de estágio: Maria José Gamboa
Mestranda: Telma Bugalhão

Reflexão semanal

Período de 16 a 18 de abril de 2018 em contexto de Jardim de Infância

Quinta do Amparo – Agrupamento de Escolas de Marrazes

“As crianças são “cientistas ativos” que procuram, constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia.”

(Reis, P., 2008, p. 16)

Uma das nossas principais preocupações, enquanto futuras educadoras, tem vindo a centrar-se no trabalho articulatório entre as diversas áreas de conteúdo apresentadas nas Orientações Curriculares. Segundo Japiassu (citado por Thiesen, 2015) “o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas (...) entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma o seu carácter propriamente positivo(...)”. De acordo com as leituras que tenho vindo a realizar neste âmbito, ao nível do domínio académico, ou fora deste, e das minhas próprias conceções sobre o próprio trabalho interdisciplinar, cada vez tenho mais presente a pertinência de se trabalhar de acordo com esta estrutura, não só por se estabelecerem as “pontes” entre as diversas áreas, mas porque a aprendizagem das crianças é feita de um modo global. Ou seja, em contexto de pré-escolar, não faz sentido quebrar as ligações entre as próprias áreas curriculares, uma vez que a criança aprende em contexto e de acordo com o que vai vivenciando no seu dia-a-dia, atribuindo deste modo “sentido e utilidade àquilo que aprendem.” (Ferreira, 2013, p.31) O trabalho interdisciplinar pode permitir, então, que a criança atribua significado ao que está a ser vivenciado, e foi com base nesta visão que foram construídas as propostas educativas para esta semana. Poderia dizer que as crianças realizaram uma experiência relacionada com a germinação de sementes e refletir sobre o decorrer da mesma. Mas considero que essa visão seria empobrecedora, uma vez que as crianças poderiam não atribuir grande significado à experiência realizada, se não se tivessem vivido todo o processo que precedeu a experiência. Nesta reflexão pretendo, portanto,

refletir sobre a articulação que foi feita ao nível das diversas áreas de conteúdo, de como é que esta foi conseguida para se chegar ao conceito de germinação.

Para planificarmos, tivemos em consideração as observações realizadas durante a saída de campo das crianças aos espaços verdes que circundam a instituição. Devido ao entusiasmo e curiosidades demonstradas pelas mesmas no contacto com a natureza, chegou-se à questão de “porque é que as plantas “nascem” na primavera?” Como lhes foi possível observar os campos verdejantes e em flor, algo que não viam na estação do ano anterior, sugeriu-se a experiência da germinação, para que as crianças observassem e compreendessem o processo de desenvolvimento das plantas. Mas deveria existir um contexto antecedente ao início da experimentação. Antes de se introduzir sequer o conceito de germinação, era importante que as crianças explorassem as sementes em primeiro plano. Indo ao encontro dos processos da metodologia científica, a observação assume-se como algo transversal ao longo da experiência, e essa observação é precedida de teorias, ou neste caso, dos conhecimentos prévios das crianças sobre as sementes. (Moreira & Ostermann, 1993, p.113). Portanto, as crianças, provocadas pela questão do dia “O que é uma semente?”, partilharam as suas ideias: “é uma coisa que se põe na terra e rega-se e nasce uma flor!” (S. 4 anos), “uma semente é pequenina” (M. 5 anos). Com base nestas ideias, colocou-se a questão se alguém conhecia sementes, ou o nome de algumas sementes. Na ausência de respostas, foram colocadas sementes de várias espécies em recipientes, para que as crianças as pudessem ver, manipular e sentir. À medida que iam observando, identificavam algumas sementes: “isto são feijões!”, “isto é milho!” Com as sementes observadas, as crianças compreenderam que conheciam várias espécies de sementes e que algumas eram comestíveis e outras não. A informação relativa às sementes foi colocada num quadro, com as imagens das respetivas plantas, como se vê na fotografia seguinte:



Imagem1 – Quadro das sementes

Antes de se compor o quadro, a palavra semente tinha sido explorada através de um jogo fonológico, que permitiu que as crianças identificassem algumas palavras iniciadas pelo mesmo som que a palavra “semente”. Para isso, recorremos a cartões com diversas figuras, em que existiam objetos cujos nomes iniciavam, ou não, pelo som “s”. Segundo Silva (1996, p. 554), podemos analisar as palavras considerando as diferentes unidades sonoras ao nível das sílabas, dos fonemas e das unidades intra-silábicas. Para crianças mais pequenas, a divisão silábica é a maneira mais óbvia de se segmentar as palavras, sendo, portanto, algo mais fácil de explorar nestas faixas etárias (Silva, 1996). A divisão silábica tem vindo a ser feita através de vários jogos sonoros ao longo da prática, sempre com grande carácter lúdico, para que as crianças aprendam a identificar estas unidades de um modo mais significativo e menos escolarizante. Contudo, era nosso objetivo passar para o nível seguinte, o que implica a identificação do fonema inicial da palavra semente. Como “a reflexão consciente sobre os segmentos fonéticos é muito difícil para as crianças, na medida em que os fonemas no discurso não são percebidos isoladamente, mas no contexto do fonema imediatamente precedente e conseqüente” (Silva, 1996, p.554), elaborámos este jogo para que, através da imagem, fosse mais fácil para as crianças identificarem o som inicial de cada palavra. No entanto, ao escrever a palavra “semente” no quadro, para dar início ao jogo, fi-lo com letras maiúsculas e de imprensa, para facilitar o reconhecimento por parte das crianças das letras que constituíam a palavra. Ao escrever a palavra no quadro, não só o fiz com letra manuscrita como com o artigo definido “As”. Foi-me salientado que este registo escrito poderia confundir as crianças, uma vez que a caligrafia não era a mesma, logo para crianças destas idades, não existiria o reconhecimento da letra “S” de igual modo para letra manuscrita ou de imprensa. Em situações futuras, terei mais atenção a estes aspetos, na medida em que é meu objetivo que as crianças, em contexto de pré-escolar, se familiarizem com as letras do alfabeto, de forma contextualizada, tal como foi feito, mas facilitando-lhes o reconhecimento adotando sempre o mesmo tipo de letra.

Com estas propostas educativas, que abraçaram tanto a Língua como a Área de Conhecimento do Mundo de um modo interdisciplinar, fez-se a ponte para a história que foi contada, “Ainda Nada?” de C. Voltz. Com a exploração desta história, pretendeu-se oferecer mais um contexto para a definição de germinação (palavra que até então ainda não tinha sido utilizada). Aqui o livro funcionou como algo que despertou a atenção das crianças para o que poderia acontecer às sementes quando colocadas na terra, regadas e

cuidadas. A história funcionou também como canalizador para a identificação de variáveis, também presentes na Metodologia Científica (Moreira & Ostermann, 1993). Percebi que, quer com a observação do meio, quer com a exploração da história, que as crianças são naturalmente curiosas face aos elementos da natureza que as rodeiam (Reis, P. 2008). Facilmente identificaram a terra, a luz e a água como elementos necessários para a germinação e crescimento das plantas e introduzimos a variável temperatura para estabelecer a ponte com a questão inicial “porque é que as plantas “nascem” na primavera?” Com todo este trabalho prévio, sinto que foi muito mais significativo para as crianças poderem realizar a experiência, em que estas compreenderam efetivamente o que estavam a fazer e porque é que o estavam a fazer. Ao longo de algumas semanas, as crianças vão poder observar e registar as ocorrências ao nível da germinação e crescimento das plantas, no âmbito da Metodologia de Projeto em desenvolvimento, que engloba a metodologia científica.



Imagem 2 – Quadro de registos da Germinação

Para além da Linguagem e do Conhecimento do Meio Natural, a matemática também esteve implícita em vários momentos. Por exemplo, numa situação de diálogo no decorrer do preenchimento do quadro das sementes, existiam cinco sacos com sementes iniciais e tinham colado já dois sacos. Apresentei ao grupo a seguinte situação problemática: “se tinha cinco sacos e já pusemos dois no quadro, quantos faltam pôr?” Uma criança disse de imediato a resposta “três” (S. 4 anos), enquanto que a maioria teve de fazer a contagem um a um dos três sacos restantes. Lamentavelmente, não questionei a S. sobre a sua resposta, uma vez que deveria ter compreendido o raciocínio da criança e de como esta chegou ao resultado através de uma estratégia de cálculo mental que não identifiquei. Em situações futuras, pretendo averiguar e estimular a formulação de problemas, para compreender o raciocínio desta criança, assim como das outras, efetuado ao nível de estratégias do cálculo mental.

De um modo geral, considero que a articulação entre as diversas áreas foi bem conseguida, a planificação foi elaborada de modo a que todos os momentos fossem significativos para o grupo, em que as crianças puderam expressar-se, expor os seus conhecimentos prévios, as suas dúvidas, sugestões e hipóteses. Creio que o que foi vivenciado, enquanto futura educadora, foi bastante gratificante por termos conseguido cativar o interesse e curiosidade das crianças. Estas foram bastante participativas e envolveram-se em todas as atividades propostas, uma vez que “a participação efetiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permita sentir pertença, envolvimento e não estranheza; está também relacionada com encontrar aceitação e comunicação que lhe permitam explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos (Kolb, 1984, citado por Formosinho e Araújo, 2004, p.85) Citando ainda estas autoras, “para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1995). Há dados que sugerem que uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura.” (Laevers, 1994, citado por Formosinho & Araújo, 2004, p.86). Considero que, e olhando em retrospectiva, apesar da inexperiência, existiu uma tentativa, até que relativamente bem conseguida, de envolver verdadeiramente a criança no processo de aprendizagem, através das experiências vivenciadas.

Não posso deixar de referir a última atividade realizada, com a exploração das sombras chinesas, uma vez que o nível de envolvimento e satisfação das crianças também foi claramente evidente. “A fonte deste sentimento pode variar, mas deve sempre implicar uma resposta a estímulos e exploração. Este sentimento de satisfação é com frequência implícito, mas, por vezes, podemos reconhecê-lo quando uma criança olha com grande satisfação para o seu trabalho” (Formosinho & Araújo, 2004, p.87)



Imagens 3 e 4 – As crianças exploram as sombras.

Referências Bibliográficas:

- Ferreira, C. A. (2013). *Os olhares de futuros professores sobre metodologia de trabalho de projeto*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.º 48, pp 309-328, abr/jun. Editora UFPR;
- Moreira, M. A.; Ostermann, F. (1993) *Sobre o Ensino do Método Científico in* Cad. Cat. Ens. Fís., v.10, n.º2, pp. 108-117.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B. (2004) *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação in* Análise Psicológica, n.º 1 (XXII), pp. 81-93;
- Reis, P. (2008) *Investigar e Descobrir Atividades para a Educação em Ciência nas primeiras idades*. Chamusca: Ed. Cosmos, pp. 15-22;
- Silva, A. C. (1996) *Avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas de idade pré-escolar in* Análise Psicológica, n.º 4 (XIV), pp. 553-581;
- Thiesen, J. S. (2015) *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem in* Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

Reflexão semanal

Período de 30 de abril e 02 de maio de 2018 em contexto de Jardim de Infância
Quinta do Amparo – Agrupamento de Escolas de Marrazes

Neste documento, pretendo referir dois momentos vividos em contexto de Prática Pedagógica, em que um deles esteve relacionado com o Projeto em curso sobre a Germinação e outro centrado numa nova exploração da estratégia do Story Face. No que concerne ao primeiro momento, pretendo refletir sobre a pertinência desta metodologia para o processo de aprendizagem das crianças, considerando o seu grau de envolvimento no decorrer da mesma. Ao nível do Story Face, pretendo explicitar como é que esta estratégia foi implementada, ressaltando as diferenças face à primeira abordagem com as crianças, e de como é que esta pode provocar o desejo de as levar a construir as suas próprias histórias, sendo articulada com o jogo simbólico.

O Projeto da Germinação teve início na observação dos campos circundantes da instituição, levando as crianças a celebrar a chegada da primavera e o Dia da Árvore, contactando diretamente com a natureza. Com a exploração feita no meio, as crianças colocaram uma questão: “Porque é que as plantas só crescem na primavera e não no inverno?” Como percebemos o interesse das crianças pelo meio natural que as rodeava, iniciou-se a experiência da Germinação, com base na questão colocada em grande grupo: “De que precisam as sementes para germinarem?” Primeiramente, definimos a problemática com as crianças e planificámos a experiência, considerando as quatro variáveis que poderiam influenciar a germinação das sementes, sugeridas com base na leitura da história “Ainda Nada?” de C. Voltz. Assim sendo, foram já cumpridas duas fases do projeto, nomeadamente a definição da problemática e a planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos, 2011), como foi acima mencionado. Neste momento, encontramos-nos na fase da execução, em que as crianças procuram responder à problemática com base nas observações feitas e consequentes registos da informação recolhida através do desenho (Vasconcelos, 2011), que terão como objetivo confirmar, ou não, as propostas iniciais das crianças, nomeadamente:

- As sementes precisam de água para germinarem;
- As sementes precisam de terra para germinarem;
- As sementes precisam de luz para germinarem;
- As sementes não podem estar no frio para germinarem.

Deste modo, através dos registos das observações efetuadas na sequência da atividade experimental, as crianças puderam refletir e analisar sobre o que aconteceu às sementes. Seguem alguns registos feitos pelas crianças, após a observação dos vasos com as sementes, de acordo com as variáveis em análise, apresentando-se o diálogo tido com estas crianças em concreto:

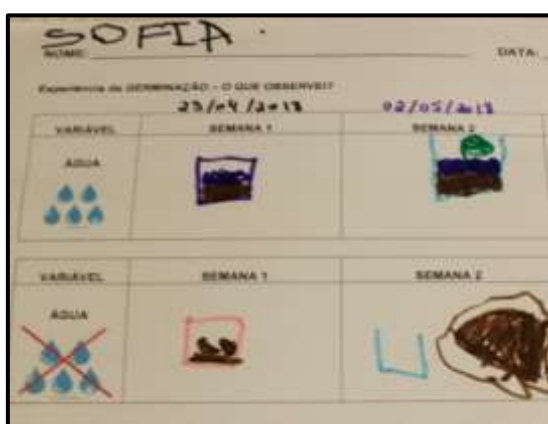


Imagem1 – S., 4 anos. Variável: água

Estagiária: - O que aconteceu à semente que levou água? Ela germinou?

S: - Sim, ela germinou! Está aqui a sair um coisinho verde (diz apontando para o interior do vaso).

Est: - E o que aconteceu à semente que não levou água?

S: - (A S. abanou o vaso e viu que as sementes não sofreram qualquer alteração) Não germinou! Eu disse que ela precisava de água!



Imagem2 – M., 5 anos. Variável: Luz/sol

Estagiária: - O que aconteceu à semente que apanhou sol? Ela germinou?

M. – Sim!

Est.: - E o que aconteceu à semente que esteve no escuro? Germinou?

M.: - (pausa) Não.

Est.: – Não germinou? O que quer dizer germinar?

M.: - Quer dizer que a semente cresceu.

Est.: - Então e esta semente cresceu, ou não cresceu? Germinou?

M.: - Sim! Mas é diferente.

Est.: - No que é que é diferente?

M.: (Ficou em silêncio, olhando o vaso)

D. (4 anos, que observava o vaso em simultâneo com a M.): - Está amarela!

M.: - Pois está amarela! Ah! Ela cresceu no escuro! Não ficou verde como esta...

Est.: - Então a semente precisou do sol para germinar?

M.: - Não. Mas precisam do sol para ficarem verdes! Para as folhas ficarem verdes! Estes tracinhos (os caules) estão brancos!

Nestas duas situações específicas, resultantes da observação prévia aos registos, verificamos dois tipos de reação distintas. No primeiro caso, a S. não teve dificuldade em verificar quais as sementes que tinham germinado, quais as que não tinham e o motivo para o mesmo ter acontecido (Eu disse que ela precisava de água). Talvez a S. não tenha tido dificuldade em chegar às suas conclusões, uma vez que iam ao encontro das suas ideias prévias: as sementes precisam de água para germinarem. No segundo caso, a M. demonstrou sentir mais dificuldade em identificar que as sementes que estiveram no escuro efetivamente germinaram, apesar de conhecer as implicações deste processo. A M. inicialmente tinha colocado a hipótese de que as sementes não germinavam no escuro, e talvez essa conceção inicial da criança tenha levado a uma confusão face ao resultado que observou. No entanto, auxiliada pelo colega, a M. constatou que, apesar de as sementes que estavam no escuro terem germinado, estas eram diferentes das que tinham sido expostas à luz. A criança aprendeu que as plantas que são expostas à luz têm uma folhagem verde, fenómeno que associamos ao processo da fotossíntese, algo que virá a aprender daqui a uns anos.

Ao efetuarem os registos após o diálogo sobre o que observaram, verificou-se a compreensão da influência dos fatores físicos que condicionam a germinação.

Samarapungavan, Patrick & Mantzicopoulos (2011, p.420), ao referirem o modelo de aprendizagem segundo o *Inquiry-Based Science*, defendem que “Children used their science notebooks to record key aspects of their inquiry such as their questions and predictions, their plans for investigation and observation, (...) what they observed during their investigations, and their conclusions and further questions. Children’s entries included a combination of drawings, photographs taken with digital cameras, and writing though the use of invented spelling, or direct assistance from adult helpers who recorded children’s oral responses verbatim in their notebooks. At the end of certain units, children working in small groups often developed posters that they presented to others in their class, to share what they had learned from their investigations. These inscriptional tools allowed children to engage in literacy activities that helped them articulate and share their developing models of the natural world.” Portanto, todo o processo de envolvimento das crianças, em que as convidamos a formular as suas questões, as suas hipóteses, articuladas com a exploração e conduzindo à comunicação, através dos registos, pode levá-las a compreender fenómenos relacionados com o meio natural de forma muito mais significativa e a construir, progressivamente, a sua literacia científica.

Por último, gostaria de fazer uma nova referência à estratégia do Story Face, usada, desta vez, para explorar a história “O Lobo que comia alfaces” de Jean Bodar. Este recurso foi já utilizado com as crianças em momentos anteriores e, tendo já refletido sobre a pertinência do mesmo para levar as crianças a compreenderem como se pode construir uma história, aponto agora duas situações que me levaram a ponderar noutras implicações quando recorremos a esta estratégia. A primeira esteve relacionada com as imagens escolhidas para compor o quadro, em que se recorreu a cartões com as ilustrações originais do livro, tal como é apresentado na imagem seguinte.



Imagem3 – Story Face composto com as crianças.

Esta escolha foi feita por se considerar que seria mais significativo para as crianças associarem as ilustrações do próprio livro para as ajudar a reconhecer a sequência da ação, assim como a apontar as características da personagem e do espaço. No entanto, as imagens eram carregadas de informação e, apesar de serem imagens dotadas de beleza artística, apresentavam um elevado nível de detalhe, o que se pode tornar visualmente confuso. Tal como se constata na imagem 3, sente-se alguma dificuldade em se perceber as ilustrações presentes nos cartões. Em contrapartida, os cartões que identificam a problemática (que foram feitos posteriormente por sugestão da professora supervisora), são compostos por desenhos muito mais minimalistas que facilitam a identificação da informação presente nas imagens. As crianças, no entanto e durante a exploração do recurso, não apresentaram dificuldades em descrever as imagens, identificado e caracterizando a personagem e o espaço, enquanto iam contando e lembrando a sequência narrativa.

Tendo-se terminado a exploração deste recurso didático, fiquei com a sensação de que me estava a faltar fazer qualquer coisa com as crianças e que toda a atividade tinha sido feita de forma menos lúdica do que aquilo que gostaria. Quando as crianças se organizaram para irem à casa de banho antes da hora de almoço, a educadora seguiu à frente do grupo levando-os a imaginar que o percurso efetuado desde a sala até à casa de banho era uma floresta como a da história. As crianças andaram de joelhos para não baterem com as cabeças nos galhos das árvores, tinham de saltar para não pisarem as poças de água, tinham de calcar as folhas secas com os pés. A educadora dinamizou de tal forma este momento que compreendi que, para ajudar as crianças a identificarem características alusivas ao espaço, o imaginassem através do jogo simbólico. Este pode permitir “uma experiência plena” (Luckesi, s.d., p.2), usando os sentidos, movimentando o corpo e estando verdadeiramente atento ao que se passava em seu redor durante este momento lúdico (Luckesi, s.d.). E isto fez-me pensar em recorrer a este tipo de estratégias lúdicas para levar as crianças a conceberem os cartões para construírem as suas próprias histórias. Quando escolherem uma personagem, as crianças terão de imaginar como será essa personagem, quais os seus traços físicos e psicológicos,. Essa tarefa poderá ser facilitada se as crianças se colocarem no papel dessa mesma personagem, através do jogo simbólico. O mesmo poderá ser feito para a escolha dos espaços e dos objetos mágicos irão compor as nossas histórias, abrindo-se assim os horizontes das crianças e sendo levadas a divertir-se e a imaginar muito durante todo o processo que irá levar às suas próprias produções literárias.

Referências Bibliográficas

- Luckesi, C. C. (s.d.). *Ludicidade e atividades lúdicas. Uma abordagem a partir da experiência interna.*

Consultado em:

http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf

- Martins, I. et all. (2009). *Educação em Ciências nos primeiros anos.* Despertar para as Ciências. Atividades dos 3 aos 6 anos. Lisboa: DGIDC. (pp.11-15)
- Samarapungavan, A., Patrick, H., Mantzicopoulos, P. (2011). *What Kindergarten Students Learn in Inquiry-Based Science Classrooms.* Cognition and Instruction.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

ANEXO 21 A biblioteca de sala



Imagem 31 – A biblioteca de sala construída com os alunos

ANEXO 22 Planificação em 1º CEB

Data da intervenção: 02 de abril de 2019

Instituição: Escola Básica de 1.º CEB de Azoia

Sala: sala 4º ano

Número de crianças: 20 crianças

Aluna atuante:

Telma Bugalhão

Professora supervisora: Maria José Gamboa

Professora cooperante: Teresa Henriques

Contextualização

Para consolidar as aprendizagens sobre as operações com números racionais não negativos, os alunos resolvem alguns problemas, devendo interpretar o que se pede e aplicar diversas estratégias para a sua resolução.

Irão também participar num Bingo, que será dinamizado e controlado pela estagiária atuante, tendo de realizar algumas operações com frações (soma, subtração, multiplicação e divisão).

Durante a tarde, os alunos irão rever o que aprenderam anteriormente sobre os adjetivos e os graus em que se podem encontrar de forma lúdica. Primeiramente, irão mimar adjetivos para os colegas, de modo a que estes adivinhem de que adjetivo se trata. Com esse mesmo adjetivo, e a pares, os alunos irão escrever frases nos diferentes graus. Posteriormente, realizarão um jogo, em que terão de passar uma bola aos colegas imaginando que esta tem determinadas propriedades (usando adjetivos para a descrever). Os alunos terão de adequar a sua postura corporal, a sua locomoção e expressão facial de acordo com os adjetivos escolhidos e atribuídos.

Na parte final da aula, serão estabelecidas as regras para a requisição dos livros da Biblioteca de sala. Cada aluno preenche uma ficha de requisição (de sala e individual), assim como um termo de responsabilidade, visto que os livros que levam são dos colegas.

Conteúdos	Domínios e objetivos de aprendizagens	Estratégias/atividades	Recursos	Avaliação
	<p>Números e Operações:</p> <p>- Números racionais não negativos: representar números racionais não negativos na forma de fração.</p>	<p>09:00 – 10:55</p> <p>Ao chegarem à sala, e após as cordialidades de início de dia, os alunos fazem a distribuição do material escolar necessário.</p>	<p>Humanos:</p> <p>Alunos, professora cooperante e professoras estagiárias.</p>	

<p>Matemática</p>	<p>- Calcular com números racionais não negativos na representação decimal, recorrendo ao cálculo mental e a algoritmos.</p> <p>Resolução de problemas: Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números racionais não negativos, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.</p> <p>Comunicação matemática: Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática (convenções, notações, terminologia e simbologia).</p>	<p>É distribuída uma folha com problemas sobre operações com frações aos alunos, existindo espaço para registarem as suas estratégias de resolução:</p> <p>Partilhando pizzas “- Quatro amigos foram a um restaurante e pediram três pizzas. Dividiram igualmente as três pizzas. Que parte de pizza comeu cada amigo? Descreve o processo que utilizaste para responder à questão. Podes fazê-lo utilizando palavras, desenhos, material, esquemas ou cálculos. - Cada amigo comeu mais que uma pizza ou menos que uma pizza? Explica o teu raciocínio.” “Se em vez de quatro amigos fossem oito amigos, pedissem três pizzas e as dividissem igualmente, que parte de pizza comeria cada um? Descreve o processo que utilizaste para responder à questão. Podes fazê-lo utilizando palavras, desenhos, material, esquemas ou cálculos. - Cada amigo comeu mais que uma pizza ou menos que uma pizza? Explica o teu raciocínio. - Em qual dos grupos anteriores, o de quatro amigos ou o de oito amigos, cada amigo comeu mais pizza? Explica o teu raciocínio.” (Problema facultado na aula de Didática da Matemática) Os alunos resolvem os problemas apresentados, de forma individual, sendo auxiliados, se necessário, pela estagiária. Terminadas as tarefas, alguns alunos irão apresentar a sua estratégia de resolução aos colegas, explicado o seu raciocínio e comparando as suas estratégias com as dos colegas.</p> <p>Tempo previsto: 30 minutos.</p> <p>De seguida, os alunos tentam resolver os exercícios 7 e 8 da página 103 do manual sobre a divisão de frações. Para se auxiliarem entre si nesta tarefa mais exigente, os alunos resolvem o que é proposto em grupos de dois.</p>	<p>Materiais: Folha com os problemas mencionados; Manual (pág. 103); Folhas com grelha do Bingo; Saco escuro; Papeis com as operações com frações; Folhas brancas.</p>	<p>Com a resolução de problemas, pretende-se averiguar se o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpreta corretamente o enunciado. (Compreende o que lhe é pedido?) - Utiliza diferentes estratégias de resolução? Quais? (Desenho, esquema, algoritmo) - Consegue explicar aos colegas o seu raciocínio? Utiliza linguagem adequada e compreensível, sendo capaz de mobilizar os seus conhecimentos e pensamentos? <p>Serão avaliados 3 alunos nesta proposta. (Rf., B.M., An.)</p>
--------------------------	---	--	---	---

		<p>Posteriormente, a tarefa será também discutida em grande grupo, em que os alunos apresentam os seus raciocínios.</p> <p>Tempo previsto: 30/40 minutos</p> <p>Para consolidar, de forma lúdica, as operações com frações, será feito um Bingo. Cada aluno terá uma folha com uma tabela com várias frações. A estagiária mediará o jogo, retirando papéis de dentro de um saco escuro com várias operações com frações (somadas, subtrações, multiplicações e divisões). Os alunos, para descobrirem se têm, ou não, as frações correspondentes, efetuam as operações numa folha em branco. Ganha o aluno que fizer Bingo em primeiro lugar.</p> <p>O jogo será repetido até ao intervalo.</p>		
Inglês (AEC)				
Conteúdos	Domínio e objetivos de aprendizagens	Estratégias/atividades	Recursos	Avaliação
Língua Portuguesa	<p>Gramática: Identificar e reconhecer adjetivos nos seguintes graus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normal • Comparativo (igualdade, superioridade e inferioridade) • Superlativo absoluto analítico e sintético • Superlativo relativo de superioridade e de inferioridade. 	<p style="text-align: center;">14:00 – 15:00</p> <p>Os alunos, a pares, escolhem um adjetivo e tentam mimá-lo à turma (sem emitirem qualquer som), de modo a que os colegas adivinhem de que adjetivo se trata.</p> <p>Posteriormente, e ainda a pares, os alunos constroem frases em que apliquem o adjetivo escolhido e mimado nos diferentes graus.</p> <p style="text-align: center;">16:00 – 16:30</p> <p>Para dar continuidade à tarefa proposta anteriormente, os alunos organizam-se numa roda e jogam um jogo.</p>	<p>Humanos: Alunos, professora cooperante e professoras estagiárias.</p> <p>Materiais: Folha de registo das frases com os diferentes graus dos adjetivos; Bola.</p>	

<p>Expressão Dramática</p>	<p>Experimentação e Criação: Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado);</p>	<p>Existirá uma bola que será passada a cada colega e essa bola terá características que serão escolhidas pelos alunos, com recurso aos adjetivos. Os alunos terão de imaginar como será a bola com essas características, adequando os seus gestos e postura corporal em conformidade com as mesmas, ao passarem-na aos colegas.</p> <p>Exemplos de adjetivos de podem ser utilizados: quente, fria, fofa, áspera, pesada, etc...</p> <p style="text-align: center;">16:30 – 16:50</p> <p>Os alunos fazem a requisição de livros da Biblioteca de sala, para lerem nas férias e efetuarem um resumo do que leram. Para que isto seja feito, serão definidas as regras, nomeadamente o preenchimento da folha de requisição da sala, da folha de requisição individual e o termo de responsabilidade.</p>		
-----------------------------------	---	--	--	--

Referências bibliográficas

Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L. A., Sila, L. M. V., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, D. A. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

República Portuguesa-Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos. 4º Ano – 1º Ciclo do Ensino Básico Português*.

República Portuguesa-Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos. 4º Ano – 1º Ciclo do Ensino Básico Matemática*.

ANEXO 23 Protocolo experimental

Nome: _____

Data: _____

O Ciclo da Água



Questão-problema:

Antes da experimentação:

O que queremos saber?

Que materiais são precisos?

Fase 1

que fizemos?

que observámos?

Fase 2

que fizemos?

que observámos?

Fase 3

que fizemos?

que observámos?

Que conclusões podemos tirar?

Verificámos que a água, na fase 1:

Verificámos que a água, na fase 2:

Verificámos que a água, na fase 3:

Com o apoio do(a) professor(a), construímos a resposta à Questão-problema...

ANEXO 24 Esquema para construção de texto narrativo

Nome: _____

Data: _____

Vamos escrever um texto! Para isso, precisamos de:

Personagens (quem entra na história?)

Nome: _____

Como é que ele(a) é?

O que gosta de fazer?

Nome: _____

Como é que ele(a) é?

O que gosta de fazer?

Espaço (onde se passa a história?)

Tempo (quando se passa a história?)

Problema

- ✓ **Palavras que podemos usar para construir o texto ou fazer a ligação entre as frases:**

E	Nem	Mas	Porém	Contudo	No entanto
Apesar disso		Ainda assim		Mesmo assim	Ou
Logo		Portanto		Por isso	Pois

Quando	Enquanto	Depois de	Até que	Antes de
Como	Porque	Uma vez que	Se	A não ser que
Desde que	Para que	Embora	Se bem que	Mesmo que

Não se esqueçam: devemos sempre ouvir e respeitar a opinião dos outros! Sejam criativos, usem a vossa imaginação! 😊

ANEXO 25 Reflexão #1 de 1º CEB

Reflexão semanal

Período de 29 e 30 de abril de 2019

Contexto de 4.º ano do 1.º CEB

Escola Básica de Azoia – Agrupamento de Escolas de Domingos Sequeira

Ao longo do tempo, tenho vindo a enfatizar as boas relações que temos vindo a construir com os alunos, sendo estas transpostas e visíveis nas dinâmicas que se criam em sala de aula, onde conseguimos ter alunos motivados, participativos e interessados no que está a ser desenvolvido. Sinto que esta semana isto se manteve, o que se traduziu em momentos de aprendizagem verdadeiramente prazerosos quer para mim, enquanto professora aprendiz, quer para os alunos. Deste modo, foco-me numa atividade que foi desenvolvida no âmbito da produção escrita em que estas interações foram visíveis e determinantes para o desenvolver da mesma. Proponho apresentar uma breve descrição do que foi feito, considerando os objetivos definidos para esta atividade, os meus receios, a dinâmica e estratégias que foram aplicadas e a recetividade e participação dos alunos durante este momento.

Já desde o início da prática que temos vindo a constatar a existência de dificuldades demonstradas pelos alunos no que toca às suas competências de escrita, e um dos nossos principais objetivos, delineados para esta turma, estava centrado no como desenvolver estas competências, procurando desenvolver atividades que promovessem o gosto pela mesma e que auxiliassem os alunos a escrever de forma mais elaborada, coerente e criativa. Assim sendo, instaurámos uma rotina de oficina de escrita a ser cumprida durante todas as segundas feiras de manhã. Uma vez que o processo de aprendizagem da escrita é assumido como lento e longo, devido às complexidades inerentes ao ato e aos propósitos da mesma (Barbeiro & Pereira, 2007), pareceu-nos adequado instaurar esta rotina para ajudar os alunos a desenvolverem ou a melhorarem o seu desempenho ao nível da escrita de forma progressiva.

Para esta semana procurou-se desenvolver um momento de escrita colaborativa, visto que

“a interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. (...) permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo. A colaboração reflete-se, por outro

lado, na vertente emocional — igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita — e no reforço do sentimento de participação.”

(Barbeiro & Pereira, 2007, p.10)

Por estes motivos acima apresentados, pensou-se, para uma primeira fase de escrita colaborativa, que fosse mais pertinente envolver toda a turma para que todos pudessem expressar as suas ideias, sugestões ou opiniões relativamente ao texto narrativo que viria a ser construído. Assim sendo, estabeleceu-se um diálogo com os alunos de modo a que estes compreendessem e definissem os propósitos da escrita do texto narrativo que iriam produzir, tendo sido colocadas algumas questões iniciais como: quem vai escrever a história? Para quem vamos escrever? Vamos escrever sobre o quê? O que queremos que o leitor sinta ao ler a nossa história? Deste modo, os alunos interiorizaram que seriam estes os autores da história e que, ao escrever, teriam de ter em consideração o que queriam transmitir a quem lê. Para além de terem decidido que esta história deveria provocar o riso, também deveria surpreender o leitor. Também foi decidido, em grande grupo, que a história do “Capuchinho Vermelho” serviria como ponto de partida para a nossa história coletiva, rentabilizando-se as personagens da Capuchinho e do Lobo, apesar de estes assumirem traços de personalidade completamente distintos das personagens originais da história.

Definidos estes objetivos, e numa ótica de adequação à teoria de Vladimir Propp segundo as funções (ou as unidades mínimas da narrativa), planificou-se, em grande grupo, a estrutura da história, devendo esta contemplar uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, e efetuou-se a caracterização das duas personagens, do espaço, do tempo e da problemática que uma das personagens deveria enfrentar e contornar (Amaro, Moreira & Pereira, 2014; Pereira, Graça & Carnin, 2014). Durante este momento de planificação, que foi escrito recorrendo-se ao quadro interativo, senti receio de estar a incidir de modo exaustivo na caracterização e na estruturação da ação do texto. No entanto, a dificuldade sentida não foi a de estar a desinteressar os alunos, mas sim a de tentar “travar” tantas sugestões que estes iam apresentando e de conseguir dar voz a todos os alunos, tentando contemplar na planificação as suas ideias, tendo-se decidido, de modo democrático, o que viria a ser incluído no texto. Surgiram ideias interessantes e que cumpriam o que tínhamos definido anteriormente no que tocava ao que queríamos provocar no leitor, surpreendendo-o quando este verificasse a “identidade das personagens” (termo usado pelos alunos). Assim, a Capuchinho passava a ter outro nome e era uma personagem desagradável, criminosa e mentirosa, enquanto que o Lobo seria uma personagem bondosa, altruísta e endinheirada. Para a escolha da problemática, os alunos também deram muitas sugestões, acabando esta por ser decidida definitivamente na altura de produção do texto. Também durante a

planificação do texto, foram fornecidas algumas palavras aos alunos que os ajudaria a ligar as frases (conectores frásicos: conjunções e locuções) e, ao longo da produção, com o meu auxílio, foi introduzido algum vocabulário desconhecido dos alunos como janota ou cabisbaixo, tendo também apontado para a necessidade de se usarem adjetivos para se embelezar o texto, fazendo assim a ponte com os conteúdos que os alunos tinham vindo a explorar.

Com a planificação do texto e com a sua produção, constatei o entusiasmo demonstrado pelos alunos ao longo desta atividade, quer pela quantidade de sugestões que apresentavam, quer pela qualidade das mesmas. As suas ideias, bastante criativas, conseguiram ultrapassar aquilo que apresentavam nas suas composições individuais que temos vindo a ler, ou seja, foram para além das fórmulas convencionais iniciais e finais da história, utilizaram conetores frásicos muito mais diversificados (até porque foram facultados no início da história), as personagens distanciavam-se das tipificadas na literatura infantil (Amaro, Moreira & Pereira, 2014). Este entusiasmo foi igualmente verificado no momento de revisão do texto, em que os alunos, sentindo orgulho no que escreveram, propuseram a elaboração de um livro que contemplasse as histórias que viéssemos a escrever em grupo para apresentar aos colegas da escola. Portanto, se um dos nossos objetivos era o de promover o gosto pela escrita, sinto que esta semana se deu um passo enorme na conquista deste interesse, considerando que esta proposta partiu dos próprios alunos.

Gostaria de referir, por último, e de um modo bastante sucinto, que existiram outros dois momentos vividos em sala de aula que para mim foram bastante significativos. Um dos meus receios para este semestre, considerando a exigência dos conteúdos propostos para o 4.º ano, era o como ensinar e explorar conteúdos de matemática, visto que sempre senti alguma dificuldade em passar o meu entusiasmo aos alunos no que concerne à exploração de tarefas matemáticas. É com muita satisfação que constato que me tem sido verdadeiramente prazeroso abordar estes conteúdos com os alunos, apoiada na resolução de problemas. Através destes, tem sido possível explorar diferentes estratégias, onde os alunos conseguem compreender as normas matemáticas de cálculo formal ou informal, devido às interações existentes em sala de aula, o que tem vindo a permitir também a comunicação em sala de aula. Ao chamar os alunos ao quadro para apresentarem as suas estratégias de resolução, uma das minhas principais preocupações nestes momentos é o de não intimidar o aluno, convidando-o a expressar-se e a ser ouvido, sem receio de represálias caso a estratégia não fosse a mais adequada ou se os cálculos estivessem incorretos. Nunca um aluno se recusou a vir ao quadro comigo, e considero que isto se deve ao incentivo da professora cooperante nesta prática, assim como a postura que adoto nestes

momentos, em que procuro colocar o aluno muito à vontade, colmatando os momentos de “bloqueio” dos alunos com sentido de humor ou usando palavras de encorajamento ou incentivo, procurando fazê-los entender que não há problema em falhar, há sim problema se as dúvidas permanecerem.

Também outro momento muito significativo, e aqui com um cunho bastante pessoal, foi a da dinamização de uma aula de ballet, visto que os alunos o andavam a pedir há muito. Como dia 29 de abril foi o dia mundial da Dança, pareceu-me pertinente planificar um momento para celebrar esta efeméride, enaltecendo o ballet como uma forma de arte que deve ser apreciada e vivida também em contexto escolar. Foi com bastante agrado que verifiquei o interesse da grande maioria da turma em participar neste momento, incluindo a minha colega e a professora cooperante. Confesso que nunca pensei que tantos rapazes pudessem estar interessados em participar numa aula de ballet, em que apenas três não revelaram interesse. São momentos que por vezes passam despercebidos, ou que são mesmo inexistentes, apesar de estarem contemplados nos documentos das Aprendizagens Essenciais, mas que são fundamentais e pertinentes para a formação do aluno, uma vez que estimulam a criatividade, a imaginação, a capacidade de adaptação, raciocínio e memorização. (Leandro, 2015). O fato de se incluírem as artes na educação constituem “um elemento fundamental na capacidade de inovar e na ligação dos processos cognitivo e emocional” (Damásio, s.d. citado por Leandro, 2015, p.8).

Referências Bibliográficas:

Amaro, A. C.; Moreira, A. A. F. G.; Pereira, L. A. (2014). *Cucurucu: suporte à produção narrativa de crianças dos 8 aos 10 anos*. Tecnologias da Informação em Educação. CIDTFF, Indagatio Didactica. Universidade de Aveiro.

Barbeiro, L. F.; Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: dimensão textual*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Lisboa.

Leandro, C. D. R. (2015). *A Dança Criativa e a Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributos de uma abordagem interdisciplinar no Estudo do Meio, no Português, na Matemática e na atitude criativa*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Motricidade Humana na especialidade de Dança. Faculdade de Motricidade Humana da Faculdade de Lisboa.

Pereira, L. A. (s.d.). *In O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa*. Azevedo, F. (Org.) (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*, Lidel. Lisboa.

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, v. 23, n.º41, pp. 129-137.

ANEXO 26 Reflexão #2 de 1º CEB

Reflexão semanal

Período de 13 e 15 de maio de 2019

Contexto de 4.º ano do 1.º CEB

Escola Básica de Azoia – Agrupamento de Escolas de Domingos Sequeira

Ao planificar para esta semana, como é já habitual, tivemos em consideração os conteúdos a explorar, que foram propostos pela professora cooperante, selecionando as estratégias e os materiais que seriam necessários e que foram pensados, estruturados e elaborados por nós de modo a conduzir os alunos no seu processo de aprendizagem da melhor forma possível, ou pelo menos, assim o tentamos fazer. No entanto, existem momentos em que as nossas planificações são colocadas de parte, ou reformuladas no momento da atuação, para dar espaço a outro tipo de dinâmicas existentes em sala de aula que consideremos de maior relevância para a exploração de certos conteúdos que não estavam previstos. Nesta semana, viveram-se dois momentos em que senti que fazia sentido ir além da planificação, e é sobre estes que gostaria de fazer incidir a minha reflexão, uma vez que me deram uma clara noção de quem seria eu enquanto professora.

Para promover a escrita dos textos narrativos previstos para esta semana e para a exploração dos setores de atividades produtivas nacionais, optámos pela análise de imagens, selecionadas cuidadosamente, que permitissem aos alunos observar, identificar e inferir sobre o que estava representado nas mesmas. Uma vez que um dos nossos objetivos era o de tentar articular conteúdos de diversas áreas através deste recurso didático, seleccionámos, em primeiro lugar, uma pintura de Silva Porto, de 1883, que permitia a introdução aos setores económicos, nomeadamente a agricultura, e serviria ainda de indutor para as produções textuais dos alunos. Para que estes pudessem planificar os seus textos, os alunos foram convidados a observar a obra em questão (“As ceifeiras”) e a verbalizar o que viam. O nosso papel, enquanto professores, deverá ser o de orientar o aluno nesta leitura, análise e compreensão da imagem (Belmiro, 2000) através do questionamento, tendo sido colocadas questões como: o que vemos nesta pintura? Quem é que está aqui representado? Onde acham que se encontram estas senhoras e o que é que elas estão a fazer? O que estarão a pensar ou a sentir? Através destas perguntas, considero que a exploração da imagem foi para além da informação explícita nela contida, o que permitiu aos alunos fazerem inferências, sentir empatia pelas mulheres retratadas na pintura e, evidentemente, construir conhecimento sobre aspetos da vida rural no final do século XIX. Esta

exploração inicial permitiu também lembrar os alunos de certos conteúdos, como a numeração romana para a identificação dos séculos e de como, através das datas referidas, conseguiríamos localizá-las nos respetivos séculos. Tudo isto, a meu ver, auxiliou os alunos na planificação dos seus textos uma vez que, com a exploração e análise feitas, foram sugeridas três palavras que os alunos deveriam incluir nos seus textos (ceifeiras, século XIX e Alentejo) que nos remetiam para as personagens, tempo e espaço da ação. Como afirma Belmiro no seu texto, a imagem “pode sugerir leituras, apoiá-las do ponto de vista do enredo, construir formas, personagens, cenários, enfim, compor (...) um horizonte de leitura” (Belmiro, 2000, p.23). Deste modo, conseguiu-se articular várias áreas curriculares, permitindo aos alunos que estes adquirissem novos conhecimentos no âmbito da matemática, estudo do meio, expressões artísticas e, particularmente, do conhecimento de novo vocabulário que viria a ser mobilizado nos seus textos. Esta imagem despoletou ainda o interesse nos alunos relativamente à existência de outros pintores portugueses, sendo proposto um trabalho de pesquisa, a realizar em casa, relativa a um ou mais artistas nacionais, em que deveriam identificar o/a pintor/a, o(s) século(s) dos seus nascimentos e óbitos, a corrente artística em que estes estavam inseridos e a apresentação de algumas obras.

Posteriormente, foram apresentadas algumas imagens representativas das principais atividades económicas alusivas ao setor primário, secundário e terciário. Estas imagens, que representavam as mesmas atividades espaçadas no tempo, serviriam para as identificar e caracterizar, assim como para levar os alunos a compreender que as atividades que hoje existem também existiam em épocas passadas, mas eram exploradas de outros modos. Propôs-se aos alunos, após a análise das imagens em questão (gravuras, pinturas, fotografias), que as colocassem por ordem cronológica segundo os seus próprios critérios de sequencialização. Isto porque

“a sequencialização e a comparação de imagens promovem o desenvolvimento de conceitos como o conceito de semelhança, diferença e mudança, assim como permite observar todo o processo realizado pela criança para colocação por ordem, comparação e sequencialização de conjuntos de imagens. (...) A exploração de imagens exige uma aprendizagem de como se deve observar de forma mais apropriada, atender cuidadosamente aos detalhes e como extrair a informação de uma fonte visual” (Hoodless, 1996, citado por Solé, 2009, p. 150).

Os alunos, de um modo geral, conseguiram colocar as imagens na sua ordem cronológica correta nos frisos. No entanto, quando se depararam com as imagens alusivas ao tempo presente, sentiram dificuldades em as colocar nos frisos, tendo exposto as suas dúvidas:

Aluno A: - Não consigo perceber, nestas imagens, qual é que vem primeiro e depois.

Estagiária (E): - Porquê?

Aluno B: - Porque não conseguimos perceber qual é a mais antiga!

E: - Mas conseguem perceber quando é que isto se passa?

Aluno A: - É nos dias de hoje, mas pode ser em qualquer altura!

E: - Pois pode. Temos as datas das imagens para as podermos colocar por ordem cronológica?

Aluno C: - Não!

E: - Então o que podemos fazer? Como é que as podemos pôr no friso?

Aluno C: - Se são todas da mesma altura, tanto faz! Pode aparecer esta primeiro, ou esta...

E: - Achas que é o melhor? Como é que podemos colocar nesta linha coisas que acontecem, ou aconteceram, ao mesmo tempo?

Perante a dificuldade apresentada pelos alunos quanto a esta organização, e na sua incapacidade para encontrarem soluções para este problema, ajudei-os a perceber que as situações que ocorrem numa mesma altura que se podem dispor no friso na vertical, tendo recebido uma reação em unísono: “Ah!” Ora, creio que foi um bom indicador para me fazer entender que os alunos compreenderam o conceito de simultaneidade e de como estes acontecimentos podem ser representados cronologicamente. Estas imagens, para além de terem potenciado esta dinâmica e de terem conduzido os alunos à aquisição de aprendizagens já referidas, permitiram também explorar ou relembrar certos conceitos como os grupos sociais, as atividades que lhes estavam associadas, os locais onde viviam, entre outros aspetos referidos. Apesar de isto não estar contemplado de forma explícita na planificação, percebi antecipadamente que as imagens selecionadas poderiam provocar a curiosidade dos alunos e, deste modo, tive de me preparar teoricamente para poder responder às suas dúvidas ou interesses, concretizando-se assim o trabalho interdisciplinar, permitindo a construção de aprendizagens efetivas, no meu entender.

Ainda no que concerne à interdisciplinaridade, o professor deve criar condições pedagógicas “que permitam aos alunos gerirem, compreenderem, integrarem e utilizarem a informação a que vão tendo acesso, para poderem responder aos problemas e aos desafios com que se vão defrontando na sua vida numa sociedade da informação e do conhecimento” (Ferreira, 2013, p.310). Também de acordo com este autor, “o professor tem que ser formado para ser capaz de dar resposta à diversidade de alunos e às (suas) exigências(...), estruturando o ensino com situações pedagógicas que permitam aos alunos construir a aprendizagem, gerindo o currículo escolar de forma flexível, em função das necessidades e dos interesses dos seus alunos, e apostando na utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas que conduzam a uma igual mestria do maior número possível deles” (Sousa, 2010, citado por Ferreira, 2013,

p.312). Com base nestas citações, e considerando o momento vivenciado na terça feira durante a tarde, creio que consegui dar voz aos alunos, rentabilizando o que eles próprios me facultaram para poder explorar conteúdos curriculares diversificados. Temos planejado, todas as semanas, momentos em que os alunos possam apresentar aos colegas certos objetos significativos, visando promover a oralidade, ou outro tipo de competências. No entanto, esta apresentação deve ser pensada e estruturada pelo próprio aluno, o que deixa o professor à mercê do que as próprias crianças nos dão no momento, sem que estejamos preparados para tal.

Nesta tarde, um aluno decidiu apresentar aos colegas o seu acordeão, tocando para a turma uma música que ele próprio tinha inventado. Foi magnífico, mas, antes de tocar, o aluno referiu que tinha composto um ritmo. Ora, eu não podia deixar de salientar a diferença entre ritmo e melodia, algo que o aluno estava a confundir. Aproveitando a melodia composta pelo aluno, envolvi toda a turma na produção de um compasso rítmico conseguido através das palmas. Com esta ação, os alunos compreenderam esta diferença e foi algo conseguido graças à apresentação do aluno, mas coube ao professor (a mim, neste caso) rentabilizar este momento para explorar outro tipo de conceitos. O mesmo se passou com a apresentação da experiência científica, muitíssimo bem pensada, planificada e realizada pelos três alunos que a propuseram, mas que a consegui alargar, do ponto de vista pedagógico, introduzindo conceitos matemáticos como as unidades de medida convencionais para a medição de líquidos. Apesar de não estar planejado, penso que consegui mobilizar, de forma integrada, alguns saberes científicos relativos às diferentes áreas e conteúdos curriculares, algo que é apresentado no documento do perfil do professor do 1.º Ciclo. Ainda neste documento, refere-se que o professor deve utilizar “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” (Perfil do professor 1.º CEB, Dec-Lei 241/2001, 30 agosto, p.7), algo que foi também cumprido neste momento. Ou seja, para que o professor o consiga fazer, deve ter um conhecimento profundo dos currículos propostos para o 1.º Ciclo, podendo assim flexibilizá-los de acordo com o que está a ser vivenciado no momento, resultando em aprendizagens significativas e contextualizadas. Mas, e esta é uma ideia muito pessoal, o professor não se deve construir os seus conhecimentos unicamente com base nos programas. O professor, à semelhança do que propõe ao aluno, deve ser curioso, perspicaz, ter o espírito de pesquisa e de investigação bem aguçados e deve procurar conhecer e informar-se também sobre o mundo que o rodeia para que possa satisfazer os interesses e necessidades dos alunos, ao nível curricular ou extracurricular. Também deve ter capacidade de raciocinar rapidamente para que possa questionar e provocar os alunos, garantindo assim a sua atenção e motivação. Sei que

vou manter estas características para o resto da minha vida profissional, procurarei ser sempre uma referência para os meus alunos, alguém que lhes desperte a curiosidade e a vontade de saber mais, procurando formar bons cidadãos, cultos, participativos, com espírito crítico, com capacidade de questionarem tudo o que os rodeia. Se não for para isto, não estamos a cumprir o nosso dever de educadores e de professores, condicionando e deturpando aquela que, para mim, é a melhor profissão do mundo.

Referências Bibliográficas:

Belmiro, C. A. (2000). *A imagem e as suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português*. Educação & Sociedade, XXI, n.º72. Minas Gerais.

Ferreira, C. A. (2013). *Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de projeto*. Educar em Revista, n.º 48, pp. 309-328. Editora UFPR, Curitiba.

Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. DGIDC.

Solé, M. G. (2009). *A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Minho: Universidade do Minho.

ANEXO 27 Trabalhos em grupo



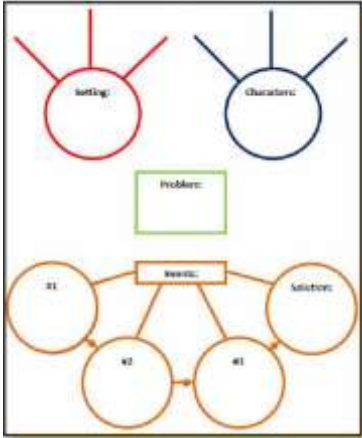
Imagem 31, 32 e 33 – Os alunos trabalham em grupo

ANEXO 28 Avaliação sumativa em 1º CEB

Aluno	Pronúncia (expressividade)	Palavras/sílabas/fonemas (troca, omissão ou repetição)	Tom (audível e claro)	Ritmo	Apreciações Globais
An.	5	5	5	5	A aluna faz uma leitura fluente, sem pausas nem trocas/omissões de fonemas, sílabas ou palavras. Faz uma leitura clara, audível e expressiva.
Dio.	5	4	5	4	O aluno é expressivo quando lê, fazendo apenas algumas pausas quando desconhece a palavra a ler. Lê com bastante calma, mas de forma audível e segura.
Raf.	3	3	3	3	O aluno apresenta alguma insegurança na leitura. Faz muitas pausas, trocando alguns fonemas e sentindo necessidade de repetir, várias vezes, a palavra que está a ler. Ainda necessita de acompanhar o texto com o dedo. Devemos propor a leitura em situações com menos exposição perante toda a turma, procurando a desinibição do aluno.
Carl.	5	4	5	5	A aluna faz uma leitura fluente, apenas com algumas trocas/omissões de fonemas. Faz uma leitura clara, audível e expressiva.

Estes parâmetros serão avaliados numa escala de 1 a 5. (1 – Fraco; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito Bom.

ANEXO 29 O *Story Face*

O <i>Story Face</i>	Descrição
 <p>(Staal, 2000)</p>	<p>No olho esquerdo, são colocadas imagens e/ou a descrição feita pelas crianças sobre os espaços da narrativa.</p>
	<p>No olho direito são colocadas imagens e/ou a descrição da(s) personagem ou personagens da história. A caracterização poderá englobar os traços físicos e psicológicos das personagens.</p>
	<p>No nariz é identificada a problemática presente na história e a qual tem de ser solucionada.</p>
	<p>A boca, em forma de sorriso, serve para se efetuar a sequência da narrativa, ordenando cronologicamente os acontecimentos da narrativa.</p>

O *Story Face* construído para a Prática Pedagógica:



ANEXO 30 Primeiras entrevistas das crianças

1.^a Entrevista da Maria:

1 – Tu gostas de histórias?

Gosto.

2 – Porquê?

Por causa que são giras.

3 – Contam te histórias em casa?

Sim.

4 – Quando?

À noite.

5 – Quem te conta as histórias?

A mãe às vezes e às vezes o papá.

6 - Também contas histórias à mãe e ao pai?

Sim, às vezes, e à mana que é pequenina.

7 – E são histórias que já conheces ou inventas para eles?

São histórias que já conheço.

8 – Quem é que achas que inventa as histórias que tu contas?

É um senhor que faz histórias que eu já conheço que é o “Klaus”.

9 – Porque é que eles escrevem histórias?

Porque são senhores que escrevem histórias e têm uma loja para escrever.

10 – Para que servem as histórias?

Para contar aos meninos.

11 – E achas que tu podes inventar uma história?

Não.

12 – Porquê?

Porque os meninos pequeninos não sabem escrever.

13 – Então e o que é preciso para escrever uma história?

Não sei. Ah, uma caneta!

14 – É só precisa uma caneta?

E um papel. E lápis para fazer os desenhos da história.

1.ª Entrevista da Inês

1 – Tu gostas de histórias?

Gosto.

2 – Porquê?

Porque eu gosto das histórias senão eu não consigo dormir.

3 – Contam-te histórias em casa?

Sim, à noite. É para mim e para a minha boneca que está no berço.

4 - O que é que tu sentes quando ouves as histórias?

Sinto-me bem porque eu fico feliz e ouço com atenção.

5 – E quem é que achas que escreve as histórias que te leem ou que tu ouves?

O carteiro.

6 – O carteiro?! Achas que os carteiros escrevem histórias? O que faz um carteiro?

Ele manda cartas às pessoas. E escrevem as histórias.

7 – E porque é que o carteiro escreve as histórias, então?

Para as crianças verem e lerem.

8 – E as histórias servem para quê?

Para ler.

9 – Achas que as histórias servem só para ler?

Não! Podemos ver as histórias sem ler. Eu gosto dos desenhos. Eu não sei ler, só sei algumas palavras, e vejo as histórias.

10 – Tu podes inventar uma história?

Sim. Olho para os desenhos e conto.

11 – Então e o que é preciso para escrever uma história?

De caneta e papel e lápis de cor.

1.ª Entrevista da Luísa

1 – Tu gostas de histórias?

Sim.

2 – Porquê?

Porque quando contam eu fico a adormecer.

3 – Contam te histórias em casa?

Algumas vezes não.

4 – Quem te conta as histórias?

Ninguém. Às vezes a mãe, mas muitas vezes ela não tem tempo.

5 – Como te sentes quando ouves uma história?

Fico feliz.

6 – Quem é que achas que inventa as histórias que estão nos livros?

Foram senhores. Sim, ou senhoras.

7 – Porque é que eles escrevem histórias?

Para os meninos verem e para lerem e para as pessoas grandes lerem.

8 – Para que servem as histórias?

Para ler e para verem as imagens.

9 – E achas que tu podes inventar uma história?

Não.

10 – Porquê?

Só quando as professoras dizem é que podem. Porque eu não sei escrever e preciso de ajuda. E as minhas histórias são um bocado feias...





11 – Então, mas podes inventar uma história e nós escrevemos?



Assim pode.




12 – Então e o que é preciso para escrever uma história?

Precisamos de ajuda porque quando a gente conta a gente imagina. Preciso de imaginação e preciso de aprender a contar sozinha. Preciso de canetas e de apagar quando escrevemos mal. E precisamos de folhas!

ANEXO 31 Os cartões das histórias

Os desenhos das Personagens	Identificação	Caraterização física e psicológica
	A Princesa	<p>Física: era uma princesa bonita, de cabelos louros e olhos azuis. Tinha um vestido azul com estrelas vermelhas e uma coroa.</p> <p>Psicológica: a princesa era bondosa, gostava de ajudar os outros e era muito corajosa.</p>
	O Príncipe	<p>Física: era um príncipe bonito, de pele escura e olhos verdes. Usava roupa de veludo azul e uma capa vermelha.</p> <p>Psicológica: o príncipe era corajoso, gostava de andar a cavalo e andava sempre apaixonado.</p>
	O Lobo	<p>Física: era um lobo cinzento e de pelo macio. Tinha garras afiadas e um grande sorriso.</p> <p>Psicológica: o lobo era calmo, culto, divertido e amigo do seu amigo.</p>
	O Tigre	<p>Física: o tigre era cor de laranja e tinha riscas pretas. Tinha dentes muito afiados.</p> <p>Psicológica: o tigre era mau, gostava de fazer mal aos outros e de comer os outros animais.</p>

Os desenhos dos espaços	Identificação	Caraterização
	A Floresta	A floresta tinha muitas árvores, era escura e assustadora. Havia muitas flores no chão e tinha muitos animais.
	O Castelo	O castelo era grande e era feito de pedras cor-de-rosa. Tinha janelas e muralhas.
	A Praia	A praia tinha areia macia e um mar calminho, muito azul. Era um sítio bonito.

Os desenhos dos objetos mágicos	Identificação	Propriedades mágicas
	A flor mágica	A flor deitava uns pós mágicos que fazia acordar ou curar quem estivesse doente.
	O chapéu mágico	O chapéu fazia as personagens voarem.
	A estrela mágica	A estrela realizava os desejos das personagens.

ANEXO 32 Diálogo durante a planificação de um texto construído em grande grupo

Investigadora – Hoje vamos inventar uma nova história. O que acham que é preciso para a nova história?

Criança A – Temos de ter folhas novas para tu escreveres.

Criança B – Podes escrever e mostrar? As letras podem ser às cores? Ah, e as personagens têm de ser diferentes da outra história, não é?

Investigadora – Não necessariamente. Vocês podem usar as mesmas personagens, mas estas podem fazer coisas diferentes e ter de enfrentar problemas diferentes. O que acham? Que personagens vamos utilizar nesta história? (A investigadora mostra os cartões das personagens feitos pelas crianças e estas decidem, democraticamente, quais as personagens a usar)

Criança C – Pode ser a princesa? Eu gosto...

Criança D – E o Lobo fofinho!!

Investigadora – Ok! Já temos as personagens que são precisas. Ainda se lembram como é que elas são? (As crianças relembram as características físicas e psicológicas das personagens). Então e não precisamos de mais nada?

Criança B – Sim! Precisamos de saber onde é a nossa história.

Criança F – Na praia!!

Investigadora – Temos as personagens e a praia, que é onde se vai passar a nossa história. Ui, ui, e que problema é que pensam que pode existir?

Criança E – Alguém se afogou no mar!

Criança B – O Lobo! E a princesa salva o Lobo!

Criança D - Não! Quem salva é o Lobo.

Criança B – Não, não! Porque a princesa é corajosa e o Lobo não!

Investigadora – Que boa ideia, uau! Então e como é que pensam resolver este problema tão sério?

Criança B – Hum! Com o chapéu mágico. Ele voa para sair do mar!

Investigadora – E onde é que ele vai arranjar o chapéu?

Criança B – Não sei...

Criança G – Já sei! A princesa vai a voar e salva o Lobo!

Criança D – Já aconteceu na outra história! É igual... já sei! A estrela! A princesa pede um desejo à estrela?

Investigadora – Pode ser, é uma ideia. Então, temos uma princesa e um Lobo que estão na praia e o Lobo vai-se afogar e a princesa tem de pedir um desejo à estrela para o salvar. É essa a vossa ideia?

Todos – Sim!!

Investigadora – Vamos então escrever esta história.

Diálogo durante o processo de textualização em grande grupo

Investigadora – Como vamos começar a nossa história? O que é que eu escrevo?

Criança A – Era uma vez um Lobo que vivia na praia.

Investigadora – Só isso? E como era o Lobo?

Criança A – Era fofinho e tinha bom coração.

Investigadora – Então podemos por isso na história... era uma vez um Lobo que tinha bom coração e morava numa praia. Como é que eu vou escrever LOBO? Começa por que som? E que outros sons ouvimos na palavra lobo? E o que é que o Lobo gostava de fazer?

Criança B - Ele gostava de nadar e brincar na praia e de fazer surf.

Investigadora – E um dia, o que é que lhe aconteceu?

Criança C – O Lobo estava a nadar e veio uma onda gigante.

Criança D – E ele morreu.

Criança A – Não! Ele quase se afogou! E a princesa nadou para salvá-lo!

Investigadora – Quem gosta desta ideia? Ok, então fica “Um dia, o Lobo estava a nadar e veio uma onda gigante. O Lobo quase que se afogou! Depois passou uma Princesa na praia que viu o Lobo a afogar-se e foi salvá-lo.”

Criança E – Porque ela tinha muita força e comia muita sopa.

Investigadora – E depois, o que acontece?

Criança B – Foram para a escola, porque queriam aprender a ler por causa que queriam ser cultos.

Investigadora – Então fica “Brincaram muito na areia e depois foram embora para a escola. Na escola, o Lobo e a Princesa fizeram desenhos e estudaram muito para aprender a ler.” E depois?

Criança A – Casaram-se, porque estavam apaixonados.

Criança G – Não, não! As princesas não casam com os Lobos!

Criança A – Sim, sim! Porque estavam apaixonados porque a princesa salvou ele!

Investigadora – Então, como fica a história? Que grande problema que vocês encontraram agora. As princesas podem ou não casar com lobos? (Algumas crianças disseram que sim outras que não)

Criança B – Já sei! Ela pede o desejo à estrela para o Lobo se transformar em humano!

Criança G – Um príncipe. E casaram depois à noite com a estrela.

Investigadora – Como vamos escrever isto? Pode ser: “À noite, foram para a praia para casar, porque gostavam muito um do outro. Ficaram muito apaixonados porque a Princesa salvou o Lobo. A Princesa pediu a uma estrela, que estava no mar, para transformar o Lobo num Príncipe para poderem casar. A estrela era mágica e transformou o Lobo num lindo Príncipe!” O que acham?

Crianças – Boa! Está fixe.

ANEXO 33 As segundas entrevistas das crianças

2.^a Entrevista da Maria

1 – Tu gostas de histórias?

Sim.

2 – Porquê?

Porque eu sonho.

3 – Quem é que achas que inventa e escreve as histórias?

As pessoas e os meninos também podem! As professoras escrevem, ou a mãe ou o pai.

4 – Porque é que eles escrevem histórias?

Porque gostam e os meninos também gostam das histórias.

5 – Para que servem as histórias?

Para imaginar coisas e para eu sonhar e aprender coisas.

6 – E achas que tu podes inventar uma história?

Sim, muitas.

7 – Gostaste de inventar as tuas histórias?

Sim.

8 – Porquê?

Porque fizeram os meninos rir. E porque eu gostei de contar para eles.

9 – Então e o que é preciso para escrever uma história?

Canetas e folhas e desenhos e tu. Tu escreves.

2.ª Entrevista da Inês

1 – Tu gostas de histórias?

Gosto, adoro muito.

2 – Porquê?

Porque eu fico feliz e imagino as coisas.

3 - O que é que tu sentes quando ouves as histórias?

Às vezes fico triste, porque há histórias tristes. Outras vezes fazem rir muito, ou apaixonar as pessoas. Eu gosto das histórias de apaixonar.

4 – E quem é que achas que escreve as histórias?

As pessoas e os meninos e as professoras.

5 – E porque é que escrevemos as histórias?

Para ler e aprender coisas e a contar histórias.

6 – E as histórias servem para quê?

Para ensinar coisas aos meninos e para contar as coisas que passam com as personagens e os problemas delas.

7 – Tu podes inventar uma história?

Sim! Eu imagino com a minha cabeça e tu escreves, porque eu não sei escrever. Mas sei inventar coisas e personagens e tudo.

8 – E gostaste das histórias que inventaste?

Sim.

9 – Porquê?

Porque eu aprendi a fazer histórias certinhas e eram muito bonitas, não eram? Eu acho que os meninos gostaram.

10 – Então e o que é preciso para escrever uma história?

Dos adultos para escreverem e a nossa imaginação.

2.ª Entrevista Luísa

1 – Tu gostas de histórias?

Sim.

2 – Porquê?

Porque contam coisas novas e fazem imaginar coisas e eu fico feliz.

3 – Como te sentes quando ouves uma história?

Fico feliz. Mas quando alguém morre eu fico triste. Ou às vezes assusto-me, mas dessas histórias não gosto muito. E outras vezes rio-me muito quando são engraçadas.

4 – Quem é que achas que inventa as histórias que estão nos livros?

Os senhores, as senhoras e as crianças e as professoras.

5 – Porque é que eles escrevem histórias?

Porque gostam de inventar coisas e de as pessoas sentirem coisas com as histórias. Ou para aprender sobre a germinação.

6 – Para que servem as histórias?

Para os meninos e as pessoas imaginarem.

7 – E achas que tu podes inventar uma história?

Sim, já inventei muitas.

8 – E gostaste das histórias que inventaste?

Sim.

9 – Porquê?

Porque eu inventei e li aos meninos. E porque na escola eu já posso escrever as minhas histórias porque são bonitas.

10 – Então e o que é preciso para escrever uma história?

Precisamos das pessoas grandes para escreverem, por causa que eu não sei escrever bem. E das canetas e das folhas ou do computador.