

# Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré- -Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: a reconstrução do esquema da narrativa em crianças do Pré-Escolar através do reconto

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Vanessa Oliveira Paulos

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo

Professora Doutora Maria José Nascimento Gamboa

Leiria, abril de 2015

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



# INTERVENIENTES NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

**Professor Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira** – Professor  
Supervisor da Prática Pedagógica em Pré-Escolar

**Professora Doutora Isabel Godinho da Silva Rebelo** – Professor  
Supervisor da Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II



## DEDICATÓRIA

Em memória do meu Avô,  
que mesmo ausente esteve presente,  
que me ensinou a amar alguém mesmo estando longe,  
que me ensinou que se queremos ser alguém nunca devemos desistir.



# AGRADECIMENTOS

Ao Filipe, por tudo aquilo que passou comigo... por me ter incentivado a nunca desistir e a ter mais força para continuar a percorrer este caminho, muitas vezes difícil.

À minha avó Alice que através das suas palavras bonitas me colocava um sorriso no rosto. Obrigada pelas tuas palavras, beijinhos e abraços e pela tua força de vida que me deu forças para continuar este percurso.

Aos meus pais, por me terem possibilitado estudar fora de Lisboa, dando-me apoio para a realização deste Mestrado.

Aos meus padrinhos, que ajudaram a que a minha estadia em Leiria fosse possível, com todas as suas ajudas.

À minha irmã pelos vídeos e fotografias que me ia enviando e que, sem ela saber, me distraíam.

Aos amigos que pude conhecer aqui, que foram tornando os dias em que me arrependia de ter deixado a minha casa, menos dolorosos.

À minha orientadora Professora Doutora Isabel Rebelo pela sua competência, disponibilidade, exigência e aprendizagens proporcionadas.

À professora Maria José Nascimento Gamboa por toda a ajuda que me deu na concretização deste relatório.

Ao professor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira pela leitura atenta e pelas contribuições que muito acrescentaram às minhas reflexões.

Às educadoras e professoras cooperantes que me acolheram nas suas salas e me proporcionaram aprendizagens significativas.

Agradeço ainda àquele que me fez, sem perceber, adorar este mundo fantástico da educação, ao meu irmão.



## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da realização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e apresenta-se dividido em duas partes: a Parte I referente à dimensão reflexiva e a Parte II referente à dimensão investigativa.

Na Parte I encontra-se uma reflexão crítica e fundamentada referente aos três contextos que vivenciei neste Mestrado: Creche, Jardim-de-Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, na qual pretendo evidenciar as experiências vividas em cada um desses contextos de Prática Pedagógica.

Na Parte II apresenta-se a investigação realizada no contexto de Jardim-de-Infância, com crianças entre os três e os cinco anos de idade, que incide na temática do reconto. Este estudo apresenta um carácter qualitativo, do tipo estudo de casos, na medida em que se pretende analisar se as crianças destas idades reconstróem o esquema / gramática da narrativa, bem como, perceber se integram no reconto conhecimentos / vivências pessoais ou circunscrevem o mesmo à matriz textual, centrando-se, sobretudo, na descrição, interpretação e análise de dados.

Os resultados deste estudo permitem concluir que as crianças apresentam dificuldades diferenciadas na reconstrução oral do esquema da narrativa, revelando uma tendência para circunscrever o reconto à matriz textual, suportado nas ilustrações e na narrativa ouvida.

**Palavras-chave:** Compreensão leitora, Esquema da narrativa, Literatura infantil, Reconto.



## ABSTRACT

This report arises within the scope of the Masters in Pre-Schooling Education and Primary School Education, and it is organized in two parts: part I refers to the reflexive dimension and Part II refers to the investigative dimension of the work.

In part I there is a critical and well-grounded reflection concerning the three contexts that I have experienced throughout this Masters: nursery school, kindergarten and primary school. In it, I intend to highlight the experiences I have lived in each of these Pedagogical Practice contexts.

Part II concerns the investigation centred in the subject of retelling, which was carried out in the kindergarten context involving children aged between 3 and 5 years old. This study had a qualitative feature of the study case type since the main aim was to analyse: i) How do children reconstruct the narrative scheme / grammar? ii) Do children insert personal knowledge and experiences when retelling the story or do they just confine to the textual pattern?

The results of this study have led to the conclusion that, under the conditions in which the study was carried out, children would reconstruct the narrative scheme not significantly including their personal knowledge and life-experiences, using mostly images as a support to retelling.

**Keywords:** Children's Literature; Narrative scheme; Reading comprehension; Retelling



# ÍNDICE GERAL

Intervenientes na prática de ensino supervisionada .....	viii
Dedicatória .....	v
Agradecimentos.....	viii
Resumo.....	ix
Abstract .....	x
Índice de anexos .....	xv
Índice de quadros .....	xviii
<b>INTRODUÇÃO AO RELATÓRIO.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA .....</b>	<b>3</b>
1. O meu percurso pelo Pré-Escolar.....	5
2. O meu percurso pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	19
<b>PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>39</b>
1. A leitura no Jardim-de-Infância .....	39
2. A literatura infantil.....	40
2.1. Contributo da literatura infantil no domínio linguístico, oral e escrito.....	42
2.2. Livros e critérios de escolha textual.....	44
3. Compreensão leitora.....	46
3.1. O que é a compreensão leitora e qual a sua importância .....	46
3.1.1. A narrativa.....	48
4. O papel do educador como mediador de leitura.....	50
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>55</b>
1. Opções metodológicas.....	55
1.1. Paradigma do estudo .....	56
1.2. Estudo de caso.....	57
1.3. Intervenientes .....	58
2. Momentos e procedimentos para a recolha de dados.....	59
2.1. Calendarização e descrição dos momentos de recolha de dados – o conto e o reconto das histórias .....	60
2.2. Critérios de seleção das histórias/livros .....	61
2.3. Caracterização das histórias/livros.....	62

3.Recolha de dados.....	63
4. Tratamento dos dados.....	64
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>67</b>
1. Análise e discussão .....	67
1.1. 1. <sup>a</sup> História – “Eu adoro futebol” .....	68
1.2. 2. <sup>a</sup> História “O Tomás já não cabe nos calções” .....	82
<b>CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
1. Aspectos relevantes do estudo .....	97
2. Limitações do estudo.....	98
3. Implicações do estudo .....	99
<b>CONCLUSÃO DO RELATÓRIO.....</b>	<b>101</b>
Referências bibliográficas .....	103

# ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo I</b> – Pedido de autorização para recolha de gravação de voz.....	2
<b>Anexo II</b> – Livro “Eu adoro futebol”.....	3
<b>Anexo III</b> – Livro “O Tomás já não cabe nos calções” .....	4



# ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Calendarização dos recontos .....	60
<b>Quadro 2</b> – Sequência para a análise da informação .....	64
<b>Quadro 3</b> – Recontos da 1.ª história da criança A.....	68
<b>Quadro 4</b> – Recontos da 1.ª história da criança B.....	68
<b>Quadro 5</b> – Características das duas crianças do 1.º reconto da 1.ª história .....	69
<b>Quadro 6</b> – Características das duas crianças do 2.º reconto da 1.ª história .....	70
<b>Quadro 7</b> – Critérios de avaliação do reconto segundo Giasson (2004).....	72
<b>Quadro 8</b> – Recontos da 1.ª história da criança C.....	72
<b>Quadro 9</b> – Recontos da 1.ª história da criança D.....	73
<b>Quadro 10</b> – Características das duas crianças do 1.º reconto da 1.ª história .....	73
<b>Quadro 11</b> – Características das duas crianças do 2.º reconto da 1.ª história .....	74
<b>Quadro 12</b> – Recontos da 1.ª história da criança E.....	77
<b>Quadro 13</b> – Características das duas crianças do 1.º reconto da 1.ª história .....	78
<b>Quadro 14</b> – Características das duas crianças do 2.º reconto da 1.ª história .....	80
<b>Quadro 15</b> – Recontos da 2.ª história da criança A.....	82
<b>Quadro 16</b> – Recontos da 2.ª história da criança B.....	83
<b>Quadro 17</b> – Características das duas crianças do 1.º reconto da 2.ª história .....	83
<b>Quadro 18</b> – Características das duas crianças do 2.º reconto da 2.ª história .....	84
<b>Quadro 19</b> – Recontos da 2.ª história da criança C.....	86
<b>Quadro 20</b> – Recontos da 2.ª história da criança D.....	86
<b>Quadro 21</b> – Características das duas crianças do 1.º reconto da 2.ª história .....	87
<b>Quadro 22</b> – Características das duas crianças do 2.º reconto da 2.ª história .....	88
<b>Quadro 23</b> – Recontos da 2.ª história da criança E.....	90
<b>Quadro 24</b> – Características das duas crianças do 1.º reconto da 2.ª história .....	91
<b>Quadro 25</b> – Características das duas crianças do 2.º reconto da 2.ª história .....	92

# INTRODUÇÃO AO RELATÓRIO

Livro... um amigo para falar comigo... um navio para viajar... um jardim para brincar ... uma escola para levar debaixo do braço. Livro... um abraço para além do tempo e do espaço (Luísa Ducla Soares, 2005).

O presente relatório foi elaborado no âmbito da concretização e finalização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O relatório encontra-se dividido em duas partes, na primeira parte encontra-se a dimensão reflexiva, de forma a ilustrar o meu percurso nas três valências de ensino de Prática Pedagógica, Creche, Jardim-de-Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na segunda parte do relatório encontra-se a dimensão investigativa, onde se apresenta o trabalho investigativo que foi desenvolvido ao longo da Prática Pedagógica em contexto de jardim-de-infância, por seis crianças, que incidiu no estudo do reconto de duas histórias, tendo envolvido crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

A segunda parte, a dimensão investigativa, encontra-se dividida por capítulos. O primeiro diz respeito à introdução desta dimensão. No segundo capítulo encontra-se o enquadramento teórico, relevante para a compreensão dos pontos-chave deste estudo. No terceiro explicita-se a metodologia de investigação, de forma a dar a compreender melhor o estudo e, no terceiro encontram-se os resultados do estudo. Por último, encontra-se o quarto capítulo, as considerações finais, tendo em conta, o trabalho investigativo, onde se abordam os aspetos mais relevantes dele decorrentes, as limitações e implicações deste estudo.

Para finalizar, apresenta-se a conclusão do presente relatório, de que faz parte uma reflexão crítica sobre todo o percurso vivenciado por mim, a referência às minhas aprendizagens e dificuldades e uma reflexão sobre o contributo deste percurso académico para o meu desenvolvimento, quer a nível pessoal, quer como futura profissional de educação.



## PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

A minha caminhada pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui uma fase fundamental de aprendizagem e descoberta, para o meu percurso pessoal e profissional.

Ao longo da licenciatura foi crescendo o meu gosto pelo “mundo” da educação, a minha curiosidade para saber mais sobre as crianças e sobre o trabalho de um educador e professor.

Este mestrado constituiu-se numa caminhada cheia de aprendizagens, que serviu para ultrapassar dificuldades e receios e ganhar novas experiências. Constituiu, sem dúvida, um grande desafio a nível pessoal.

Nesta primeira parte do relatório encontram-se as minhas reflexões críticas e fundamentadas sobre o meu percurso no Mestrado em Educação do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao nível das três valências que tive oportunidade de vivenciar, Creche, Jardim-de-Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nestas reflexões procuro refletir sobre as experiências vividas, sobre os aspetos mais marcantes, nomeadamente, a importância de observar, planificar, agir, avaliar, refletir, bem como, refletir sobre as minhas dificuldades e receios iniciais e como os mesmos foram ultrapassados e, ainda, sobre as minhas aprendizagens mais significativas.



## 1. O meu percurso pelo Pré-Escolar

A minha caminhada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico permitiu-me clarificar a ideia do que é a educação e qual a sua função numa criança. Percebi, ao longo de todo este grande percurso, que nunca se deverá ter como princípio a modificação da criança, mas antes, descobrir na mesma as suas aptidões e tendências, a sua forma de vida e de pensamento e a sua capacidade da apreensão de valores, com vista à harmonia das possibilidades emocionais e cognitivas que cada criança manifesta (Santos, 1971).

Este percurso iniciou-se em contexto de creche, com uma duração de cinco semanas. Para mim este, que tinha sido o primeiro contacto com crianças tão pequenas, deixou-me entusiasmada pela oportunidade de contacto com um novo contexto, mas também senti receio, pelo que me surgiram questões como: *Como será a creche? Como será o ambiente em creche? Qual será a idade das minhas crianças? Será que vou conseguir? Como serão as suas rotinas?*

Quando iniciei este primeiro passo do mestrado, estas questões acompanharam-me, contudo foram passando, à medida que fui encontrando respostas para algumas delas. Com efeito, aprendi com a Prática Pedagógica que a creche não é apenas um local seguro e limpo, com boa alimentação e ar fresco, como também, um local onde bebés e crianças podem aprender a expressar-se e a compreender o mundo que os rodeia, comunicar, aprender mais coisas sobre o outro, objetos e situações (Portugal, 2000).

De forma a entender melhor este contexto e qual o papel da creche, Portugal (2012) criou quatro finalidades para a mesma, que para mim são, também, fundamentais para o bem-estar da criança possibilitando um conjunto variadíssimo de experiências, são elas: satisfazer as necessidades das crianças, desenvolver um sentido de segurança e autoestima, desenvolver a curiosidade e ímpeto exploratório, e por fim, a importância da existência de competências sociais e de comunicacionais.

Ao falar-se de creche, fala-se de crianças muito pequenas, que precisam de apoio para o seu desenvolvimento, que necessitam de alguém que tenha em atenção as suas

necessidades físicas e psicológicas e com quem possam estabelecer uma relação de confiança, não apenas consigo mas com os pais ou outros adultos significativos para si.

Segundo Portugal (2012) existem três pontos sobre os quais passa toda a filosofia para um programa educativo de qualidade em creche, com os quais estou inteiramente de acordo e sobre os quais me vou debruçar nas próximas linhas da minha reflexão. Aborda-se assim, a importância do brincar, de forma a promover o bem-estar da criança e a qualidade da implicação aos vários momentos do dia, como a rotina e as diversas atividades e, por último, a focalização na qualidade das relações que se vão estabelecendo com a criança.

Esta necessidade de dar à criança o que ela precisa, de valorizar os seus interesses e necessidades e de lhes oferecer um conjunto vasto de experiências leva a que o educador seja o adulto de extrema importância na vida da criança e aquele que permite a continuidade de cuidados que a criança tem em sua casa.

Na minha opinião, deve-se assim, ser um educador, sensível e que estimule a criança para a sua autonomia, e ainda segundo Portugal (2012) “ (...) com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias” (p. 7). E, ainda, afirma Falk (1979) citado por Post (2007, p.63), “Um sistema estável de relações é um pré-requisito... para a capacidade de assimilar o padrão social de valores aceites, normas, regras de comportamento, conjunto de proibições, através da imitação, assimilação e identificação”.

Voltando a abordar os três pontos sobre os quais passa toda a filosofia para um programa educativo de qualidade em creche, segundo Gabriela Portugal, e de acordo com a idade das crianças com quem estagiei, idades essas compreendidas entre os 12 e os 24 meses, o educador deve valorizar o brincar, pois esta é uma prática fundamental ao seu desenvolvimento. De acordo com Sarmiento (s.d.), o brincar na criança constitui um dos primeiros elementos na cultura da infância, brincar é assim, uma condição de aprendizagem, assim sendo, uma aprendizagem de sociabilidade.

Depois, a importância de dar atenção à experiência, pois é também nestas idades que se deve dar oportunidades necessárias para experimentar um enorme conjunto de experiências sensoriais e motoras. Pois, como se sabe nestas idades as crianças exploram através dos sentidos: elas tocam, vêm, põem na boca, cheiram e ouvem tudo o que estiver à sua volta e o que lhes chamar a atenção, uma vez que é a forma que elas têm para conhecer as propriedades físicas dos objetos ao seu dispor, como forma, de construir o seu conhecimento. Para que esta experiência ocorra deve ser possibilitado um ambiente bem organizado com objetos estimulantes ao alcance as crianças, tal como observei na sala de atividades que me encontrava, uma vez que, era-lhes oferecido um leque de escolhas e de desafios que chamassem a sua atenção, promovendo o seu sentido de curiosidade, exploração e autonomia. Portugal (2012) refere a este propósito a necessidade de o ambiente facilitar aprendizagens, criar desafios, promover relações interpessoais positivas, dar segurança para o seu desenvolvimento físico e intelectual onde esta possa sempre estabelecer uma relação com o mundo que a rodeia.

Neste processo, Gabriela Portugal refere ainda a importância da qualidade das relações e das interações na vida destas crianças. Segundo Trevarthen (2012) citado por Post (2007), a “ (...) aprendizagem experiencial da criança desenvolvida em companhia, desenvolve-se a atenção partilhada e a intersubjetividade e criam-se bases sólidas para a exploração, a comunicação e a significação.” (p.25).

Considero que o momento de **observação** foi importante para responder às minhas questões iniciais, bem como, clarificar muitas ideias que tinha. Permitiu-me, igualmente, conhecer melhor o grupo de crianças e perceber que as crianças, nestas idades, precisam de muita atenção nas suas necessidades físicas e psicológicas, precisam de uma relação confiável, alguém que lhes ofereça um ambiente seguro e adequado e precisam de diversas oportunidades de interação com os pares e de uma grande liberdade para explorarem por si só utilizando os sentidos. Foi a partir, também, deste momento que pudemos recolher informações sobre os diversos contextos, entre os quais, a sala de atividades, sala de refeições, recreio, entre outras, em que a criança vive, de forma a compreender melhor as suas características adequando o processo educativo às suas necessidades.

Esta foi a base da minha presença na creche, em poder ter oportunidade de diariamente oferecer tudo isto, de alguma forma, às crianças. É preciso estar completamente disponível para a criança e dar às crianças “tempos de qualidade”, pois de acordo com, Gerber (1979) citado por Portugal (2000), “tempo de qualidade” são todos os tempos disponíveis para as crianças, incluindo principalmente, o simples mudar de fralda, o dar de comer à criança ou o tempo da sesta, pois o mesmo autor afirma que são estes os “ (...) verdadeiros momentos onde se estabelecem interações individualizadas, muitas vezes difíceis de obter em contexto de grupo.” (p.92).

Foi, igualmente, com esta fase, que pude observar a criança e escutá-la. Esta, apesar, de não utilizar a linguagem verbal para se exprimir, tem a sua forma de o fazer e para isso é necessário observá-la sempre, observar cada detalhe do seu rosto e do seu comportamento, pois nestas idades é esta a forma de elas se exprimirem.

Com efeito, a observação em creche é fundamental, e segundo Papatheodorou, Luff & Gill (2011) citados por Parente (2012) a “Observação próxima da criança em atividades de escolha livre é um modo de a escutar e captar a sua experiência de uma forma cuidada e respeitos” (p.6). Ainda, segundo Parente (2012) a observação e a escuta permitem revelar a singularidade de cada criança ajudando a conhecer o seu temperamento, características, pontos fortes e menos fortes e de que forma esta se relaciona com os outros. Segundo Fleer e Richardson (2004) citados pelo mesmo autor “As observações devem focalizar-se no que a criança individual faz e como o faz incluindo, também, o contexto social e cultural em que a (s) criança (s) está (ao) envolvida (s)” (p.8).

Outra aprendizagem, por mim realizada, foi a do conhecimento sobre a importância da rotina nestes contextos. A **rotina** não é simplesmente preparar e antecipar o dia. É, não só, um método positivo para o adulto organizar o dia como também tem aspetos de grande riqueza ao nível da aprendizagem para as crianças, permitindo que as crianças, de acordo com Hohmann & Post (2011) “ (...) explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra” (p.15).

Assim sendo, existem, de facto, acontecimentos diários regulares, o que vai permitir que a criança ganhe mais segurança ao conhecer o ritmo do seu dia. E para isso devem existir

atividades de transição típica, e estas devem ser bem planeadas para que, segundo Hohmann & Post (2011), evitem atrapalhar a exploração e a brincadeira de cada criança, de modo a que esta saiba o que esperar, de forma a ajudar no aumento do sentido de controlo.

A rotina destas crianças deve passar por experiências de exploração e de aprendizagem ativa, baseadas sobretudo na exploração dos sentidos, uma vez que segundo Piaget citado por Post (2011) as crianças desta faixa etária encontram-se no estágio sensório-motor, “ (...) o termo sensório-motor para caracterizar esta abordagem directa e física da aprendizagem. *Sensório* refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; *motor* refere-se ao modo como as crianças aprendem através da acção física” (p.23).

Ao abordar a rotina, aborda-se igualmente a **planificação**. Sentimos muitas diferenças nas planificações a que estávamos habituadas a realizar, no entanto, com o apoio de outros colegas a frequentar o mestrado conseguimos ultrapassar essa barreira e planificar o melhor que conseguimos, pois sabemos bem a importância de planificar, pois é nesta altura que refletimos antecipadamente no que podemos fazer. Segundo Hohmann & Post (2011) afirma “Quando as experiências do tempo em grupo (ou individuais) são planeadas *previamente*, as crianças não têm de esperar para que os educadores recolham os materiais, o tempo de grupo pode iniciar-se e terminar suavemente e a rotina diária pode fluir (...)” (p.283).

Desta forma, a criança também aprende fazendo. Recordo-me, que uma das atividades que fizemos com as crianças, com o objetivo de apelar aos sentidos e à descoberta pela experiência, em que levámos um conjunto diversificado de texturas, pois para mim, é extremamente importante estas aprenderem ativamente através da descoberta, Bruner (1983) citado por Raposo (2009) “o método da descoberta permitirá uma maior intervenção do aluno no processo da aprendizagem assim como lhe conferirá maior confiança nos resultados da sua aprendizagem” (p.541).

Ainda, segundo Madruga (1996) este tipo de aprendizagem “Implica uma tarefa diferente para a criança; neste caso, o conteúdo não se dá em sua forma acabada, mas deve ser descoberto por ele” (p.69). A aprendizagem deve ser, assim, ativa e de constante

interação. Interação essa que ao longo da nossa Prática Pedagógica não foi tida em esquecimento. E as **estratégias utilizadas** por nós para essa aprendizagem interativa, foram primeiramente o cuidado de existirem atividades realizadas em grande grupo e individuais, pois, no meu ponto de vista, ambas são bastante importantes e deve haver, ao longo do dia, momentos que estas possam ser desenvolvidas.

Recordo-me de alguns momentos em grande grupo, como o momento do tapete, em que era feito o acolhimento, ou seja, a parte da conversa com o grupo de crianças. Conversar com as crianças é extremamente importante, principalmente, com a apresentação do real para que as crianças percebam o que o educador está a falar.

Igualmente, recordo momentos de atividades individuais, pois estas crianças como são muito pequenas precisam para determinados trabalhos, como os de expressão plástica, uma atenção redobrada, pois são diversos os materiais e as sensações que estas estão a experimentar. Assim sendo, é o momento em que a criança explora e experimenta ativamente materiais novos ou familiares que, neste caso, seleccionámos com base em observações diárias que fizemos anteriormente nos interesses e experiências das crianças (Hohmann & Weikart, 1997).

Posteriormente, para além da aprendizagem individual e em grupo, foi do nosso interesse promover as **interações** necessárias para as crianças se desenvolverem e aprenderem, desta forma, a atividade que nos proporcionou tudo isso, e no meu ponto de vista o melhor exemplo de toda a nossa Prática Pedagógica, foi durante a última semana em que nos propusemos a construir um novo espaço com o grupo de crianças da sala do primeiro ano, atividade essa que foi realizada durante toda a semana e teve como finalidade construir a *Área da Leitura e das Experiências*, com a intenção de promover essencialmente o gosto pela leitura através do contar, recontar, inventar e criar histórias.

Para mim, esta é uma das áreas que considero mais importante numa sala de atividades e a falta de uma área deste género na sala onde estive abriu-me o interesse de criar uma. Criar um ambiente acolhedor, em que, as crianças encontrem facilmente livros (área da leitura) e outros objetos/jogos que apreciem (e das experiências). Quando as crianças têm estas experiências com regularidade, estas poderão facilitar a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade (Hohmann & Post, 2011).

Considerámos, também, de importância relevante a interação com a família. A articulação com a família foi construída através da utilização de duas estratégias: foi criada a *Saquinha das Surpresas* com o nome de *Pirlimpimpim*, como se fosse uma saquinha mágica. Através dela enviámos uma carta aos pais, pedindo para que estes enviassem um livro de forma a que este pudesse ser lido no dia seguinte ao grupo de crianças.

Criámos, também, o *Notícias em 1.ª mão*, ou seja, um jornal que era colocado à entrada da sala e onde era escrito o que o grupo de crianças tinha feito no dia anterior, constituindo esta uma forma de colocar os pais e a restante comunidade da creche em contacto com as atividades. Um dos objetivos da creche é a colaboração com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades, a de proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança num ambiente de segurança e confiança física e afetiva. Segundo Hohmann & Post (2011) “Ao prestarem uma atenção redobrada ao que uns e outros dizem e ao participarem em actividades conjuntas, educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem um ambiente apoiante para as suas crianças” (p.327).

Para além da valorização das interações com o educador e a família, também se procurou destacar as interações entre pares:

A convivência com os pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (Sarmiento, s.d.,p.14).

Estando estas crianças numa fase egocentrista é importante que existam ações em conjunto, para valorizar este facto. Recordo a nossa primeira atividade de expressão motora, em que, foi proposto às crianças brincarem/interagirem com bolas e arcos, e na atividade de bolas foi tentado que duas a duas passassem a bola entre si.

Ao longo das cinco semanas em contexto de creche, procurei conhecer cada criança na sua individualidade e tentei que a grande maioria das atividades tivessem uma aprendizagem significativa, com isso pretendíamos desenvolver a experimentação, a curiosidade e o gosto por querer saber mais ou experimentar mais.

A verdade é que, este meu percurso ao longo destas cinco semanas não foi tudo fácil, antes pelo contrário, foram ultrapassados diversos **desafios e dificuldades** que tinha antes de conhecer este novo mundo. Não foi fácil perceber que aquelas crianças precisam de total entrega e disponibilidade e que precisamos de ter ‘mil olhos’ e ir ao encontro das suas necessidades e interesses possibilitando sempre o seu bem-estar.

Deste modo, recorro que foi desafiante o mudar a fralda a uma criança, foi desafiante o cantar para um grupo de crianças e para adultos que se encontravam presentes sabendo que não o sei fazer tão bem como gostaria. Nem sempre foi fácil trabalhar em equipa, contudo aprendi a valorizar muito mais a opinião do outro, embora nem sempre fosse fácil de conciliar. Ter de ultrapassar tudo isso foi desafiante mas foi conseguido, porque a verdade, é que ao longo de todo o nosso percurso como educadores vamos conhecer e trabalhar com pessoas e pares que nem sempre nos identificamos, mas a estratégia para o sucesso é mesmo dar a volta por cima e nunca desanimar. Tomar atenção a cada pormenor da criança, de todos os momentos da rotina foi difícil, mas fui-me habituando a ter essa noção e a conseguir fazê-lo.

No entanto, todas estas **dificuldades, desafios e aprendizagens** contribuíram para o meu desenvolvimento e aperfeiçoamento como ser individual e como ser que, um dia, vai estar em contacto direto diário com estas realidades. Na medida em que, pude constatar que trabalhar com crianças pequenas não é fácil mas é extremamente enriquecedor e que deve ser dado a cada uma o tempo necessário para aprender, pois cada uma tem o seu próprio ritmo: “Cada criança tem um relógio interno que determina o momento de gatinhar, sentar, andar, falar...O modo como os educadores podem ajudar no desenvolvimento é encorajando cada criança a realizar as coisas que lhes interessam” (Portugal, 2000, p.103).

Findas as cinco semanas em contexto de creche, uma nova etapa da minha caminhada no mestrado se aproximava, desta vez, encontrava-se a Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância (JI). Esta mudança não foi fácil, pois começamo-nos a habituar ao grupo de crianças com as quais estamos diariamente. No entanto, já não era uma etapa nova, uma vez que já tinha estado anteriormente em contexto de JI. Desta forma, procurei desde os primeiros dias viver aquela experiência, com o meu grupo de vinte e uma crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Encarei este novo contexto como uma nova experiência, da qual tinha de me integrar, interagir, viver com as crianças as suas vitórias e as suas dificuldades. Considero extremamente importante a experiência da criança num JI, para conhecer outro contexto, tal como afirma Solé *et al.* (1999, p. 52), “O intercâmbio com outras crianças e com pessoas adultas, que lhes propõem atividades adequadas a seu nível, pode significar uma ajuda importante no desenvolvimento das suas capacidades”.

Através do contacto com crianças de idades tão distintas, uma vez que estive, primeiramente com crianças de um ano e, depois, com crianças de três e quatro anos, verifica-se, nesta fase pré-escolar a um aumento das capacidades das crianças com um aumento progressivo da sua autonomia e da multiplicação de relacionamentos sociais, isto é, um desenvolvimento da criança ao nível das suas capacidades cognitivas, emocionais, comportamentais, morais, sociais que levam a uma melhor adaptação da criança à escola. Segundo Fozz (1975) citado por Silva (2008), a criança apresenta uma maior variedade de habilidades e competências “ (...) ao nível da inteligência geral, da capacidade verbal, da destreza manual, da curiosidade, da riqueza de imaginação lúdica e da perseverança” (p.10).

Com o decorrer desta nova Prática Pedagógica fui-me aproximando deste novo grupo, inicialmente, no momento de **observação**, nos momentos de brincadeira livre, estabelecendo uma relação de proximidade e confiança com o grupo de crianças, tal como aconteceu no contexto de creche. Considero estes momentos fundamentais, pois se o educador conseguir estabelecer um ambiente de confiança e cumplicidade com as crianças, será mais fácil para este conhecer e compreender cada uma. Para isso torna-se crucial a **comunicação** entre ambos, para que a criança aprenda a comunicar utilizando a língua do seu grupo social.

Assim sendo, a criança precisa de estar sob um ambiente onde ouça falar corretamente e que tenha, também, oportunidade para se expressar, desde a creche. De acordo com Sim-Sim *et al.* (2008, p. 32), “A participação e o envolvimento em situações cada vez mais diferenciadas, e em contextos variados, proporciona-lhes oportunidades para contactarem com produções linguísticas diversificadas que contribuirão para o desenvolvimento das respectivas competências comunicativas”. Ainda, tendo em conta a mesma autora, “É através da interacção verbal, que implica saber ouvir e falar, que as crianças se tornam

comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna. É pela comunicação verbal que as crianças adquirem e desenvolvem a língua materna” (p.33).

Ao longo das dez semanas em contexto de JI procurei escutar as ideias das crianças e partir delas para aprofundar determinado assunto, indo ao encontro dos seus interesses, motivações e necessidades. Todavia, existia uma **planificação** que tínhamos de cumprir, que era a da educadora e durante o período em que estivemos com o grupo, tinha de ser explorada a temática dos Continentes, dos Países e das Cidades, bem como, a temática do Natal, então as nossas atividades estiveram na maior parte do tempo envoltas nestes temas.

Recordo-me, igualmente, de ter explorado a expressão musical, trabalhando com as crianças diversas músicas originárias dos diversos continentes e países e a sua respetiva dança. Ao explorar a expressão musical, tivemos sempre o cuidado de ir ao encontro dos cinco eixos fundamentais para este domínio que se encontram no documento *OCEPE* (1997): escutar, cantar, dançar, tocar e criar. Destes valorizámos mais, três eixos: o escutar, cantar e dançar. Qualquer das atividades era iniciada pelo escutar, tanto o som, como o ritmo e a letra. Depois, cantavam, primeiramente as crianças ouviam o educador, depois cantavam connosco e só numa fase mais avançada, sozinhas. No final, juntava-se a canção com a dança. Estas atividades eram sempre com a voz de quem se encontrava a intervir, das crianças e, também, da utilização do rádio.

Com o tema do Natal, em particular, foi explorado maioritariamente expressão plástica, porque nos foi dito, desde logo, que a sala deveria estar toda enfeitada com símbolos alusivos ao Natal. Posto isto, o nosso objetivo central foi criar, com as crianças, esses símbolos. Procurou-se criar condições para a criatividade, porque queríamos que a maior parte das atividades fossem elaboradas pelas crianças.

Com esta possibilidade de vivências de novas experiências percebi a importância de proporcionar à criança diferentes experiências para possibilitar que esta aprenda de uma maneira completa, isto é, tal como consta como um dos grandes objetivos da educação Pré-Escolar no documento *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* (1997) deve-se “Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas

características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (p.18).

No decorrer das intervenções, tentámos procurar, ainda, proporcionar às crianças experiências sensoriais, uma vez que grande parte das crianças se encontrava no estágio sensorio-motor. Segundo Piaget, “os bebés aprendem acerca de si próprios e do mundo através da sua actividade sensorial e motora em desenvolvimento” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.198). Recordo-me das experiências de culinária com as crianças, em que todas juntas executámos na sala de atividades, bolos e bolachas, servindo os adultos como guias. Desta forma, as crianças mexiam a massa, juntavam os ingredientes e escolhiam as formas que queriam para a sua bolacha. Este procedimento era feito e explorado em grande grupo.

Deste modo, durante a Prática Pedagógica era nosso objetivo promover, mais uma vez, este trabalho em grupo, bem como, o individual, proporcionando diariamente momentos de partilha e cooperação entre o grupo de crianças, criando-se uma relação de interajuda baseada no respeito. Em relação ao momento da exploração individual, este foi feito para que cada criança pudesse criar e experimentar sozinha. Desta forma, tivemos como objetivo proporcionar a cada criança diversas experiências, dando-lhes oportunidades para exploração e reflexão sobre a sua própria ação (Hohmann, Banet & Weikart, 1979 *cit. por* Spodek & Brown, 1996).

Em particular, procurei, ouvir as ideias das crianças. Deste modo, recordo, por exemplo, que as crianças, várias vezes, nos pediam para explorarmos com elas o domínio de expressão motora. Contudo, confesso que por ser um domínio explorado, à parte por outra educadora, foi-nos pedido para não lhe dedicarmos tanto tempo. Assim sendo, apenas existiu uma atividade deste domínio da Expressão e Comunicação dentro da sala de atividades. Partindo do tema das cidades, foi proposto explorar a cidade de Lisboa, através de um jogo de circuitos em que para chegar à casa as crianças tinham de passar por diversos obstáculos: correr, saltar, andar ao pé-coxinho, entre outros. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* (1997), a existência das diferentes formas de expressão ao longo do percurso da criança deve implicar a diversidade de experiências de aprendizagem, para que cada uma vá dominando o seu corpo e mantendo

o contacto com diversos materiais que deverá ter a possibilidade de vivenciar, explorar, manipular e transformar para que tome a consciência do seu Eu e do seu Eu com os objetos.

Ao longo desta Prática Pedagógica procurei que fosse criada uma ligação entre todos os conteúdos explorados, através de uma lógica e de uma continuidade, “a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender” (Thiesen, 2008, p.553). Seguindo esta abordagem procurei levar para as crianças diferentes tipologias de tarefas, uma vez que, para mim, ainda havia muito para experimentar e vivenciar.

Assim, recordo-me, por exemplo, de experimentar com o grupo, atividades como: através da observação de imagens formarmos uma história, de resolver problemas matemáticos através da leitura de histórias, de realizar jogos em grande grupo, entre outras. Recordo, assim, o momento em que pude trazer as tradições da minha cidade para o meu grupo de crianças. A atividade consistiu na exploração da cidade de Lisboa, através das especiarias (canela, pimenta) e doçarias (Pastéis de Belém, queijadas e travesseiros de Sintra) que foram trazidas, por mim, para o grupo, de forma a que cada criança pudesse sentir os seus cheiros e aromas, as “apalpar” e as provar.

Relativamente às três áreas: estudo do meio, português e matemática, sei que durante as minhas semanas de intervenção dei maior ênfase às duas primeiras áreas. Primeiramente, porque a área de matemática era a que me sentia menos à vontade, seguidamente por que o tema da minha dissertação encontra-se relacionado com a área do português. Aliado a isso, também sabia que a área de maior à vontade da minha colega de Prática Pedagógica era a matemática, optámos então por seguir essa linha. Sei que no futuro trabalharei as três áreas de forma equilibrada, para que as crianças se desenvolvam na sua globalidade, possibilitando “à criança a expressão das suas emoções” (Sousa, 2003, p.89), bem como, “o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo” (Iavelberg, 2003, p.9).

Assim sendo, no que diz respeito à área do português, a atividade mais bem conseguida, foi a criação e construção de uma história que deu origem à construção de um livro. Levei imagens para o grupo de crianças e através destas o grupo tinha de ordenadamente construir uma história utilizando as imagens.

Por fim, construímos o livro e este ficou para a sala. Nesta atividade foi extremamente importante escutar cada criança, valorizar a sua contribuição para o que iria ser criado, comunicar com cada criança e com o grupo, facilitando a expressão de cada uma. De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* (1997, p.67), “É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhes permitam formas mais elaboradas de representação”.

No que concerne ao domínio da matemática a atividade melhor conseguida, foi após a leitura da história infantil “Grão de Milho”, ter levado para o grupo de crianças milho e uma folha de formato A3 com conjuntos de 1 a 10. As crianças no conjunto 1 tinham de colocar um milho, no conjunto 2 tinham de colocar dois milhos e, assim, sucessivamente. Esta atividade permitiu que percebêssemos se a criança conseguia contar, conseguia associar o objeto ao algarismo e número correspondente, e consoante os resultados finais, ajudássemos cada uma a melhorar, de acordo com as dificuldades presentes na atividade, para que o grupo de crianças pudesse ter uma aprendizagem significativa com aquela atividade, como afirma Spodek (2002, p. 336), “Na aprendizagem significativa não se trata, simplesmente, de absorver passivamente a informação, mas sim de dar um sentido activo ao mundo”.

No que toca à Área de Conhecimento do Mundo, penso que, a exploração da temática dos Continentes e dos Oceanos e as diversas atividades para um conhecimento mais aprofundado dos mesmos, permitiu que as crianças tivessem um maior conhecimento destes, podendo construir conceitos cada vez mais concretos.

Nesta área dou relevância e sublinho a importância do grupo de crianças conhecerem o seu meio próximo, e para isso tivemos a possibilidade de ir aos correios, onde fomos (eu, a colega de Prática Pedagógica, a educadora cooperante e o grupo de crianças), colocar as cartas que cada criança escreveu ao Pai Natal, para que pudéssemos explorar o que são os correios e para que servem. Como referem Hohmann e Weikart (1995), citados por Oliveira-Formosinho (1996), “a criança deve estar activamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interacção com o mundo que a rodeia.” (p.77).

No decorrer das dez semanas em contexto de JI também fui sentindo algumas **dificuldades**, destacando a expressão dramática, porque tivemos de fazer diversos teatros, uns a pedido da educadora, e outros, porque consideramos importante o contacto das crianças com esta área. Contudo, na minha perspetiva, apercebi-me que não me sinto totalmente à vontade neste domínio.

Outra dificuldade que foi surgindo foi ao nível dos registos, uma vez que tentei, ao máximo, registar os trabalhos de cada criança, para que estas pudessem ver os seus trabalhos expostos, no entanto, nem sempre foi bem conseguido, uma vez que nos registos iniciais recebi algumas críticas relativas à estrutura e à criatividade dos mesmos. Sendo que, o meu professor supervisor me pediu para ter maior rigor e cuidado.

Findas estas duas experiências diferentes em contexto de educação de infância, posso constatar que o **educador** é fundamental para a fase inicial de crescimento pessoal e social de uma criança e, muitas vezes, o seu trabalho tende a ser desvalorizado. O papel de educador é, sem dúvida, absorver e integrar cada experiência vivida por cada criança como uma experiência-chave que faz parte da sua maneira de sentir e pensar sobre o mundo, cabendo ao educador de creche conhecer o seu contexto.

Hohmann & Weikart (2009) citados por Santos (2013) afirmam que o educador deve perceber que “participar nas brincadeiras das crianças é uma das formas dos adultos lhes demonstrarem que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções” (p. 11). De acordo com Wajskop (1995, p.67), “Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência”. E ainda “Nessas interações, elas buscam resolver, no nível simbólico, a contradição entre a liberdade da brincadeira e a submissão às regras por elas mesmas estabelecidas, determinando os limites entre a realidade e seus próprios desejos” (*ibidem*).

Cresci muito durante o tempo de Prática Pedagógica. Considero que estas duas experiências como educadora foram muito importantes e me fizeram crescer bastante a nível pessoal. Os erros serviram para saber como da próxima vez fazer melhor. As dificuldades serviram para serem ultrapassadas. Os desafios para serem vivenciados e ter noção que nada se faz sem trabalho, e principalmente, sem gosto, para que consiga,

através do meu trabalho, deixar uma marca individual para uma construção de uma Prática Pedagógica de qualidade.

Neste processo formativo, é fundamental refletir sobre o que se fez e o que se pode ainda fazer, pois é uma prática extremamente importante na formação de um educador/professor, uma vez que permite antecipar, prever e analisar o que poderá acontecer no momento da ação, tendo a capacidade de fazer juízos de valor sobre a mesma, atribuindo-lhe um significado. Para tal, é necessário ter vontade própria e sentido crítico, de forma a avaliar a performance, com o objetivo de melhorar fragilidades e ter consciência das suas potencialidades, identificando os pontos fortes e fracos da sua intencionalidade educativa. Além disso, a prática reflexiva possibilita desenvolver as competências a nível cognitivo, afetivo, social e emocional, indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças. De acordo com Dewey (1933) citado por Oliveira & Serrazina (2002, p.10), “ (...) o envolvimento do professor em prática reflexiva implica: *abertura de espírito* para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; *responsabilidade* que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada acção; e *empenhamento* para mobilizar as atitudes anteriores”.

## 2. O meu percurso pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico

Com o início de um novo semestre, a minha caminhada continuava no Mestrado, desta vez num novo contexto, o de 1.º Ciclo do Ensino Básico, primeiramente com uma turma de 1.º ano e, seguidamente, com uma turma de 4.º ano. Em ambos os casos eu senti-me entusiasmada por ter a oportunidade de, finalmente, estar com o 1.º Ciclo, mas também senti algum receio, pelo que me surgiram algumas questões: Como será efetivamente ensinar a ler e a escrever? Como será ensinar a crianças mais crescidas? Será que vou conseguir estabelecer uma relação de proximidade e ao mesmo tempo de respeito? O que será que posso observar? Como serão os seus horários? Como será gerir um grupo, destas idades?

Nesta reflexão irei focar aspetos que considere importantes durante o meu percurso, tais como: a observação, a planificação, a avaliação, as dificuldades sentidas e os receios, bem como, as aprendizagens ao longo de todo o caminho, relacionando com momentos da Prática Pedagógica.

A educação constitui um pilar fundamental para o ser humano que se quer como ser singular, com interesses e necessidades individuais e simultaneamente plural, que se encontra integrado numa comunidade. Deste modo, a educação deve ser valorizada e o professor deve ter um olhar atento para a criança cujas necessidades existem dentro e fora da escola, porque só desta forma é possível formar-se cidadãos críticos e reflexivos.

Deve-se, ter sempre em conta que a educação inicia-se antes da escola, e que esta é apenas uma continuidade do processo de ensino e aprendizagem da criança. Posto isto, esta valência de ensino, o primeiro ciclo do ensino básico, é uma continuidade do seu conhecimento inicial, uma vez que neste dar-se-á continuidade aos conhecimentos anteriormente construídos. Neste ciclo, os principais objetivos educativos, de acordo com o Centro de Estudos Interculturais (2012), são permitir um desenvolvimento global e harmonioso de cada aluno, que prima pela descoberta progressiva das aptidões, interesses e capacidades que valorizem a formação pessoal, na sua dupla dimensão, isto é, individual e social. Deve haver uma aposta e ser trabalhada a expressão escrita e oral, bem como o raciocínio lógico-matemático, devendo-se criar condições para que as crianças desenvolvam capacidades de discussão, reflexão, amizade, solidariedade, tolerância e cooperação, tal como de respeito pelo outro.

Para além disso, deve-se valorizar a autonomia, criatividade e responsabilidade, bem como, as suas capacidades de pesquisa, seleção e tratamento da informação. Deve-se, igualmente, atender a cada criança de forma a contribuir para a sua formação como cidadã consciente e participativa levando-a a questionar e conhecer o mundo que a rodeia.

De acordo com a teoria de Piaget, estas crianças situam-se no estágio de desenvolvimento das operações concretas. Este estágio coincide também com o início do primeiro ciclo, em que, a criança começa a pensar de maneira diferente, tendo em conta o estágio anterior, onde também já dispõe de estruturas operatórias que permitem que esta tenha a capacidade de seriar, classificar e numerar, como afirma Bastos (1999, p.36) “Inicia-se

assim o processo até ao pensamento lógico, desprendendo-se a pouco e pouco das leis mágicas e analógicas”. Este período caracteriza-se, também, pela criança já possuir a noção de reversibilidade, no entanto, apenas se se encontrar na presença de objetos reais e concretos, que lhe permitam concretizar a operação em causa “ (...) esta fase caracteriza-se por uma interiorização progressiva do real; grande parte do desenvolvimento da criança, nesta altura, consiste em criar ‘agrupamentos’ que permitem organizar a realidade” (Bastos, 1999, p.36). Ainda, se verifica no 4.º ano uma ausência de necessidade do concreto, em que as crianças já têm maturidade para passarem do concreto para o abstrato, segundo o estágio de Piaget. Este estágio de desenvolvimento é caracterizado, como se referiu acima, também, pela capacidade de classificar, isto é, a criança é capaz de agrupar objetos através de características físicas comuns, como, por exemplo, pela sua cor, tamanho e/ou forma e, ainda, “Aprende a classificar e a seriar os objectos e a elaborar noções científicas de número, tempo, medida, etc” (*ibidem*).

Outra característica deste estágio verifica-se com a tendência que a criança tem para simpatizar com as pessoas que têm os mesmos interesses que os seus e que a valorizam, no entanto, a simpatia pressupõe um conjunto de valores que está na origem da troca, ou seja, no dar, como também no receber.

Neste estágio, relativamente à socialização, a criança é capaz de cooperar, desejando, contudo, em grande parte das vezes, fazer prevalecer o seu ponto de vista. Outra característica ao nível deste estágio é que a criança já respeita as regras, pensa antes de agir e a sua capacidade impulsiva tende a diminuir e é neste estágio que se denota o aparecimento da lógica, todavia, Bastos (1999) refere que “ (...) os seus raciocínios estão ligados ao concreto, exercendo-se preferencialmente sobre os factos e suas relações e não sobre as ideias”.

Com todo o percurso por mim vivido e construído durante estas semanas que incluíram todo um processo de observação, apoio e intervenção numa turma do 1.º ano de escolaridade, e, posteriormente, com uma turma de 4.º ano de escolaridade, revelou-se imprescindível pensar de forma construtiva, tendo em conta que como afirma Piaget (1970) citado por Andrade (2010, p.3) “Cada vez que se ensina prematuramente a uma criança alguma coisa que ela poderia descobrir sozinha, se lhe impede de inventá-la e consequentemente, de entendê-la completamente”, privilegiando os conhecimentos de

cada criança, dando-lhe tempo para que ela explore, permitindo que exista uma interação professor-aluno positiva para uma aprendizagem significativa,

(...) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos torna-se parte das aquisições do desenvolvimento independente das crianças (Vygotsky, 1984, citado por Andrade, 2010, p.3).

Com estas semanas, percebi que uma turma é formada por um conjunto de pessoas, com características e necessidades próprias, e que, como futura profissional da educação, devo atender a cada aluno individualmente e devo entender quais as suas necessidades e quais os seus níveis de aprendizagem. De acordo com Steele (1992) citado por Arends (1995, p.156), “Se o que é significativo e importante para um professor é tornar-se significativo e importante para um aluno, este terá de sentir que o professor valoriza tanto o seu potencial como a sua própria pessoa”.

Em ambos começámos com a **observação**, que é sem dúvida, para mim, um momento fundamental, uma vez que foi a partir daí que fiquei a conhecer as salas onde iria estagiar, o grupo de aluno e as suas rotinas, ficando a conhecer melhor cada um dos alunos, o que, na minha opinião, foi fundamental para os momentos de **planificação** e para o estabelecimento de uma relação de afetos positiva, tanto com o grupo como com a professora cooperante e toda a equipa pedagógica. Deste modo, e tal como foi salientado em cima, foi com a observação que se iniciou todo o processo de intervenção das Práticas Pedagógicas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como ocorreu em contexto de Pré-Escolar. Neste período de observação da comunidade educativa e da turma de duas semanas, em cada um dos níveis de ensino, pudemos ter um contacto direto e significativo com os agentes educativos e criar uma relação com as crianças, tomando conhecimento de alguns dos seus interesses, necessidades, dificuldades e aprendizagens, tal como uma relação com as professoras cooperantes, apercebendo-nos do seu modo de atuar, de agir e das estratégias que utilizavam com os grupos de alunos.

Para nos inteirarmos melhor das características da turma, verifiquei que ambas as professoras cooperantes nos facultaram, desde logo, os *dossiers* individuais dos alunos, o que nos possibilitou logo à partida um maior conhecimento da turma. Realizámos, também, grelhas de observação para registar informações sobre os materiais e objetos que

estavam disponíveis na sala de aula, tal como, elaborámos um questionário, mas apenas no caso do 1.º ano, cuja resposta solicitámos à professora cooperante. Este era composto por perguntas específicas. No que diz respeito às técnicas utilizadas, recorremos maioritariamente à observação direta, decorrida no contexto de sala de aula.

De seguida, tivemos hipótese de colocar em prática as nossas aprendizagens iniciais e estar em contacto direto com as crianças. As **expectativas** com que iniciei cada uma das Práticas Pedagógicas e **dificuldades** experimentadas em cada uma foram diferenciadas pelo que, no que diz respeito ao 1.º ano de escolaridade, as minhas expectativas não eram muito concretas, isto é, cheguei ao primeiro dia e estava à espera de tudo, sabia que iria encontrar um ambiente diferente do pré-escolar, em que, as crianças iriam ter mais regras, mais disciplina e mais autonomia. Assim sendo, tive a minha primeira intervenção neste contexto, em que me pude deparar com uma constante novidade e uma constante aprendizagem. Durante este percurso, foram muitas as dificuldades, que vieram a desaparecer com o passar das semanas.

Tendo em conta o 4.º ano de escolaridade revelou-se outra grande expectativa, isto porque, sabíamos antecipadamente que era uma turma complicada, tendo um comportamento um pouco perturbador. Apercebi-me, igualmente, da grande diferença de idades entre o 1.º ano e o 4.º ano, ou seja, no primeiro ainda existe uma grande necessidade de “mimos”, de abraços, de sentirem constantemente que gostamos deles. No que concerne ao 4.º ano, isso já não se verifica, principalmente nos rapazes, sendo estes mais autónomos e independentes, sentindo necessidade de um afastamento afetivo entre nós e eles.

Após as duas semanas de observação, chegou o momento de planificar as aulas, aliado, sempre, à observação. Com a **planificação**, surgiu outra dificuldade, tal como já tinha acontecido na valência do pré-escolar, isto porque, pensávamos, muitas vezes, nas atividades que queríamos fazer, sem pensarmos na sua intencionalidade educativa, bem como, principalmente no contexto do 1.º ano de escolaridade, a tendência de começar a planificação pela definição da sequência de atividades e só depois partir para a definição dos objetivos e descritores de desempenho. No entanto, com o feedback que recebíamos, tanto da professora cooperante como da supervisora, no contexto do 4.º ano de escolaridade, mudamos a nossa forma de fazer a planificação, começando ao contrário.

Planear exige, sem dúvida, que o professor reflita sobre as suas intenções educativas, prevendo situações e experiências enriquecedoras para as crianças, em que cada criança desempenhe um papel ativo na construção do seu conhecimento e desenvolvimento, sendo assim um sujeito, e não objeto, do processo educativo. Exige, igualmente, que se pense no tempo das atividades, no antes, durante e após, e neste ponto, surgiu outra dificuldade, uma vez que prevíamos sempre menos tempo do que o que era na realidade necessário. O tempo planificado inclui o tempo desde que as crianças entram na sala de aula até ao final da atividade, e tudo isso deverá ser levado em conta aquando da planificação. Ainda, de acordo com o modelo de Carrol citado por Arends (1995), dentro do tempo planificado deve constar: tempo planeado, o tempo atribuído, ou seja, a oportunidade de aprender, o tempo ocupado pela tarefa, o tempo de aprendizagem escolar, isto é, a própria aprendizagem com determinada tarefa, e por último, o tempo necessário para a sua elaboração.

Com esta dificuldade do tempo planeado, planificado e o real, surge outra dificuldade que fomos tendo ao longo das Práticas Pedagógicas, mas mais visível no 1.º ano, a gestão do tempo. Assim sendo, se se planifica sempre menos tempo do que aquele de que se necessita, deve-se pensar na causa deste desencontro e atuar, quer ao nível da planificação quer ao nível do ritmo de trabalho ou do grau de dificuldade das propostas e, foi com este pensamento que se conseguiu melhorar a gestão do tempo para o último ano de escolaridade e grupo que tivemos, embora tenha sido uma dificuldade inicial, com o tempo foi melhorando. Contudo, tem de se ter consciência que, tal como aconteceu no 4.º ano, ao existirem níveis de desenvolvimento muito distintos, é necessário criar estratégias e atividades de recurso para que os alunos que acabam as tarefas mais rapidamente não estejam muito tempo parados, à espera dos restantes, sendo que todas estas questões se tornam um desafio, “uma preocupação importante numa escola que tem de ser para todos, constituindo um interessante desafio aos professores” (Gomes, 2011, p.47).

É neste processo de reflexão e de desafio que surge outro momento que gerou dificuldade, a **avaliação** e a articulação entre os itens a avaliar e o objetivo da própria atividade, porque só neste semestre foi dedicado tempo a este parâmetro, sendo que, muitas vezes pensava em diversas formas de avaliação para os alunos, mas não as conseguia colocar em prática,

na sua plenitude, isto porque a avaliação se torna um meio “para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens” (Estanqueiro, 2010, p.83).

Com o decorrer da última Prática Pedagógica, fui percebendo que ao conhecer melhor a turma torna-se mais fácil realizar a avaliação, na medida em que vamos começando a sentir necessidade de realizar breves registos em notas de campo, sobre o que ainda falta fazer, o que tem de ser mudado na nossa prática, para conseguirmos através das mesmas, ir ao encontro das dificuldades dos alunos e conseguir momentos em que essas dificuldades sejam superadas.

A este nível, mais precisamente, no 4.º ano de escolaridade, o grupo de estágio elaborou mais itens avaliativos do que na turma do 1.º ano, utilizando algumas técnicas de avaliação formativas, contudo não foi um exercício constante, pois havia semanas em que não eram elaboradas avaliações, optando somente pela observação direta e notas de campo que nos serviam para abordarmos esta questão nas reflexões individuais semanais.

Foram utilizadas, maioritariamente, grelhas de avaliação, avaliando diferentes itens, tal como afirmam Lopes & Silva (2012, p.73), “ (...) um *feedback* útil ao professor quanto à eficácia do seu ensino. Como possibilitam avaliar o trabalho dos alunos com uma gama de níveis de qualidade, adaptam-se às turmas heterogéneas, possibilitado adequar o ensino às necessidades específicas de diferentes alunos”. Por exemplo, no caso da leitura, contemplavam-se na grelha itens como: erros, entoação, expressividade, respeito por sinais de pontuação e diálogos. Para além da avaliação da leitura enquanto prática de descodificação foram elaborados pequenos questionários individuais que foram passados antes da leitura, em que os alunos elaboravam inferências e previsões, sobre o que, numa fase posterior, iriam ler, e depois da leitura, para percebermos se ficaram a conhecer mais sobre o assunto, entre outras questões, procurando assim ensinar a compreender. Para além destas, foram utilizadas outras técnicas avaliativas, tais como: momentos de questionamento e fazendo perguntas nas aulas, para que tal como afirmam os mesmos autores, “As perguntas feitas pelos professores devem ser entendidas como sinais ou estímulos que transmitem aos alunos os elementos do conteúdo a ser aprendido, mas também como indicações importantes sobre o que estão a fazer e como devem fazê-lo” (*ibidem*).

As duas experiências em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico vieram a revelar-se muito positivas e enriquecedoras. Assim sendo, aprendi que é necessário ter conhecimento específico e aprofundado sobre os temas, para que estejamos sempre um passo à frente dos alunos. Somos vistos como modelos de conhecimento, de linguagem e de aprendizagem aos diferentes níveis, e, como tal, temos de nos preparar antecipadamente para responder ao desafio de ensinar. A este nível constatei uma grande diferença do 1.º para o 4.º ano, pois de facto há diferenças ao nível de exigência concetual, sendo que o 4.º ano já exige de nós uma maior preparação dos conteúdos com base em maior pesquisa autónoma antecipada.

Senti que, principalmente, nas atividades experimentais de estudo do meio, é preciso muita preparação antecipadamente, isto relativamente ao 1.º ano, pois foi apenas com essa turma que realizámos atividades experimentais. Desta forma, é necessário conhecermos e sabermos determinados conceitos científicos, para trabalharmos com o grupo com o devido rigor. Assim, dou exemplo da atividade experimental que elaborei com o grupo turma, no que concerne à germinação das sementes e a experiência para saber se a água ocupa o mesmo espaço quando é colocada em diferentes recipientes e se a água tem cheiro, foram atividades que requereram muita leitura antecipada. Tendo em conta, Caamanõ (2003) citado por Couto (2012),

O trabalho experimental é uma das atividades mais importantes no ensino das Ciências, envolvendo tarefas diversificadas e facultando aos alunos níveis de conhecimento progressivamente mais complexos, pois levam à compreensão de conceitos e constituem-se como uma oportunidade para trabalhar em grupo (p.97).

Ainda no contexto de 1.º Ciclo, aprendi a valorizar cada resposta dos alunos, valorizando os seus conhecimentos prévios, escutando-os com atenção para poder contribuir para que cada um pudesse desenvolver o seu conhecimento, uma vez que “Observar e escutar pressupõe ver as ações e realização da (s) criança (s), ouvir o que ela (s) diz (em) e registar com suficiente detalhe de modo a ser compreensível e ter significado para outras pessoas que possam vir a ler” (Parente, 2011, *cit. por* Santos, 2013, p.22). É, deste modo, importante escutar todas as crianças, não as julgando, para que estas se sintam motivadas e com vontade de aprender a fazer sempre mais e melhor.

Para que isso seja possível, é necessário valorizar a **comunicação** em sala de aula, entre os pares e entre os alunos e o professor, assim sendo, foram criadas oportunidades de comunicação. Relembro as atividades em que um aluno apresentava o seu trabalho para o restante grupo em ambos os níveis de ensino. Por exemplo, no 1.º ano as crianças tiveram a oportunidade de fazer um desenho de carácter pessoal e apresentá-lo- à turma, bem como pequenos textos de escrita criativa com o mesmo objetivo. Ao nível do 4.º ano tiveram oportunidade de fazer pequenas apresentações sobre o trabalho desenvolvido, tanto ao nível do português e da matemática, como de estudo do meio, um exemplo foi a atividade que, em pequenos grupos, fizeram com plasticina para reconstruírem a camada da pele, em que, posteriormente, foram apresentar esses trabalhos para toda a turma. Por último, em momentos de escrita criativa que alguns dos alunos leram o seu trabalho.

Nesta perspetiva, tentei valorizar os momentos de comunicação oral, “através da interacção [...] partindo do seu trabalho, ajudando-o a empenhar-se na própria aprendizagem e a ganhar auto-confiança” (Santos, 2013, p.22). Sempre que possível, chamava cada aluno individualmente para ir para a frente do grupo falar do seu trabalho, para que, se sentisse importante, sentisse que alguém estava a dar importância e ênfase ao seu trabalho produzido. O aluno, assim, pode ser valorizado pela sua criatividade e imaginação e, assim, tentar melhorar os seus desempenhos. Desta forma, promove-se a aprendizagem da criança dialogando, permitindo-a desenvolver competências comunicativas que são cruciais na vida em sociedade, onde aprende a ouvir e a escutar “aprende-se a escutar, escutando. Aprende-se a falar, falando” (Estanqueiro, 2011, p.40).

Com o decorrer das semanas de intervenção fui-me dando conta da importância de explorar novas abordagens com diferentes tipologias de tarefas, com o grupo de alunos, que na minha opinião devem fazer parte do currículo, como por exemplo, ilustrar composições, realizar jogos, ouvir e cantar canções, construir planetas à escala, desenhar através da audição de uma canção, realizar experiências e apresentações, entre outras, (exemplos de atividades de ambas as experiências em 1.º ciclo). Para mim, quanto mais as crianças vivenciarem e experimentarem, mais oportunidades têm para se desenvolverem na sua plenitude, uma vez que, cada criança é uma criança e deve-se tentar, ao máximo, ir ao encontro das diferenças de cada uma (Lopes & Silva, 2009). Segundo Fleith (1999) citado por Fleith (2007, p.10) uma educação democrática “é aquela

que leva em consideração as diferenças individuais, promovendo oportunidades de aprendizagem compatíveis com as habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos”.

De acordo com Marques (2009), a promoção da **interdisciplinaridade** permite que o aluno estabeleça hiperligações de conhecimentos. Ainda, Segundo Leite (2012), citado por Marques (2012, p. 18), com a interdisciplinaridade “ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos (...)”. Por seu lado, para Piaget (1972) citado pelo mesmo autor, a interdisciplinaridade surge como o intercâmbio mútuo com uma incorporação recíproca entre várias áreas de intervenção tendo como resultado um enriquecimento recíproco.

Posto isto, como futura profissional de educação e com estas experiências de Prática Pedagógica, percebi que as escolhas das atividades devem proporcionar às crianças aprendizagens significativas, para isso, procurei que cada criança tivesse oportunidade de dar a sua opinião e expressar as suas emoções.

Com isto, tentei que as atividades abrangessem diversas áreas curriculares. Recordo-me de um momento no 1.º ano, que os alunos ouviram a história do *Cuquedo* em mp3, para que, depois, utilizando a sua imaginação criassem o seu próprio animal. Recordo, ainda, outro momento de interdisciplinaridade, ao interligar expressão musical com expressão plástica, através da audição da canção “As Quatro Estações” do compositor Vivaldi, com o objetivo de fecharem os olhos e imaginarem o que aquela canção lhes fazia lembrar, bem como, um sítio a que aquela canção e aquela melodia os levava. Optei por estas duas vertentes, porque no início da prática pedagógica os alunos preencheram um inquérito sobre o que gostavam mais, e de entre as opções as que obtiveram mais votos foram a leitura de histórias e a audição de uma música. Deste modo, tiveram a possibilidade de serem desafiados com novas propostas, interligando pelo menos duas áreas curriculares.

Apesar de, muitas vezes, considerarmos que no 1.º Ciclo seja mais difícil promover atividades interligadas, uma vez que existe um horário diferenciado para cada área curricular, tentei que existisse um fio condutor de atividades, sempre que possível, pois considero importante existir a noção de continuidade. É importante que possamos

proporcionar ao grupo de alunos com quem estamos a trabalhar momentos de aprendizagem diversificada e significativa. Do meu ponto de vista, as atividades que pude explorar com as crianças, foram as mais significativas, pois recebia muitos feedbacks delas a pedir para repetir, e essas atividades não foram os momentos de fichas, mas antes, os momentos em que foi valorizada a sua criatividade, os momentos em que o processo podia ser relevante, muito mais do que o produto.

Uma das atividades e experiências que mais gostei de fazer e que recebi esse tal feedback positivo, quer por parte da turma como da professora cooperante, foi com as crianças no 1.º ano de escolaridade, com sólidos geométricos. Recordo-me que levei objetos reais, onde foi possível as crianças perceberem que nos materiais e objetos que conhecem, do seu quotidiano estes podem ter as formas dos sólidos. Bem como, na experiência dos cheiros agradáveis e desagradáveis, em que as crianças puderam estar em contacto com cheiros reais, preenchendo uma tabela sobre se tinham gostado ou não do cheiro. Elaborei uma atividade similar no 4.º ano, com cheiros agradáveis e desagradáveis a estudo do meio, e constatei que no 1.º ano houve maior adesão da turma estando todos os alunos concentrados e em silêncio à espera de poder ter a oportunidade de sentir o cheiro seguinte, o mesmo não aconteceu no 4.º ano, em que mesmo avisando a turma, esta continuava irrequieta e estando sempre impaciente à espera do próximo cheiro.

Recordo-me, ainda, dos seus rostos de felicidade e espanto aquando da audição da canção de Vivaldi, ou o momento de expressão plástica em que puderam partir de metade de uma imagem e continuarem a acabá-la. Foi bastante gratificante realizar esta atividade, pois os alunos vieram agradecer-me por ter proposto estas atividades. O mesmo aconteceu com atividades do 4.º ano, principalmente nos dois dias dedicados aos jogos didáticos, em que me agradeceram por lhes ter proporcionado esses momentos. Considero bastante importante os momentos de jogos em grupos no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, pois “ (...) o jogo se constitui em uma atividade universal anterior à própria cultura, contribuindo para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos sujeitos” (Huizinga, 1990 *cit. por* Almeida, 2008, p.1). Ainda,

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações

problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (Ibidem).

É ainda de referir a importância de utilizar **materiais diversificados**, uma vez que segundo Weikart (2009) citado por Malta (2012) “ (...) a sala (...) deve incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados” (p. 13). Ainda segundo MEC (1992) citado por Caldeira (2009, p.223), “El material constituye un instrumento de primer orden en el desarrollo de la tarea educativa, ya que es utilizado por los niños y niñas para llevar a cabo su actividad, sus juegos y su aprendizaje...”. Recordo, assim, atividades que possibilitaram que o grupo pudesse tirar partido dos recursos, uma vez que os materiais elaborados ficaram em sala de aula. Refiro a atividade como a reta numérica, que pode servir para anos futuros, o cartaz dos constituintes da planta e o cartaz dos seres vivos e seres não vivos, no que concerne ao 1.º ano, e a elaboração do Sistema Solar feito à escala, o friso cronológico e os fantoches, para a atividade que foi explorada com a turma através da obra literária “Teatro às Três Pancadas – Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama”, em que resultou numa dramatização por toda a turma e ainda num vídeo como lembrança de todo o percurso elaborado, que se encontra disponível no *blog* da escola.

Com o que foi acima referido, é possível que os alunos se sirvam dos materiais e que o adulto através destes consigam motivá-los com atividades ricas e estimulantes num processo de “manipulação-acção” (Prado, 1998, *cit. por* Caldeira, 2009), para que seja possível cada aluno chegar à “construção de certos conceitos” permitindo “a sua melhor estruturação” (Ponte & Serrazina, 2000). Contudo, para a criança se sentir motivada e querer ir mais além é necessário que nós, enquanto professores, façamos com que elas se sintam confiantes, dando-lhes feedback positivo, de forma a valorizá-las, ajudando-as a progredir na construção da sua identidade. Segundo Bordenave (1982) citado por Flores (2009),

Entende-se portanto que o feedback é um ato de comunicação. Sem a comunicação cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo, já que é por meio dela que as pessoas compartilham experiências, idéias e sentimentos. Ao se relacionarem como seres interdependentes, influenciam-se mutuamente e, juntas, modificam a realidade onde estão inseridas (p.3).

Uma das formas de as crianças se sentirem motivadas, equilibradas e estáveis no seu processo de ensino-aprendizagem é a existência de rotinas, que segundo Hohmann &

Weikart (2011), “oferece um enquadramento estável no qual as crianças (...) podem sem perigo iniciar, reflectir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela acção” (pág.227). Com as experiências na prática, aprendi a importância da existência de momentos de rotina e de os respeitar, pois estes são muito importantes para o dia-a-dia das crianças. Tal como afirma Pereira (2014), “As rotinas pedagógicas são, por muitos especialistas e professores, entendidas como fundamentais e de importância fundamental para criar um ambiente educativo onde as crianças podem fazer crescer a sua autonomia” (pág.15). Desta forma, tentámos respeitar o horário dos alunos, escolhendo as atividades segundo as áreas curriculares que iriam ser lecionadas naquele dia. Nem sempre foi fácil, uma vez que, havia dias em que gostaríamos de lecionar mais determinada área, contudo tentámos sempre que as crianças seguissem o horário que lhes era familiar. Até mesmo, porque, sempre que iniciávamos uma atividade de uma determinada área curricular no horário de outra havia sempre algum aluno que nos dizia que estávamos erradas, pois ‘agora era a vez desta disciplina e não dessa’.

A área em que terei de investir ainda mais no futuro é a matemática, isso verificou-se em ambos os níveis de ensino, onde me deparei com muitas diferenças entre o que aprendi no meu tempo de escola e às estratégias de conhecimentos conceituais dos conteúdos que hoje se utilizam para se ensinar os mesmos conteúdos. Onde notei maior diferença foi ao nível do 4.º ano, principalmente com o conteúdo da divisão de frações e com o algoritmo da divisão. Deste modo, cada vez que ia trabalhar com os grupos esta área, sentia mais desconforto e menos à vontade, no entanto, tentei que isso nunca transparecesse, pois trabalhava antecipadamente e fazia os exercícios antes, explorando diversas estratégias que poderia utilizar para o mesmo problema, caso um aluno não percebesse da primeira forma. A exploração de problemas matemáticos foi sem dúvida, onde me sentia menos à vontade, contudo trouxe sempre materiais diversificados para os explorar.

Por oposição, a minha área preferida, e talvez, aquela em que acabei por me refugiar mais nas minhas atuações, foi o português. Entre os meus receios iniciais, no caso do 1.º ano de escolaridade, contavam-se como abordar uma nova letra, ou um novo caso especial com os alunos pela primeira vez. Porque estes momentos se tornaram rotinas semanais, hoje sinto-me muito à vontade para um dia mais tarde o fazer, pois aprendi, através do que observei, as estratégias utilizadas pela professora cooperante, iniciando-os com a

leitura de um pequeno texto ou de um pequeno poema. Para este efeito trouxe para a turma, todas as semanas, pelo menos um livro, sugerido pelas Metas de Aprendizagem ou pelo Plano Nacional de Leitura. No que concerne ao 4.º ano, a turma tinha mesmo livros de leitura obrigatória que estavam contidos nas Metas Curriculares e, desta forma, quase semanalmente a hora de português, à terça-feira, era dedicada à leitura e exploração de obras literárias, e à elaboração da ficha de leitura da obra explorada.

Abordando as outras áreas curriculares, como as áreas de expressão musical e expressão plástica, estas devem ser igualmente valorizadas, e desta forma, tentei que todas as semanas fossem exploradas, ou como atividades principais ou como indutor de uma determinada atividade, no que diz respeito maioritariamente ao 1.º ano de escolaridade. No que diz respeito ao 4.º ano, a professora cooperante pedia-nos que respeitássemos o horário semanal, em que nos nossos dias de atuação apenas tínhamos expressão motora, contudo, sempre que necessário poderia ser substituída por outra área de expressão.

No entanto, relativamente a este aspeto e ao facto de pela primeira vez lecionar a área de expressão motora, penso que, foi para mim, uma mais-valia, na medida em que, pude explorar com o grupo turma uma área em que sentia bastante receio, pois ao longo do nosso percurso académico, foi-nos fornecida teoria sobre a mesma, contudo, a parte prática não foi muito valorizada.

A partilha e reflexão com a professora cooperante, com a colega de estágio e com outros membros da ação educativa foi fundamental no meu processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois o educador/Professor deve estar atento ao que acontece à sua volta e deve estar disposto a apreender sempre mais e para isso, a colaboração com os outros e a reflexão conjunta é crucial. Deste modo, realço os autores Ponte & Saraiva (2003),

Numa sociedade em mudança e, conseqüentemente, numa escola em mudança, o professor terá de se ver a si mesmo permanentemente como um aprendiz, como um agente activo no seu local de trabalho e como um interveniente disposto a colaborar com os colegas, seja quanto à prática lectiva, seja em relação a problemas educacionais mais amplos (p.3).

Atendendo a este facto e à sua enorme importância, esses momentos também foram tidos em atenção em diversos momentos da Prática Pedagógica. Desta forma, recordo-me na prática do 4.º ano, quando contactei uma associação pertencente à comunidade da escola

em questão, para que a turma pudesse assistir ao conto de uma história que integrante das metas curriculares, “*A Maior Flor do Mundo*” de José Saramago. Momento esse, que considero ter sido bastante positivo, na medida em que a turma aceitou a experiência e participou ativamente na mesma. Relembro também, a experiência de um bombeiro ir falar dos conteúdos que estavam a abordar em estudo do meio, no 4.º ano, relativos aos sismos e incêndios, tendo todos juntos realizado um pequeno simulacro. Tiveram, igualmente, ainda, a oportunidade de contactar com uma enfermeira de um dos hospitais de Leiria, tendo podido colocar as suas dúvidas e questões relativas ao tema dos primeiros socorros.

Indo, assim, ao encontro do que foi referido em cima, a comunidade deve ser valorizada e incluída no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sendo esta um local de aprendizagens informais com enorme relevância no atual “mundo globalizado” (Dressen *et al.*, 2007, *cit. por* Silvestre *et al.*, 2011, p.2860). Ainda “ (...) a escola não pode deixar de reconhecer, a comunidade educativa deve assumir-se e ser assumida como uma mais-valia educativa. Ela apresenta atualmente um potencial formativo que não pode estar alheio do pensamento de todos os agentes educativos (...) (*idem*)”.

Posto isto, todo este percurso, toda esta aprendizagem e toda esta experiência foram bastante gratificantes, enriquecendo a minha formação, ao nível dos conhecimentos necessários para agir perante um grupo de crianças, e identificando as propostas educativas mais adequadas ao contexto educativo. Por outro lado, esta experiência levou-me à pesquisa, partilha de ideias, investigação de forma a construir atividades promotoras de aprendizagens significativas para o grupo de alunos, tal como, estar em contacto com os materiais necessários e as estratégias pertinentes a aplicar nas diversas situações.

Deste modo, retiro destas minhas experiências de prática pedagógica momentos bastante positivos que me fizeram crescer. Acrescento, ainda, que todas as fases foram, no geral, positivas no meu percurso de aprendizagem, tornando-me mais autónoma, confiante, reflexiva e com mais bases para prosseguir neste caminho tão bonito, mágico e enriquecedor que é a Educação.

Ser-se educadora e professora é ser-se, sobretudo, mediador de aprendizagens, comprometendo-me com a sociedade de amanhã, não somente ensinar, mas aprender e

criar em conjunto com as crianças, sendo que, cada uma ficará no meu coração lembrando mais um passo do meu percurso. Afinal de contas, como se ensina e aprende, verdadeiramente, senão com o coração?

## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico fui percebendo a grande importância do educador e do professor serem investigadores, que têm consciência de que se encontram em constante aprendizagem, que se preocupa com a sua prática educativa, tendo em atenção as suas crianças, criando condições para aprendizagens das mesmas e sua.

A dimensão investigativa que se segue desenvolveu-se na área de Português no Jardim-de-Infância, mais concretamente na parte da Literatura Infantil, incidindo em particular no reconto de histórias com seis crianças entre os três e os cinco anos de idade, tendo o estudo surgido no âmbito da Prática Pedagógica realizada em contexto de Jardim-de-Infância, numa sala com crianças entre os três e os cinco anos.

Esta segunda parte encontra-se dividida em cinco capítulos. Primeiramente a introdução, na qual se apresenta a contextualização do estudo e as suas questões e objetivos de investigação. Seguidamente, encontra-se o segundo capítulo que serve de suporte à investigação, o enquadramento teórico. No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia de investigação, com base nas questões e nos objetivos de investigação e na formulação de procedimentos. No quarto capítulo encontram-se a análise, o tratamento e os resultados obtidos do presente estudo. Finalmente, apresentam-se as considerações finais, como o quinto e último capítulo, onde se encontram os aspetos relevantes e as limitações do estudo, bem como, sugestões para investigações futuras.



# CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

O presente estudo, elaborado no ano letivo de 2013/2014, desenvolveu-se na área do Português em contexto de Jardim-de-Infância. O âmbito deste relatório surge pelo gosto pessoal pela leitura e principalmente o gosto pelos livros infantis.

Sabe-se que nesta etapa do pré-escolar, o educador deve começar desde logo a contar histórias, isto porque “Contar oralmente uma história está relacionado ao reunir, ao criar intimidade, ao ato de entrega coletiva” (Sisto, 2007, p.2), como recurso educativo diário, sendo a sua narração um exercício essencial no contexto da sala de atividades, uma vez que “As atitudes das crianças face à leitura são influenciadas pela capacidade, experiências e contexto social” (Papalia, Olds & Feidman, 2007, p.442).

A narração das histórias e o seu respetivo reconto são estratégias essenciais para o desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que revestindo carácter lúdico, permitem, simultaneamente, promover a articulação de ideias, a comunicação, a expressão oral e de pensamento, tal como, a aquisição e o desenvolvimento de vocabulário, cada vez mais, coerente e elaborado, assim sendo, escutá-las deve ser um momento que desperta a curiosidade e o interesse em todas as idades (Castro, 2008).

Do meu ponto de vista, é importante salientar, que acredito que o êxito das aprendizagens futuras encontra-se ligado à qualidade das experiências proporcionadas, durante a primeira fase da educação básica,

Os conhecimentos e competências de literacia que as crianças apresentam à entrada para a escolaridade básica são adquiridos através de experiências precoces, no contexto da família e no contexto do jardim de infância, sendo comumente aceite na literatura a grande influência destes contextos na promoção destas competências (Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006, p.2).

Neste sentido, é fundamental que o educador promova práticas de leitura com as crianças, em que conte e leia oralmente histórias, em pequeno ou grande grupo. Momentos esses que sejam “de prazer, de comoção e de sonho que importa partilhar” (Gomes, 2000, p. 4)

Desta forma, formularam-se as seguintes questões de investigação: i) Como é que as crianças reconstruem o esquema / gramática da narrativa? ii) As crianças integram no reconto conhecimentos / vivências pessoais ou circunscrevem o reconto à matriz textual?

Perante as questões de investigação, delinearam-se os seguintes objetivos i) Identificar como as crianças, de diferentes idades, recontam o esquema da narrativa; ii) Identificar os signos da narrativa que cada criança valoriza no seu reconto; iii) Identificar a sequência de eventos/peripécias recontadas pelas crianças; iv) compreender se as crianças utilizam inferências/vivências pessoais no seu reconto.

## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. A leitura no jardim-de-infância

O cariz literário na educação Pré-Escolar tem sido cada vez mais valorizado, principalmente em atividades que envolvam a literacia, com o objetivo de desenvolver nas crianças, de acordo com Viana (2002, p.67), aspetos como “ (...) a memória e a discriminação visual e auditiva, a sensibilidade aos sons e nomes das letras, o reconhecimento global das palavras, a coordenação motora”. Assim sendo, a convicção da importância da leitura em crianças cada vez mais novas e cada vez mais cedo, é maior. Para a promoção da leitura, o contacto com o livro e com a sua diversidade é fundamental, sendo que é através deste que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sua sensibilidade estética. Ainda, de acordo com Mialaret (1974) citado por Viana (2002, p.221), “Ler é compreender, julgar, mas corresponde também a apreciar o ponto de vista estético”.

O livro torna-se um instrumento fundamental nesta fase inicial de escolaridade da criança. De acordo com Bastos (1999, p.283) o livro possibilita “ (...) um grau de autonomia e de liberdade pessoal do indivíduo, como pode actuar ao nível de uma maior capacidade para exercer a cidadania e participar activamente na sociedade”. O primeiro passo para fomentar comportamentos emergentes de leitura pode ser, segundo Morais (1994) citado por Viana (2002, p.45) o de ouvir ler, considerando que “ (...) a leitura de histórias para as crianças desempenha importantes funções ao nível cognitivo, linguístico e afectivo”, e é aqui, que entra o educador, com o seu papel de mediador de leitura.

As crianças em idade Pré-Escolar, em particular, entre os dois e os sete anos encontram-se no estágio pré-operacional de acordo com Piaget. Um dos traços que caracteriza a segunda infância é o da fantasia e imaginação, bem como, a reconstrução do que a criança adquiriu anteriormente com a organização de novas informações, categorizando a sua realidade (Couto, 2003).

Igualmente, este estágio caracteriza-se por estar diretamente relacionado com o aparecimento da função simbólica, bem como, das estruturas básicas de aquisição da

linguagem. Assim sendo, a criança vai-se encontrando, progressivamente, cada vez mais apta para resolver as operações fundamentais, tais como a representação que faz dos objetos, que lhe vai possibilitar atuar sobre eles, bem como das pessoas. Deste modo, vai interiorizando os esquemas de ação nas suas representações e elaborando, cada vez mais, imitações temporizadas (Cervera, 1991). Este estágio, segundo Bastos (1999) encontra-se dividido em dois “sub-períodos”, o “pré-operacional” que compreende as crianças entre os dois e os quatro anos, “ (...) caracteriza-se pela utilização de pré-conceitos, isto é, as noções atribuídas pelas crianças aos primeiros signos verbais que adquirem” (*ibidem*, p.35) e o “sub-período” denominado por “intuitivo” que compreende os quatro e os sete anos de idade, “ (...) baseia-se na intuição directa, modo de conhecimento que deverá completar-se com outros mais objectivos e experimentais” (*idem*).

Uma outra característica que podemos observar em crianças que se encontram neste estágio é a de a criança manifestar-se como ser egocêntrico, que engloba um triângulo, o realismo, o animismo e o artificialismo (Bastos, 1999).

Neste contexto da criança em Pré-Escolar observa-se, nos dias de hoje, a uma mudança no currículo, “Os currículos de ensino pré-escolar começaram a apresentar, de forma sistemática, actividades de cariz literário” (Viana, 2002, p.25), o que leva esta a poder utilizar os seus pensamentos, sentimentos e sonhos dentro das histórias que ouve, uma vez que tornam-se, nestas idades, “ (...) percursos da leitura e escrita ‘verdadeiras’ (...)” (*ibidem*).

## 2. A literatura infantil

No universo dos livros destinados a crianças, pode-se encontrar livros de cariz literário e de cariz não literário, que contém funções distintas. Tal significa que os interesses da criança devem ser tidos em atenção, uma vez que um dos grandes objetivos de um livro é proporcionar a qualquer leitor o prazer da leitura. Cabe ao educador oferecer e dar a conhecer às crianças alternativas, para que estas consigam estabelecer laços afetivos com o livro, como também, desenvolver comportamentos emergentes de leitura,

Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua

imaginação. Tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam” (Bettelheim, 1985, p.70).

A literatura para a infância permite o desenvolvimento de competências linguísticas, competências literárias bem como a possibilidade de suscitar na criança diversas emoções e sentimentos para a construção da sua inteligência socio emocional, através de “ (...) palavras, ideias, sentimentos, experiências que, emergindo da oralidade ou do papel, são elas próprias geradoras de acção, de vida” (Couto, 2003, p. 209).

Neste momento de contacto entre a criança e a literatura para a infância, esta potencializa a entrada para mundos simbólicos, em que a criança tem conhecimento de diferentes realidades, “ (...) que a ajudam, muitas vezes, a encontrar a solução para os seus conflitos interiores, vencendo medos e sobressaltos e compreendo melhor o mundo que a rodeia” (Rodrigues, 2008, p.41).

Desta forma, o livro surge como um objeto desencadeador de potencialidades no que concerne ao desenvolvimento global da criança e torna-se

(...) irrefutável a necessidade de livros infantis para a criança à altura das suas capacidades, interesses e necessidades e, de igual modo, é inegável o interesse da sua produção, realização, concepção e criação por adultos conscientes do seu impacto para a formação e desenvolvimento da criança (Novo, 1994, *cit.* por Rodrigues, 2008, p.41).

Ainda, de acordo com Almeida (2002),

as histórias infantis, particularmente os contos, embora construídas muitas vezes com uma finalidade recreativa, sempre veicularam conhecimentos e valores, evidenciaram manifestações do comportamento humano e têm tido com frequência situações reais como fonte de inspiração. A audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança” (p. 40).

De acordo, ainda, com Almeida (2002), as histórias infantis contribuem, quer para desenvolver na criança a sua criatividade, aumentando a sua imaginação, através daquilo que ouvem e das situações do seu quotidiano, quer para desenvolver na mesma a memória, a atenção e a compreensão. Criam-se assim condições para que cada criança tenha em conta, não só aquilo que é acessório, como também tenha em conta a informação essencial, por um lado contida nas ilustrações da história e, por outro lado, pelas palavras

que pode ouvir a serem contadas. As histórias infantis permitem, também, a articulação coerente de ideias, bem como, o enriquecimento do seu léxico, permitindo a diversidade do mesmo, aumentando, gradualmente, o seu vocabulário. “Em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, o livro é considerado um instrumento fundamental no contacto com a escrita” (Rodrigues, 2008, p.41).

Desta forma, é através das potencialidades das histórias e do contacto com o livro que, as crianças vão descobrindo o prazer da leitura e desenvolvendo a sua sensibilidade estética. As histórias infantis permitem, igualmente, o acesso a outros tipos de texto como prosa ou poesia que são também importantes para a criança. Outro aspeto importante e potencializador das histórias infantis encontra-se ao nível da sociabilização, isto é, apresentando para a criança e para a construção da sua personalidade, modelos e valores necessários para si. Esta dimensão remete-nos para a relação entre o educador e a forma como conta a história, na constante interação de partilha de saberes, experiências, opiniões relativos à problemática de cada história, aumentando, segundo Almeida (2002), a autoconfiança da criança e através da sua forma espontânea de expressar as suas opiniões e preocupações.

### *2.1. Contributo da literatura infantil no domínio linguístico, oral e escrito*

Ouvir histórias permite o desenvolvimento psicológico, cultural, social e estético, bem como, um desenvolvimento no domínio linguístico, oral e escrito. Sabe-se, igualmente, que na idade Pré-Escolar as crianças começam a ter o seu primeiro contacto com histórias de forma oral, ou seja, são lidas pelos pais, familiares, educadores, entre outros. Assim sendo, de acordo com Sisto (2013, p.2), “As histórias narradas oralmente proporcionam às crianças uma visão epocal (ainda que de uma forma esboçada), seja do seu tempo, seja de outros tempos”. Ainda, “Contar oralmente uma história está relacionado ao reunir, ao criar intimidade, ao ato de entrega coletiva. É um ato agregador de pessoas; é o exercício do encontro - consigo, com os outros, com o universo imaginário, com a realidade, por extensão!” (*ibidem*).

A aprendizagem da linguagem oral deve ser fundamental para o educador durante o percurso da criança na educação Pré-Escolar, devendo ser proporcionadas condições para que esta aprenda e para isso salienta-se a necessidade de, segundo o documento das

OCEPE (1997, p.66), “Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças”. Sendo que, é deste clima de diálogo entre o educador e a criança que depende o desenvolvimento de competências de comunicação, “ (...) sendo necessário que o contexto de educação Pré-Escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre crianças, a partir das vivências comuns” (OCEPE, 1997, p.67).

Para Sim-Sim (2008, p.34), “interagindo verbalmente, as crianças aprendem coisas sobre o meio físico, social e afectivo ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintáctico e pragmático”. A interacção verbal estimulada e orientada pelo educador permite o desenvolvimento linguístico das crianças, especificamente o aumento do seu vocabulário ativo e passivo. De modo semelhante, esta interacção em torno dos livros e das histórias ouvidas permite uma aquisição de vocabulário, começando a criança a familiarizar-se com novas palavras, possibilitando-se igualmente uma vivência de diferentes ações e soluções que aumentam o conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo que a rodeia, ou seja, vai começando a formar e a moldar a sua personalidade. Para além desta dimensão, de acordo com Mata (2008, p.43) “O grande objectivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidade, para que todos possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa”.

A criança durante o Pré-Escolar vai, progressivamente, percebendo os padrões da codificação escrita, experienciando o contacto com as palavras e contextualizando-as, ou seja, atribuir-lhe um significado. Assim sendo, Mata (2008, p.66) afirma que, “Quando as crianças começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor”. Ainda, de acordo com o documento das OCEPE (1997, p. 66) a escrita encontra-se numa perspectiva de correlacionar com a literacia, no sentido que, “ (...) implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente”.

De acordo com Sobrino (2000) citado por Rodrigues (2008, p.39), “O hábito de leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência”. Ainda, segundo a perspectiva do mesmo autor,

“a estruturação do pensamento é estimulada pelo enriquecimento do vocabulário, pelo aperfeiçoamento da expressão oral e escrita e pela exigência de concentração, relação, reflexão, comparação e previsão” (*ibidem*, pp.39-40).

## 2.2. Livros e critérios de escolha textual

*O que tem um livro que justifique que percamos tempo a lê-lo a uma criança?* (Dumortier, 2006)

Segundo este autor são diversos os motivos que nos levem a considerar importante ler determinado livro a uma criança. Um dos critérios de escolha, de entre muitos, passa pela necessidade de dar a conhecer à criança textos que são de expressão artística legada por gerações e que emergem do património literário universal. Outro critério poderá estar relacionado com um tema através do qual a criança se identifique, relacionado com o seu universo próximo, contudo que as leve a pensar mais além, não as confinando somente à sua experiência.

Nesta faixa etária, o desenvolvimento das competências e do conhecimento linguístico e comunicativo está diretamente relacionado com as diversas oportunidades que são promovidas no sentido de a criança contactar com a diversidade textual e com a participação em leituras, quer em voz alta, quer dialogada e partilhada.

De acordo com Coelho (s.d.) citado por Rodrigues (2008),

os livros adequados a esta fase devem ainda apresentar muitas imagens, cujo significado pode ser sugerido ou completado com textos curtos e elucidativos, pois esta é também a fase de consolidação da linguagem, quando as palavras devem corresponder às figuras. Daí que a natureza das ilustrações devam ser realistas, isto é, corresponder à verdade do que as histórias contam (p.39).

Para isso, a criança tem de estar em contacto com uma vasta quantidade e qualidade de livros, através da sua diversidade, como também tem de haver tempo para que este enriquecimento pessoal seja promovido. Desta forma, ouvir ler e participar ativamente nessas atividades permite que a criança possa estar em contacto com diferentes suportes de leitura e da linguagem presentes em cada livro criando relações de vinculação afetiva.

De acordo com Tauveron (2005) devem ser lidos à criança textos resistentes e/ou proliferantes, isto é, textos que permitam conflitos cognitivos à criança e que deixem a

criança pensativa, interrogando-se (Daniels, 2002). De modo semelhante, devem estar presentes na vida da criança livros clássicos, que tocam a sensibilidade do leitor através da sua estrutura linguística, permitindo à criança a fusão entre a realidade e o imaginário, a aventura, o heroísmo e o amor. Citando Lobato (1936), citado por Raposo (2009) “plantando nos pequenos leitores a semente dos grandes clássicos da literatura, em linguagem adaptada, poderemos ter a esperança de colher uma geração de leitores no futuro” (p.38).

A escolha dos diferentes tipos de texto passa, segundo Delahie (1995) citada por Bastos (1999), pela **variedade**, **coerência**, **lisibilidade** e **eficácia**. No que concerne ao primeiro, a **variedade**, esta permite a oferta de um leque de escolhas para todas as crianças, permitindo responder a cada uma das suas necessidades e dos seus interesses, uma vez que o livro permite “uma nova leitura, uma nova visão da realidade estética, psicológica, social” (*ibidem*, p.250). A **coerência** aborda a questão de articulação entre a imagem e o texto, em que deve existir uma questão lógica entre os mesmos, havendo a necessidades, igualmente, de ter um relacionamento harmonioso entre si.

Relativamente à **lisibilidade**, a autora atribuiu a importância à imagem com crianças até aos seis anos, isto é, um livro deve ter um conjunto de imagens apelativas, que levem as crianças a se interessarem pelo mesmo, uma vez que “um bom livro, é um estilo, um ritmo e... conclusões” (Delahie, 1995 *cit.* Bastos, 1999, p.251). Por último, no que concerne à **eficácia**, esta remete para a necessidade de serem apresentados às crianças em idades Pré-Escolar um livro curto e conciso, ou seja, em que as expressões e as ideias do texto se adequem ao que está a ser retratado no mesmo, levando “o pequeno ouvinte/leitor na magia da palavra” (*ibidem*).

De acordo com o documento das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)* (1997, p.70), “ (...) os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica”. Deste modo, outra potencialidade das histórias infantis encontram-se ao nível da abordagem do texto narrativo, como afirma o mesmo documento,

As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler.

### 3. Compreensão leitora

#### 3.1. O que é a compreensão leitora e a sua importância

Logo desde o Pré-Escolar, compreender o que se lê é fundamental. Compreender baseia-se numa prática cognitiva, cultural e social, fazendo-se através do auxílio de artefactos culturais (Teberosky, 2001). Socialmente, a compreensão leitora torna-se uma atividade privilegiada de partilha, de pensamentos, ideias, convicções, experiências e vivências com pessoas e com recursos. Desta forma, como afirma a mesma autora, o adulto tem de ter a intenção de facilitar, orientar nessa prática que visa a compreensão, promovendo oportunidades de interação com o material escrito, uma participação vivenciando experiências de leitura em voz alta e dialogada e partilhada.

Diversos autores, entre eles, Solé (1998), Giasson (1993) afirmam que, os fatores que condicionam a compreensão leitora encontram-se relacionados com o **leitor**, o **texto** e o **contexto**. No que concerne ao **leitor**, este tem acesso ao conteúdo geral de cada texto, tendo em conta a identificação do significado das palavras e a sua contextualização nas organizações sintáticas. Deste modo, a leitura passa a ser vista como um jogo de antecipação de sentidos, através dos saberes do leitor, no que toca ao código linguístico e ao do mundo, uma vez que, toda esta compreensão encontra-se sujeita ao conhecimento que o leitor tem sobre a sua língua e o mundo.

Desta forma, é este leitor que Giasson (1993) apelida de leitor *efféren*, ou seja, capaz de se autorrealizar como leitor competente, tendo em conta as suas capacidades de conseguir ler um texto na sua referencialidade e elaborar uma apreciação crítica, que permite que não só conseguir fruir de uma linguagem, como do mundo que se encontra representado nos textos literários.

O leitor vai-se construindo com base nas leituras que vai realizando do mundo, uma vez que até ele próprio assume-se como texto plural, tendo em conta as suas experiências de vida e de leitura que acabam por influenciar a leitura de novos textos. Através da leitura existe uma construção do *eu* enquanto pessoa e esta tende a ser um processo intertextual, entre o *eu* e a *multiplicidade de textos* de que é feito e o *outro* que se pretende envolver,

interpretar e compreender, através do conhecimento sobre mundo que temos e dos textos que vamos lendo.

No que concerne ao **texto**, este relaciona-se com o conjunto diversificado de textos que a criança pode ler, tendo em conta a sua forma e conteúdo. Ao familiarizar-se com a superestrutura do texto narrativo, ouvindo-o pela voz do educador, a criança vai interiorizando conhecimentos textuais que favorecem a compreensão.

No que concerne ao **contexto**, este encontra-se relacionado com os diferentes tipos de contexto, psicológico, social e físico, estando relacionado com os mediadores de leitura (Giasson, 1993). O primeiro é referente às condições enraizadas no leitor, ou seja, que intenção tem a sua leitura, a sua motivação intrínseca e o interesse demonstrado por determinado tema. O contexto social tem a ver com as diferentes interações que existem na escola, por exemplo, entre o educador e a criança, entre as crianças, entre os restantes intervenientes educativos. Por último, o contexto físico encontra-se relacionado com os fatores externos, como o barulho, o ruído, a música, que pode ser um entrave à compreensão leitora, devendo haver o constante contacto da criança ao universo do texto e da leitura.

A criação de ambientes que ajudem a criança a compreender pressupõe a necessidade de ter presente as diferentes componentes da compreensão leitora: **compreensão literal, compreensão inferencial e compreensão ao nível crítico** (Catalá, 2001).

A primeira encontra-se ligada à informação explícita no texto, ou seja, o adulto necessita de compreender: se a criança entendeu qual a personagem principal do texto, se a criança se expressa com um vocabulário diferente do que o encontrado no texto, se consegue reter informação e se é, igualmente, capaz de a evocar em momento oportuno. No que concerne à segunda, esta diz respeito à capacidade de inferência da criança, ou seja, retirar a informação que não se encontra explícita, caracterizada pela existência de espaços em branco, detetando lapsos. Pode-se, perceber, nesta fase, se a criança consegue fazer antecipações de conteúdos, tendo em conta, os indícios: elementos para textuais, capa, título, entre outros, que a leitura proporciona, numa interação constante entre o leitor e o texto.

A compreensão de nível crítico reporta para a capacidade da criança ser capaz de se posicionar sobre o que lê, formulando juízos, através de respostas de carácter subjetivo, bem como, um reconhecimento das personagens do livro, da linguagem do autor e, ainda, uma interpretação pessoal a partir dos sentimentos criados em torno das imagens literárias. Deste modo, o leitor tem de ter a capacidade de deduzir, emitir opiniões e, conseqüentemente formular juízos de valor. Desta forma, o adulto e educador deve criar um clima de partilha de opiniões, assumindo que a diversidade é uma riqueza, criando condições favoráveis para que as crianças partilhem e compreendam o mundo, organizando a sua hierarquia de valores.

O educador ao pensar propostas de intervenção em torno dos textos tem de interrogar-se sobre as seguintes dimensões: “O leitor detém os conhecimentos necessários para compreender o texto? O texto apresentado é adequado ao nível de habilidade do leitor? O contexto psicológico, social e físico favorece a compreensão do texto?” (Giasson, 1993, p.43). Através destas respostas é possível, de facto, criar ambientes que facilitem a compreensão leitora em cada criança.

### *3.1.1. A narrativa*

Primeiro, tens de fazer com que as histórias entrem em ti. Quer dizer: tens de fazer com que a tua vida se encha de pequeninos ou grandes acontecimentos que apeteça contar. Que valha a pena contar. E então, de repente, de um instantinho para o outro, quando tu menos imaginares, vais ver que já estás a rebolar por uma história nova abaixo, como por uma ribanceira, muito contente! (Menéres, 1987, *cit.* por Bastos, 1999)

Os estudos da narrativa são muito antigos, Aristóteles por volta do ano 335 a.C., começou a abordar esta temática e os seus estudos foram tão intensos que se tornaram uma referência para estudos posteriores (Viana, 2001). Os estudos foram retomados, mais recentemente por Propp (1928/1983), cujo trabalho incidiu na análise da morfologia dos contos de fadas, iniciando a sua análise pelos contos de fadas russos. Propp descobriu que, na maioria das vezes, os contos atribuem as mesmas ações a personagens distintas (Viana, 2001). Desta forma, propõe um estudo dos contos, tendo por base as funções das personagens, “No estudo do conto, a questão de saber o que fazem as personagens é a única coisa que importa; quem faz qualquer coisa e como o faz são questões acessórias” (Propp, 1928/1983, *cit.* por Viana, 2001).

De seguida, Jung (1945-1984) refere a existência de uma estrutura no enunciado narrativo, dividida em quatro fases, uma primeira, como afirma o autor citado por Viana (2001) denominada por *exposição*, ou seja, existe uma primeira fase que diz respeito à ação, às personagens e a situação inicial. Numa segunda fase, caracterizada por *desenvolvimento da ação*, retrata a constante interligação linear entre a situação inicial e os que acontecimentos que se vão desenrolando ao longo de uma história. A terceira fase é denominada por *culminação ou peripécia*, isto é, o momento em que acontecem os acontecimentos determinantes, bem como, os pequenos detalhes. Por fim, tem-se a quarta fase, também denominada por *Solução ou Resultados*, ou seja, a resolução dos conflitos que vão decorrendo ao longo da história.

Entretanto, vários foram os estudos de diferentes autores que foram surgindo. A narrativa é, de acordo com Sousa (1995, p. 49), “o mais universal dos géneros de discurso”, uma vez que permite à criança partilhar as suas emoções, comunicar ações, entre outras. Como afirma Sim-Sim (2007, p.35), “O grande objectivo da narrativa é a recreação de quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais (surpresa, curiosidade, medo, satisfação) no leitor ou no ouvinte”. Ainda, “desencadeia-se com frequência e encontra-se em diversas situações funcionais e contextos comunicacionais” (Reis & Lopes, 2011, p.271). Esta é, ainda, caracterizada por diversas componentes que se tornam essenciais para a sua compreensão, (Bastos, 1999). A principal diz respeito à ação, em que se relaciona diversos conceitos, tais como o tempo, o desenlace, os sujeitos e as transformações que ocorrem ao longo da história (Reis & Lopes, 2011). Associado ao texto narrativo aparece a descrição de informações sobre as personagens, os objetos, o tempo e o espaço, proporcionando “momentos de suspensão temporal, pausas na progressão linear dos eventos diegéticos” (Reis & Lopes, 2011, p.93).

No que concerne aos conceitos associados à narrativa, surge o desenlace, onde são resolvidas as tensões acumuladas ao longo da ação, ou seja, resolução de intrigas, dúvidas, expectativas e anseios acumulados (Reis & Lopes, 2011). No que concerne às personagens, categoria fundamental na narrativa, “ (...) evidencia a sua relevância em relatos de diversa inserção sociocultural e de variados suportes expressivos (Reis & Lopes, 2011, p. 314). O espaço é outra característica da narrativa, e das mais importantes, uma vez que pode ser entendido como a componente física presente na história,

permitindo estabelecer uma relação fundamental entre as personagens e a ação, como também, com o tempo, “Submetido à dinâmica temporal que caracteriza a narrativa” (*idem*, p.138). Tendo em conta a característica do tempo, como afirma Reis & Lopes (2011, p.273), “compreende virtualidades de tratamento em termos de ordenação, de velocidade narrativa, etc”.

Especificamente, em relação ao conto, a ação encontra-se mais concentrada, “ (...) encontramos em princípio uma **acção** singular e concentrada” (Reis & Lopes, 2011, p.16), “ (...) a acção capta um momento fulcral da vida da personagem central, (...) ” (Bastos, 1999). Neste tipo de texto o que se torna relevante é a “fatia” da história, bem como, a vida que se une todas as personagens que vão aparecendo e, ainda, os elementos e os espaços que fazem com que o leitor fique interessado até ao final.

#### 4. O papel do educador como mediador de leitura

O educador desempenha um papel relevante no processo de mediação entre o livro e a criança. Efetivamente, o educador é um elemento fundamental na criação de ambientes educativos capazes de suscitar a curiosidade da criança e o desejo de esta conhecer, compreender e ser capaz de aceder ao código escrito.

Na fase do Pré-Escolar, em particular “ (...) a criança desenvolve (...) a competência narrativa (...), aprende a definir os parâmetros da «ficção interna», necessária para compreender o mundo à sua volta (...) ” (Albuquerque, 2000, p.15). Desta forma, o educador deve estimular o contacto precoce e sistemático com uma grande diversidade textual, para que a criança tenha a oportunidade de adquirir o gosto pela leitura, desenvolvendo a sua imaginação e sensibilidade artística, “bem como as competências literária e narrativa” (Gomes, 2011, p. 1). Albuquerque (2000, p.15) defende, ainda, que “É assim através da linguagem, que a criança entra em mundos imaginários possíveis e não circundantes e, como um pequeno cientista, passa à construção de uma série de hipóteses paralelas que podem ir explicando o mundo real”.

O educador deverá proporcionar ambientes de aprendizagem promotores de envolvimento entre a criança e a leitura (Mata, 2008, p.87), para que o “pequeno leitor envolvido” (Mata, 2008, p.70) desenvolva comportamentos de leitor imprescindíveis para se ir tornando num leitor competente e crítico. Para isso, o educador deverá ter em atenção, por um lado, o tempo, deixando que a criança explore os livros e possa fruir do momento e, por outro lado, o espaço, uma vez que deve valorizar o desenvolvimento global e a aprendizagem da criança, criando “situações lúdicas que concorram para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo da criança” (Gomes, 2011, p.1), uma vez que esta, em todo o processo educativo, deve usufruir de tarefas integradoras que permitam que explore e descubra, construindo o seu conhecimento.

De acordo com o documento das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997, p.70) “As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens (...)” são uma estratégia crucial para desenvolver e fomentar o gosto pela leitura e pela visualização de livros variados. Tal significa que, como afirma Martins (2011),

A qualidade literária é imprescindível num bom livro para crianças por permitir explorar as possibilidades da língua e estabelecer associações lexicais e semânticas que despertarão os mais novos para a beleza do discurso, ajudando-os a alargar as suas competências imaginativa e leitora, não esquecendo que o principal objetivo da Literatura (infantil ou para adultos) é permitir a fruição e o prazer de ler (p.11).

Deste modo, o educador terá de responder aos desafios de escolha dos livros adequados e pensar estratégias significativas capazes de fomentar esse gosto nas crianças. Um dos modos de construção dessa relação de fruição e de prazer vivida pela criança é a partilha, por parte do educador da sua leitura, cabendo a este levar a que a criança compreenda a necessidade e as funções da leitura e, posteriormente, da escrita.

Nesta ordem de ideias, o papel do educador passa pela criação de ambientes que permitam não apenas que a criança se deleite com a escuta, audição e visualização das narrativas. De facto a imersão das crianças no mundo da escrita pressupõe que o educador crie condições para que as estas interpretem imagens, descrevam gravuras, inventem legendas, recontem e organizem sequências. Deste modo, através da linguagem e uma multiplicidade de textos, a criança tem a possibilidade de ir descobrindo e aprendendo

sobre as regras do código escrito. Assim sendo, é importante que o educador não se esqueça que aprender a ler é também, segundo Viana (2002, p.115) “ (...) aprender a pensar, não separando nunca uma aprendizagem da outra. E que aprender a pensar sobre a linguagem oral é inseparável de aprender a ler”.

De entre a multiplicidade de estratégias que o educador tem à sua disposição, destaca-se a importância da organização de momentos de rotinizados de leitura em voz alta. Como afirma Heath (1983) citado por Viana (2002, p.49) “não é apenas lendo para a criança que se faz a diferença, mas saboreando os livros em conjunto, e refletindo sobre a sua forma e conteúdo”. E ainda, de acordo com Adams (1994) citado por Viana (2002, p.49) “iniciando e incentivando as discussões sobre o significado das palavras e as relações entre as ideias do livro e o mundo para além dele”.

Como em cada obra de arte, a literatura infantil proporciona à criança uma grande influência educativa, tanto a nível cognitivo como estético e até mesmo afetivo, entre a criança e o educador. Desta forma, o educador encontra na literatura infantil um recurso para estimular, progressivamente, a autonomia de cada criança, desenvolvendo a sua base de compreensão literária e leitora.

Deste modo, a leitura de histórias no jardim-de-infância deve ser um exercício positivo para a criança, sendo igualmente, uma atividade de reflexão, de partilha de ideias e, nunca o dever de ser cumprida uma rotina. São estas práticas de aprendizagem que vão permitir que a criança alargue o seu conhecimento e utilize um vocabulário extenso e diversificado, que a levam a compreender os textos que ouve.

Nesta ordem de ideias, o educador terá de pensar modos didáticos e pedagógicos que permitam a cada criança a construção de uma relação positiva com o livro e o desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura que serão facilitadores da compreensão leitora.

No sentido de criar condições para a promoção da compreensão leitora, o educador pode explorar com as crianças as potencialidades do reconto. Efetivamente “Os recontos (...) a partir da leitura de um texto vêm sendo há muito tempo reconhecidos e utilizados como uma maneira apropriada de examinar a compreensão do leitor” Corso *et al.* (2012, p.24).

Ouvir diferentes e variadas histórias é essencial para a formação de todas as crianças. O relato permite que a criança, entre muitos outros aspectos, consiga perceber que existe uma sequência de acontecimentos, com início, meio e fim. Outro valor associado ao relato é o da aquisição e ampliação do vocabulário, bem como, do código escrito, ou ainda, desenvolve na criança um sentimento de crítica, reflexão, criatividade e imaginação.

Uma das estratégias de construção da compreensão durante a leitura é o relato de um texto ou de uma história. Segundo Morrow (s.d.) citado por Zanotto (2003, p. 5), “ (...) relatar uma história é contar o que se lembra da mesma após sua leitura ou audição”. Ainda, de acordo com o mesmo autor “O relato permite melhorar nas crianças a sua compreensão da história, a sua sensibilidade para a estrutura da narrativa a articulação a linguagem oral. Favorece a utilização da estrutura do texto para a criação de novas narrativas” (s.p.). O relato permite também que o adulto perceba se a criança que relata é capaz de lembrar as passagens importantes do texto ou da história ou então se faz generalizações sobre a sua vida e o seu quotidiano enquanto elabora o resumo, uma vez que “O relato parece ser uma tarefa privilegiada para observar como o leitor compreende e retém ao mesmo tempo que relaciona os fatos da história” Corso *et al.* (2012, p.31).

Desta forma, Coelho (1997) refere que a folheação e observação do livro para o momento do conto da história é muito significativo quando utilizada com crianças na “fase pré-mágica” (até aos 3 anos) e “mágica” (dos 3 aos 6 anos), devido ao facto da ilustração gráfica ser, maioritariamente, tão rica como o texto em si, uma vez que, o envolvimento com a narrativa e a atenção de cada criança vão depender dos elementos intrínsecos ao texto escolhido pelo adulto. Uma das estratégias utilizadas pode ser através do manuseio do livro, no momento do conto e do relato, pelas crianças curiosas, possibilitando um contacto com as ilustrações, ou seja, reler sensorialmente. Reforça, ainda, Zanotto (2003) sobre a importância da criança se familiarizar com os livros de histórias antes de ler convencionalmente. Referindo, ainda, o passo da fase de apontar as figuras e nomeá-las para a fase a leitura do faz-de-conta.

Gomes-Santos (2003) aborda a importância do exercício de relatar histórias como reedificação de um texto já existente, quer de forma escrita, ao nível do primeiro ciclo,

ou oral, a partir do Pré-Escolar, em que envolve a leitura ou o contar oralmente um texto-base, tendo em conta as capacidades linguísticas do sujeito. O mesmo autor refere, ainda, que o recontar pode ser elaborado por meio de comentários, em que posteriormente pode haver um registo individual do adulto para cada criança e, ainda, uma posterior avaliação das respetivas produções. Outra ideia, fundamental, de acordo com Zanotto (2003), é o facto de a criança quando ouve uma história deve conseguir perceber a sua sequência para que, de seguida, possa reconstruir, mentalmente, as suas partes constituintes, possibilitando o seu reconto. A estrutura da narrativa deve envolver, quer uma relação lógica e linear entre os acontecimentos e ações das personagens, quer uma “organização macroproposicional” desses acontecimentos (Vieira, 2001, citado por Corso *et al.*, 2012).

Para todo este exercício espera-se que o educador dê valor à expressividade da criança, escutando-a com atenção, procurando compreender e valorizar cada momento do seu reconto, questionando-a, encorajando-a, para que esta possa desenvolver as suas capacidades de reconto. De modo semelhante, é fundamental que o educador/professor crie condições para ajudar a criança a compreender, explorando modos de a fazer reconstruir a estrutura da narrativa ouvida.

# CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Chegado a esta fase do trabalho, o investigador define a metodologia que irá utilizar na investigação. Apresenta de forma genérica o seu desenho: os instrumentos que considera mais adequados para dar resposta aos objectivos formulados; justifica o método porque optou; os instrumentos que considera mais adequados para levar por diante a investigação e especifica os sujeitos e o âmbito em que o mesmo decorrerá. (Cunha, 2009, 147)

Pretende-se, neste capítulo, apresentar a metodologia utilizada durante o estudo elaborado. O capítulo encontra-se organizado nos seguintes pontos: Opções Metodológicas, dividido em Paradigma do Estudo e Estudo de Caso, Contexto do Estudo e Intervenientes, Procedimentos, Recolha de Dados, que se divide em Técnicas de Recolha de Dados e Instrumentos de Recolha de Dados e, para finalizar, Tratamento Dos dados.

## 1. Opções metodológicas

O presente estudo foi desenvolvido na Prática Pedagógica em contexto de jardim-de-infância, no ano letivo 2013/014 e centra-se em perceber como crianças a frequentar a educação pré-escolar, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, recontam as histórias ouvidas. Para alcançar estes objetivos formularam-se as seguintes questões de investigação: i) Como é que as crianças reconstroem o esquema / gramática da narrativa? ii) As crianças integram no reconto conhecimentos / vivências pessoais ou circunscrevem o reconto à matriz textual?

Os objetivos da investigação que se delinearão foram os seguintes: i) Identificar como as crianças, de diferentes idades, recontam o esquema da narrativa; ii) Identificar os signos da narrativa que cada criança valoriza no seu reconto; iii) Identificar a sequência de eventos/peripécias recontadas pelas crianças; iv) compreender se as crianças utilizam inferências/vivências pessoais no seu reconto.

Nos pontos seguintes apresentam-se o Paradigma do estudo, o tipo de estudo e os intervenientes.

### 1.1. Paradigma do estudo

Em termos metodológicos, para dar resposta às questões e alcançar os objetivos de investigação optou-se por se delinear uma investigação que se integra numa abordagem qualitativa, revestindo a forma de estudo de casos. Segundo Wiersma (1995), citado por Coutinho (2011, p.26), um estudo qualitativo é aquele “ (...) que descreve os fenómenos por palavras em vez de números ou medidas”. Este tipo de estudo orienta-se por um plano qualitativo que se caracteriza por uma sequência de ações sendo elas: levantamento de questões; recolha de dados; formação de categorias de dados; busca de padrões e construção da teoria (Fortin, 2009). É um tipo de investigação que se caracteriza pelo seu caráter indutivo e descrito (Bogdan & Biklen, 2013), em que o investigador se preocupa com todo o processo e onde pretende ter um propósito na sua ação, como afirma Pacheco (1993) citado por Coutinho (2011), “ ... porque o investigar pretende desvendar a intenção, o propósito da acção, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto”.

Segundo os autores Bogdan e Biklen (2013) a investigação qualitativa possui cinco características próprias. Numa primeira, é construída toda a investigação e a recolha de dados é elaborada numa relação direta entre o investigador, o ambiente e os grupos participantes. Deste modo, a investigadora frequentou o local de estudo, desempenhando, simultaneamente, as funções de investigadora e de educadora do grupo de crianças a que pertencem as crianças selecionadas como sujeitos do estudo, dedicando muito do seu tempo à recolha de dados e interligando essa recolha com a informação que retirou a partir do que observou, uma vez que “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan & Biklen, 2013, p.48).

No que concerne à segunda característica, “A investigação qualitativa é descritiva” (*ibidem*), ou seja, os dados são recolhidos e analisados de modo a valorizar os seus detalhes e a sua riqueza de informação. Desta forma, a investigadora diligenciou no sentido de, “ (...) analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 2013, p.48) e descrevendo as condições em que foram recolhidos.

A terceira característica consiste no facto de, neste tipo de investigação, o foco não ser apenas nos seus resultados mas também na valorização dos processos nela usados. De acordo com Bogdan e Biklen (2013), “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49). Deste modo, a investigadora teve o cuidado de ao longo do seu estudo ouvir cada criança, escolhendo um espaço em que a criança se sentisse bem e confiante, bem como, dando-lhe espaço para fazer o seu reconto, deixando-a à vontade para que esse exercício fosse elaborado da melhor maneira para si.

A quarta característica diz respeito à disposição dos investigadores qualitativos elaborarem uma análise de dados de forma indutiva. Desta forma, a investigadora não teve como critério central na sua recolha de dados, tal como afirmam Bogdan e Biklen (2013, p. 50), “ (...) de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. Assim sendo, a investigadora teve em atenção encontrar em todos os dados recolhidos semelhanças e diferenças, agrupando-os e compreendendo-os consoante as suas características em comum, tendo-os como ponto de partida para concetualizações futuras.

A quinta e, última característica, diz respeito à preocupação dos investigadores qualitativos em compreenderem cada sujeito investigado. No presente estudo, a investigadora procurou, compreender os elementos que cada criança utilizou no seu reconto, os momentos que referiu, se elaborou inferências ao longo do seu discurso ou se ficou presa à matriz textual, se o seu reconto foi coerente, completo e compreensível e, ainda, se a criança ao recontar as histórias revelou envolvimento emotivo.

## *1.2. Estudo de caso*

É 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 aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (Ponte, 2006, p.2)

De acordo com Sousa e Baptista (2011, p. 64), um estudo de caso consiste na “Exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo”. Segundo Gil (1996, p. 60), “o pesquisador volta-se para a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo”.

No sentido de estudar aprofundadamente a forma pela qual as crianças recontam a narrativa, optou-se por delinear o presente estudo como um estudo de caso, mais concretamente num estudo de casos, uma vez que, cada criança foi estudada separadamente, numa fase inicial, para numa fase posterior comparar os recontos das crianças de idades semelhantes. Com base numa recolha de dados que a investigadora pretendeu que fosse detalhada e exaustiva e que foi feita em condições específicas que são detalhadas e consideradas na sua análise.

Deste modo, embora ciente das limitações de tempo para realizar a recolha de dados com que se confrontava, a investigadora procurou reunir informações o quanto mais possível pormenorizadas e numerosas para cada criança seleccionada, de modo a vir a conhecê-la, em profundidade na situação estudada.

Depois de descrita e analisada cada dimensão estudada de cada caso foi comparada com as restantes, para assim se poder ampliar o conhecimento sobre a forma como as crianças reconstróem o esquema da narrativa, bem como, compreender melhor o que as crianças integram no seu reconto.

### *1.3. Intervenientes*

Este estudo foi desenvolvido numa instituição de apoio à infância que inclui as valências de Creche e de Jardim-de-Infância, do concelho de Leiria, onde a investigadora realizou a sua Prática Pedagógica, integrada num grupo de 21 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

Para efeitos do estudo seleccionaram-se crianças da instituição com idades entre os 3 e os 5 anos, com diferentes níveis de desenvolvimento. A seleção das crianças foi feita com o

auxílio da educadora cooperante, que conhecia todas as crianças dos grupos de educação pré-escolar da instituição. Selecionaram-se três crianças do grupo com que a investigadora estava a trabalhar, uma com 3 anos de idade e as restantes com 4 anos de idade, uma criança da sala dos 3 anos e outras duas da sala dos 5 anos. Das crianças selecionadas, quatro eram do género masculino e duas do género feminino, dois meninos com três anos de idade, um menino e uma menina com quatro anos de idade e um menino e uma menina com cinco anos de idade.

Uma vez que nem todas as crianças pertenciam ao grupo da investigadora, esta teve a preocupação de ir criando uma relação de proximidade com todas, aproveitando os momentos de recreio e fora o tempo de atividades orientadas, para que nenhuma delas se sentisse inibida na sua presença quando realizasse as atividades destinadas à recolha de dados.

Todas as 6 crianças participantes no estudo foram informadas de que a investigadora pretendia a sua colaboração numa investigação e todas se disponibilizaram para a ajudar. A investigadora informou diretamente os pais de cada criança sobre o estudo e sobre a sua intenção de recorrer a audiografações das atividades e solicitou-lhes que dessem, por escrito, o seu consentimento à participação das crianças (ANEXO I – Pedido de autorização para recolha de gravação de voz) tendo todos concordado.

Com o objetivo de garantir o anonimato das crianças, a investigadora atribuiu-lhes letras que serão usadas no presente documento.

## 2. Momentos e procedimentos para a recolha de dados

O relato de narrativa pelas crianças, de todos os grupos da instituição, era uma atividade que era proposta pelas educadoras, com regularidade, uma vez que a investigadora seguiu o mesmo procedimento que a educadora da sua sala seguia, pois foi avisada, igualmente, pela mesma que seria melhor continuar com o mesmo procedimento, porque todas as crianças, quer da sua sala quer das outras salas com as quais a investigadora também estudou, estariam habituadas a esta opção didática.

Com vista à recolha de dados, as crianças selecionadas ouviram contar duas histórias pela investigadora e depois procederam aos respetivos recontos, que foram audiogravados. Selecionaram-se para o efeito do presente estudo as obras: *Eu Adoro Futebol* (ANEXO II – Livro “Eu adoro futebol”), do autor Atsuko Morozumi, da Porto Editora e *O Tomás já não cabe nos calções*, do autor Mymi Doinet, da Porto Editora (ANEXO III – Livro “O Tomás já não cabe nos calções”).

Nos subpontos que se seguem apresentam-se: a Calendarização e descrição dos momentos de recolha de dados – o conto e os recontos da história; os Critérios da seleção das histórias/livros e a Caracterização das histórias/livros.

### 2.1. *Calendarização e descrição dos momentos de recolha de dados – o conto e os recontos das histórias*

A calendarização dos contos e dos recontos apresenta-se no quadro 1, onde se encontram especificados os dias em que foram eleitos os recontos pelas crianças das respetivas histórias. As histórias eram lidas pela investigadora no mesmo dia em que eram feitos os recontos pelas crianças.

Quadro 1 – Calendarização dos recontos

Datas	Momentos de reconto	
	<i>Eu Adoro Futebol</i>	<i>O Tomás já não cabe nos calções</i>
<b>7 de janeiro de 2014</b>	1.º reconto das 6 crianças:	
<b>9 de janeiro de 2014</b>	2.º reconto das 6 crianças	
<b>14 de janeiro de 2014</b>		1.º reconto pelas 6 crianças
<b>16 de janeiro de 2014</b>		2.º reconto pelas 6 crianças

O procedimento adotado para cada ciclo de conto-reconto foi o mesmo para ambas as histórias. De cada vez:

1) Em primeiro lugar, a investigadora juntava o grupo das seis crianças numa sala, sentando-as em meia-lua, em pufes ou no chão em cima de almofadas, de modo a que se sentissem confortáveis e interessadas em fruir o momento. A investigadora sentava-se

num pufe à sua frente, segurando no livro de modo a que o mesmo ficasse visível para todas as crianças. Começava o momento da leitura da história mostrando a capa ao grupo de crianças, questionando-as sobre o que viam, que elementos lhes chamavam a atenção e solicitando-lhes que fizessem previsões sobre o possível conteúdo da história. Seguidamente, a história era lida com expressividade, página a página, acompanhando as imagens do livro, sem qualquer tipo de questionamento da investigadora.

2) Em segundo lugar, as crianças regressavam aos seus grupos e a investigadora chamava cada criança individualmente para a sala onde anteriormente tinha lido para o grupo em estudo para que a criança chamada escutasse novamente a história pela investigadora e, posteriormente, efetuasse o seu reconto. Neste momento já não eram elaboradas questões sobre a capa nem sobre a história. Os recontos foram sempre feitos em primeiro lugar pelas crianças de 3 anos, depois pelas de 4 e, por último, pelas de 5 anos de idade. Coelho (1997) defende que o momento em que a criança ouve a história deve ser feito mais do que uma vez, isto porque, quando ouvido só uma vez tudo não passa de uma novidade, enquanto que ao ouvir pela segunda vez a criança pode identificar e antecipar acontecimentos, bem como, apreciar melhor os detalhes presentes na mesma.

3) Em terceiro lugar, as crianças procediam ao reconto propriamente dito. Os recontos foram áudiogravados como já foi referido. Os recontos individuais iam decorrendo por entre risos e momentos de silêncio. O reconto efetuado por cada criança foi feito com o auxílio do livro que cada criança manuseava, enquanto recontava a história. Durante o reconto a investigadora não interveio.

## 2.2. *Crítérios de seleção das histórias/ livros*

As duas histórias foram escolhidas pela investigadora com a ajuda da professora cooperante. A investigadora começou com a história considerada mais acessível para todas as idades dos participantes, tendo por referência a informação disponibilizada pela Porto Editora. Procuraram-se duas histórias com níveis diferentes de complexidade narrativa.

Desta forma, a primeira história apresenta menor número de personagens, menos contextos espaciais, tem, igualmente, menos peripécias, bem como, conflitos

relativamente à segunda história, que pressupõe a resolução de conflitos para a personagem principal, que a primeira não tem.

Procurou-se selecionar histórias que nenhuma das crianças conhecessem para que nenhuma estivesse em vantagem sobre as outras no reconto. O critério da seleção da primeira história, *Eu Adoro Futebol*, centrou-se no critério do interesse das histórias para as crianças, uma vez que a educadora cooperante informou a investigadora que os seis alunos gostavam muito de jogar futebol.

Na escolha da segunda história, *O Tomás já não cabe nos calções*, teve-se em conta a recomendação do Plano Nacional de Leitura para o nível da educação Pré-Escolar, para idades a partir dos quatro anos. Esta história retrata um problema que é cada vez mais verificável nos dias de hoje e nas escolas de hoje, a obesidade infantil.

### 2.3. *Caracterização das histórias / livros*

#### “Eu Adoro Futebol”

É um livro com pouco texto, em que cada página contém apenas uma ou duas frases simples, ilustradas, na perspetiva da educadora cooperante e da investigadora, de forma a ir ao encontro do que o texto transmite, com imagens bastante chamativas e em que o ilustrador recorreu a cores fortes. Tem apenas quatro personagens principais cujas ações, facilmente identificáveis, decorrem linearmente. Esta história encontra-se, segundo a Porto Editora e o Plano Nacional de Leitura, mais indicada para crianças com três anos de idade.

#### “O Tomás já não cabe nos calções”

Nesta história são focadas as diferenças físicas que existem entre crianças. Esta história encontra-se indicada, segundo o Plano Nacional de Leitura, para crianças com quatro e cinco anos de idade. Cada página do livro contém frases mais complexas, com um vocabulário, igualmente, mais complexo, recurso a mais adjetivos, para caracterizar tanto pessoas como ações, relativamente à primeira história. As imagens continuam a ser apelativas representando realisticamente os referentes apresentados no texto escrito.

### 3. Recolha de dados

A investigadora realizou a recolha dos dados numa sala da instituição em que estava a realizar a sua Prática Pedagógica. Esta era apenas utilizada para as crianças antes e após do horário das atividades.

A investigadora audiogravou os recontos de cada uma das crianças. Recolheu, igualmente, notas de campo, registando, no momento do reconto, ou *a posteriori*, as reações físicas que cada criança exibia ao longo do seu reconto, por exemplo, quando as crianças sorriam ou apontavam para as ilustrações do livro que manuseavam, era feito um registo nas notas de campo.

Perante o estudo em questão, a investigadora utilizou algumas técnicas de recolha de dados, que permitiu à mesma recolher os dados empíricos que se tornam uma parte crucial para todo o processo de investigação (Sousa e Baptista, 2011). A investigadora recorreu à observação direta, utilizando como técnica de recolha de dados as notas de campo, em que permitia um olhar sobre cada criança, bem como o apontar direto das suas reações e emoções ao longo do percurso dos recontos das duas histórias.

Neste tipo de investigação é necessária a presença da investigadora no local, pois regulou o seu estudo através da observação direta e participante, onde aproveitava para tirar as suas notas de campo, registando as atitudes e reações das crianças manifestadas durante a realização dos recontos. Foram, igualmente, utilizados pela investigadora instrumentos de recolha de dados para a elaboração da sua investigação, através da recolha de informações imprescindíveis e válidas. A investigadora optou por recorrer às gravações áudio, uma vez que permitem analisar as interações verbais e explorar os aspetos narrativos, uma vez que possibilitam analisar com maior distanciamento, bem como, maior rigor a conduta verbal de cada criança.

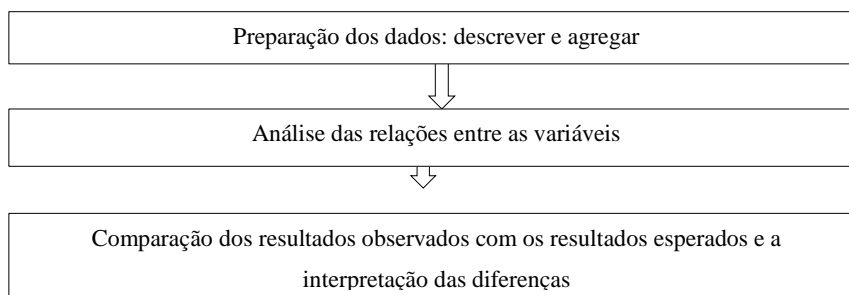
A investigadora utilizou também como instrumento de recolha de dados as notas de campo, no momento da observação. Contudo só posteriormente, é que reunia os registos efetuados e colocava-os em texto corrente.

As notas de campo vieram a afirmar-se como ferramentas essenciais para o registo das observações e reflexões durante todo o percurso de pesquisa empírica, revelando um excelente ‘arquivo de ideias’, uma vez que nas mesmas encontravam-se os elementos pessoais de natureza não-verbal (gestos, entre outros).

#### 4. Tratamento dos dados

Posteriormente à organização dos dados surge a necessidade de os tratar. Foi tido em conta o modelo delineado por Quivy e Campenhodt (2008) citados por Sousa e Baptista (2011, p.108), em que propõem uma sequência para a análise da informação, apresentada no quadro abaixo, pela qual a investigadora delineou, igualmente, esta fase.

Quadro 2 – Sequência para a análise da informação



A investigadora foi organizando, transcrevendo e agregando os dados que foi recolhendo através: de notas de campo que foi elaborando e das gravações dos recontos de cada criança, organizadas pela sua calendarização. As notas de campo serviram para aquando da transcrição das áudio gravações, acrescentar os elementos não-verbais, sabendo exatamente o momento em que foram feitos.

Posteriormente, comparou as transcrições dos recontos procedendo a uma interpretação das semelhanças e diferenças, de forma a descrever a análise e o tratamento dos dados, no próximo capítulo. Através da interpretação e exploração do material recolhido, a investigadora transformou os dados que se encontravam separados, atribuindo-lhes uma organização e sequência, como afirma Bardin (1997) citado por Coutinho (2011, p. 194), “agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo”. Uma vez que, “Não sendo possível analisar toda a informação recolhida, o

investigador terá de seleccionar aquela que tem maior importância e que seja mais relevante para dar resposta às questões de investigação” (Sousa e Baptista, 2011, p.107).



# CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo apresentam-se os dados que a investigadora foi recolhendo ao longo do estudo, tornando-se necessário refletir sobre os mesmos, interligando-os, de modo a tentar compreender todo o estudo que a mesma se propôs a investigar. Desta forma, este capítulo encontra-se dividido na análise e discussão. Pretende-se dar resposta às duas questões de partida: i) Como é que as crianças reconstróem o esquema / gramática da narrativa? ii) As crianças integram no reconto conhecimentos/ vivências pessoais ou circunscrevem o reconto à matriz textual?

## 1. Análise e discussão

Neste capítulo apresenta-se os dados obtidos a partir dos recontos elaborados pelas crianças do presente estudo. Como afirma Sim-Sim (2007, p.36), os elementos da narrativa englobam os “ (...) eventos, personagens, contextos espacial e temporal, conflitos e a sua resolução”, deste modo é tendo em conta os diferentes elementos da narrativa que se vai explorar os diferentes recontos das crianças. Começando por explorar os recontos das duas crianças com três anos, pode-se verificar as suas características, analisando o quadro em baixo. Ter-se-á como referência as seguintes categorias de análise:

- Critérios linguísticos;
- Elementos da narrativa evocados durante o reconto (personagem e/ ou identificação de personagem principal, e /ou secundárias, espaço(s), tempo(s), reprodução de diálogo e/ou reconto em discurso indireto);
- Referência a momentos-chave da narrativa, nomeadamente, enquadramento inicial e/ou eventos/peripécias e/ou desenlace;
- Reconstituição da ação, respeitando o fluir temporal da ação sem omissões, com algumas omissões ou de forma aleatória, sem respeito pela sequência narrativa;

- Reconstituição da ação respeitando a matriz textual da história ouvida e/ou introduzindo comentários pessoais;
- Reconstituição da ação com ou sem introdução de elementos pessoais de natureza não-verbal (gestos, sorrisos, entre outros).

### 1.1. 1.<sup>a</sup> História “Eu Adoro Futebol”

- **Recontos das duas crianças com 3 anos de idade**

#### Criança A

Quadro 3 – Recontos da 1.<sup>a</sup> história da criança A

1.º Reconto	2.º Reconto
<p>“ O Coelho”</p> <p><i>O coelho deu um grande chute e mamã foi fazer assim (faz com gestos o chute) / e depois ele foi à relva / foi à água foi apanhar a bola de pesa / depois caiu em cima de muito gandes (ri-se) / tinha uma grande bola lá em cima (aponta para a imagem) / depois ele tava a meter uma bola de futebol e uns sapatos (aponta para a imagem) / e o pai disse assim: - pai dá-me uma penda da árvore de natal / depois ele tava a fazer uma grande fita podes pegar na camisola / e depois ele estava a jogar futebol (vitória vitória acabou se a história).</i></p>	<p>“ Eu gosto jogar à bola”</p> <p><i>O coelho deu um grande chute / depois a mãe estava apanhar a bola / depois o pai disse assim: Agora é a minha vez / depois caiu em cima de um pássaro (aponta para a imagem) / depois não ficaram contentes ficaram jangados / e depois uma bola um sapatinhos (aponta, novamente, para a imagem) / depois o pai / depois o coelho disse assim: Po favor vem jogar à bola / depois o pai disse assim: - Espera aí deixa-me tocar de roupa / depois o pai tava a jogar futebol / depois o coelho deu um pequeno chute cu a bola debaixo da bola (vitória vitória acabou se a história).</i></p>

#### Criança B

Quadro 4 – Recontos da 1.<sup>a</sup> história da criança B

1.º Reconto	2.º Reconto
<p>“ O coelho quer jogar à bola”</p> <p><i>Ele tava a jogar / ele deu um pontapé pa água / a mãe nadou / o pai foi / a bola foi parar ao ninho / a bola tava furada / vou ter duas pesentes (aponta para a imagem) um sapatos e uma bola / anda jogar comigo / mas tenho de me vestir / agora pa chutar / acabou.</i></p>	<p>“ O coelho quer jogar futebol”</p> <p><i>Ele tava a jogar futebol e deu chute pa bola / a bola foi parar a um ninho / a bola tava furada / (aponta para a imagem) um ténis e uma bola / anda joga comigo papá po favor / ele tava a jogar e deu um pontapé e dizer golo / acabou.</i></p>

- **Exploração dos recontos das crianças com 3 anos de idade**

**- 1.º Reconto da 1.ª história – diferenças e semelhanças**

**Quadro 5** – Características das duas crianças do 1.º reconto da 1.ª história

	Número de Palavras	Esquema da narrativa		
		Inicial <sup>1</sup>	Peripécias <sup>2</sup>	Desfecho <sup>3</sup>
<b>Criança A</b>	83 palavras	Sim	Sim	Não
<b>Criança B</b>	47 palavras	Não	Não	Não

A transcrição de textos que acima se apresenta permite constatar, conforme o quadro 5, que a *criança A* reconta a narrativa ouvida, utilizando 83 palavras, enquanto a *criança B* utiliza 47.

O reconto das *crianças A e B* encontra-se baseado nas ilustrações e nas descrições das mesmas.

A *criança A* refere elementos da narrativa, especificamente nomeando as três personagens que se encontram na história, encadeando, igualmente, algumas ações. A *criança B* parece ter mais dificuldades em nomear as personagens, uma vez que apenas enumerou o pai e a mãe, bem como, em situá-las no espaço e no tempo, ainda que se refira à personagem da narrativa ouvida, como “ele”.

Em ambas as crianças o reconto da sequência de ações é mínimo, contudo torna-se muito mais evidente na segunda criança. Relativamente aos diálogos, apenas a primeira criança faz referência ao texto escutado.

---

1 Este ponto contempla questões narrativas relativas às personagens e à ação, relativamente ao tempo e ao espaço.

2 Contempla os eventos que a criança caracteriza no seu reconto, tendo em conta os acontecimentos determinantes e os pequenos detalhes.

3 Este ponto contempla os conflitos e a sua resolução, bem como, uma conclusão da história, que pode dizer respeito, por exemplo à mensagem que a mesma transmite.

A *criança A* consegue fazer um breve enquadramento inicial, ao contrário da segunda, que no seu reconto faz apenas referência à ação da história. No que concerne ao desfecho, nenhuma das crianças reconta o desenlace da narrativa ouvida, não fazendo referência a possível mensagem da história, bem como, a resolução dos conflitos que foram ocorrendo ao longo da mesma.

Nenhuma respeita coerentemente o fluir temporal da ação, nem mesmo, referem comentários pessoais ao longo do seu reconto, contudo introduzem ao longo da história elementos não-verbais, entre os quais se destacam o riso, o apontar para as imagens, recorrentemente, bem como, o de imitar o que vêm nas imagens, repetindo as ações que se encontram na ilustração, tal como no texto. Verifica-se, igualmente, na *criança B* uma referência a um fluir mais aleatório da história, não respeitando a sequência da narrativa.

## - 2.º Reconto da 1.ª história – diferenças e semelhanças

**Quadro 6** – Características das duas crianças do 2.º reconto da 1.ª história

	Número de palavras	Esquema da narrativa		
		Inicial	Peripécias	Desfecho
<b>Criança A</b>	85 palavras	Sim	Sim	Não
<b>Criança B</b>	44 palavras	Não	Não	Não

A *criança A* reconta a narrativa ouvida, utilizando, desta vez, 85 palavras, enquanto a *criança B* utiliza 44. O reconto da *criança A* e da *criança B* encontra-se baseado nas ilustrações e nas descrições das mesmas.

No primeiro reconto, a *criança A* começa por articular corretamente os sons da palavra coelho e no segundo reconto regride nessa articulação.

A *criança A*, neste segundo reconto, continua a referir elementos da narrativa, especificamente nomeando as três personagens que se encontram na história e fazendo referência a elementos secundários, encadeando, igualmente, algumas ações. A *criança B* parece continuar a ter dificuldades em nomear as personagens, uma vez que apenas

enumerou o pai e a mãe, bem como, em situá-las no espaço e no tempo, referindo somente um elemento secundário, o ninho.

Em ambas as crianças o reconto da sequência de ações é mínimo. Relativamente aos diálogos, apenas a primeira criança reproduz alguns e estes apresentam-se sob a forma de discurso direto e tem atenção à expressividade de cada personagem do livro, revelando as suas atitudes e os seus estados de espírito. O seu reconto, à exceção do diálogo é elaborado sob a forma de discurso indireto.

A *criança A* consegue fazer um breve enquadramento inicial, ao contrário da segunda, começando o seu reconto com referência à ação da história. No que concerne ao desfecho, desta vez a primeira criança consegue apresentar um desfecho, no entanto a segunda criança continua a não o conseguir.

A *criança A* consegue fazer um desenlace, apresentando algumas peripécias que vão acontecendo ao longo da história, contudo o mesmo não se verifica na *criança B*. A primeira criança consegue respeitar o fluir temporal da ação com algumas omissões, respeitando, cada vez mais, a estrutura da narrativa. No entanto, verifica-se na *criança B* um fluir temporal da ação mais aleatório, não respeitando a sequência da narrativa.

Por fim, ambas as crianças introduzem ao longo da história elementos não-verbais, tal como no primeiro reconto, onde em ambos os casos apontam para a ilustração que se encontram a recontar.

- **Avaliação dos recontos das duas crianças com 3 anos de idade**

De acordo com Giasson (2004), os critérios de avaliação de um reconto são baseados segundo os critérios que aparecem no quadro, na página seguinte.

Quadro 7 – Critérios de avaliação do reconto segundo Giasson (2004)

Nível	
5	Os alunos fazem generalizações que vão para além do texto, integrando conhecimentos anteriores; inclui enunciados que resumem uma parte do texto; enuncia todas as ideias importantes do texto, assim como as ideias secundárias apropriadas; acrescenta elementos pertinentes ao texto, inferindo; o seu reconto é coerente, completo e compreensível; o leitor revela envolvimento emotivo.
4	Inclui enunciados que resumem partes do texto... critérios do nível 5 à exceção do primeiro.
3	O aluno relata as ideias principais e secundárias; o seu reconto é coerente, completo e compreensível.
2	O aluno relata algumas ideias principais e secundárias; inclui informações não pertinentes; o seu reconto mostra um certo grau de coerência; é relativamente completo e bastante compreensível.
1	O aluno só relata pormenores; acrescenta ou não elementos não pertinentes; o seu reconto é pouco coerente, incompleto e incompreensível.

Deste modo, considerando o primeiro reconto, a *criança A* parece revelar alguma evolução na capacidade de recontar, podendo situar-se o seu desempenho no nível 2, uma vez que consegue relatar algumas ideias principais e secundárias, bem como, consegue mostrar uma certa linearidade e coerência na sequência de ações. No que concerne à *criança B*, esta encontra-se no nível 1, ao nível de ambos os recontos, uma vez que, o seu reconto é pouco coerente, muito incompleto e a sua sequência é aleatória, relatando poucos acontecimentos da história.

- **Exploração dos recontos das duas crianças com 4 anos de idade**

*Criança C*

Quadro 8 – Recontos da 1.ª História da Criança C

1.º Reconto	2.º Reconto
<p>“ Eu adoro futebol”</p> <p><i>O coelho deu um chute e foi parar até à água / o pai também (aponta para a imagem) / e a mãe foi buscar / o pai deu um chute muito forte também / foi parar em cima dum passarinho / o pai foi buscar e a bola rebentou-se (aponta para a imagem) / (aponta para a imagem) é os patins e uma bola / foi mudar de camisola / o filho marcou golo / já está.</i></p>	<p>“ Eu adoro futebol”</p> <p><i>O filho deu um grande chute e foi parar ao mar / a mãe foi buscar / o pai também mandou / foi para o ninho / o menino quia jogar à bola / o filho marcou golo.</i></p>

## Criança D

Quadro 9 – Recontos da 1.ª História da Criança D

1.º Reconto	2.º Reconto
<p>“O coelho joga à bola”</p> <p><i>O coelho estava a jogar à bola e a bola foi parar ao mar / a mamã coelho foi buscar a bola / ele estava contente / depois foi parar até ao ninho / os passarinho não estavam contentes / estavam zangados e o filho disse: como é que vamos tirar a bola? / e foi até a um passarinho / depois o pai depois a bola estava rota e depois disse assim: - desculpa papá / depois deu dois presentes (aponta para a imagem) / os sapatos ténis e uma bola / depois disse: podemos ir jogar mas primeiro tenho d'ir mudar de roupa / e depois foram e depois o filho disse golo.</i></p>	<p>“O coelho joga à bola”</p> <p><i>O coelho estava a brincar à bola e deu um chuto muito grande e foi parar até ao mar / depois o pai estava contente / agora sou eu que dou um chuto grande / e depois ele foi buscar a bola a mãe e foi parar até ao ninho / e os passarinhos não tavam contentes e depois os passarinhos tavam zangados / depois a bola furou-se e depois o pai deu os dois presentes (aponta para a imagem) / uns ténis e uma bola / disse ao pai se podemos ir jogar à bola diz assim: - primeiro tenho de ir mudar de roupa / depois quando marcou disse golo.</i></p>

### - 1.º Reconto da 1.ª história – diferenças e semelhanças

Quadro 10 – Características das duas crianças do 1.º reconto da 1.ª história

	Número de palavras	Esquema da narrativa		
		Inicial	Peripécias	Desfecho
<b>Criança C</b>	57 palavras	Não	Não	Não
<b>Criança D</b>	99 palavras	Sim	Sim	Não

No que concerne à *criança C*, o seu reconto é constituído por 57 palavras. A *criança D* apresenta um reconto composto por 99 palavras.

O reconto da *criança C* encontra-se baseado nas ilustrações e nas descrições das mesmas. O da *criança D* não se encontra tão centrado nas ilustrações, recontando para lá do que as imagens transmitem.

A *criança C* refere alguns elementos da narrativa, nomeando as personagens principais bem como o elemento central da mesma, a bola, referindo, igualmente, as outras personagens e os outros objetos. A *criança D* enumera as personagens principais e todos os elementos presentes na história, conseguindo-as situar no espaço e no tempo.

Ao contrário da *criança D*, o reconto da sequência de ações, na *criança C*, é mínimo. Relativamente aos diálogos, a primeira criança de quatro anos não reproduz nenhum, ao contrário da segunda, cujos diálogos são recontados ao longo da história e quase, exatamente, como se encontram na história original.

A *criança C* não apresenta ao nível do seu reconto, quer um enquadramento inicial, quer um desfecho para a história. A *criança D*, por oposição, faz um enquadramento inicial da história, bem como, um final, contudo não apresenta a resolução para os conflitos que vão decorrendo ao longo da mesma.

Ao analisar o desenlace dos seus recontos, a *criança C* não apresenta nenhum, apresentando uma reconstituição da ação que não respeita o fluir temporal da ação, sem qualquer respeito pela sequência narrativa. No entanto, verifica-se na *criança D* uma preocupação em fazer referência ao fluir temporal da ação, com poucas omissões, respeitando a sequência narrativa, bem como, a estrutura textual.

Por fim, ambas as crianças introduzem ao longo da história elementos não-verbais, apontando para a página que recontam.

## - 2.º Reconto da 1.ª história – diferenças e semelhanças

Quadro 11 – Características das duas crianças do 2.º reconto da 1.ª história

	Número de palavras	Esquema da narrativa		
		Inicial	Peripécias	Desfecho
<b>Criança C</b>	34 palavras	Não	Não	Não
<b>Criança D</b>	99 palavras	Sim	Sim	Não

A *criança C*, no segundo reconto, apresenta 83 palavras e a *criança D* reconta 99.

A *criança C*, conforme foi observado, utilizou as ilustrações como apoio ao reconto, contudo ao contrário da *criança C*, a *criança D* não usa a ilustração como suporte do reconto feito, circunscrevendo-se ao que recorda da história ouvida

Neste segundo relato, a primeira criança refere elementos da narrativa, tal como no seu primeiro, especificamente nomeando as três personagens que se encontram na história, contudo não as situa no espaço e no tempo. A *criança D* continua a enumerar as personagens principais e secundárias, no entanto revelou, desta vez, maior dificuldade em situá-las no tempo e no espaço.

A *criança C* continua a apresentar um relato de sequência mínima de ações, por oposição à *criança D*. Tendo em atenção os diálogos, apenas a segunda criança reproduz alguns, no entanto, verifica-se um relato de diálogos inferior ao seu primeiro relato da história.

A *criança C*, mais uma vez, não consegue apresentar um enquadramento inicial e um desfecho no seu relato. A *criança D* consegue elaborar um enquadramento inicial, contudo, no que concerne ao desfecho, esta não o apresenta. A *criança C* apresenta uma reconstituição da ação que não respeita o fluir temporal, não existindo qualquer respeito pela sequência narrativa, nem evidenciando peripécias que vão ocorrendo. No entanto, verifica-se na *criança D* um fluir temporal correto da ação, com poucas omissões, respeitando a sequência narrativa, bem como, a estrutura textual, enumerando peripécias.

Por fim, ambas as crianças introduzem ao longo da história elementos não-verbais, embora a *criança C* apenas aponte, esporadicamente, para as imagens-

- **Avaliação dos relatos das duas crianças com 4 anos de idade**

Tendo por referência o quadro apresentado na página 72, relativo aos critérios de avaliação do relato segundo Giasson (2004), pode-se verificar que no primeiro relato, a *criança C* encontra-se no nível 1, uma vez que o seu relato é bastante incompleto, incompreensível, tendo esta relatado poucos acontecimentos e nenhum pormenor. A *criança D*, por sua vez, encontra-se no nível 2, pois relata diversas ideias, principais e secundárias, apresenta um relato coerente, evidenciando já características do nível 3, como o caso de relatar as ideias secundárias, contudo o seu relato ainda não é completo. No que concerne ao segundo relato, ambas as crianças, encontram-se ao mesmo nível do primeiro.

- **Diferentes formas de relato entre as crianças de 3 e as crianças de 4 anos**

O desenvolvimento linguístico e comunicativo das crianças com idades diferentes deveria permitir desempenhos diferenciados. Contudo, ao nível das crianças presentes no estudo nem sempre foi o verificado.

De acordo com diferentes autores citados por Lima & Bessa (2007), no que respeita aos critérios linguísticos relacionado com os períodos de desenvolvimento da linguagem, as crianças com três anos, maioritariamente, reproduzem frases simples e a partir dos quatro anos, frases complexas. No entanto, com três anos, já é esperado que “ (...) a estrutura frásica torna-se mais complexa, chegando à combinação de quatro elementos e dando origem às primeiras frases coordenadas” (Lima & Bessa, 2007, p.20-21).

Constatou-se que não existe grande diferença ao nível de critérios linguísticos, principalmente, das três primeiras crianças, criança A, B e C, e dos seus recontos, uma vez que segundo os critérios de Giasson, estas encontram-se entre os níveis 1 e 2, em que ambos relatam, apenas, algumas ideias principais e secundárias, bem como, apresentam um reconto pouco coerente e incompreensível. No entanto, a segunda criança de quatro anos, a criança D, apresenta um reconto mais completo, mais pormenorizado e mais coerente. Ainda, ao nível do domínio linguístico, das crianças A, B e C (esta última já com quatro anos) para a criança D, verifica-se uma grande diferença ao nível do discurso, relativamente às principais palavras com diferentes funções (artigos, flexões, preposições, entre outras). “Neste período, [entre os 30 e os 36 meses], mantêm-se ainda ausentes do discurso as principais palavras de função como artigos, preposições, flexões de género, numero, pessoa e tempos verbais” (Lima & Bessa, 2007, p.20).

Relativamente às crianças de três anos verifica-se nos seus dois recontos uma omissão, em diversas palavras, da segunda consoante, como o caso da palavra “gande” no primeiro reconto da criança A e “pesente” no primeiro reconto da criança B, erros que nas crianças de quatro anos não se verificou, “acontece com as sílabas do tipo CCV nas quais a segunda consoante é frequentemente omitida (...). Este tipo de erros tendem a desaparecer por volta dos 4-5anos de idade (...) constituindo-se como frequente e normal até aos três anos de idade” (Lima & Bessa, 2007, p.25).

Ainda assim, a *criança A* conta mais pormenores relativos a ações, reconta diálogos e utiliza uma sequência mais linear de acontecimentos, bem como de peripécias e um maior desenlace por comparação à *criança C*, com quatro anos de idade.

Relativamente ao outro critério linguístico, o número de palavras usadas, constata-se que as duas crianças de quatro anos conseguem apresentar maior número, podendo, este facto, estar relacionado com as diferenças de idades. Contudo, verifica-se uma diminuição do número de palavras do primeiro reconto para o segundo reconto, nas crianças, o que se pode relacionar, tal como a reflexão da nota de campo encontrada abaixo, com eventual saturação inerente à realização da tarefa.

9 de janeiro, 2014

21h12

Nota sobre o 1.º e o 2.º reconto da história “Eu adoro futebol”

Notei que o D e o A nos seus recontos de hoje, pareciam estar mais distantes, passaram as páginas com maior rapidez, o que por vezes, parecia que já contavam de cor... talvez pela memória da história, contada antes de ontem, ainda estar viva, contudo isso revelou-se um entrave, uma vez que, não acabaram frases e parecia que, como já sabiam do que falava a história, estavam mais desinteressados.

- **Recontos das duas crianças com 5 anos de idade**

Criança E

Quadro 12 – Recontos da 1.ª História da Criança E

1.º Reconto	2.º Reconto
<p>“O coelho cu pai”</p> <p><i>O coelho estava a jogar à bola e depois deu um chuto tão grande que foi aparar ao mar / depois a mamã teve de saltar po mar e buscar a bola e depois o papá disse: - Agora sou eu / e depois o papá deu um chuto tão grande, tão grande que a bola foi parar ao ninho dos passarinhos e depois o papá ficou triste ca mamã e o coelho disse: - Oh não agora como é que vamos apanhar a bola? / papá papá podes vir jogar comigo à bola / espera aí eu vou ter que mudar a roupa / estás pronto papá / sim estou / depois o coelho dá um chuto tão grande cu papá disse golo (pauzinhos de perlimpimpim a história chegou ao fim).</i></p>	<p>“Ele gosta de futebol”</p> <p><i>E o coelhinho disse: - Queres jogar à bola e ele deu um chuto tão grande foi parar ao mar / E depois a mamã foi ter que ir nadar e apanhou a bola e depois o papá disse: - Sou eu sou eu agora / depois o pai deu um chuto tão grande ca bola foi parar ao ninho / e depois os pássaros foram rebentar a bola mas ficaram tão tristes tão tristes e arrebertaram a bola / e depois o papá disse: - desculpa ao colho / e depois em dois dias depois deu um ténis e uma bola / e depois o coelho disse: - Papá podes vir jogar à bola / o papa disse: - deixa-me só mudar de roupa / depois o papá: tás pronto? / ele deu um chuto tão forte cu coelhinho disse golo (pauzinhos de perlimpimpim a história chegou ao fim).</i></p>

### Criança F

A investigadora, quando a criança começou a recontar, percebeu que esta já tinha adquirido a leitura.

Esta criança adquiriu a competência da leitura mais cedo, antes da entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, não se pode comparar com a *criança E*.

#### **- 1.º Reconto da 1.ª história – diferenças e semelhanças**

Quadro 13 – Características das duas crianças do 1.º reconto da 1.ª história

	Número de palavras	Esquema da narrativa		
		Inicial	Peripécias	Desfecho
Criança E	115 palavras	Sim	Sim	Não
Criança F	___4	Sim	Sim	Não

A *criança E* apresenta no seu reconto um total de 115 palavras. O da *criança F* não se verifica, uma vez que, a mesma não recontou, antes sim, leu a história.

A *criança E* não teve como base do seu reconto as ilustrações, mas antes, a narrativa ouvida pela investigadora.

A *criança E* refere elementos da narrativa, especificamente nomeando as personagens principais, as secundárias, atribuindo às três personagens os nomes exatamente corretos, conseguindo interiorizar, para o momento do reconto, os espaços que se encontram na história, tal como, o conjunto de ações presentes em cada um deles.

Apresenta, igualmente, uma sequência de acontecimentos utilizando, sempre, um conector entre elas. Refere, ainda, os diálogos presentes ao longo da história. O seu

---

4 Não se verificou.

reconto apresenta-se em forma de discurso indireto e os diálogos em forma de discurso direto.

A *criança E* apresenta um enquadramento inicial da história, bem como, o final, contudo ao nível da mensagem da história e da resolução dos conflitos presentes ao longo da mesma, a criança não o faz.

Esta criança respeita o desenlace e as peripécias no seu reconto, bem como, o fluir temporal da ação, respeitando a sequência da narrativa. Relativamente aos elementos não-verbais a criança não acrescenta nenhum, nem mesmo comentários pessoais.

A *criança F* não efetuou o reconto da história, uma vez que, leu a mesma, de forma integral. Deste modo, não pode haver uma comparação entre as duas crianças de cinco anos de idade. Apesar de a investigadora ter pedido à criança para se distanciar do texto da história e tentar fazer, somente o reconto do que ouviu, a mesma diz que já aprendeu a ler e que tem de ler para treinar. A investigadora poderia ter, depois de se ter deparado com esta situação, encontrado outra estratégia. Uma das opções poderia ter sido apenas a visualização das imagens sem o texto, para que a criança tentasse recontar. Contudo, o mesmo não ocorreu, uma vez que queria que todas as crianças fossem abrangidas pelo mesmo procedimento.

## - 2.º Reconto da 1.ª história – diferenças e semelhanças

Quadro 14 – Características das duas crianças do 2.º reconto da 1.ª história

	Número de palavras	Esquema da narrativa		
		Inicial	Peripécias	Desfecho
Criança E	128 palavras	Sim	Sim	Não
Criança F	—	Sim	Sim	Não

A *criança E* apresenta no seu reconto um total de 128 palavras. O da *criança F* não se verifica, uma vez que, mais uma vez, a mesma não recontou, antes sim, leu a história.

A *criança E* não teve, mais uma vez, como base do seu relato as ilustrações, mas antes, a narrativa ouvida pela investigadora.

A *criança E* continua a evocar elementos da narrativa durante o relato, especificamente nomeando as personagens principais, as secundárias, atribuindo às conseguindo interiorizar, para o momento do relato, os espaços que se encontram na história, contudo, não menciona tantos como no seu relato anterior, tal como, o conjunto de ações presentes em cada um deles.

Apresenta, igualmente, uma sequência de acontecimentos utilizando, sempre, um conector entre elas. Refere, ainda, os diálogos presentes ao longo da história. O seu relato apresenta-se em forma de discurso indireto e os diálogos em forma de discurso direto, no entanto, apresenta um número mais reduzido de diálogos.

A *criança E* continua a apresentar um enquadramento inicial da história, bem como, o final, contudo ao nível da mensagem da história e da resolução dos conflitos presentes ao longo da mesma, a criança não o faz.

Esta criança respeita, mais uma vez, as peripécias e o desenlace no seu relato, respeitando o fluir temporal da ação, respeitando a sequência da narrativa. Relativamente aos elementos não-verbais a criança não acrescenta nenhum, nem mesmo comentários pessoais.

A *criança F* não efetuou, mais uma vez, o relato da história, pois, leu a mesma, de forma integral. Desta forma, continua a não poder haver uma comparação entre as duas crianças de cinco anos de idade. Contudo, tal como ocorreu no primeiro relato, esta não conseguiu ler todas as palavras, no entanto, neste relato isso aconteceu em mais palavras.

- **Avaliação dos relatos das duas crianças com 5 anos de idade**

Tendo em conta o quadro apresentado em cima, relativo aos critérios de avaliação do relato segundo Giasson (2004), ao nível do primeiro relato, a *criança E* encontra-se no nível 3, pois a criança relata as ideias principais e secundárias, embora com diversas omissões e o seu relato caracteriza-se por ser coerente e compreensível. No que

concerne ao segundo reconto, este encontra-se ao mesmo nível do primeiro. Enquanto a *criança F* ao ler a história, este critério de avaliação não pode ser aplicável para os seus recontos.

- **Diferenças dos recontos entre as crianças de 3, 4 e 5 anos de idade**

A *criança E* apresenta-se como a criança que utiliza maior número de palavras e que faz um reconto mais completo, tendo maior atenção aos pormenores e mais cuidado com a diferença temporal. Contudo, entre esta criança e a *criança D*, a segunda criança estudada com quatro anos de idade, as diferenças não são muito evidentes, pois ambos têm atenção às personagens principais e secundárias, aos diálogos existentes durante a história e, ainda, utilizam uma diversidade de vocabulário semelhante.

Da análise feita, por norma o primeiro reconto encontra-se melhor estruturado e apresenta aspetos mais importantes, relativamente ao segundo. Assim, se as crianças recontam de forma menos cuidada, numa segunda vez, então teremos de questionar a possibilidade de estas se terem saturado na realização da tarefa. De modo semelhante, este dado pode levar o educador a pensar a necessidade de diversificar estratégias facilitadoras da compreensão e da sua expressão.

Verifica-se, em ambos os recontos, à medida que as crianças aumentam a idade, um decrescer de elementos não-verbais a apoiar o seu discurso, uma vez que a partir dos “ (...) 3 anos a comunicação passará a apoiar-se na palavra, passando os gestos para segundo plano e servindo estes apenas como reforço da palavra ou frase” (Lima & Bessa, 2007, pp. 36-37).

Foi-se verificando, igualmente, uma tendência, à medida que as crianças avançam de idade para um aumento no reconto de elementos e personagens secundárias. Enquanto as crianças de três anos estão focadas nas personagens principais, as crianças de quatro e cinco anos já têm atenção aos elementos secundários, conseguindo reproduzir os referentes, bem como, não estando somente a descrevê-los, como ocorre com as crianças de três anos “ (...) a criança pequena se centra mais nos referentes [principais] do que nos meios linguísticos utilizados para os nomear ou descrever, (...) este tipo de

comportamento tende a desaparecer (ou pelo menos a diminuir) entre os 4 e os 8 anos” (Hakes, 1980, *cit. por* Viana, 2002).

Se até aos três anos as crianças não empregam nos seus enunciados palavras de justaposição, a partir dos quatro anos principiam-se a estruturar frases tendo em conta as conjugações simples como "e", "pois", "mas", "e depois". Finalmente, pode verificar-se ao longo dos recontos, a partir das crianças de quatro e cinco anos, maioritariamente, o uso de conjugações do tipo "e", "pois", e "depois", característica do discurso após os 4 anos de idade, o que, para a criança, vai facilitar a união da relação entre as diferentes orações que compõem os seus enunciados.

### 1.2. 2.<sup>a</sup> História “O Tomás já não cabia nos calções”

- **Recontos das duas crianças com 3 anos de idade**

#### Criança A

Quadro 15 – Os dois recontos da 2.<sup>a</sup> História da Criança A

1.º Reconto	2.º Reconto
<p>“Ele gosta de janeiro”</p> <p><i>Depois não conseguiu apertar os calções (ri-se) / depois o casaco rebentou-se (pum) / depois tirou quatro copinhos de leite / depois a mãe zangada com ele / ela não fez nada / na manhã seguinte ele estava a comer batatas fritas com fiambre com feijão vede (faz uma pausa grande) / e depois tava a comer cadinho pequeno / depois os meninos comeram o bolo todo / e depois o Tomás comeu / depois ele saltou (iupi).</i></p>	<p>“O Tomás não consegue apertar os calções”</p> <p><i>O Tomás não conseguia apertar os calções / depois o casaco rebentou-se o fecho disse assim: - não quero mais ir pa piscina / quia quatro copinhos de leite / depois a mamã zangou-se com o Tomás (faz uma expressão triste) / e depois ficas gande como o dagão (dá uma gargalhada) depois comeu cenouras e tinha uma mala muito gande / e depois comeu cenouras, duas cenouras depois com feijão vede e com fiambre / e depois ele tava a comer tanto bolo / e povou uma fatia pequenina / e depois ele quia ir pa piscina e foi com os calções.</i></p>

#### Criança B

Quadro 16 – Os dois recontos da 2.<sup>a</sup> História da Criança B

1.º Reconto	2.º Reconto
<p>“O Diogo faj anos”</p>	<p>“O Tomás”</p>

<i>Não consigo apertar os calções / tinha uma barriga gande / o coelhinho não quia ir pa piscina / a imã goza com o imão / o coelhinho tava triste e comeu uma tata de cenoura / ele tava a saltar na prancha (acabou).</i>	<i>Ele não conseguiu apertar os calções/ ele ficou godinho / ele comeu cinco barra de chocolate de leite de chocolate / a mão raiou / a irmã disse tás maior como o dagão / ele comeu cenoura / ele feij um bolo e comeu um bocadinho.</i>
---	--

### - 1.º Reconto da 2.ª história – diferenças e semelhanças

**Quadro 17** – Características das duas crianças do 1.º reconto da 2.ª história

	Número de palavras	Esquema da narrativa		
		Inicial	Peripécias	Desfecho
<b>Criança A</b>	62 palavras	Não	Sim	Não
<b>Criança B</b>	38 palavras	Não	Não	Não

A *criança A* apresenta 62 palavras no seu reconto, enquanto que a *criança B* apresenta um total de 38 palavras.

Ambas as crianças utilizaram como elemento de reconto, as ilustrações, fazendo uma descrição das mesmas.

A *criança A* refere elementos da narrativa, contudo são muito incompletos, não nomeando a personagem principal. Das quatro personagens existentes na história enumera, somente, a mãe. A *criança B* nomeia as personagens, como o coelhinho e a irmã. As duas crianças mostram dificuldades em situar as personagens no espaço e no tempo.

Em ambas as crianças, o reconto da sequência de ações é mínimo, contudo torna-se muito mais evidente na segunda criança. Relativamente aos diálogos, existe nas duas crianças uma ausência total dos mesmos.

Tanto a *criança A* como a *criança B* não apresentam um enquadramento inicial, nem um desfecho. O desenlace é recontado pela primeira criança, tendo em atenção algumas peripécias, contrariamente à segunda criança que não apresenta um desenlace. Ainda, relativamente à primeira criança, esta respeita o fluir temporal da ação, contudo com

muitas omissões. No que concerne aos espaços, esta não apresenta nenhum ao longo do seu relato. A segunda criança não respeita o fluir temporal da ação.

Por fim, e ao contrário do que se verifica na primeira história, a *criança A* vai introduzindo elementos não-verbais, como o exemplo de diferentes expressões faciais, o sorriso e a tristeza. A *criança B* não demonstrou qualquer comportamento não-verbal.

## - 2.º Relato da 2.ª história – diferenças e semelhanças

Quadro 18 – Características das duas crianças do 2.º relato da 2.ª história

	Número de palavras	Esquema da narrativa		
		Inicial	Peripécias	Desfecho
<b>Criança A</b>	87 palavras	Sim	Sim	Não
<b>Criança B</b>	42 palavras	Não	Não	Não

A *criança A* apresenta 87 palavras no seu relato e a *criança B* apresenta 42 palavras. Conforme a investigadora observou, as duas crianças utilizaram as ilustrações como apoio ao relato.

A *criança A* refere elementos da narrativa, especificamente nomeando duas personagens que se encontram na história, encadeando, igualmente, algumas ações. A *criança B* parece ter mais dificuldades em nomear as personagens, uma vez que apenas enumerou a irmã, bem como, em situá-las no espaço e no tempo, ainda que se refira à personagem da narrativa ouvida, como “ele”.

Em ambas as crianças o relato da sequência de ações é mínimo, contudo torna-se muito mais evidente na segunda criança. Relativamente aos diálogos, apenas a primeira criança enumera alguns e estes apresentam-se sob a forma de discurso direto.

A criança A consegue fazer um breve enquadramento inicial, ao contrário da segunda, começando com a ação da história. No que concerne ao desfecho, nenhuma das crianças conta o desenlace da narrativa ouvida, não apresentando nenhuma possível mensagem da história, bem como, a resolução dos conflitos que foram ocorrendo ao longo da mesma.

A primeira criança apresenta um pequeno desenlace no seu reconto, contudo o fluir temporal encontra-se com algumas omissões. A segunda criança não respeita o fluir temporal da ação, nem mesmo, refere comentários pessoais, uma vez que se encontra muito ligada à matriz textual, tentando-a reproduzir, com dificuldade. No entanto, verifica-se na *criança A* uma reconstituição da ação com introdução de elementos pessoais de natureza não-verbal, tais como o sorriso, a utilização de onomatopeias e a expressividade do seu rosto em momentos específicos da história.

- **Avaliação dos recontos das duas crianças com 3 anos de idade**

Tendo por base, o quadro apresentado relativo aos critérios de avaliação do reconto segundo Giasson (2004), ao nível do primeiro reconto, a *criança A* e a *criança B* encontram-se no nível 1, uma vez que, apresentam estruturas de reconto semelhantes, ambas apresentam um reconto pouco coerente, incompleto e por vezes incompreensível em algumas ações. No que concerne ao segundo reconto os critérios de avaliação dos seus recontos, a *criança A* encontra-se ao nível 2, uma vez que o seu reconto apresenta-se mais coerente, inclui mais informações coerentes e compreensíveis. Esta criança, como foi observado no reconto, encontrava-se com outra postura no segundo reconto, pois encontrava-se mais à vontade, folheava cada página do livro e recontava determinado momento presente nessa página, por oposição ao primeiro reconto, em nem sempre recontava, enquanto folheava. Contudo, a *criança B* encontra-se, igualmente, como ocorre no primeiro reconto, no nível 1, visto que o seu reconto manteve-se pouco coerente, com ideias soltas e pouco compreensíveis, uma vez que passou algum tempo a observar as imagens sem as recontar e mesmo, quando a investigadora a questionava, esta continuava a folhear e só recontava quando considerava um momento pertinente.

- **Recontos das duas crianças com 4 anos de idade**

Criança C

Quadro 19 – Os dois recontos da 2.ª História da Criança C

1.º Reconto	2.º Reconto
“O Tomás não cabe nos calções”	“O Tomás não cabe nos calções”

<i>Não consigo fechar os botões / o fecho rebentou-se / foi pa piscina / a menina tava a espreitar pra árvore / a mãe zangou-se / o boneco tá partido / a menina tá a pintar / o Tomás tava as chenouras numa taça / a boneca tava no chão / o Tomás comeu um bocadinho de bolo / foi pa piscina e vestiu cabia outros calções.</i>	<i>O Tomás foi por os calções mas não cabiam (aponta para a imagem) / experimentou o casaco e o fecho rebentou-se / foi pa piscina / a menina estava a espreitar pra água / a mãe zangou-se / a prima tava a brincar / a menina tava a fazer desenhos e tava a fazer um coelho / a menina foi comer com Tomás / e comeram / e a menina tava sentada numa pedra / os outros amigos comeram também / o Tomás foi pa piscina.</i>
---	--

## Criança D

Quadro 20 – Os dois recontos da 2.<sup>a</sup> História da Criança D

<b>1.º Reconto</b>	<b>2.º Reconto</b>
<p>“O coelho não cabe nos calções”</p> <p><i>O coelho não conseguia afiar nos calções / e depois o casaco já não cabia porque tava godo e depois estava godo / depois foi pa piscina e ainda chamavam baleia / e depois estava a comer morango e a mãe tava zangada e depois não emprestou nenhuma coisa à irmã / depois quando foi ao espelho dizia gordo / depois comeram uma cenoura / ele fazia anos não queria comer mas provou um bocadinho / e depois foi pa piscina brincar.</i></p>	<p>“O Tomás não cabe nos calções”</p> <p><i>Não cabia nos calções / e depois ele estava a tentar vestir os calções e não conseguia apertar / e depois foi pa piscina e depois disse que tinha barriga grande / e depois comeu um grande e a mamã ficou zangada e disse que não deixou pa irmã / e depois a irmã disse que parecia um dinossauro gordo / depois disse: - não vou comer nada disto / e depois comeu uma cenoura e disse que não é assim tão mau / e depois emprestou um bocadinho à mana e ela ficou contente / depois ele fazia anos e o pai foi comprar um bolo gigante de avelã e provou um bocadinho / e depois foi pa piscina e tinha de dar um salto e a irmã também queria também.</i></p>

- **Exploração dos recontos das crianças com 4 anos de idade**

### - 1.º Reconto da 2.<sup>a</sup> história – diferenças e semelhanças

Quadro 21 – Características das duas crianças do 1.º reconto da 2.<sup>a</sup> história

	Número de palavras	Esquema da narrativa		
		Inicial	Peripécias	Desfecho
<b>Criança C</b>	57 palavras	Não	Não	Não
<b>Criança D</b>	75 palavras	Sim	Sim	Sim

Ao nível deste reconto a *criança C* conta com 57 palavras, enquanto que a *criança D* apresenta 75 palavras. Ao nível do apoio ao reconto, a primeira criança utiliza as ilustrações, contrariamente à segunda criança que se consegue distanciar mais das mesmas e, apoiar-se na narrativa ouvida.

A *criança C* refere elementos da narrativa, especificamente nomeando duas das quatro personagens que se encontram na história, encadeando, igualmente, algumas ações, conseguindo identificar alguns espaços da história, no entanto, não é elaborada uma sequência linear dos acontecimentos. A *criança D* menciona três das quatro personagens principais, bem como, foca vários espaços da história e elementos/objetos secundários.

Relativamente aos diálogos, a primeira criança não reconta nenhum diálogo, contrariamente à segunda que reconta alguns dos diálogos que se encontram na história, recontando uns no discurso indireto e outros no direto.

A *criança C* não consegue fazer um enquadramento inicial, ao contrário da segunda, que faz um breve enquadramento. No que concerne ao desfecho, apenas a segunda criança consegue fazê-lo, sendo a primeira a perceber que, apesar de, o Tomás ter o seu bolo de aniversário, só pode comer um pouco, identificando, deste modo, a relação causa e consequência.

No que concerne a um desenlace da história, somente a segunda criança consegue fazê-lo, também contando diversas peripécias que vão acontecendo ao longo da história. No entanto, ambas as crianças não introduzem comentários pessoais. No entanto, verifica-se na *criança C* um fluir temporal da ação mais aleatório, não respeitando a sequência da narrativa do que na *criança D*.

Por fim, nenhuma das crianças introduz ao longo da história elementos não-verbais, uma vez que tal como já foi observado em cima, nestas idades os elementos não-verbais são postos em segundo plano e a atenção redobra-se para o texto. E, penso que, nestes dois casos, isso foi verificado.

## **- 2.º Reconto da 2.ª história – diferenças e semelhanças**

**Quadro 22** – Características das duas crianças do 2.º reconto da 2.ª história

	Número de palavras	Esquema da narrativa		
		Inicial	Peripécias	Desfecho
<b>Criança C</b>	71 palavras	Sim	Sim	Não
<b>Criança D</b>	122 palavras	Sim	Sim	Não

Neste reconto verifica-se em ambas as crianças um maior número de palavras, tendo a *criança C* um total de 71 palavras e a *criança D*, 122 palavras. Ao nível do apoio ao reconto, mais uma vez, a primeira criança recorre às ilustrações, contrariamente à segunda criança que continua a conseguir-se distanciar mais das mesmas e, apoiar-se na narrativa ouvida.

A *criança C* refere elementos da narrativa, especificamente focando as mesmas personagens principais, isto é, duas das quatro existentes na história, ainda que se refira a uma das personagens da narrativa ouvida, como “prima” e não como “irmã”. Esta criança continua com dificuldades em situar as personagens no tempo e no espaço. A *criança D* é a primeira criança a nomear a quarta personagem da história, recontando quem é e o que faz, consegue focar, ainda, mais espaços, bem como, maior número de acontecimentos, sempre, através de uma sequência linear. Consegue, igualmente, situar as personagens no espaço e entende quais são os papéis das personagens, da mãe, da irmã, do pai e o do Tomás.

Relativamente aos diálogos, a primeira criança não reconta nenhum diálogo, contrariamente à segunda que reconta alguns dos diálogos que se encontram na história, continuando a recontar uns no discurso indireto e outros no direto.

A *criança C* não consegue fazer um enquadramento inicial, ao contrário da segunda, que faz um breve enquadramento. No que concerne ao desfecho, ambas as crianças não apresentam nenhum desfecho, contrariamente ao que aconteceu no primeiro reconto desta história, uma vez que a segunda criança conseguiu fazê-lo.

Ambas as crianças conseguem contar peripécias que vão acontecendo ao longo da história. Verifica-se na *criança C* um fluir temporal da ação mais aleatório, não

respeitando a sequência da narrativa do que na *criança D*. A segunda criança compreende a mensagem central da história, tal como, as relações causa-consequência de determinadas atitudes. Apresenta, igualmente, um pensamento mais estruturado, focando mais peripécias e com maior desenlace.

Por fim, apenas a primeira criança apresenta um elemento não-verbal, quando num momento do seu reconto faz o gesto de apontar para a imagem.

- **Avaliação dos recontos das duas crianças com 4 anos de idade**

Tendo por base, o quadro apresentado relativo aos critérios de avaliação do reconto segundo Giasson (2004), ao nível do primeiro reconto, a *criança C* encontra-se no nível 1, uma vez que o seu reconto apenas relata pormenores, que se apresentam pouco coerentes e sem uma sequência lógica. Enquanto a *criança D* encontra-se segundo o nível 2 de Giasson, pois o seu reconto está num nível mais avançado que a primeira criança, uma vez que consegue organizar bem a sequência de ideias, inclui informações não pertinentes e o seu reconto mostra um certo grau de coerência. No que concerne ao segundo reconto os critérios de avaliação dos seus recontos, a *criança A* encontra-se ao mesmo nível, contudo a *criança D* encontra-se de acordo com o nível 2.

- **Diferentes formas de reconto entre as crianças de 3 e as crianças de 4 anos**

As duas crianças com os quatro anos de idade apresentam maior vocabulário, contudo a *criança C* continua a ter algumas características do reconto semelhantes às duas crianças de três anos.

Verifica-se, nesta história, ao nível das crianças de três anos uma maior abundância dos elementos não-verbais, contudo deixa de ser verificado com as crianças de quatro anos, uma vez que ao nível dos três anos a abundância da gesticulação é notável, encontrando-se mais perto da ação do que da palavra, como já foi referido anteriormente.

Contudo, as três primeiras crianças (A, B e C) continuam a ter como mesmo procedimento, o facto de terem como único elemento de reconto as imagens, revelando, na maior parte das vezes, a descrição das mesmas.

Verifica-se uma grande diferença na enumeração de espaços ao longo da história entre as crianças de três anos e as de quatro, uma vez que a criança de três anos não tem uma grande capacidade de perceber o conceito de espaço e dos diferentes espaços, para ela “O espaço é organizado em redor daquilo que está ao alcance da criança, ou é demasiado elevado, ou dentro do seu ângulo de visão, ou logo depois da esquina” (Brazelton & Sparrow, 2008, p.53).

- **Recontos das duas crianças com 5 anos de idade**

Criança E

Quadro 23 – Os dois recontos da 2.ª História da Criança E

1.º Reconto	2.º Reconto
<p>“Eu sou um grande comilão”</p> <p><i>O coelho estava a tentar enfiar as calças e não conseguia apertar os calções (ri-se) / depois foi experimentar o casaco arrebitou-se com o fecho (volta a ri-se) / e depois foi saltou para a água e ele disse: - vão-me chamar baleia gorda / depois comeu muitas bolachas de chocolate / e depois comeu uma tarte de morango e não deixou pra irmã / depois a irmã era muito má e gozava com o irmão / depois o irmão foi ao espelho e disse: - tou uma grande baleia e depois comeu muitas cenouras / e depois comeu muitas tartes de tomate / depois hoje era os anos do coelho mas o coelho não queria mas depois comeu um bocadinho para saborear / e depois foi pra água (pauzinhos de perlímpipim a história chegou ao fim).</i></p>	<p>“O Tomás não cabe nos calções”</p> <p><i>O Tomás tava a tentar enfiar os calções mas não conseguia e tava a tentar apertar os botões / depois o Tomás tentou fechar o fecho do casaco e arrebitou (ri-se) e depois o Tomás olhou para a sua barriga era gorda (volta a ri-se) / depois o Tomás não queria ir pa piscina porque chamavam baleia gigante / e depois o coelho comeu cinco bolachas de chocolate / e depois o coelho comeu muitas tartes de morango / a mamã zangou-se com o coelho / e depois a irmã gozava com o irmão e depois disse: - vais ser maior do que um dragão / depois o coelho foi-se ver ao espelho uma careta e depois decidiu não comer mais doces à hora da refeição / depois quando comeu uma cenoura disse que era boa (ri-se) / e depois comeu cinco tartes de morango e depois era o dia da festa do coelho e depois era o pai comprou uma linda tarte de morango e depois comeu só um bocadinho de bolo / depois o coelho já podia ir pra piscina (pauzinhos de perlímpipim a história chegou ao fim).</i></p>

- **Exploração dos recontos das crianças com 5 anos de idade**

**- 1.º Reconto da 2.ª história – diferenças e semelhanças**

**Quadro 24** – Características das duas crianças do 1.º reconto da 2.ª história

	Número de palavras	Esquema da narrativa		
		Inicial	Peripécias	Desfecho
<b>Criança E</b>	114 palavras	Sim	Sim	Não
<b>Criança F</b>	—	Sim	Sim	Sim

A *criança E* apresenta no seu reconto um total de 114 palavras. O da *criança F* não se verifica, uma vez que, a mesma voltou a não recontar a história.

A *criança E*, tal como aconteceu em todos os seus recontos anteriores não teve como apoio do seu reconto as ilustrações, mas antes, a narrativa ouvida pela investigadora.

A *criança E* continua a evocar elementos da narrativa durante o reconto, especificamente focando três das quatro personagens importantes da história, no entanto não foca precisamente o nome da personagem central. Esta elabora uma sequência linear de acontecimentos, conseguido situar as personagens no tempo e no espaço, respeitando o fluir temporal da ação da sequência narrativa, com algumas omissões.

Esta criança consegue reter o essencial da história contada, como também reconta diálogos da mesma. Consegue apresentar um enquadramento inicial da história, contudo não apresenta um desfecho coerente, de acordo com a história, ainda como, não identifica a mensagem central da história.

Igualmente, apresenta um desenlace coerente e conta peripécias no seu reconto, respeitando o fluir temporal da ação. Relativamente aos elementos não-verbais a criança vai rindo muito ao longo do seu reconto, principalmente enquanto vai contando as maiores peripécias.

A *criança F* não efetuou, mais uma vez, o reconto da história, pois, leu a mesma, de forma integral. Desta forma, continua a não poder haver uma comparação entre as duas crianças de cinco anos de idade. Contudo, tal como ocorreu na primeira história, em ambos os recontos, esta volta a não conseguir ler todas as palavras.

### **- 2.º Reconto da 2.ª história – diferenças e semelhanças**

**Quadro 25** – Características das duas crianças do 2.º reconto da 2.ª história

	Número de palavras	Esquema da narrativa		
		Inicial	Peripécias	Desfecho
<b>Criança E</b>	166 palavras	Sim	Sim	Não
<b>Criança F</b>	—	Sim	Sim	Sim

A *criança E* apresenta no seu reconto um total de 166 palavras, revelando mais número de palavras do que no seu primeiro reconto. A *criança F* não se verifica, uma vez que, a mesma voltou a não recontar a história.

A *criança E*, tal como aconteceu em todos os seus recontos anteriores não teve como apoio do seu reconto as ilustrações, mas antes, a narrativa ouvida.

A *criança E* continua a evocar elementos da narrativa durante o reconto, especificamente focando todas as personagens que se encontram na história, procedimento igual ao da *criança D*, sendo as únicas duas crianças que no focam a personagem “pai” no segundo reconto. Esta continua a elaborar uma sequência linear de acontecimentos, recontando um maior número de pormenores. Apresenta, ainda, mais elementos/objetos secundários, bem como, as suas respetivas quantidades, tal como é verificado na história. Consegue, também, focar o momento em que o Tomás tem consciência que está gordo e precisa de comer menos.

Esta criança consegue reter o essencial da história contada, como também reconta diálogos da mesma. Consegue apresentar um enquadramento inicial da história, contudo continua a não conseguir apresentar um desfecho coerente.

Igualmente, continua a apresentar um desenlace coerente e conta peripécias no seu reconto, respeitando o fluir temporal da ação. Relativamente aos elementos não-verbais a criança vai rindo muito ao longo do seu reconto, ainda mais do que no seu primeiro, principalmente enquanto vai contando as maiores peripécias.

Desta forma, é o reconto mais completo, em que evidencia maior perceção dos acontecimentos, dos diferentes momentos, como também, da relação causa e consequência, uma vez que a criança consegue contar quase na sua totalidade, não

utilizando apenas a memória, mas ordenando cronologicamente os factos evocados (Hotyat, 1978). A reprodução da narrativa feita pela criança percorre um eixo em que as relações causais vão sendo esclarecidas. Torna-se visível que a criança consegue representar mentalmente a rede de ligações causais que ligam os eventos da história.

A *criança F* não efetuou, mais uma vez, o reconto da história, pois, leu a mesma, de forma integral. Desta forma, continua a não pode haver uma comparação entre as duas crianças de cinco anos de idade. Contudo, tal como ocorreu na primeira história, em ambos os recontos, esta volta a não conseguir ler todas as palavras.

- **Avaliação dos recontos das duas crianças com 5 anos de idade**

Tendo por base, o quadro apresentado relativo aos critérios de avaliação do reconto segundo Giasson (2004), ao nível do primeiro reconto e do segundo, a *criança E* encontra-se no nível 3, uma vez que, os seus recontos são bastante similares e esta relata as ideias principais e secundárias, bem como, consegue que o seu reconto seja coerente, relativamente completo e compreensível.

- **Diferentes formas de reconto entre as crianças de 3, 4 e 5 anos de idade**

Existem, de facto, grandes diferenças dos recontos entre os três e os cinco anos, tal como era previsível, tendo em conta o desenvolvimento linguístico característico de cada idade, bem como, se verifica que o apoio do seu reconto é modificado, ou seja, as duas crianças com três anos e ainda a primeira de quatro anos têm o seu reconto apoiado nas ilustrações, enquanto que a segunda criança de quatro anos e a criança de cinco anos que efetua o reconto conseguem afastar-se das ilustrações e concentrarem-se mais na narrativa ouvida. Desta forma, seria de pensar não utilizar, como já foi frisado, o livro, para que não limitasse a criança e o seu reconto. Por outro lado, os dados abrem um espaço de interrogação sobre os modos como se ensina a criança a compreender e a verbalizar o que compreendeu.

As crianças de quatro e cinco anos, por oposição às de três, começam a conseguir fazer as circunstanciais de causa e consequência.

No que concerne às duas *crianças D e E* existe um salto enorme ao nível do vocabulário e da extensão do reconto.

Ambas conseguem evocar mais elementos da narrativa durante o reconto, apresentam, sempre, um enquadramento inicial, maior número de peripécias e um maior desenlace. Ainda conseguem uma reconstituição da ação, respeitando o fluir temporal da ação e a matriz textual, no entanto, sempre, com algumas omissões.

Sublinha-se, ainda, que apesar da questão a seguir enumerada não ter sido objeto de análise sistemática, a complexidade sintática emerge nos recontos, assim sendo, nota-se, que ao longo dos diversos recontos que foram apresentados existe uma diferença entre a construção frásica que vai aparecendo, uma vez que se observa que as três primeiras crianças têm dificuldade em formar uma frase complexa, parecendo confirmar que “Aos três anos, a estrutura básica da frase está adquirida e, por volta dos cinco, seis anos, a criança atingiu um estado significativo de conhecimento sintático que lhe permite compreender e produzir frases simples e frases complexas” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Outro aspeto a realçar é o facto de, como se verifica em alguns recontos, principalmente das duas crianças dos três anos e a primeira criança de quatro anos, nem sempre conseguirem flexionar as suas frases em género e em número, como afirmam as mesmas autoras,

Nos períodos holofrástico e telegráfico as palavras produzidas pelas crianças não apresentam marcas de género (feminino/masculino), ou número (singular/plural), nem qualquer marca de flexão verbal (tempo, pessoa, modo). À medida que o desenvolvimento se processa, a criança começa a introduzir marcas flexionais no discurso e a respeitar as regras de concordância (p.21).

Em suma, esta análise e tratamento de dados permitiu à investigadora perceber mais sobre reconto e como as crianças mais pequenas recontam a narrativa ouvida. A investigadora verificou que, o seu estudo mostrou existirem algumas diferenças considerando as diferentes idades. O estudo permitiu, igualmente, perceber os elementos da narrativa mais usuais que as crianças utilizam durante o reconto. De modo semelhante, o estudo permitiu verificar a dificuldade quase generalizada de um reconto centrado na reconstituição coerente e sequenciada do enquadramento inicial, das peripécias e do desfecho. Em conformidade com o desenvolvimento das crianças, as mais velhas apresentam uma competência narrativa mais alargada. O uso da ilustração, como auxiliar para o reconto, parece ser comum às crianças, tendo-se verificado que as mais velhas tendem a não recorrer a este recurso. De um modo geral, não se verifica o reconto das narrativas com

recurso a referências do universo ou a inferências que pressuponham a mobilização de conhecimentos e vivências pessoais.



## CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

De seguida, apresentam-se os aspetos relevantes do estudo em causa, tendo em conta as questões de investigação, bem como, os objetivos do estudo. Posteriormente, apresentam-se as limitações do estudo e, por fim, as implicações do estudo.

### 1. Aspetos relevantes do estudo

“ouvir contar histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re) construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da acção, descrição de momentos-chave, descrição de personagens, etc. A vertente lúdica associada aos momentos do conto e reconto potencia os resultados” (Azevedo, 2007, p.25).

Considerando a importância de ouvir e recontar histórias na educação pré-escolar, nomeadamente por esta favorecer o desenvolvimento da competência narrativa, propus-me realizar um estudo, tendo por referência as seguintes questões de investigação: i) Como é que as crianças reconstroem o esquema da narrativa? ii) As crianças integram no reconto conhecimentos/ vivências pessoais ou circunscrevem o reconto à matriz textual? Estas questões desdobraram-se nos seguintes objetivos: i) Identificar como as crianças, de diferentes idades, recontam o esquema da narrativa; ii) Identificar os signos da narrativa que cada criança valoriza no seu reconto; iii) Identificar a sequência de eventos/peripécias recontadas pelas crianças; iv) compreender se as crianças utilizam inferências/vivências pessoais no seu reconto.

Os dados recolhidos e analisados permitem concluir que as crianças apresentam dificuldades diferenciadas na reconstrução oral do esquema da narrativa, revelando uma tendência para circunscrever o reconto à matriz textual, suportado nas ilustrações e na narrativa ouvida. Efetivamente, este estudo permitiu constatar que, na generalidade, as crianças revelam uma competência narrativa frágil, não verbalizando um reconto coerente e sequenciado, em conformidade com a narrativa lida. Os dados permitem, no entanto, verificar que as crianças mais velhas apresentam comportamentos verbais que indiciam

uma maior capacidade de reconstrução do esquema da narrativa, referindo as personagens e a sequência lógica das suas ações, em conformidade com as narrativas ouvidas.

A elaboração deste estudo possibilitou verificar que os alunos recorrem a estratégias diferentes de reconto, uma vez que uns se apoiam nas ilustrações para recontar, enquanto outros procuram recordar o texto lido pelo adulto. Utilizam, um esquema de narrativa similar, isto é, percebem a importância de nomear as personagens importantes da história, embora não as consigam, muitas vezes, nomear na sua totalidade. Conseguem apresentar, na grande maioria, um enquadramento inicial e recontar diversas peripécias, contudo, relativamente, ao desfecho, este não é esquecido na maioria dos casos.

Efetivamente, com a elaboração deste estudo verificou-se que as crianças reconstituem a ação, nem sempre respeitando o fluir temporal, apresentando, na sua maioria, muitas omissões, sem respeito pela sequência narrativa. Não integram, igualmente, elementos pessoais de natureza não-verbal. Desta forma, mantém-se ligadas ao livro, recontando, grande parte das vezes, o que conseguem observar com apoio das ilustrações, circunscrevendo o seu reconto à matriz textual icónica.

Através da utilização de duas histórias distintas pretendia-se perceber se haveria diferenças nos recontos das diferentes faixas etárias, uma vez que estavam classificadas para diferentes idades e se com o aumento da idade da criança o reconto seria, obrigatoriamente, mais coerente, integrando mais detalhes e um esquema da narrativa mais delineado. Efetivamente, os dados comprovam essas expectativas iniciais. Ao longo dos recontos foi também curioso verificar que as crianças mais velhas recorreram com menor frequência a elementos não-verbais.

## 2. Limitações do estudo

Ao longo do estudo que se apresentou nesta parte do relatório tornaram-se evidentes algumas limitações decorrentes da inexperiência da investigadora, que contribuíram para que não questionasse as crianças tanto quanto seria necessário, de forma a que estas pudessem aprofundar mais as ideias, criando desafios nos seus recontos. A falta de

experiência levou, igualmente, a investigadora a utilizar, somente, o livro como apoio ao reconto, não utilizando outras técnicas, na medida em que a mesma considera que, essa técnica “agarrou” muito os alunos, ao invés de os libertar e no caso da criança que já sabia ler, ter o apoio do livro tornou-se uma entrave à tentativa de a mesma recontar. A investigadora ao se deparar com esta situação, deveria ter optado por utilizar apenas as imagens do livro, por exemplo, para que, desta forma, esta criança tivesse oportunidade de tentar, de facto, recontar.

Outras limitações deste estudo decorrem das limitações de tempo, próprias da necessidade de realizar a investigação em simultâneo com a Prática Pedagógica.

### 3. Implicações do estudo

Este estudo permitiu ter a consciência plena de que a Literatura Infantil pode ser fonte de aprendizagens.

Os dados obtidos confirmam a importância de o educador, para este grupo de crianças, promover regularmente o contacto com um conjunto diversificado de livros de qualidade estético-literária. Porém, os dados confirmam também que escolher livros, segundo critérios rigorosos, não é o único gesto que deve orientar a ação do educador. Efetivamente, se as crianças revelam, na generalidade, dificuldade no reconto da narrativa ouvida, mostrando ter uma competência narrativa frágil, evidenciada na dificuldade em recuperar de forma coerente a sequência de eventos, então o educador terá de pensar modos pedagógicos e didáticos diferenciados de a promover e de ajudar a desenvolver a capacidade de verbalizar a compreensão.

Os dados revelam a importância de a literatura e a narrativa infantil estarem presentes na vida das crianças. Mas não basta escolher os textos em função dos critérios identificados no enquadramento teórico. É fundamental que o educador organize tempos e espaços para que esse encontro com o livro, com a narrativa se construa. O educador tem de criar condições para antes, durante e depois da leitura apoiar e construir a compreensão das crianças. Como? Explorando os elementos paratextuais (título, ilustração, capa,

contracapa), levando as crianças a antecipar sentidos, fazendo com elas pequenas sínteses e registros, numa outra linguagem, ajudando-as a compreender e a verbalizar essa compreensão.

## CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

- Foi o tempo que perdeste com a tua rosa que fez a tua rosa tão importante.
- Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... Repetiu o principezinho a fim de se lembrar.
- Os homens esqueceram essa verdade, disse a raposa. Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela rosa... Repetiu o principezinho a fim de se lembrar” (Exupéry, 2001).

A elaboração do presente relatório constituiu uma etapa muito importante do meu percurso enquanto mestranda, na medida em que foi através da construção do mesmo que tive a oportunidade de refletir sobre o que foi acontecendo, antes e depois de cada nova experiência, sobre as dificuldades que tive e que fui ultrapassando, sobre os imensos desafios que foram aparecendo, bem como, os que coloquei a mim mesma. E, sobretudo, da vontade que diariamente sentia em me tornar futura profissional de educação, com a certeza que é o que quero fazer durante a minha vida.

A dimensão reflexiva deste relatório permitiu-me pensar, globalmente, sobre cada passo deste mestrado, através da reflexão sobre as Práticas Pedagógicas que realizei, onde, em cada valência, fui percebendo e aprendendo mais sobre o que é e como ser educadora e professora. Esta parte apresenta-se numa constante reflexão, comunicação e partilha. Como futura profissional considero bastante importante a ideia de que “O papel do professor como investigador deve estar relacionado com o papel do professor como professor” Alarcão (2001, p.18). Aprendi comigo e com todos os que estavam à minha volta, bem como, com toda a pesquisa que fui fazendo, tendo todo este processo formativo permitido evoluir a nível pessoal, profissional e social.

A dimensão investigativa que foi elaborada possibilitou-me compreender a importância da investigação em educação, com o intuito de melhorar as práticas educativas, pensando, sempre, em primeiro lugar na melhoria das aprendizagens nas crianças. Possibilitou-me, igualmente, aprofundar conhecimentos e fazer novas aprendizagens no âmbito da importância da literatura infantil, do contar e recontar histórias com as diferentes faixas etárias ao nível do Pré-Escolar. Possibilitou-me, igualmente, compreender de que forma as crianças do estudo olham para o esquema da narrativa e de que forma esse olhar se espelha nos seus recontos. Constatei, ao contrário do que esperava inicialmente, que não

se focam muito nas suas experiências pessoais nem fazem muitos comentários pessoais, procurando recuperar sobretudo o texto ouvido. As crianças têm, também, muito presente o apoio das ilustrações, contudo, observa-se um afastamento das mesmas com o aumento das faixas etárias.

Desta forma, este relatório como mais uma etapa concluída deste percurso académico ajudou-me a desenvolver competências que devem acompanhar um educador e um professor ao longo do seu percurso pessoal e profissional, tendo em conta as suas crianças e o maravilhoso “mundo da educação”, aprofundando os seus conhecimentos, consciencializando-se que para ensinar terá de estar em constante aprendizagem, conciliando, sempre, a reflexão e a investigação como dois pilares fundamentais para o bom funcionamento e regulamento da sua prática educativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, F. (1991). *Literatura Infantil gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, J. *O jogo de xadrez na educação matemática: uma abordagem Alternativa*. 1-9. Recuperado em 15 de março de 2015 de [http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/88-2-A-gt11\\_almeida\\_ta](http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/88-2-A-gt11_almeida_ta).
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, Volume I, pp.15-23.
- Alves, D., Costa, T. & Freitas, M. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Araújo, S., & Formosinho, J. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bettelheim, B. *A Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Sparrow, D. (2008). *A criança dos 3 aos 6 anos – o desenvolvimento emocional e do comportamento*. (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: editorial Presença.

Brito, A. (2009). *Caça ao Tesouro: Uma Aprendizagem pela Descoberta*. – *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.

Busatto, C. (2006). *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. Petrópolis: Editora Vozes.

Caldeira, M. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Málaga, Málaga). Recuperado em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2240>.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, E. (2008). *A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança*. Recuperado em 15 de março de 2015 de <http://www.webartigos.com/articles/9055/1/AImportancia-Da-Literatura-Para-O-Desenvolvimento-Da-Crianca/pagina1.html>.

Coelho, B. (1997). *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática.

Corso, H., Sperb, T. & Salles, J. (2012). Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e questionário. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 4, 22-32.

Costa, N. (2013). *Elementos de Integração Didática e Ensino da Leitura: Fundamentos e Importância Didática*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Castelo Branco). Recuperado em <file:///C:/Users/joao/Downloads/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1giocapa.pdf>

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Couto, J. (2003). Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral, A Criança, a Língua e o Texto Literário: Da Investigação às Práticas – *Actas do 1º Encontro Internacional*. Braga: Universidade do Minho.

Couto, V. (2012). *Atividades experimentais em ciências, na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada) Recuperado em <http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1661/1/DissertMestradoVictoriaSilvaCouto2013.pdf>.

Cunha, M. (2009). *Investigação científica. Os passos da pesquisa científica no âmbito das ciências sociais e humanas*. Chaves: Ousadias.

Dunst, C., Hamby, D. & Simkus, C. (2012). Children's Story Retelling as a Literacy and Language Enhancement Strategy. In *Revista Center of Early Literacy Learning*. Carolina do Norte: CELL. 5, 1-14.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.

Feldman, R., Olds, S., & Papalia, D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.

Flores, A. (2009). *O Feedback como Recurso para a Motivação e Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Do Sul de Santa Catarina, Palhoça). Recuperado em <http://www.abed.org.br/congresso2009/cd/trabalhos/1552009182855>.

Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. (2.ª Ed.). Loures: Lusociência.

Gesteiro, M. (2013). *A valorização da Expressão Plástica no desenvolvimento da criança em idade Pré-Escolar em situações de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Recuperado em [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4232/1/Tese%20Marta\\_Gesteiro%20IP%20-MESTRADO%2031Jan13.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4232/1/Tese%20Marta_Gesteiro%20IP%20-MESTRADO%2031Jan13.pdf).

Giasson, J. (1993). *A compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.

- Gil, A. (1996). *Como elaborar projectos de pesquisa*. S. Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gomes, J. A. (2000). *Da Nascente à Voz: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Gomes-Santos, S. (2003). *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hohmann, M., & Hotyat, F. (1978). *Psicologia da Criança e do Adolescente*. Coimbra: Almedina.
- Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leal, T., Pexoto, C., Silva, M. & Cadima, J. (2008). *Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar*. Recuperado em 16 de março de 2015 de [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_desenvolvimento\\_literacia\\_emergente\\_b.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_desenvolvimento_literacia_emergente_b.pdf).
- Lima, R., Bessa, M. Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão. *Revista SONHAR*. Edições APPACDM. 2007. pp. 55.62.
- Lopes, J., Silva, H. (2012). *50 Técnicas de avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas.
- Madruga, J. (1996). *Aprendizagem pela Descoberta Frente à Aprendizagem pela Recepção: A Teoria da Aprendizagem Verbal Significativa*. Desenvolvimento Psicológico e Educação. 68-78. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Malta, A. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança). Recuperado em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7642/1/Relat%C3%B3rio%20final%20de%20est%C3%A1gio.pdf>.

- Marques, A. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação, Algarve). Recuperado em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3164/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20PES.pdf>.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Recuperado em 30 de março de 2015 de [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Descoberta\\_da\\_Escrita.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Descoberta_da_Escrita.pdf).
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação de Infância*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Neves, I. (2005). *O Desenvolvimento de Competências Práticas no Contexto Teórico do Profissional Reflexivo – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, na área de especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Nunes, C., Sim-Sim, I. & Silva, A. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância, Textos de Apoio para Educadores de Infância*. (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2007). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGrae-Hill.
- Pereira, A. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre). Recuperado em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6133>.
- Ponte, J. (2005). Comunicação na sala de aula de Matemática: práticas e reflexão de uma professora de Matemática, *Actas do XVI Seminário de Investigação em Educação matemática* (pp. 1-19). Setúbal: APM.

- Ponte, J. (2006). Estudos de Caso em educação matemática. In *Bolema*, 25, 105-132.
- Ponte, J., Saraiva, M. (2003). *O Trabalho Colaborativo e o Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa). Recuperado em <http://hdl.handle.net/10437/3031>.
- Portugal, G. (2000). *Infância e Educação*. Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. Porto: CNIS.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche – das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. (2012). *Observar e Escutar na Creche: Para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Raposo, F. (2009). *A Literatura Clássica no Jardim-de-Infância: Relato de uma Experiência*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa). Recuperado em 31 de março de 2015 de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1475/1/A%20Literatura%20Cl%C3%A1ssica%20no%20JI%20-%20Fernanda%20Raposo.pdf>.
- Reis, C. & Lopes, A. *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real). Recuperado em <http://hdl.handle.net/10348/35>.
- Rodrigues, C. *O livro no jardim-de-infância - Um olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares*. (2008). (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro). Recuperado em 21 de fevereiro de 2015 de [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/vo\\_dossier\\_luisa\\_ducla\\_soares\\_c.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/vo_dossier_luisa_ducla_soares_c.pdf).
- Santos D. (1971). *Obras Completas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, C. (2013). *A Importância da Escuta Ativa*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto). Recuperado em <http://repositorio.esepf.pt/123456789/1281>.

Sarmiento, M. (s.d.). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Instituto da Criança Universidade do Minho, Braga.

Silvestre, M., Gomes, S., Fialho & Cid, M. (2011). *Interação Escola, Família e Comunidade nas Práticas de Autoavaliação das Escolas: Um Estudo Em Escolas do Alentejo*, *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade da Corunha. ISSN: 1139-1663.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

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

Sisto, C. (2007). *Contar histórias, uma arte maior*. Recuperado em 16 de março de 2015 de <http://www.celsosisto.com/ensaios/Contar%20Hist%C3%B3rias.pdf>.

Soares, L. (2005). *Poemas da Mentira e da Verdade*. Lisboa: Livros Horizonte.

Solé, I., Bassedas, E. & Huguet, T. (1999). *Aprender a Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Sousa, O. (1995). *Reconto e Aquisição da Gramática Textual, Ler e Educar*. Escola Superior de Educação de Beja, Beja, pp. 49-58.

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

Sousa, A. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Lousã: Pactor.

Vieira, A. (2001). *Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 14(3), pp. 599-608.

Viana, F. (2002). *Da Linguagem Oral À Leitura – Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F. (2002). *Melhor Falar Para Melhor Ler – Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. (2.<sup>a</sup> ed.). Minho: Coleção infans – centro de estudos da criança.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2<sup>a</sup> Ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. (4.<sup>a</sup> Ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zanotto, M. (2003). *Recontar Histórias - Actividade é importante para a formação das crianças pré-escolares*. Recuperado em 22 de fevereiro de 2015 de <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/sugestoes/recontar-%20historias.pdf>.

# ANEXOS

*ANEXO I – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE GRAVAÇÃO DE VOZ*

Caro pai/ Encarregado de Educação,

Sou aluna de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, e no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância e da finalização do mestrado preciso de realizar uma investigação e posteriormente uma tese cujo tema é “Criação de Histórias nas diferentes idades do pré-escolar”.

Deste modo, venho por este meio solicitar a sua autorização da recolha de gravações de voz do seu filho/ educando que só serão utilizadas no âmbito de gravações necessárias para o trabalho de investigação durante a prática pedagógica. Assumo assim que não haverá qualquer identificação da criança e que todas as gravações de voz serão guardadas sigilosamente.

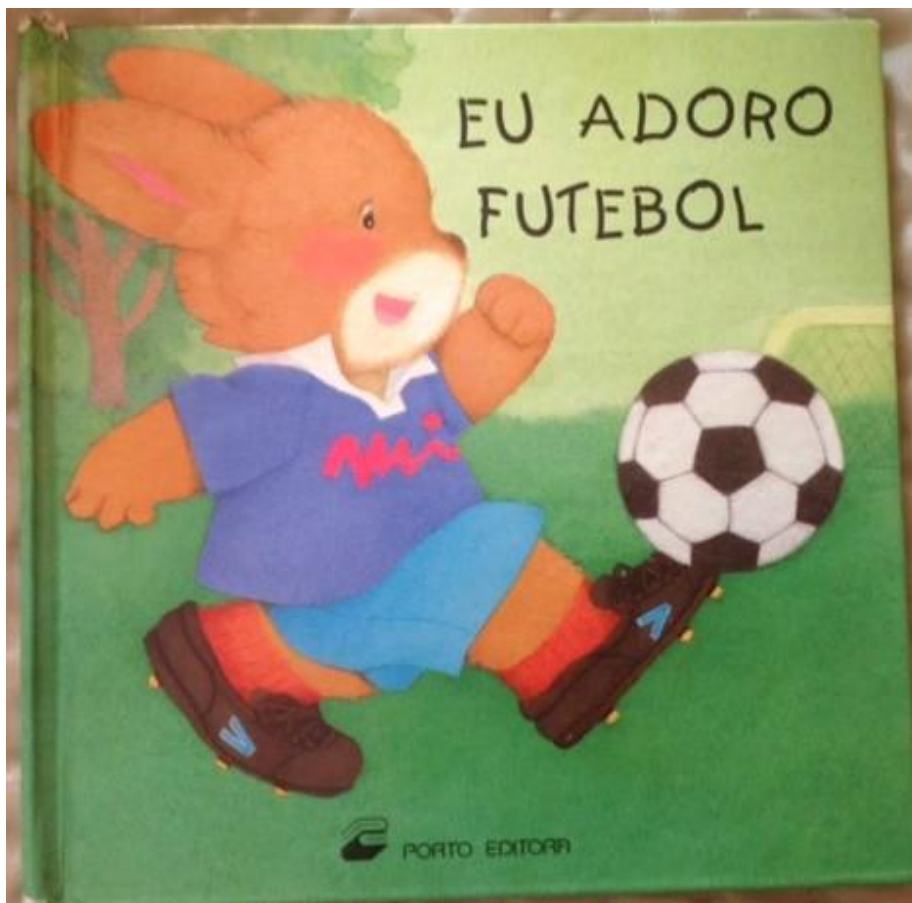
A estagiária: \_\_\_\_\_

Autoriza

Não autoriza

Assinatura Encarregado de Educação:

ANEXO II – LIVRO “EU ADORO FUTEBOL”



*ANEXO III – LIVRO “O TOMÁS JÁ NÃO CABE NOS CALÇÕES”*

