

AGORA CONTAS TU!
**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA NARRATIVA EM
CRIANÇAS DE UMA SALA DE 5 ANOS**

Sara Elisabete da Silveira Teixeira Rodrigues

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2017

AGORA CONTAS TU!
O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA NARRATIVA EM
CRIANÇAS DE UMA SALA DE 5 ANOS

Sara Elisabete da Silveira Teixeira Rodrigues

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Prof. Doutora Rita Friães

2017

AGRADECIMENTOS

No final desta etapa, quero deixar um profundo agradecimento à minha família e aos amigos que me acompanharam durante todos estes anos, nos momentos alegres ou desafiantes que vivi ao longo da formação.

Os três meses e meio da Prática Profissional Supervisionada II foram uma experiência de grande enriquecimento e crescimento pessoal e profissional.

Devo-o, em primeiro lugar, ao apoio indispensável da Prof. Doutora Rita Friães, que me acompanhou desde o início e cuja compreensão para com todos os desafios com que me fui deparando ao longo deste caminho nunca falhou. Sempre disponível para todo o apoio teórico e prático, demonstrou grande ética e profissionalismo enquanto orientadora.

Devo-o também, e inequivocamente, ao apoio da Cláudia, da Carmo e da Inês. São para mim modelos de profissionalismo, competência e humanidade na relação com adultos e crianças.

Não posso deixar de agradecer à Prof. Doutora Otília Sousa pela sua disponibilidade e por todo o apoio prestado na pesquisa que foi fundamental para o êxito da minha investigação.

Por último, o meu encanto para as crianças da sala de 5 anos, por toda a alegria e amizade com que me acolheram no seu *mundo*.

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.*

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

O presente relatório, realizado no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, que decorreu em jardim-de-infância, tem como objetivo apresentar a minha evolução ao longo dos três meses e meio da prática, em que contactei com as crianças, as suas famílias e a equipa educativa. A intervenção e investigação desenvolvidas basearam-se totalmente na fundamentação teórica adquirida noutras unidades curriculares e numa constante reflexão sobre o meu próprio desempenho.

Durante toda a prática, procurei respeitar os três princípios psicopedagógicos que defendo para a intervenção junto de crianças dos 3 aos 6 anos: i) *a criança enquanto agente da aprendizagem*; ii) *o brincar enquanto fonte de aprendizagem e bem-estar*; iii) *a cooperação*. Estes princípios foram operacionalizados nas rotinas diárias e nas atividades propostas.

O tema da investigação é o desenvolvimento da competência narrativa e decorreu da implementação da iniciativa “*Agora contas tu!*”, através da qual a educadora propôs às crianças contarem histórias. Partindo desta iniciativa, também eu desafiei um grupo de quatro crianças a contarem histórias, recorrendo, para o efeito, a duas estratégias distintas, uma com indutores com e sem esquema narrativo e outra com um texto modelo (reconto).

Inscrita no paradigma qualitativo ou interpretativo, a presente investigação assumiu a modalidade de investigação-ação. As técnicas de recolha de dados indispensáveis à sua implementação e continuidade foram o inquérito por questionário e observação direta.

As principais conclusões desta investigação apontam para as vantagens do texto modelo e do indutor com esquema narrativo para o desenvolvimento desta competência nas crianças.

Palavras-chave: Desenvolvimento da Competência Narrativa, Histórias, Indutores, Texto Modelo, Reconto.

ABSTRACT

The following report, written for the curricular unit Supervised Professional Practice II, that took place in a kindergarten, has the purpose to present my evolution during the three months and a half of practice, in which I contacted with the children, their families and the educative team. The practice and the research were based in the theoretical basis acquired in other units and on a constant reflection about my own performance.

During all practice period, I aimed to respect the three psychological and pedagogical principles I defend to the intervention with children from 3 to 6 years old: i) *the child as an agent of his own learning*; ii) *play as a source for learning and wellbeing*; iii) *cooperation*. These principles were put to practice in the daily routines and in the proposed activities.

The theme of the research is the development of narrative ability and it had on its base the implementation of “*Now you tell me!*”, the educator’s initiative through which she requested the children to tell stories. Starting from this initiative, I also challenged a group of four children to tell stories, resorting, for this purpose, to two different strategies, one with inducers with and without a narrative scheme and another with a model text (retelling).

Inscribed in the qualitative or interpretative model, the present study assumed the action-research mode. The techniques used for collecting indispensable data for its implementation and continuity were the inquiry through questionnaire and direct observation.

The main conclusions of this investigation point out the advantages of retelling and of the inducer with narrative scheme for the development of narrative ability in children.

Keywords: Development of Narrative Ability, Stories, Inducers, Model Text, Retelling.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização para a ação.....	3
1.1. Meio envolvente à organização educativa.....	3
1.2. Contexto socioeducativo.....	3
1.3. Equipa educativa.....	4
1.4. Ambiente educativo.....	5
1.5. O grupo da sala de 5 anos.....	7
2. Análise reflexiva da intervenção.....	10
3. O desenvolvimento da competência narrativa em crianças de uma sala de 5 anos ...	20
3.1. Identificação da problemática emergente.....	20
3.2. Referencial teórico.....	22
3.2.1. Desenvolvimento da competência narrativa.....	22
3.2.2. O recurso a indutores, sem e com esquema narrativo, e a um modelo.....	26
3.3. Roteiro metodológico e ético.....	28
3.4. Apresentação e discussão de dados.....	30
4. Profissionalidade docente como Educadora de Infância.....	46
5. Considerações finais.....	52
Referências bibliográficas.....	54

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Microestrutura da narrativa – Ber.....	34
Tabela 2. Microestrutura da narrativa – MaPi.....	35
Tabela 3. Microestrutura da narrativa – Sim.....	36
Tabela 4. Microestrutura da narrativa – Tom.....	38

LISTA DE ABREVIATURAS

1º CEB	1º Ciclo do Ensino Básico
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
GN	Grupo nominal
IA	Investigação-ação
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim-de-infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OE	Organização Educativa
PC	Projeto Curricular
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PE	Projeto Educativo
RI	Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS) II, que decorreu em contexto de jardim-de-infância (JI), e tem como principais objetivos: i) apresentar uma análise e reflexão fundamentada das ideias, motivações e intenções que permearam a minha prática na interação com crianças e adultos; ii) evidenciar a consolidação de saberes, competências e atitudes de intervenção educativa que emergiram ao longo da prática; iii) apresentar evidências da participação das crianças, famílias e equipa; iv) evidenciar a reflexão crítica sobre todo o processo; v) apresentar os principais conteúdos da investigação realizada no contexto da prática.

A prática decorreu numa sala de 5 anos de uma organização educativa (OE), que é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A temática da investigação – o desenvolvimento da competência narrativa – surgiu na sequência da que fora já anteriormente realizada na prática em creche, mas seguindo uma vertente diferente, pela necessidade evidente de adequar a sua pertinência ao contexto. Neste caso concreto, a sua realização enquadrou-se no âmbito da dinamização da hora do conto “*Agora contas tu!*”, promovida pela educadora cooperante em contexto de sala e que será abordada com maior detalhe no presente trabalho.

Esta investigação seguiu o paradigma qualitativo e o método ao qual recorri baseou-se na investigação-ação (IA), por abranger uma vertente de análise teórica e investigativa do contexto e uma vertente de intervenção prática nesse mesmo contexto, através do desenvolvimento de uma iniciativa complementar à da educadora junto das crianças que se mostraram disponíveis para nela participarem.

As técnicas de recolha de dados indispensáveis à implementação e continuidade da IA foram: i) inquérito por questionário; ii) observação direta.

A observação foi fundamental, não apenas no âmbito da IA, mas também em toda a prática, por permitir a análise das situações educativas, a planificação e posterior avaliação das ações implementadas no quotidiano da sala. Foi também essencial para a

construção de um portefólio individual de uma criança, cuja escolha se deveu à grande facilidade de comunicação que se estabeleceu entre nós desde o início.

O presente relatório segue uma estrutura composta por cinco partes:

Na primeira parte, apresento uma caracterização reflexiva sobre o contexto socioeducativo do local onde decorreu a prática, apresentando os traços gerais das crianças, suas famílias e da equipa e suas intenções educativas.

Na segunda parte, explico as minhas principais intenções para a ação relativamente às crianças, às suas famílias e à equipa e a forma como as procurei operacionalizar nas rotinas e nas diversas atividades propostas em função dos objetivos da educadora cooperante, dos princípios psicopedagógicos que defendo e das características e dos interesses das crianças.

Na terceira parte, exponho uma análise detalhada e fundamentada teoricamente à problemática da IA relacionada com o desenvolvimento da competência narrativa e os principais resultados da minha intervenção nesse âmbito.

Na quarta parte, apresento as principais considerações sobre o que de mais relevante emergiu na prática para a construção da minha identidade profissional.

Por fim, na quinta parte, apresento algumas breves considerações finais sobre o percurso vivido e sobre a investigação (objetivos, limitações, hipóteses futuras de investigação).

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

1.1. Meio envolvente à organização educativa¹

A OE situa-se numa freguesia de Lisboa, numa área urbanizada, perto de dois colégios de grandes dimensões, um deles pertencente à mesma instituição-mãe que rege a OE. A zona urbana envolvente compõe-se de edifícios de média e grande dimensão, que albergam escritórios, hotéis, uma instituição de ensino superior, museus e grande variedade de serviços. No que se refere à mobilidade e transportes, a zona é servida por grandes vias, contando com boa afluência de transportes públicos. Na proximidade da OE, situa-se um jardim público de grandes dimensões. Como tal, as crianças que a frequentam realizam, por vezes, saídas ao exterior, sobretudo na zona envolvente.

1.2. Contexto socioeducativo²

A OE é uma IPSS, fundada na década de 70, por transformação do que outrora fora um antigo patronato e depois uma Escola de Educadores de Internato. A reconversão da OE para creche, JI e Atelier de Tempos Livres procurou dar resposta às necessidades prioritárias da população residente na zona, na perspetiva de educar as crianças, mas também as famílias. Atualmente, compreende os sectores de creche e JI. A OE funcionou num pré-fabricado até à inauguração das instalações definitivas em 1994, projetadas em função da qualidade e funcionalidade dos espaços, entre os quais se destacam a “praça” central quadrada e dois jardins exteriores com equipamentos lúdicos de qualidade.

Sendo a OE uma instituição católica, o seu PE tem por base as ciências da educação e a pedagogia do Evangelho. Existe a preocupação em manter um elevado nível de qualidade educativa, que privilegie sobretudo: i) espaços e materiais de qualidade; ii) a criança enquanto participante na ação educativa; iii) o acolhimento e a participação dos pais; iv) o espírito de cooperação entre os profissionais da OE.

¹ Os dados apresentados têm por base a consulta do Projeto Educativo (PE) da OE, conversas informais com a educadora cooperante e a observação.

² Os dados apresentados têm por base a consulta do PE, do Projeto Curricular (PC) da sala, do Regulamento Interno (RI), a entrevista com a educadora cooperante (Quadro 1 – Anexo A, p. 425), o site institucional da OE e a observação.

A OE tem como missão principal apoiar as crianças na aquisição de valores cristãos, tais como a verdade, simplicidade e solidariedade, promovendo a educação para a interioridade e relações interpessoais. No domínio especificamente pedagógico, a pedagogia de projeto, inspirada no modelo Reggio Emilia, é uma metodologia transversal às salas de JI. Também as experiências chave para o desenvolvimento e a valorização do sentido estético e da criatividade, através de atividades como a música, a dança, o teatro e as artes plásticas são centrais na pedagogia praticada na OE.

De acordo com o RI, as crianças são selecionadas através de critérios hierarquizados (Quadro 2 – Anexo A, p. 434), que dão primazia às que são oriundas de famílias com precariedade socioeconómica ou em risco social, que têm irmãos a frequentar a OE ou cujos pais residam ou trabalhem na área. Como tal, verifica-se uma heterogeneidade nas condições de vida das crianças, encontrando-se, lado a lado, as que atravessam dificuldades a diferentes níveis e as que são oriundas de famílias com elevados níveis de escolarização e bons recursos económicos e culturais, sujeitas, no entanto, ao stress e à falta de tempo inerente às suas responsabilidades profissionais.

É necessário adequar a intervenção educativa, considerando um envolvimento familiar que seja acessível a todos, até porque, em termos globais, as famílias das crianças da sala onde realizei a PPS são bastante participativas e gostam de acompanhar as aprendizagens dos educandos. Os maiores constrangimentos à sua participação, segundo a educadora cooperante, relacionam-se mais com questões de tempo. Quanto à faixa etária abrangida, as suas idades vão dos 31 aos 52 anos. No que se refere às habilitações académicas, a maioria dos pais tem formação superior ao 12º ano. Como tal, também as profissões exercidas são próprias de uma condição social de classe média/alta, com uma grande maioria de profissionais liberais e, consequentemente, os seus níveis culturais refletem esta realidade (Quadros 3 e 4 – Anexo A, p. 435).

1.3. Equipa educativa³

Quanto à equipa educativa da OE (Quadro 5 – Anexo A, p. 436), existe uma boa articulação entre os diferentes elementos, pois desde a fundação do edifício foi expressa

³ Os dados apresentados têm por base a consulta do PE, a entrevista à educadora cooperante e a observação.

a intenção de se constituir uma equipa que permanecesse estável ao longo do tempo para favorecer a criação de laços cooperativos⁴. No caso concreto da sala onde realizei a PPS, é notória a estreita e constante cooperação entre a educadora e a auxiliar, embora esta última acompanhe o grupo de crianças há mais tempo (desde a creche).

A educadora concluiu o bacharelato em Educação Pré-Escolar, pela Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) e tem uma licenciatura complemento em Expressões Artísticas Integradas e um mestrado numa parceria entre a ESELx e a Oxford Brooks University, cuja tese incidiu na competência da consciência fonológica e sua relação com a escrita. É, pois, visível a relevância que atribui ao desenvolvimento da linguagem nas rotinas e às expressões artísticas, articulando o seu trabalho com a auxiliar neste sentido. A equipa de sala beneficia também do apoio de outros docentes⁵.

1.4. Ambiente educativo⁶

O ambiente educativo e a sua organização espelham, não só a pedagogia transversal a toda a OE, mas também os objetivos da equipa da sala. No PC, a educadora estabeleceu objetivos pedagógicos gerais e objetivos específicos para cada área de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, 2016). Sendo muitos os objetivos gerais (Anexo A, p. 437) por ela delineados, sublinho os que se relacionam com o desenvolvimento global das crianças, da sua autonomia, responsabilidade, criatividade e sentido crítico, mas também a importância da cooperação e de uma atitude positiva nas relações interpessoais.

A fim de atingir estes objetivos, a educadora operacionalizou as rotinas, seguindo uma estratégia de organização que prioriza a segurança e o desenvolvimento de hábitos nas crianças. Na organização do tempo estão previstos momentos de grande e pequeno grupo, de atividades orientadas pela educadora e de outras iniciadas pelas crianças. Embora esteja definido um horário pré-estabelecido (Quadro 6 – Anexo A, p. 438), na prática, este é flexível. Em primeiro lugar, porque as atividades têm uma

⁴ As educadoras cooperam com a direção pedagógica e a direção da escola na construção do PE.

⁵ O horário semanal contempla aulas de Dança Criativa, Inglês e Música, lecionadas por docentes especializados nas respetivas áreas. Porém, estes docentes, para além das aulas que ministram, cooperam frequentemente com a equipa de sala nos projetos que estão a decorrer.

⁶ Os dados apresentados têm por base a consulta do PC, a entrevista à educadora cooperante e a observação.

duração variável, o que permite, por vezes, agilizar a arrumação da sala e a refeição da fruta. Em segundo lugar, porque em determinados dias da semana as crianças têm aulas ministradas por outros docentes⁷. Embora já exista um esforço da parte das famílias em trazer os educandos antes do início das atividades letivas (9.00h), sucede ainda com frequência chegarem depois dessa hora, o que leva a interrupções na reunião da manhã.

A autonomia das crianças é visível também nas rotinas. Por exemplo, embora dependentes da indicação do adulto no que se refere às horas, as crianças que integram a equipa da mesa vão pontualmente lavar as mãos, para prepararem, com o apoio do adulto, as mesas para o almoço. Depois de o fazerem, regressam ao recreio, até ao momento do almoço, em que se dirigem ao refeitório com o resto do grupo.

A organização do espaço (Anexo A, p. 439) e dos materiais é estável em termos de disposição na sala, mas flexível quanto à sua apropriação. Para os momentos de grande grupo, as crianças organizam as cadeiras em forma de “U”. Para os momentos de pequeno grupo, arrumam-nas junto às mesas, que estão dispostas de maneira a permitirem um número variável de crianças por grupo. As áreas da sala⁸, inspiradas no modelo High-Scope, são o elemento-chave para a organização do espaço e materiais. Existem áreas “fixas” (e.g. cavalete para a pintura e respetivos materiais) e “móveis” (e.g. cadernos, desenho... – podem realizar-se em qualquer mesa/grupo de mesas). Os materiais de uso corrente (canetas, tesouras...) encontram-se arrumados em prateleiras ao alcance das crianças, o que permite que estas lhes possam aceder autonomamente. A existência de áreas amplia o leque de diferentes experiências que elas podem ter, fomentando a sua autonomia e poder de decisão.⁹

No que se refere à sensibilidade estética, a organização da sala contempla a afixação de um grande número de trabalhos das crianças, mas também de imagens fotográficas de pessoas, paisagens... para além dos instrumentos de organização que,

⁷ Às segundas-feiras têm Dança Criativa da parte da manhã e Inglês da parte da tarde; às quartas-feiras de manhã têm Música.

⁸ Faz-de-Conta; Construções; Modelagem; Desenho; Pintura; Aguarelas; Cadernos; Jogos de Mesa; Livros; Água; Desafio; Corte e Colagem; Literacia; Numeracia; Areia; Mesa de Luz; Mini faz-de-Conta.

⁹ Não obstante, as crianças têm tendência a escolher sempre as mesmas áreas, pelo que a educadora estabeleceu que, enquanto de manhã são elas que escolhem, à tarde é o adulto que toma essa decisão – o objetivo não é restringir a autonomia das crianças, mas levá-las a circular por um maior número de áreas, a fim de enriquecer o seu leque de experiências.

inspirados no Movimento da Escola Moderna (MEM), constituem uma ferramenta importante na gestão das rotinas.¹⁰

Outros espaços são importantes no quotidiano das crianças. O refeitório é central na rotina diária e o espaço exterior é frequentado diariamente (exceto quando chove). A Dança Criativa e a Educação Física decorrem em espaços preparados para o efeito (sala polivalente e ginásio, respetivamente).

A organização do ambiente educativo é coerente com o objetivo de promover a autonomia das crianças, central em todos os modelos pedagógicos participativos, que se caracterizam por “combinar os fundamentos e a ação, a teoria e a prática” (Formosinho, 2013, p. 16). A construção da aprendizagem baseada na livre escolha, nas competências e motivações das crianças e suas interações é o fundamento de toda a pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

1.5. O grupo da sala de 5 anos¹¹

O grupo da sala de 5 anos é constituído por vinte e cinco crianças, catorze meninos e onze meninas, com idades entre os 4 e 5 anos, e de nacionalidade portuguesa (Quadro 7 – Anexo A, p. 440). Todas transitaram da mesma sala que frequentaram no ano anterior e este é o segundo ano em que o grupo tem a mesma constituição, pois no ano anterior entraram no JI três crianças. Parte do restante grupo ingressou logo na creche e desde então foram sempre acompanhados pela mesma auxiliar. A outra parte ingressou no JI, confiado a esta equipa de sala. Como tal, sendo um grupo estável e estando a maioria das crianças há alguns anos na OE, existe uma grande coesão entre elas: todas se conhecem bem, trabalham bem juntas e com os adultos.

No que se refere à integração nas rotinas, globalmente, as crianças são assíduas (exceto em caso de doença), mas havendo ainda falhas na pontualidade para a reunião da manhã. Não obstante, estão todas presentes aquando da distribuição das áreas, rotina com a qual já estão familiarizadas, e no decorrer das atividades e momentos ao longo do

¹⁰ Entre eles contam-se: i) no interior da sala – quadro de presenças, quadro das tarefas, quadro de escolha das áreas, quadro dos aniversários, portefólios de avaliação das crianças, passaporte das áreas, caderno de campo; ii) no exterior da sala – diário.

¹¹ Os dados apresentados têm por base a consulta do PC, a entrevista à educadora cooperante, conversas informais com a equipa educativa e a observação.

dia revelam níveis de autonomia satisfatórios: solicitam o apoio do adulto com pouca frequência e têm prazer em atingir o que pretendem sozinhos e em evidenciá-lo.

Para além de autônomos, são “participativos, comunicativos [algumas crianças destacam-se, intervindo com mais frequência], curiosos, muito interessados e participadores” (PC, 2016, p. 5). Por vezes, e também devido ao entusiasmo com que realizam as tarefas ou participam nas brincadeiras, o nível de ruído na sala requer dos adultos uma intervenção para a sua moderação. Em termos globais, são crianças que se enquadram em níveis normais de desenvolvimento.

Em termos de desenvolvimento físico e motor, todas as crianças revelam uma boa motricidade grossa – correm, saltam, movimentam-se facilmente... –, o que é mais visível nos momentos lúdicos do recreio e na Educação Física, em que participam nas atividades com prazer e agilidade. Quanto à motricidade fina, a maioria tem facilidade na manipulação de instrumentos como canetas, tesouras... embora a precisão de traço ou recorte careça ainda de aperfeiçoamento. Na rotina da refeição todas são autônomas na manipulação dos três talheres, mas, apesar de já se vestirem sozinhas, algumas crianças ainda não conseguem atar os atacadores dos sapatos.

No domínio cognitivo e linguístico, o seu desenvolvimento encontra-se dentro dos padrões normais. Quanto à função executiva – “capacidade de regular o pensamento e o comportamento” (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014, p. 211) –, o grupo começa a revelar competências importantes e expectáveis para a faixa etária, tais como focar ou desviar a atenção das tarefas quando necessário, ou a “inibição de resposta”, adequando o seu comportamento às circunstâncias em que se encontram (Hauser-Cram et al., 2014). Algumas crianças ainda manifestam dificuldades pontuais nestes aspetos, mas estas não impedem a sua integração positiva no grupo nem o bom desempenho e participação nas tarefas. Apenas uma menina de 4 anos revela ainda muitas dificuldades ao nível da função executiva, nomeadamente na “inibição de resposta”, com comportamentos inadequados em várias circunstâncias. Ainda no que se refere à função executiva, as crianças revelam algumas dificuldades iniciais na memorização (Hauser-Cram et al., 2014) de nomes, conceitos..., mas a sua consolidação é facilitada pela ludicidade com que abordam as temáticas:

Na reunião da manhã, voltei a perguntar-lhes qual o nome da célebre batalha em que, depois da vitória, o D. Afonso Henriques foi proclamado rei pelas suas tropas. Nenhum deles se lembrava, pelo que tive de lhes lembrar que era a batalha de Ourique. No recreio antes do almoço, apercebi-me de uma imensa excitação entre alguns rapazes e não era pelo costumeiro jogo de futebol. O Rod era o D. Afonso e o Chico e o Sim faziam de soldados, gritando *empolgados*: “Batalha de Ourique! Batalha de Ourique!”

(nota de campo, 20 de outubro de 2016)

Estas crianças revelam características próprias do pensamento pré-operatório, estudado por Piaget (Hauser-Cram et al., 2014), como, por exemplo, o animismo¹²:

Como ganhei com as vermelhas, a Mar quis trocar, dando-me as amarelas.

Eu – Por que queres ficar com as peças vermelhas?

Mar – Porque os vermelhos são mais fortes.

Eu – Porquê?

Mar – Porque fazem batota.

Eu – De que cor são os morangos?

Mar – Vermelhos.

Eu – Achas que os morangos fazem batota?

Ela sorriu, sem saber o que responder.

(nota de campo, 27 de setembro de 2016)

Porém, também já conseguem superar limitações próprias do pensamento pré-operatório, revelando uma evolução na capacidade de entender o princípio da conservação¹³ (Hauser-Cram et al., 2014), nomeadamente a conservação de número: «A educadora afastou as peças de uma coluna do gráfico umas das outras e voltou a perguntar se o número de faltas era o mesmo. A resposta veio em uníssono: “Sim!”» (nota de campo, 30 de setembro de 2016).

No que se refere à linguagem, três crianças estão referenciadas devido a algumas dificuldades e são acompanhadas por técnicos especializados. Não obstante, o grupo apresenta um bom desenvolvimento linguístico, combinando nomes e adjetivos, formulando frases sintaticamente corretas e apresentando uma boa consciência fonológica (Hauser-Cram et al., 2014). Para além disso, são curiosos quando confrontados com novo vocabulário: «Mencionei os OVNI’s e o Rod perguntou-me o que era um OVNI. Respondi-lhe que era um Objeto Voador Não Identificado e ele perguntou-me por que era “não identificado”» (excerto da reflexão da primeira semana

¹² “Crença de que os objetos inanimados têm qualidades próprias dos seres vivos, tais como pensamento, linguagem e controlo da ação” (Hauser-Cram et al., 2014, p. 315).

¹³ “O reconhecimento de que o componente-chave de uma substância permanece o mesmo (ou seja, conserva-se), independentemente das transformações na aparência da substância” (Hauser-Cram et al., 2014, p. 317).

– Anexo A, p. 249). Quanto ao desenvolvimento da competência narrativa, as crianças sabem o que é “contar uma história”, mas apresentam limitações no seu encadeamento (introdução das personagens, fio condutor, introdução de conectores) (Sousa, 2008)¹⁴.

No domínio psicossocial, globalmente, as crianças relacionam-se bem e têm vínculos seguros com os adultos da equipa educativa, reagindo bem à presença de outros funcionários e das famílias dos pares. Porém, são frequentes pequenos conflitos e a sua gestão requer ainda a intervenção do adulto, embora isto varie consoante as crianças, posto que algumas ainda solicitam constantemente atenção, enquanto outras já vão resolvendo de forma mais autónoma os desentendimentos entre elas. Ainda assim, revelam um bom espírito de cooperação, são empáticas para com as emoções dos pares e, regra geral, respeitam as regras sociais da sala e da OE.

Existem claras preferências de interação: os meninos interagem mais com pares do mesmo sexo e o mesmo sucede com as meninas, principalmente no recreio ou em situações de escolha livre dos grupos: «Quando foi para organizar os grupos para a gincana, o Ber só escolhia rapazes e a Chica só escolhia raparigas» (excerto da reflexão da primeira semana – Anexo A, p. 245). Na sala de atividades, a interação entre diferentes sexos é mais frequente, pois depende da escolha das áreas.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Ao integrar a sala dos 5 anos, uma das minhas preocupações foi conhecer o PC (2016) para compreender a forma como se “vivia” o quotidiano naquela sala, para o que foi indispensável a observação. A minha intervenção partiu desta caracterização, apresentada no ponto anterior, e dos princípios psicopedagógicos que defendo para o JI: **i) a criança enquanto agente da aprendizagem; ii) o brincar enquanto fonte de aprendizagem e bem-estar; iii) a cooperação.** Procurei ter estes princípios como linhas orientadoras da minha prática, articulando-os com a opção educativa que norteia a ação da educadora cooperante e assumindo sempre o respeito pelo seu papel enquanto principal responsável pela sala.

¹⁴ No que se refere ao desenvolvimento da competência narrativa, apenas algumas crianças foram observadas com maior atenção, por pertencerem ao grupo de investigação escolhido para o desenvolvimento da IA.

A educadora assume como opção educativa para a sua ação a promoção de uma educação de qualidade... i) que estimule a autonomia e a participação da criança no seu próprio desenvolvimento; ii) assente numa pedagogia diferenciada que, por um lado, tenha em consideração as necessidades individuais de cada criança, mas que, por outro, se baseie na cooperação para que a criança beneficie do processo educativo construído por todo o grupo (PC, 2016).

Nesse sentido, a estimulação da autonomia e da participação da criança no seu próprio desenvolvimento vão ao encontro do primeiro princípio que procurei respeitar na minha prática: **a criança enquanto agente da aprendizagem**. A pedagogia diferenciada, que tem em consideração as necessidades individuais de cada criança, mas enquadrando-as na vida do grupo e baseada na importância da cooperação, vai ao encontro do terceiro princípio: **a cooperação**.

O segundo princípio – **o brincar enquanto fonte de aprendizagem e bem-estar** – é transversal a todos os princípios que defendo e às opções educativas da educadora, pois é brincando que a criança deve construir a sua autonomia, comunicar, desenvolver-se e cooperar com os que a rodeiam, sejam eles adultos ou crianças:

O Sim e o Rod estavam a montar a bicicleta de madeira quando uma peça ficou encravada. O Sim tentou tirá-la, mas como não estava a conseguir, o Rod disse-lhe: “Não vais conseguir! Dá à Sara para ela tirar.” Disse-o várias vezes, mas o Sim não quis dar, insistindo que conseguia sozinho. Eu mantive uma postura observadora e não quis interferir com a sua autonomia, pois considerei que a sua tentativa em resolver o problema sozinho era muito importante.

(excerto da reflexão da semana de observação – Anexo A, p. 240)

Em termos globais, no que se refere à **criança enquanto agente da aprendizagem**, procurei dar sempre espaço de atuação às crianças, quer nas rotinas, quer nas atividades propostas, quer nos momentos de jogo da iniciativa da criança. Mesmo temáticas propostas ou algumas atividades surgiram de interesses manifestados por elas ao longo da PPS. O exemplo mais relevante e de maiores dimensões foi o projeto “*Era uma vez Portugal... e um rei chamado D. Afonso Henriques*”.

O tema do projeto surgiu da curiosidade que um retrato deste rei suscitou nas crianças e que eu tinha colocado no primeiro diapositivo de um *powerpoint* sobre a efeméride do 5 de Outubro, que apresentei para lhes explicar por que razão aquele dia é feriado em Portugal. Em vez de abordar diretamente o acontecimento histórico isolado,

fez-me sentido introduzir uma referência à existência da monarquia enquanto regime político que vigorou no país durante muito tempo. O interesse das crianças pela figura do rei D. Afonso Henriques levou ao aprofundamento, através da metodologia de trabalho por projeto, dos conhecimentos sobre este homem, a fundação da nacionalidade e a época em que esta aconteceu.

Embora sob orientação da equipa de sala, o respeito pelos interesses das crianças norteou as atividades e elas tomaram iniciativas inteiramente livres neste contexto:

Desafiei o Mi a ajudar-me a mim e ao Gon a construir o brasão para a nossa sala, mas ele estava focado na atividade que estava a fazer . . . O MaPi e o Chico voluntariaram-se logo . . . o trabalho não era suficiente para os dois, mas o Chico resolveu logo a questão.

Chico – Posso desenhar um brasão?

Eu [apanhada de surpresa, ainda hesitei] – Sim, acho que sim... Se quiseres...

(excerto da nota de campo, 14 de novembro de 2016)

Muitas vezes, tive de flexibilizar as atividades previstas para um pequeno grupo, ajustando-as ao número de crianças que se voluntariaram para as fazer. Um exemplo foi o das tochas para o castelo, em que acabei por repartir a sua construção por um número maior de crianças do que o desejado. Porém, optei por não as afastar das atividades, pois isso entraria em contradição com o espírito de cooperação que procurei fomentar.

Outra dificuldade que tive de gerir foi a adequação do *scaffolding*¹⁵ (Hauser-Cram et al., 2014). Um exemplo concreto foi o desafio dos padrões matemáticos, em que lhes facultei seis tiras, cada uma com um padrão diferente (retângulos com diferentes cores e/ou tamanhos), para que cada criança escolhesse o “conjunto de pedras” com o qual iria construir a “parede do seu castelo” na folha de papel. Este desafio revelou-se mais difícil do que tinha previsto. Foram muitas as crianças que solicitaram o meu apoio, o que tornou a atividade menos autónoma do que esperava.

Porém, não foi apenas neste projeto que procurei corresponder aos interesses e às competências das crianças. Em pequenos detalhes que surgiram no quotidiano, nos diálogos... fui captando oportunidades para ampliar os seus horizontes. Dois exemplos simples espelham esta dimensão. Na sequência de uma conversa sobre a importância da água, comentei que tinha visto um programa em que dois senhores ensinavam a

¹⁵ Apoio que um parceiro mais competente pode prestar a uma criança, de maneira a que esta consiga realizar tarefas ou atingir objetivos que não estariam ao seu alcance se estivesse desapojada (Hauser-Cram et al., 2014).

sobreviver no deserto do Atacama, conhecido por ser o local mais seco do mundo. A sua curiosidade foi notória e no dia seguinte levei uma fotografia de uma vila chamada Huachachina, que se situa num oásis nesse deserto. As crianças, que não sabiam o que era um oásis, observaram a imagem com atenção.

Outro exemplo sucedeu semanas depois, quando três crianças conversavam sobre formigas venenosas. O Rod pensava que todos os animais venenosos eram grandes e eu disse-lhe que não, dando-lhe o exemplo da *irukandji*, uma medusa muito pequenina, mas muito venenosa, que existe na Austrália. O Gon perguntou de que cor era e, talvez por já estar habituado a eu levar fotografias para a sala, pediu-me para lhe mostrar uma do animal. Quando levei duas fotos da medusa, mais uma vez, as crianças observaram-nas com atenção.

Já na reta final da intervenção, recuperei o questionamento feito por duas crianças acerca de OVNI's e extraterrestres, o que veio a dar origem a uma pequena sequência de atividades que incidiram nestas questões: construção de dois cartazes, de um OVNI e de extraterrestres. Com estes objetos, realizámos uma pequena exposição à porta da sala, para a sua divulgação à comunidade educativa.

Quanto ao **brincar enquanto fonte de aprendizagem e bem-estar**, o carácter lúdico de todas as atividades que projetei foi uma preocupação constante da minha parte, ao nível da variedade e da qualidade (Moyle, 2002), mas também nas rotinas. A vertente lúdica foi importante para mim, num sentido muito pessoal, porque brincar com as crianças foi dos aspetos mais prazerosos de toda a prática e, por vezes, foi nas brincadeiras mais simples que senti que tinha deixado nelas uma marca positiva.

Uma das brincadeiras de que mais gostei surgiu no momento do almoço. Ao constatar que as crianças estavam a levar muito tempo para comer a sopa, disse que ia começar a distribuir “medalhas” (ouro, prata e bronze) às três primeiras de cada mesa que acabassem de comer primeiro. No momento em que lancei este desafio, espontaneamente e sem preparação prévia, não previ o impacto que iria ter. A adesão das crianças foi tal que se tornou a única brincadeira transversal a todas as semanas de intervenção e que provavelmente “sobreviveu” à minha partida. Em pouco tempo, passaram a gerir autonomamente a atribuição das “medalhas” e algumas crianças vinham ter comigo para me dizerem qual delas tinham ganho. O sucesso de uma

brincadeira tão simples deixou-me uma aprendizagem profunda para a vida profissional: muitas vezes, é nas coisas mais simples e aparentemente insignificantes que a nossa relação com as crianças se consolida realmente.

Nesta faixa etária, o brincar com qualidade, ou seja, o brincar que, para além de prazer, promove a aprendizagem (Moyles, 2002) não é alheio ao desenvolvimento cerebral. Aos 4/5 anos, as principais fases sensíveis neste desenvolvimento centram-se principalmente na cognição, na aquisição de conceitos e no desenvolvimento linguístico e numérico, sendo incontornável o domínio psicossocial, nas relações estabelecidas com os pares (Hauser-Cram et al., 2014).

Por essa razão, as atividades propostas enquadraram-se nesta base. A minha preocupação em ajudá-los a adquirir novas aprendizagens e novos conceitos até criou algumas dificuldades na adequação do vocabulário à faixa etária, principalmente no âmbito do projeto, mas a sua curiosidade era sempre um ponto de apoio para a superação dessa dificuldade. A título de exemplo, quando recebemos no JI uma historiadora que nos veio falar sobre a alimentação na Idade Média, adultos e crianças aprenderam muita informação nova e dois novos conceitos: talhador e napeira.¹⁶

No que se refere ao desenvolvimento linguístico e numérico, esteve presente ao longo da intervenção, não só através de desafios (“*O nome dos objetos*” e “*desafio da mercearia*”), como também em momentos não planificados¹⁷. Porém, foi no desenvolvimento linguístico que mais investi, sobretudo ao nível do desenvolvimento da competência narrativa, que foi o tema da minha IA e ao qual irei dedicar em profundidade o próximo capítulo do presente trabalho.

Considero que o exemplo mais relevante da concretização do **brincar enquanto fonte de aprendizagem e bem-estar** foi a peça de teatro escolhida como principal produto de divulgação do projeto. O prazer que as crianças demonstravam nas brincadeiras do recreio, a expressividade com que interagiam umas com as outras e o

¹⁶ Talhador: tabuinha onde se colocava a carne que era servida em banquetes mais seletos, organizados por reis e nobres; Napeira: guardanapo de pano cosido à toalha de mesa, que servia para as pessoas limparem as mãos.

¹⁷ A título de exemplo, o sentido ordinal do número – compreensão de que a “sequência numérica está organizada de acordo com uma ordem, em que cada número ocupa um lugar bem definido, que não pode ser alterado e que nos pode dar indicações em relação a uma determinada seriação” (Castro & Rodrigues, 2008) – foi explorado na rotina do almoço, na distribuição das “medalhas”: o primeiro ganhava o ouro, o segundo a prata e o terceiro o bronze.

próprio tema do projeto fizeram-me acreditar, desde o início, que o subdomínio do Jogo Dramático/Teatro (Silva, 2016) era privilegiado para a consolidação e divulgação das suas principais aprendizagens. Em primeiro lugar, porque no leque de amplas possibilidades que se abrem no jogo dramático, que encerra em si, por excelência, toda a riqueza do brincar, as crianças têm a oportunidade de construir aprendizagens (Moyles, 2002), principalmente a aprendizagem da sociabilidade (Sarmiento, 2002).

O empenho e a seriedade com que as crianças estão a encarar a realização da peça refletiu-se nos inúmeros momentos autónomos no castelo do Faz-de-Conta, nas discussões e disputas pelos objetos, nos acordos e desacordos em relação a quem faz o quê e como, nos risos e nos amuos, nos ruídos de fundo que encheram a sala como prelúdio do que está para vir...

(excerto da reflexão da oitava semana – Anexo A, p. 307)

O lançamento deste desafio final, com um nível de complexidade elevado, foi possível graças ao conhecimento que já tinha do grupo e do seu nível de autonomia. As crianças tomaram decisões ao longo do processo e, de sua livre vontade, recorreram aos momentos no Faz-de-Conta para “ensaiarem” o que consideravam necessário (e.g. batalha). Para além disso, participaram nos registos (e.g. “mapa” da peça), na escolha dos adereços, na construção do cenário e na apropriação da dança. Na impossibilidade de se apresentar a peça a toda a OE, elas decidiram quem seria o público: «Rod – Apresentamos aos meninos da sala 8 porque eles também ‘tão a fazer um projeto sobre castelos» (nota de campo, 25 de novembro de 2016). Pelo que foi exposto, a estruturação e realização da peça seguiu o que é defendido nas OCEPE para o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro (Silva, 2016).

Foi importante ligar este domínio a outras áreas artísticas. O jogo dramático não pode ser descurado na Educação de Infância, pois abrange todos os outros meios de Educação pela Arte (Sousa, 2003) e não só. Recuperando as OCEPE, as áreas de conteúdo e respetivos domínios estiveram presentes de forma transversal neste produto específico do projeto (Silva, 2016).

Desde logo, a área de Formação Pessoal e Social, pois as crianças tomaram decisões autonomamente, no respeito pelas opções feitas de forma democrática, em que cada um negociou com os outros o seu papel:

Os primeiros conflitos surgiram desta negociação. Inicialmente, todos queriam pertencer ao exército do D. Afonso Henriques e não ao da Dona Teresa . . . Acabaram por se entender uns com os outros e até a LeCot, que já não queria ser uma criada, mas preferia ser a mulher do

rei, desistiu dos seus intentos e passou a ser o príncipe porque o Rod não a quis por mulher, preferindo a Chica para esse papel.

(excerto da reflexão da oitava semana – Anexo A, pp. 307-308)

A área de Expressão e Comunicação e seus respetivos domínios/subdomínios também foram relevantes. O domínio da Educação Física não foi abordado explicitamente, mas toda a batalha foi um momento rico de expressão corporal e de coordenação motora necessária à realização da cena. O domínio da Educação Artística e respetivos subdomínios também estiveram presentes: i) subdomínio das Artes Visuais – cenário (castelos: o do Faz-de-Conta, já previamente construído, ficou para o D. Afonso Henriques; o da Dona Teresa foi feito de propósito para a peça), objetos – bandeiras, divulgação – cartaz e convites; ii) subdomínio do Jogo Dramático/Teatro – basilar à realização da peça; iii) subdomínio da Música – sonoplastia; iv) subdomínio da Dança – dança medieval ensinada pela professora de Dança; v) domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – narração e diálogos na peça, cartaz e convites; vi) domínio da Matemática – relação corpo/espço.

Por fim, a área de Conhecimento do Mundo esteve presente na vertente das Ciências Sociais e em toda a dimensão histórica abordada, ainda que com algumas adaptações dos factos originais.

Em atividades exteriores ao projeto, também tive uma preocupação constante com a vertente da ludicidade, partindo dos interesses das crianças. As sessões de Educação Física foram disso exemplo, uma vez que, para além do prazer naturalmente decorrente da atividade física em si, frequentemente associei temáticas às sessões (e.g. detetives e ladrões; *Hobbit*), introduzi jogos a pedido das crianças (e.g. peixinho; jogo da raposa, da galinha e dos pintainhos) e aproveitei para desafiar o seu questionamento.

As crianças discutiam entre si se os “primeiros serão os primeiros” ou se os “últimos serão os primeiros”. Esta dúvida, com um fundamento religioso, partiu do concurso de medalhas que lancei desde os primeiros almoços . . . Sem querer contrariar princípios científicos ou religiosos (até porque sou católica), disse-lhes que ambas as hipóteses eram válidas e . . . prometi que lhes iria propor um jogo em que, de facto, quem iria ganhar seriam os últimos.

(excerto da reflexão da oitava semana – Anexo A, pp. 305-306)

O jogo em questão consistiu numa “corrida”, em que ganhava quem chegasse em último lugar, o que exigiu das crianças o raciocinarem com o padrão de vitória

invertido, controlando os movimentos do corpo, que se pretendiam lentos, para chegarem em último lugar.

No que se refere ao terceiro princípio psicopedagógico que defendo, a **cooperação**, este foi também transversal a todas as atividades. Tentei sempre fomentar a cooperação das crianças entre elas e com os adultos, no respeito pelas regras da sala e por uma atitude de cidadania e convivência democrática (Silva, 2016), pois a construção da relação pedagógica é um caminho diário e contínuo que se faz pela colaboração com o outro (Cunha, 1996).

Procurei fomentar este terceiro princípio começando, em primeiro lugar, por mim mesma. O respeito pelas regras da sala começou pela articulação entre os princípios da educadora e os meus, concretizando-se na operacionalização das rotinas, uma vez que procurei respeitar o que foi por ela definido ao nível dos horários. Não foi uma gestão fácil. Este foi o contexto mais complexo com que me deparei e foi necessário um esforço considerável da minha parte para articular rigor e flexibilidade.

Em relação às famílias, a educadora definiu no PC (2016) as linhas orientadoras da sua prática: i) transmitir-lhes segurança e confiança, através de uma comunicação eficaz; ii) fomentar a relação com elas, através do diálogo informal e da comunicação por escrito (e.g. diário de parede); iii) promover a sua colaboração no “*Projeto de leitura a par*”, no “*Agora contas tu!*” e noutros projetos da sala.

Relativamente às minhas intenções para a ação com as famílias, procurei que respeitassem e coincidissem com as da educadora. A comunicação que estabeleci com elas foi mais eficaz por escrito do que oralmente, mas à medida que a intervenção foi avançando, também esta última melhorou. A minha presença, inicialmente mais discreta, foi ganhando relevância, tendo as crianças atuado como mediadoras nessa relação¹⁸. A colaboração das famílias foi positiva no contexto do projeto.

Globalmente, procurei seguir o que Post e Hohmann (2011) defendem como o mais importante: o respeito mútuo e a partilha do que mais significativo acontece ao nível das vivências das crianças, esta última através da elaboração do diário de parede e de toda a comunicação estabelecida no âmbito do projeto. Fui sempre rigorosa no

¹⁸ Na época de Natal, algumas famílias demonstraram o seu reconhecimento, oferecendo-me prendas e comentando, verbalmente ou por escrito, a mais-valia que foi a realização do projeto.

respeito, verbal e ao nível da postura perante os adultos e, embora mais timidamente ao início, não deixei de os receber com um sorriso.

No PC (2016) é referida a articulação entre a equipa de sala e os outros profissionais que intervêm diretamente com as crianças (Inglês, Dança e Música), nomeadamente na realização de projetos. Esta articulação acontece no quotidiano, consoante as necessidades que vão surgindo.

Da mesma forma, quando integrei a equipa, procurei seguir todas as indicações dadas pelas educadoras¹⁹ e pela auxiliar. Observei também como interagiam de forma personalizada com cada criança, o que facilitou a minha integração no grupo e a relação que fui estabelecendo com as crianças. Procurei sempre corrigir o que me era apontado como menos positivo e respeitei sempre todas as suas intervenções, nomeadamente nas atividades que foram por mim planificadas ou noutras. A minha integração nas atividades da sala foi mais evidente no início da intervenção. Uma vez iniciado o projeto, a minha ação esteve muito centrada na sua realização e tornou-se mais difícil a intervenção noutras propostas.

Nesse sentido, quanto à articulação com a equipa, não defini intenções explícitas, pois esta foi acontecendo no quotidiano e na planificação das atividades (Anexo A – pp. 13-172), que realizei com a supervisão das educadoras, propondo sempre a sua validação antes de as colocar em prática. Mesmo a realização do projeto, encarei-a como se de um projeto da sala se tratasse e não meu, e procurei que este e todas as outras atividades se contextualizassem nas rotinas da sala (e.g. desafios da semana).

Outro aspeto importante prende-se com a avaliação da concretização das intenções, espelhadas nas propostas e na forma como estas foram dinamizadas. Esta foi feita de forma aprofundada nas reflexões diárias e semanais, onde relatei a forma como as crianças vivenciaram as atividades e outros momentos da rotina,²⁰ contando sempre com o apoio das educadoras. Sempre que me chamaram a atenção para aspetos que deveriam ser melhorados ou sugeriram novas propostas para enriquecer as

¹⁹ A partir de 6 de dezembro, a educadora cooperante entrou de baixa. Outra educadora assumiu a sala.

²⁰ A avaliação mais aprofundada de uma criança consta do seu portefólio, que segue em anexo a este documento (Anexo A, pp. 517-546).

planificações, procurei ter isso em consideração para as seguintes²¹. A título de exemplo, as crianças tinham sugerido a construção de um castelo para a área das Construções, mas a educadora cooperante disse que era necessário construir algo de maiores dimensões para que o projeto se tornasse visível para a comunidade educativa. Nesse sentido, propôs a construção de uma porta de castelo para a sala e de um castelo para a área do Faz-de-Conta, propostas estas que foram dinamizadas em estreita cooperação com a auxiliar.

A intervenção dos outros profissionais não foi descurada. A professora de Dança participou no projeto, dinamizando uma aula de danças medievais, e o professor de Inglês ensinou algum vocabulário relacionado com o tema.

Em suma, toda a minha intervenção partiu do cruzamento das minhas intenções para a ação com as intenções da educadora cooperante relativamente às crianças, às famílias e à equipa. As atividades que propus tiveram como base os interesses das crianças e os três princípios acima referidos. Assim sendo, procurei que todas as atividades propostas: i) proporcionassem às crianças a oportunidade de as explorarem o mais autonomamente possível; ii) fossem lúdicas; iii) fossem uma oportunidade de cooperarem entre elas e também com os adultos.

Em tudo isto, considerei ainda a importância do desenvolvimento que é expectável nesta faixa etária, para o que me baseei na sustentação teórica de Hauser-Cram et al. (2014), que defendem a importância da estimulação cerebral relacionada com a cognição, a aquisição de conceitos, o desenvolvimento linguístico e numérico e o domínio psicossocial, nas relações estabelecidas com os pares.

Em toda a minha intervenção procurei também integrar da melhor forma possível as áreas de conteúdo das OCEPE (Silva, 2016) e, uma vez que sou muito sensível às questões culturais, nomeadamente às Artes Plásticas, propus uma atividade concreta (Tintas com textura) inspirada nas produções da pintora Berthe Morisot e afixei na sala uma imagem de uma obra da autora, pois considero que o contacto precoce com obras culturais relevantes é importante, devendo trazer-se a cultura para dentro das salas (Niza, 2013).

²¹ Realizei sempre todas as planificações com a devida antecedência para que as educadoras integrassem os objetivos, atividades e materiais propostos na planificação global da sala.

3. O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA NARRATIVA EM CRIANÇAS DE UMA SALA DE 5 ANOS

3.1. Identificação da problemática emergente

A problemática para a investigação e a questão com ela relacionada surgiram na sequência da investigação-ação (IA) já realizada no contexto de creche, mais concretamente em berçário. No entanto, dadas as diferenças significativas entre estes dois contextos, cada um situado nos extremos da faixa etária que se estende dos 0 aos 6 anos, a sua aplicação nunca poderia seguir os mesmos moldes.

No berçário, a IA partiu de uma proposta feita pela diretora da OE: a dinamização da biblioteca, com a qual se pretendia requalificar o espaço e seus recursos, pela implementação de duas iniciativas distintas: “Livro Viajante” e “Hora do Conto”. As duas questões de investigação partiram cada uma das iniciativas propostas: i) Qual o impacto da intervenção dos pais para a emergência da literacia nos bebés? (Livro Viajante); ii) Qual o impacto das histórias e dos livros no desenvolvimento da linguagem dos bebés? (Hora do Conto).

Na presente IA, optei por reduzir o foco a apenas uma das vertentes. Em primeiro lugar, para viabilizar a sua aplicação prática, posto que em berçário era menor o número de atividades a implementar e estas eram menos complexas.

Em segundo lugar, porque os dois contextos de intervenção são muito diferentes. No primeiro, as crianças eram oriundas de um meio social desfavorecido e com a implementação do “Livro Viajante” pretendia-se aumentar os níveis de literacia, não só das próprias crianças, mas principalmente dos pais, sensibilizando-os para a importância da leitura com os filhos desde muito cedo. No presente contexto, esta preocupação não faz sentido, uma vez que as crianças são oriundas de famílias de classe média/alta, em que os níveis culturais e de literacia são muito mais elevados. Para além disso, a educadora já implementou uma iniciativa equivalente ao “Livro Viajante”, não recorrendo aos livros da OE, mas a livros adquiridos pelas famílias das crianças.²²

²² Cada uma das vinte e cinco famílias adquiriu um livro de uma lista dada pela educadora. Todas as sextas-feiras, as crianças trocam de livros entre si, registando-se numa grelha quais os que já leram, a fim de evitar repetições.

Assim sendo, considerei então pertinente debruçar-me apenas sobre a segunda questão, relacionada com o impacto das histórias e dos livros no desenvolvimento linguístico. No berçário, as crianças não podiam contar histórias porque ainda mal falavam. Nesse caso, na “Hora do Conto” era eu que intervinha. No primeiro contexto, a IA foi comum a três estagiárias, uma em berçário e as outras duas nas salas de 2 anos. Agora, estive com crianças de 4/5 anos, que são capazes de se expressar oralmente de forma compreensível. As maiores dificuldades podem surgir no encadeamento de ideias e raciocínios. Por outro lado, a educadora cooperante implementou outra iniciativa, que se intitula “*Agora contas tu!*”, a partir da qual estabeleceu um calendário para todo o ano letivo, em que todas as semanas, uma criança da sala terá de contar uma história (escolhida e ensaiada com a ajuda dos pais). O objetivo da educadora é conceder-lhes uma oportunidade de se expressarem oralmente diante do “grande público” (adultos e pares), a fim de preparar a sua entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), em que estes momentos de exposição serão cada vez mais frequentes.

Foi neste contexto que a minha IA encontrou a sua pertinência. Agora já não seria eu a contar as histórias no contexto de uma intervenção específica de uma investigação, mas seriam elas, as crianças, a assumir o protagonismo. Por outro lado, não considerei a aquisição de vocabulário, mas o desenvolvimento de outra competência, central no desenvolvimento da literacia na faixa etária dos 4/5 anos, e que é basilar para toda a aprendizagem que se vai realizar no 1º CEB: o desenvolvimento da competência narrativa.

A investigação partiu da segunda iniciativa da educadora (“*Agora contas tu!*”) e da necessidade em conceder às crianças oportunidades variadas para contarem histórias, uma espécie de “Hora do Conto” a ser dinamizada pelas próprias crianças. Por essa razão, a problemática da IA centrou-se então no desenvolvimento da competência narrativa, e dela decorreu a seguinte interrogação: Em que medida o recurso a indutores variados e a um texto modelo (reconto) se constitui como estratégia facilitadora do desenvolvimento da competência narrativa da criança?

Para a proposta de implementação da IA foi estabelecido um plano de intervenção²³ que englobou objetivos, estratégias/atividades. O principal objetivo da IA foi promover o desenvolvimento da competência narrativa nas crianças, através da criação de oportunidades para contarem histórias. Partindo deste, foram estabelecidos outros objetivos mais específicos: i) verificar quais os contributos das estratégias de narração com e sem recurso a texto modelo no desenvolvimento da capacidade de narrar histórias nas crianças; ii) promover o interesse das crianças pela narração de histórias.

3.2. Referencial teórico

3.2.1. Desenvolvimento da competência narrativa

O desenvolvimento da competência narrativa enquadra-se no contexto global do desenvolvimento da competência discursiva. Esta última emerge cedo, entre os 2 e os 4 anos, mas o seu processo de estabilização é progressivo e longo, prolongando-se até ao final da adolescência (Gonçalves, Guerreiro, Freitas & Sousa, 2011; Sousa, 2008).

Quando a criança começa a comunicar com os seus interlocutores, tem de aprender a gerir uma série de requisitos (e.g. gestão de turnos, adequação do que diz ao tema abordado...), o que lhe exige a mobilização, em tempo real, de competências relacionadas com a cognição, a socialização e a língua. Neste processo de mobilização, a criança recorre a diversos formatos textuais, que são escolhidos de acordo com o que pretende (descrever – *descritivo*; informar/explicar – *informativo*...). Se quiser contar uma história, ou seja, relatar eventos (reais ou fictícios), assumindo a perspetiva do narrador, o formato escolhido será o *narrativo* (Gonçalves et al., 2011; Sousa, 2008).

A narrativa é o mais universal dos géneros, por ser encontrada em todas as culturas. A capacidade de compreender o que é – sequência temporal e causal de eventos – e a competência para a construir é importante para a criança, por promover o seu desenvolvimento, a diversos níveis: i) pessoal – identificando-se com emoções e sentimentos das personagens, atribui sentido às suas próprias experiências; ii) linguístico – recorrendo criativamente à linguagem, expande o léxico e outros recursos

²³Este plano de intervenção decorreu desde a primeira semana de intervenção até ao final da Prática Profissional Supervisionada II (7 de outubro a 20 de janeiro). A recolha final de dados foi feita na última semana de intervenção.

linguísticos; iii) conceptual – contacta com novos conceitos, culturas, tradições e valores; iv) corporal/artístico – recorre aos objetos e ao próprio corpo, nomeadamente a voz, para assumir novas personagens; v) textual – desenvolve um registo linguístico que a aproxima da cultura letrada da escola (Sousa, 2010, 2015).

A narrativa é o primeiro formato textual a emergir e deve evoluir até atingir o patamar da chamada *narrativa clássica*. Esta consiste num relato coerente de acontecimentos que têm um início (um *antes* – um estado inicial que se caracteriza por um equilíbrio), uma sequência lógica (um *durante* – transformações que decorrem da rutura desse equilíbrio inicial) e uma resolução (um *depois* – um estado final que se caracteriza por um novo equilíbrio). A sequência lógica de eventos resulta da ação de uma ou várias personagens que agem em função da resolução de um problema. Estas são motivadas por objetivos que exigem a presença na narração de cadeias causais que justifiquem as suas ações. Assim sendo, a noção de causalidade é essencial à produção de uma narrativa coerente (Gonçalves et al., 2011; Sousa, 2008, 2010).

Os estudos que têm sido realizados sobre a competência narrativa comprovam a existência de uma grande variabilidade interindividual, não só entre crianças de idades diferentes, mas também entre crianças da mesma faixa etária. Contudo, embora a individualidade de cada criança seja indissociável do seu desempenho e determinante para o momento em que consegue construir uma narrativa clássica, são já reconhecidos três marcos etários importantes no desenvolvimento desta competência: 5, 7 e 10 anos (Gonçalves et al., 2011; Sousa, 2008).

Aos 5 anos, a idade apontada por alguns autores para a emergência da competência narrativa, elas conseguem estruturar uma sucessão temporal, mas sem redes causais; aos 7, conseguem marcar a disjunção enunciativa (transportar o ouvinte para uma “realidade alternativa”, pela fórmula de abertura “*Era uma vez*” e trazê-lo de volta dessa “realidade” por uma fórmula de fechamento) e gerir a introdução das personagens; aos 10, hierarquizam sequências de eventos e revelam de forma mais consolidada a capacidade de expressar as motivações das personagens que as levam à ação (Gonçalves et al., 2011; Sousa, 2008).

Para avaliar a competência narrativa teremos em conta duas dimensões: a sua macroestrutura e microestrutura (mecanismos linguísticos usados na construção da

coesão e coerência textual). Devemos debruçar-nos então, em primeiro lugar, sobre a macroestrutura, ou seja, a existência de uma orientação – referência a tempo, espaço e personagens –, mas também a enunciação de pelo menos um problema e sua resolução, sendo explicitadas entre ambos as ações que decorreram para a resolução desse problema. A complexidade estrutural patente no discurso da criança é um indicador do nível de desenvolvimento da sua competência narrativa, pois quanto mais elementos dos acima referidos ela verbalizar, maior compreensão possui da história que conta (Gagarina et al., 2012; Gonçalves et al., 2011; Sousa, 2008).

Por outro lado, a capacidade de compreender e expressar sentimentos e motivações das personagens, ou seja, a capacidade de estabelecer uma causalidade para a ocorrência dos eventos descritos é também um indicador do nível em que a criança se encontra (Gagarina et al., 2012; Sousa, 2010).

Em segundo lugar, devemos proceder à análise da microestrutura, dos mecanismos coesivos: i) extensão – número de palavras; ii) construção e retoma da referência – introdução e reintrodução das personagens ao longo da narração; iii) estatuto informativo da frase – apresenta informação nova e/ou conhecida; iv) conexão – adequação e diversidade dos conectores que estabelecem a ligação entre orações²⁴; v) tipo de orações produzidas (Gagarina et al., 2012; Gonçalves et al., 2011; Sousa, 2008).

Estes elementos de análise são importantes porque constituem mecanismos coesivos que tornam a narração inteligível para o interlocutor (Gonçalves et al., 2011).

Em primeiro lugar e por razões óbvias, a extensão é uma medida clara para avaliar a complexidade do discurso (Gagarina et al., 2012).

A construção e retoma da referência relaciona-se com a introdução das personagens no universo narrativo e a sua retoma ao longo do texto. O uso do contraste artigo indefinido e definido marca o estatuto da informação: informação nova é marcada com indefinido (*Era uma vez um rei*) e a informação partilhada é marcada pelo definido (*o rei*). A retoma das personagens (retoma anafórica) deve ir sendo progressivamente enriquecida por uma crescente variedade de recursos linguísticos: grupos nominais (GN), pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos (e.g. ele, minha, este...) e anáforas elípticas (sujeitos nulos). Estes recursos formam uma cadeia anafórica, que

²⁴ Por constrangimentos de espaço, não serão alvo de uma análise aprofundada neste relatório.

confere coesão à narração, assegurando a ligação entre a informação nova que vai surgindo e a já previamente introduzida (Gonçalves et al., 2011; Sousa, 2008).

Estudos realizados em diversas línguas têm comprovado que a marcação do estatuto da informação – nova ou conhecida – emerge tardiamente, por volta dos 7 anos. No caso português e, mais concretamente, no que se refere a crianças na faixa etária dos 5 anos, mais de 50% introduzia incorretamente informação nova, recorrendo ao artigo definido (Sousa, 2008).

Os conectores devem assegurar uma progressão lógica e a continuidade textual na ligação entre frases e entre parágrafos. Também nestes recursos a criança parte de um uso muito restrito de conectores e paulatinamente vai diversificando as formas (Sousa, 2008).

Igualmente as orações simples, coordenadas e subordinadas são indicadores de complexidade textual, nomeadamente no que diz respeito às relações de causalidade, que podem ser expressas linguisticamente de diferentes formas. Para além de verbalizadas através do léxico ou da ordenação temporal de enunciados (que permita inferir uma causa/efeito), estas relações podem ser verbalizadas pelo tipo de orações utilizadas, principalmente as coordenadas e subordinadas. Aos 5 anos, as crianças começam a verbalizar sentimentos que levam à ação (o “*querer qualquer coisa*” é o mais frequente – e.g. *O gato foi procurar o dono da bola porque queria brincar com ela*), mas sem a construção de redes causais consistentes (Sousa, 2008, 2010).

As orações complexas surgem progressivamente nas produções infantis. No caso das coordenadas, a primeira conjunção a estabelecer a sua ligação é a copulativa *e*, sendo natural as crianças, inicialmente, a ela recorrerem excessivamente como conector entre frases. Quanto às subordinadas, sublinhe-se que: i) as primeiras relativas ocorrem encaixadas à direita da oração subordinante (e.g. *Era uma vez um gatinho que vinha da escola para casa*); ii) as primeiras substantivas são as completivas com função de complemento direto (e.g. *O gatinho pediu para ficar com a bola*); iii) as primeiras adverbiais são as temporais (e.g. *Quando o gatinho chegou a casa, viu uma bola à porta*) (Gonçalves et al., 2011).

3.2.2. O recurso a indutores, sem e com esquema narrativo, e a um modelo

Pelo que foi acima exposto, compreende-se que esta competência não é secundária para o desenvolvimento linguístico e mesmo para o desenvolvimento global das crianças. Nesse sentido, é importante que o educador intervenha de forma consciente e competente para a promover, o que dele requer o conhecimento do que cada criança já consegue fazer e a consequente adequação de estratégias que a levem a progredir. O papel da interação entre adulto/criança e mesmo entre criança/criança tem sido relevado pelos diversos estudos realizados (Sousa, 2008).

E a interação entre criança e objeto? É pertinente questionar se o recurso a indutores, ou seja, a objetos, também poderá constituir um recurso válido para fomentar nas crianças o desenvolvimento da competência narrativa. Torna-se então necessário definir o que é um indutor. Estes são frequentemente utilizados no contexto do Jogo Dramático/Teatro (Silva, 2016) como instrumentos de mediação e apoio, ou até como simples pretextos para levarem a criança à vivência do jogo dramático. Existem diferentes tipos de indutores, nomeadamente objetos, imagens, sons, personagens e textos. Sendo considerados como um canal de expressão ou como uma rede de comunicação na prática teatral (Landier & Barret, 1994), poderá suceder o mesmo na construção/narração de histórias?

No contexto da IA, considerou-se dois tipos distintos de indutores: i) objetos – sendo manipuláveis, constituem-se como suporte de expressão e podem levar o imaginário à ação; ii) imagens – representações realistas ou simbólicas de personagens, lugares ou objetos (Landier & Barret, 1994), que são frequentemente utilizadas no âmbito do jogo dramático, mas sem terem necessariamente uma ligação direta entre elas, ou seja, sem terem uma sequencialidade lógica. Podem ser entendidas como imagens sem esquema narrativo, na medida em que não traduzem uma história.

Contudo, Gagarina et al. (2012) têm realizado amplos estudos sobre a competência narrativa das crianças com o recurso a imagens que apresentam um esquema narrativo, ou seja, que na prática se constituem como uma banda desenhada sem texto, em que a história é apresentada exclusivamente através de imagens com uma sequencialidade lógica.

Por outro lado, a teoria tem evidenciado que esta competência emerge a partir da socialização e de um processo de ensino e aprendizagem, porque saber contar histórias não é inato (Sousa, 2008), logo, aprender a contá-las é uma aprendizagem cultural e por aprendizagem cultural entende-se aquela em que o aprendente procura aprender, não apenas pelo que vê o outro fazer exteriormente, mas procurando colocar-se na perspectiva do outro (Tomasello, Kruger & Ratner, 1993).

Os autores (1993) referem três tipos de aprendizagem cultural, mas aqui apresenta-se apenas um: aprendizagem por imitação. Os mesmos autores (1993) afirmam que a genuína aprendizagem por imitação envolve a capacidade que a criança tem de reproduzir o comportamento do adulto no contexto apropriado, o que implica a compreensão do que o adulto pretende atingir com o seu comportamento. Ou seja, não se trata de imitar apenas por imitar, mas imitar para atingir os mesmos objetivos.

Este tipo de aprendizagem emerge em dois domínios: ações direcionadas para objetos e símbolos comunicativos (Tomasello et al., 1993). Claramente, a linguagem e tudo o que com ela se relaciona se enquadram no segundo domínio. E, neste tipo de aprendizagem, os autores (1993) nomeiam os dois polos da relação como *aprendente* e *modelo*, sendo que o aprendente aprende focando-se no modelo.

E, partindo do modelo, teremos então a prática do reconto. Este último deve ser entendido como “narrativas produzidas por um sujeito a partir de narrativas que lhe foram contadas ou lidas previamente” (Sousa, 1995, p. 52) e permite aferir a compreensão que a criança revelou da história, ou seja, da macroestrutura, mas também da microestrutura (Gagarina et al., 2012; Sousa, 1995). A qualidade do reconto não é uniforme. As crianças mais pequenas tendem a revelar dificuldades na orientação, ou seja, na referência às personagens e ao tempo/local da ação, mas já conseguem recontar eventos por ordem cronológica, embora sem as já referidas redes causais (Sousa, 1995).

Pedir um reconto a uma criança exige dela grande esforço cognitivo, pois é uma competência ainda em fase de “instalação”, mas a investigação tem assinalado que a sua prática recorrente incrementa a qualidade e facilidade com que o faz. A criança deve ser previamente informada de que este lhe vai ser solicitado e o adulto deve acompanhar o processo, colocando-lhe questões que visam melhorar o seu desempenho, nomeadamente sobre personagens, motivações... (Sousa, 1995). O reconto não é visto

como uma atividade “passiva”, pois, como já foi afirmado por Tomasello et al. (1993), não se trata de a criança imitar o adulto apenas por imitar. Pelo contrário, o reconto é visto como uma atividade que fomenta uma atitude ativa e interativa, na medida em que exige da criança a capacidade de mobilizar recursos cognitivos (atenção, memória...) e de ambos, criança e adulto, estarem envolvidos na mesma tarefa (Gonçalves et al., 2011; Hauser-Cram et al., 2014; Sousa, 1995, 2008;).

3.3. Roteiro metodológico e ético

Segundo Ponte (2002), numa investigação estão presentes quatro momentos principais: i) a enunciação de um problema/questão de estudo; ii) recolha de dados para responder ao problema; iii) interpretação dos dados recolhidos para obter conclusões; iv) divulgação dos resultados e respetivas conclusões.

Para além de integrar estes quatro momentos, a investigação por mim realizada é de natureza qualitativa porque, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresenta as seguintes características: i) a fonte direta dos dados foi o ambiente natural e o investigador foi o instrumento principal; ii) é descritiva, pois os dados foram “recolhidos . . . em forma de palavras . . . e não de números” (p.48); iii) o interesse centrou-se mais no processo do que nos resultados/produtos; iv) análise indutiva dos dados – não se pretendeu confirmar hipóteses construídas anteriormente, pois a investigação foi “ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (p. 50); v) considerou-se a perspetiva dos sujeitos da investigação.

O método escolhido baseou-se na investigação-ação (IA), tendo seguido os seus princípios basilares (Coutinho et al., 2009): i) método participativo, integrando os participantes no processo (crianças do grupo de investigação); ii) prático e interventivo, pois realizei uma intervenção concreta (proporcionei às crianças oportunidades para contarem histórias); iii) cíclico, por envolver uma “espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (Coutinho et al., 2009, p. 361). Na IA que implementei, foram três os ciclos de planificação/ação/observação/teorização (Coutinho et al., 2009) desenvolvidos e que serão descritos em detalhe no tópico seguinte.

Quanto às técnicas de recolha de dados, recorreu-se a: i) inquérito por questionário (Anexo A, pp. 547-548); ii) observação direta.

Embora a técnica de inquérito por questionário se preste a um tratamento quantitativo dos dados, tal não interferiu na natureza qualitativa da investigação pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), o “investigador qualitativo acha útil gerar os seus próprios dados numéricos” (p. 194), que podem servir para verificar, por exemplo, uma dada tendência que se queira analisar²⁵.

A observação realizada foi: i) naturalista – realizada no ambiente natural (Bogdan & Biklen, 1994); ii) participante – participei ativamente na OE durante longo período de tempo (Quivy & Campenhoudt, 2005); iii) estruturada e não estruturada – consoante o grau de estruturação da recolha de dados (Aires, 2015), pois os instrumentos utilizados foram três grelhas de observação previamente estruturadas para analisar as narrativas das crianças²⁶ (Quadros 8 a 82 – Anexo A, pp. 549-651) e notas de campo, mais concretamente o registo escrito das narrações das crianças.

A informação recolhida foi organizada de diferentes formas. Os dados do questionário foram tratados, analisando as respostas dadas a cada uma das questões. Os dados da observação recolhidos através do registo das narrações das crianças foram transcritos para formato digital e analisados, tendo por base as grelhas de observação, o que permitiu o registo da evolução das crianças ao longo da investigação (Quadros 8 a 82 – Anexo A, pp. 549-651).

O roteiro ético adotado visou uma conduta de ética na investigação, segundo os pressupostos apresentados no texto de Tomás (2011): i) os objetivos da IA foram comunicados aos intervenientes, oralmente (às crianças) e por escrito (aos pais); ii) a IA não prejudicou os intervenientes e trouxe benefícios²⁷; iii) foi respeitada a privacidade e confidencialidade dos intervenientes²⁸; iv) na IA foram envolvidas quatro crianças²⁹; v) a IA teve por base o enquadramento teórico relacionado com o desenvolvimento da

²⁵Com o questionário, quis verificar se existiam hábitos de leitura das famílias com os filhos.

²⁶ Uma das grelhas utilizadas foi adaptada de uma grelha facultada na unidade curricular “Língua Portuguesa e Matemática em Educação de Infância”; as outras duas foram construídas de raiz.

²⁷As crianças usufruíram prazerosamente de oportunidades para contarem histórias.

²⁸ Privacidade: é colocada no relatório apenas informação essencial. Confidencialidade: i) a OE não é identificada; ii) as crianças são referidas pelas iniciais do nome.

²⁹As crianças selecionadas para o grupo de investigação participaram na IA de sua livre vontade. A seleção fez-se consoante o interesse demonstrado pelas crianças em contarem histórias.

competência narrativa (conceitos-chave: narrativa, indutores, modelo, reconto); vi) a definição de objetivos e planificação de atividades relacionadas com a IA foi discutida com a equipa educativa e teve por base os seus objetivos para a iniciativa “*Agora contas tu!*”; vii) consentimento informado dos intervenientes³⁰; viii) a IA teve um impacto positivo visível: «A excitação do Sim a contar-me a história só foi comparável à vontade que me deu para rir quando a encerra com os dentes do coelho a transformarem-se em pés mal cheirosos... A imaginação deste rapaz é fantástica!» (nota de campo, 25 de novembro de 2016), «O Ber tomou logo a iniciativa de recontar a história e isto, por si só, já constitui um avanço relevante, posto que o reconto era coletivo» (nota de campo, 13 de janeiro de 2017); ix) a devolução da informação de toda a prática profissional foi feita sensivelmente da mesma forma que a da IA, privilegiando uma atitude de respeito e de transparência para com o *feedback* dado pela equipa educativa, pelas crianças e suas famílias.

A conduta ética na profissão seguiu os princípios defendidos na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI) (s.d.), entre eles: i) respeito pela individualidade e autonomia de cada criança; ii) promoção da participação das famílias; iii) atitude de respeito e de colaboração para com a equipa educativa/OE.

3.4. Apresentação e discussão de dados

A fim de responder à problemática da investigação, solicitei às crianças que contassem histórias em situações diversas, que serão abaixo descritas detalhadamente.

As quatro crianças do grupo de investigação são todas rapazes e à data do início da implementação da IA todos tinham completado os 5 anos de idade. O mais novo, o MaPi, tinha 5 anos e 14 dias à data da recolha da primeira narrativa. O Ber tinha 5 anos, 2 meses e 26 dias. O Sim tinha 5 anos, 3 meses e 29 dias. O mais velho do grupo, o Tom, tinha 5 anos, 8 meses e 4 dias.

Não sendo possível transcrever para o corpo do relatório a totalidade dos *corpora* recolhidos, estes encontram-se transcritos no Anexo A (pp. 549-651),

³⁰ As famílias deram o seu consentimento para a realização da IA por escrito (Anexo A, p. 652). As crianças fizeram-no oralmente e participaram nas atividades de sua livre vontade.

acompanhados pelas respetivas grelhas de análise. Ainda que tenha obtido autorização dos pais para gravar as crianças, como a direção da OE não autorizou tal, a atividade aproximou-se do ditado ao adulto: a criança contava devagar e eu transcrevia.

As duas primeiras narrativas produzidas pelas crianças foram induzidas com o recurso a fantoches e peluches existentes na área dos livros. Para a primeira, o número era escolhido ao critério da criança. Para a segunda, restringiu-se o número de bonecos para três, pois algumas crianças introduziram um número excessivo de personagens na primeira narrativa, por terem recorrido a muitos bonecos. A minha intenção foi prevenir esta dispersão, ajudando-as a concentrarem-se em poucas personagens e na história que queriam contar. Para a terceira narrativa, alterei os indutores para imagens aleatórias e sem esquema narrativo: uma para local, outra para objeto e duas para personagens. Com esta atividade, concluí a introdução de indutores sem esquema narrativo, porque os resultados globalmente obtidos evidenciaram a necessidade de alterar a estratégia.

A duas últimas narrativas foram propostas seguindo uma estratégia diferente. Uma consistiu na apresentação de uma sequência de imagens com esquema narrativo e outra no reconto a partir de um modelo – contei a história do livro *Gatinho e a bola*, de Joel Rosell, e as crianças recontaram-na com recurso ao livro. Duas crianças contaram primeiro a história da sequência e fizeram o reconto depois e outras duas fizeram a sequência inversa. O objetivo era verificar se o desempenho das que contassem a história da sequência em segundo lugar revelava melhorias depois do reconto, quando comparado com o das crianças que contavam a história da sequência antes do reconto.

A vantagem da sequência de imagens com esquema narrativo era a apresentação, sob a forma de uma banda desenhada sem balões de fala, de uma intriga simples e compreensível para a criança: um gato quer comer uns passarinhos que se encontram no ninho e um cão quer impedi-lo de o fazer; logo, o problema para resolver consiste em impedir o gato de comer os pássaros e as ações para a sua resolução são levadas a cabo pelo cão. O problema é resolvido pela fuga do gato.

A história do livro *Gatinho e a bola* foi escolhida pela sua simplicidade estrutural. A versão original não é uma narrativa clássica, mas como as crianças ainda não leem, optei por adaptar a história escrita ao formato clássico da narrativa, pois a sua estrutura é perfeitamente adaptável àquele formato: algumas personagens têm um

objetivo – brincar com uma bola; o problema para resolver consiste em encontrar o dono da bola para obter a sua autorização; as ações para a sua resolução são repetitivas e facilmente memorizáveis – as personagens procuram o dono, até que o encontram, resolvendo assim o problema; o clímax da ação é visível na contrariedade das personagens, quando pensam que já não podem brincar com a bola, e na sua posterior alegria, quando o dono da bola as convida para brincarem todos juntos.

Depois da recolha destas narrativas, analisei o desempenho das crianças, o que permitiu aferir que os melhores resultados tinham sido obtidos com o reconto. Por outro lado, permitiu avaliar quais as crianças que tinham tido o melhor e o pior desempenho. Depois deste balanço, alterei novamente a estratégia de implementação da IA. Nas duas semanas que antecederam a recolha final de dados, implementei com todo o grupo da sala a prática do reconto coletivo, para a qual optei pela organização em pequeno grupo, incluindo rotativamente uma criança do grupo de investigação.

As histórias que serviram de base aos recontos coletivos foram: i) *O corvo e a raposa*; ii) *Nadadorzinho*; iii) *Corre corre cabacinha*; iv) *História da Carochinha*; v) *O coelhinho branco*; vi) *O rabo do gato*. Para as duas primeiras recorri a livros existentes na sala. Para as restantes, a uma recolha de contos tradicionais feita por Adolfo Coelho. A estratégia implementada foi praticamente a mesma: i) contei a história em grande ou pequeno grupo (às quartas e sextas-feiras, em grande grupo; às quintas-feiras, apenas ao grupo que trabalhou o reconto); ii) o grupo recontou a história; iii) o grupo ilustrou a história (desenho coletivo em papel de cenário ou individual em folhas A4).

A recolha final de dados foi feita com a criança que revelou maiores dificuldades e com a que apresentou o melhor desempenho. Para esta recolha recuperei as duas narrativas anteriores: a da sequência de imagens e a do *Gatinho e a bola*.

Em seguida, apresento uma breve análise global às produções de cada uma das crianças, debruçando-me sobre a sua macro e microestrutura.

O Ber (Quadros 8 a 28 – Anexo A, pp. 549-574) foi quem revelou maiores dificuldades. Por essa razão, foi uma das crianças escolhida para a recolha final de dados, pelo que produziu um total de sete narrativas. Nas diversas produções ele fez a disjunção enunciativa, introduzindo-as sempre pela fórmula de abertura “*Era uma vez*” e encerrando-as quase sempre pela de fechamento “*Vitória, vitória, acabou-se a*

história!”. A criança verbalizou sempre a referência temporal e as personagens, mas o mesmo já não sucedeu com os restantes elementos macroestruturais da narrativa.

Nas duas primeiras narrações, ele não fez nenhuma referência espacial. Para a terceira narrativa, o recurso a uma imagem que fornecesse o local onde a ação deveria decorrer visava ajudar a criança a superar essa lacuna. Curiosamente, o Ber transformou o “espaço” (farol) numa personagem, criando outra referência espacial que, de forma incoerente, partiu de uma personagem (*o peixe era uma gruta cheia de água inundada*). A menção correta ao espaço, tal como a maioria dos elementos macroestruturais, só começou a ser verbalizada a partir do quarto *corpus*.

De facto, a evolução no desempenho do Ber verificou-se a partir da quarta narrativa, com a introdução da sequência de imagens com esquema narrativo, em que referiu todos os elementos da orientação (tempo, espaço, personagens) e o objetivo do gato (comer os passarinhos), mas não o do cão (impedi-lo de os comer), subentendendo-se que o problema a ser resolvido é impedir os intentos do gato. O Ber apresenta a resolução do problema, pela fuga do segundo. Na quinta narrativa, o reconto do *Gatinho e a bola*, explicitou todos os elementos da orientação, o objetivo, o problema para resolver, as ações e a resolução do problema.

Na recolha final de dados, o seu desempenho melhorou ainda mais. No segundo *corpus* da sequência de imagens explicitou novamente todos os elementos essenciais da narrativa, inclusivamente o clímax (o cão persegue o gato). Apenas não referiu o objetivo do cão. No segundo reconto do *Gatinho e a bola* enunciou todos os elementos essenciais da narrativa, sem exceção. Os melhores resultados ao nível da macroestrutura foram obtidos com este reconto.

No que se refere à microestrutura, o Ber produziu narrações telegráficas, exceto nos recontos. A construção da referência, como se pode ver pela Tabela 1 e considerando a globalidade das produções, apresentou limitações, com a maioria das personagens a serem incorretamente introduzidas pelo artigo definido. Contudo, no quarto e sexto textos houve personagens corretamente introduzidas por quantificadores. Quanto ao tipo de orações, verificou-se, ao longo da IA, uma evolução na complexidade oracional. Considerando a totalidade das narrativas recolhidas, produziu 35% de orações simples e 65% de orações complexas (43% coordenadas e 22% subordinadas).

Tabela 1

Microestrutura da narrativa – Ber

	Corpus 1: fantoques/ peluches	Corpus 2: 3 fantoques/ peluches	Corpus 3: imagens sem esquema narrativo	Corpus 4: sequência de imagens com esquema narrativo	Corpus 5: reconto do <i>Gatinho e a bola</i>	Corpus 6: sequência de imagens com esquema narrativo	Corpus 7: reconto do <i>Gatinho e a bola</i>
Extensão	76 palavras	48 palavras	80 palavras	59 palavras	149 palavras	79 palavras	206 palavras
Construção da referência	GN indefinido: 4 <i>personagens</i>	GN indefinido: 2 <i>personagens</i>	GN indefinido: 1 <i>personagem</i>	GN indefinido: 1 <i>personagem</i>	GN indefinido: 1 <i>personagem</i>	GN indefinido: 2 <i>personagens</i>	GN indefinido: 1 <i>personagem</i>
	GN definido: 8 <i>personagens</i>	GN definido: 1 <i>personagem</i>	GN definido: 4 <i>personagens</i>	GN definido: 2 <i>personagens</i>	GN definido: 5 <i>personagens</i>	GN definido: <i>nenhum</i>	GN definido: 5 <i>personagens</i>

No que se refere ao MaPi (Quadros 29 a 43 – Anexo A, pp. 575-593), nas diversas produções, ele fez a disjunção enunciativa, introduzindo-as sempre pela fórmula de abertura “*Era uma vez*” e encerrando-as quase sempre pelas de fechamento “*Vitória, vitória, acabou-se a história! / Pozinhos de perlimpimpim, a história chegou ao fim!*”. A criança enunciou sempre todos os elementos de orientação (tempo, espaço, personagens), mas o mesmo já não sucedeu com os restantes elementos macroestruturais da narrativa.

Nas duas primeiras narrativas, não referiu objetivos das personagens, problema e sua resolução, nem as ações e o clímax. A maioria destes elementos só começou a ser verbalizada a partir do terceiro *corpus*, que apresenta uma particularidade específica: um fio condutor adaptado de uma história sua conhecida. Nesta atividade, já revelou um bom avanço na estruturação da narrativa, provavelmente em virtude de ter adaptado uma história que adequou aos indutores fornecidos.

Os melhores resultados foram obtidos no reconto do *Gatinho e a bola*. A criança enunciou todos os elementos macroestruturais, exceto o clímax. Já no que se refere à história da sequência de imagens, foi o único que não a interpretou corretamente. Ele até apresenta as ações para resolver o problema e respetivo clímax e resolução, mas interpretou que o cão queria comer o gato e não que o queria impedir de comer os passarinhos. Sendo o MaPi o mais novo, questiono se a sua idade poderá ter influenciado a sua capacidade para interpretar a sequência de imagens.

No que se refere à microestrutura, o MaPi produziu algumas narrações relativamente extensas, mas outras telegráficas. Contudo, a construção da referência é um aspeto positivo a salientar: como se pode ver pela Tabela 2, considerando a globalidade das produções, ele introduziu corretamente a maioria das personagens e saliente-se que no terceiro e quinto textos houve personagens corretamente introduzidas por quantificadores. Quanto ao tipo de orações, verificou-se, ao longo da IA, uma ligeira evolução na complexidade oracional. Considerando a totalidade das narrativas recolhidas, produziu 41% de orações simples e 59% de orações complexas (31% coordenadas e 28% subordinadas).

Tabela 2

Microestrutura da narrativa – MaPi

	Corpus 1: fantoques/ peluches	Corpus 2: 3 fantoques/ peluches	Corpus 3: imagens sem esquema narrativo	Corpus 4: reconto do <i>Gatinho e a bola</i>	Corpus 5: sequência de imagens com esquema narrativo
Extensão	189 palavras	73 palavras	104 palavras	134 palavras	59 palavras
Construção da referência	GN indefinido: <i>4 personagens</i>	GN indefinido: <i>2 personagens</i>	GN indefinido: <i>1 personagem</i>	GN indefinido: <i>1 personagem</i>	GN indefinido: <i>3 personagens</i>
	GN definido: <i>nenhum</i>	GN definido: <i>1 personagem</i>	GN definido: <i>nenhum</i>	GN definido: <i>5 personagens</i>	GN definido: <i>nenhum</i>

O Sim (Quadros 44 a 64 – Anexo A, pp. 594-625) foi a criança que apresentou o melhor desempenho. Por essa razão, foi escolhida para a recolha final de dados, pelo que produziu um total de sete narrativas. Nas diversas produções ele fez a disjunção enunciativa, introduzindo-as sempre pela fórmula de abertura “*Era uma vez*” e encerrando-as quase sempre pela de fechamento “*Vitória, vitória, acabou-se a história!*”. O Sim enunciou sempre todos os elementos de orientação (tempo, espaço, personagens) e foi o único que, desde a primeira narrativa, apresentou quase todos os elementos macroestruturais (exceto no terceiro *corpus*), tendo os melhores resultados sido obtidos nos recontos e no segundo *corpus* da sequência de imagens com esquema narrativo, em que também explicitou o clímax.

No que se refere à microestrutura, o Sim produziu narrações globalmente bastante extensas. Porém, a construção da referência, como se pode ver pela Tabela 3 e considerando a globalidade das produções, ainda apresentou limitações, com a maioria

das personagens a serem incorretamente introduzidas pelo artigo definido. Contudo, no sexto *corpus* todas as personagens foram corretamente introduzidas pelo artigo indefinido ou por um quantificador. Quanto ao tipo de orações, o seu desempenho ao nível da complexidade oracional foi muito relevante. Considerando a totalidade das narrativas recolhidas, produziu 14% de orações simples e 86% de orações complexas (54% coordenadas e 32% subordinadas).

Tabela 3

Microestrutura da narrativa – Sim

	Corpus 1: fantoques/ peluches	Corpus 2: 3 fantoques/ peluches	Corpus 3: imagens sem esquema narrativo	Corpus 4: sequência de imagens com esquema narrativo	Corpus 5: reconto do Gatinho e a bola	Corpus 6: sequência de imagens com esquema narrativo	Corpus 7: reconto do Gatinho e a bola
Extensão	242 palavras	212 palavras	286 palavras	157 palavras	143 palavras	91 palavras	207 palavras
Construção da referência	GN indefinido: 3 <i>personagens</i>	GN indefinido: 2 <i>personagens</i>	GN indefinido: 4 <i>personagens</i>	GN indefinido: 2 <i>personagens</i>	GN indefinido: 1 <i>personagem</i>	GN indefinido: 3 <i>personagens</i>	GN indefinido: 1 <i>personagem</i>
	GN definido: 10 <i>personagens</i>	GN definido: 1 <i>personagem</i>	GN definido: 4 <i>personagens</i>	GN definido: 2 <i>personagens</i>	GN definido: 5 <i>personagens</i>	GN definido: nenhum	GN definido: 5 <i>personagens</i>

As produções do Sim destacam-se por alguns aspetos únicos. Na primeira, a história centra-se num caracol, que pede comida a outros animais. Quando o problema é resolvido (o cavalo traz comida), a criança deveria ter concluído a história, mas possivelmente para esgotar todos os bonecos que escolheu, retoma o problema já resolvido e prossegue com as peripécias (outras personagens continuam a procurar comida para o caracol). Pelo meio, introduz uma micro-história paralela, desligada da inicial, e depois volta a retomar a primeira:

O pinguim foi buscar comida, mas o pinguim esqueceu-se que era para o caracol e comeu a comida.

Os dois burros, o pai e a mãe, queriam ir para o restaurante no vulcão. A mãe morreu e eles perderam-se. E houve uma flor muito mágica que pôs a mãe viva.

Ninguém queria ir buscar comida ao caracol.

(excerto da nota de campo, 7 de outubro de 2016)

Na segunda narrativa, é de relevar a existência de uma subordinada consecutiva (*que caiu!*), um tipo de oração que habitualmente emerge mais tardiamente no discurso infantil. Na terceira narrativa, a criança inicia a história com uma frase que parece

delinear o seu fio condutor (*Era uma vez um leão que queria derrubar um prédio*), mas rapidamente se perde e narra uma sucessão de peripécias incoerentes e sem grande articulação lógica. Não obstante, introduz comentários interessantes, que constituem marcas do narrador (*Não tenho imagem disto; Tá quase a acabar; Esta história mete reis*) e encerra a narração com a seguinte frase: *E o coelho só tinha os dentes e depois foi com a fada madrinha e transformou os dentes do coelho em fala, em andar e em ter os pés mal cheirosos* (excerto da nota de campo, 25 de novembro de 2016).

No que se refere ao Tom (Quadros 65 a 82 – Anexo A, pp. 626-651), nem sempre ele fez a disjunção enunciativa. Na quarta narrativa não fez o fechamento, nem a abertura na segunda e na terceira. Para o fechamento, recorreu a fórmulas pouco convencionais: *“Mais nada! / Acabou a história! / Meninas e meninos, acabou a história! / Obrigado por terem vindo!”*. A criança verbalizou sempre a referência espacial e as personagens, mas o mesmo já não sucedeu com os restantes elementos macroestruturais da narrativa.

Na segunda e terceira narrações, por não apresentar a fórmula *“Era uma vez”*, as referências temporais cingiram-se ao recurso a conectores. Na primeira narrativa, ainda conseguiu delinear objetivos, problema, ações e resolução do problema, mas a forma como os apresenta é pouco consistente.

A segunda e terceira narrativas não apresentam qualquer fio condutor, pelo que a maioria dos elementos macroestruturais só começou a ser verbalizada a partir do quarto *corpus*: o reconto do *Gatinho e a bola*. É com este texto que se verifica uma evolução no desempenho do Tom, pois ele verbaliza todos os elementos macroestruturais, sem exceção. O quinto *corpus*, o da sequência de imagens com esquema narrativo, já não foi tão bem conseguido. Apesar de estarem presentes todos os elementos da orientação, a narração não é muito clara, não estando explícitos os objetivos do gato e do cão, nem o problema a resolver. Ele verbalizou uma ação, mas não o clímax.

Após esta narração, o Tom pediu-me para contar novamente a história do esquilo sapateiro (terceira narrativa). Acedi ao que pedia, pois isso permitiria aferir se haveria alguma evolução no seu desempenho depois de passar pelas experiências do reconto e da sequência de imagens. Ele recordou facilmente as personagens e suas principais ações. No entanto, embora as peripécias tenham sofrido alterações em relação à versão

anterior, voltou a não estar presente qualquer fio condutor, pelo que se torna evidente que o Tom ainda não domina os requisitos da narrativa clássica numa situação em que lhe seja solicitado que invente uma história.

No que se refere à microestrutura, o Tom produziu narrações razoavelmente extensas. No entanto, a construção da referência, como se pode ver pela Tabela 4 e considerando a globalidade das produções, apresentou muitas limitações, pois ele introduziu incorretamente a maioria das personagens. De facto, da segunda à quarta narrativa e também na sexta não há qualquer personagem que seja corretamente introduzida, o que contrasta, curiosamente, com a primeira, em que introduziu todas as personagens pelo artigo indefinido. No quinto *corpus* uma personagem foi corretamente introduzida pelo artigo indefinido e outra por um quantificador. Quanto ao tipo de orações, verificou-se, ao longo da IA, alguma evolução na complexidade oracional. Considerando a totalidade das narrativas recolhidas, produziu 49% de orações simples e 51% de orações complexas (30% coordenadas e 21% subordinadas).

Tabela 4

Microestrutura da narrativa – Tom

	Corpus 1: fantoques/ peluches	Corpus 2: 3 fantoques/ peluches	Corpus 3: imagens sem esquema narrativo	Corpus 4: reconto do Gatinho e a bola	Corpus 5: sequência de imagens com esquema narrativo	Corpus 6: imagens sem esquema narrativo
Extensão	100 palavras	106 palavras	186 palavras	138 palavras	93 palavras	296 palavras
Construção da referência	GN indefinido: 10 <i>personagens</i>	GN indefinido: <i>nenhum</i>	GN indefinido: <i>nenhum</i>	GN indefinido: <i>nenhum</i>	GN indefinido: 1 <i>personagem</i>	GN indefinido: <i>nenhum</i>
	GN definido: <i>nenhum</i>	GN definido: 3 <i>personagens</i>	GN definido: 5 <i>personagens</i>	GN definido: 6 <i>personagens</i>	GN definido: 2 <i>personagens</i>	GN definido: 5 <i>personagens</i>

Comparando o desempenho das quatro crianças e partindo da análise apresentada, pode concluir-se que as tarefas em que revelaram mais dificuldades foram as narrações com recurso a indutores sem esquema narrativo e as tarefas em que se verificou um melhor desempenho foram as do reconto.

Na primeira fase da IA, com o recurso a indutores sem esquema narrativo, globalmente, revelaram dificuldades na construção de uma narração com princípio,

meio e fim. No que se refere aos elementos de orientação (espaço, tempo, personagens), as quatro conseguiram nomeá-los, com algumas falhas pontuais – o Ber nem sempre marcou o espaço e o Tom teve dificuldades na marcação do tempo. Apenas o MaPi e o Sim evidenciaram ter todos os elementos de orientação perfeitamente estabilizados.

Quanto ao tema (personagens com objetivos concretos e um problema para resolver, a fim de atingirem os objetivos), a maioria das narrativas falhou este requisito. Foi precisamente este aspecto que permitiu aferir desde o início que o Sim era a criança com a competência narrativa mais desenvolvida, porque foi o único a delinear objetivo e problema desde a primeira narração. Para além dele, apenas o MaPi o fez na terceira narrativa, provavelmente porque criou a sua história a partir de uma já existente, e o Tom na primeira, embora depois os concretize de forma pouco consistente.

A maior dificuldade na estruturação da narrativa tem a ver com a ausência de tema e respetiva concretização. Globalmente, as crianças produziram peripécias mais ou menos aleatórias que não conduziram a nenhuma meta concreta, exceto nos casos acima referidos. Assim sendo, tornou-se evidente que o recurso a indutores sem esquema narrativo, fossem eles bonecos ou imagens, não era adequado. O sucesso do MaPi na terceira história, aparentemente excepcional, indicou precisamente que o êxito da criança terá partido da adaptação de uma história pré-existente e não dos indutores fornecidos, pelo que se evidenciou que era necessária uma clara alteração de estratégia.

Na segunda e terceira fases da IA, a introdução de uma sequência de imagens com esquema narrativo facultou às crianças referências espaciais e personagens, indo mais longe do que as imagens isoladas, pela introdução de uma sequência lógica de acontecimentos, o que lhes deveria permitir compreenderem a existência de um tema e respetivos elementos necessários ao seu desenvolvimento. Por outro lado, o recurso ao modelo, neste caso, eu mesma como contadora de uma história, deu às crianças a oportunidade de verem como se conta uma história e, posteriormente, fazerem elas o reconto. A estratégia de inverter a ordem de aplicação (duas crianças trabalharem primeiro a sequência e depois o reconto, e as outras duas fazerem o inverso) não produziu quaisquer resultados relevantes.

Analisando individualmente cada tarefa, a sequência de imagens com esquema narrativo marcou a melhoria no desempenho global de quase todas as crianças. No caso

do Sim, devido ao seu desempenho anterior, era expectável que “agarrasse” bem a tarefa, mas foi no Ber e no Tom que a maior evolução se evidenciou. De narrações sem fio condutor na maioria das tarefas anteriores (no caso do Ber, até na totalidade), passaram a uma narração com objetivo/problema bem delineados e, conseqüentemente, a explicitação de ações/resolução do problema. Apenas o MaPi não interpretou corretamente o objetivo/problema, descrevendo as ações e a resolução do problema como conseqüências de uma realidade diferente da que estava expressa nas imagens.

Foi no reconto da história *Gatinho e a bola* que foram obtidos os melhores resultados, com quase todas as crianças a apresentarem todos os elementos essenciais da narrativa. No que se refere ao clímax da ação, este talvez fosse o menos evidente, por requerer a interpretação dos sentimentos das personagens: a contrariedade que sentem quando pensam que não vão poder brincar com a bola. Curiosamente, foram o Tom e o Sim, as duas crianças mais velhas, que verbalizaram logo o clímax, o que pode indiciar que a capacidade de interpretar e expressar motivações e sentimentos estará, de facto, relacionada com uma questão maturacional do ponto de vista cognitivo e psicossocial (Hauser-Cram et al., 2014). Porém, o Ber também o verbalizou no segundo reconto.

Por outro lado, quando se analisa o objetivo de brincar com a bola, que também implica uma questão de motivação (o que move as personagens à ação), apenas o MaPi, que é a criança mais nova do grupo, relevou o facto de não apenas o gato, mas também a pata, o esquilo e o coelho quererem brincar com aquele objeto. As restantes crianças, embora apresentem todas o desfecho da história com as personagens a jogarem à bola no pátio, focaram-se apenas na personagem do gato como aquele que queria brincar com a bola. Curiosamente, o Sim é o único que apresenta o gato a desenvolver sozinho as ações necessárias à resolução do problema (ir de piso em piso à procura do dono da bola). As outras personagens reaparecem subitamente no fim da história, quando o gato encontra o ouriço, que é o dono da bola.

A causalidade é uma questão que merece ser analisada no *corpus*. Para além do que foi acima referido acerca da interpretação que fizeram, ou não, dos sentimentos das personagens no clímax do *Gatinho e a bola*, outras situações permitiram analisar as suas diferenças na capacidade de interpretar e verbalizar sentimentos e emoções.

De novo, foi o Sim quem revelou um maior desenvolvimento também a este nível, expressando frequentemente sentimentos e motivações das personagens ou outro tipo de causas para as suas ações, recorrendo principalmente (mas não exclusivamente) a orações subordinadas (*O caracol ficou feliz porque tinha comida; mas a raposa, pra se defender, ela deu uma dentada no rei; o coelho 'tava muito irritado e resolveu lutar com o D. Afonso Henriques; o cão 'tava muito zangado com o gato; O gato não conseguiu apanhar os passarinhos porque o cão assustou-o e o gato foi-se embora).*

Pelo contrário, também no que se refere à causalidade, o Ber foi quem revelou mais dificuldades. De facto, nas três primeiras narrativas, ele não verbaliza qualquer intencionalidade expressa e raramente se subentende uma causa-efeito de forma muito pouco evidente. Só com as narrações da sequência de imagens com esquema narrativo e do conto é que começou a verbalizar motivações, mas fê-lo de forma incipiente e pontual (*apareceu um gato esfomeado e queria comer os dois pintainhos; O gatinho ficou triste porque queria brincar com a bola).*

O MaPi também não verbalizou intencionalidades das personagens com muita frequência, mas quando o fez, em algumas situações recorreu à adjetivação (*E havia um cão preguiçoso e não queria ajudar as galinhas pra fazer o pão; Não ficou nada contente; O ouriço ficou muito contente porque tinham encontrado a bola dele).*

Quanto ao Tom, verificou-se que a criança já parece ter noções de causalidade, mas a forma como as verbaliza não é a mais evidente. Nas narrativas inventadas, as personagens têm motivações (*E depois o urso 'tava a subir pra ganhar o mel*), mas frequentemente subentendem-se mais do que são expressas. Ele recorreu mais a coordenadas do que a subordinadas para verbalizar causa-efeito (*o sol deu luz ao cão e o cão ficou bom; o esquilo engoliu mais pizza e ficou mais gordo ainda). Pela narração do *Gatinho e a bola* percebe-se que consegue compreender sentimentos ou motivações nas histórias que ouve (*Sabia que a bola não era sua, por isso foi procurar o dono*), mas para a sequência de imagens não verbalizou qualquer intencionalidade, pelo que a sua narração constituiu-se mais como uma descrição sequencial das etapas da história.*

O tipo de orações produzidas permitiu não apenas aferir o desempenho das crianças no que se refere à expressão da causalidade, mas também verificar diferenças na complexidade do seu discurso, a par da extensão das narrações e da retoma anafórica.

Inequivocamente, o Sim destacou-se das outras crianças. Os seus textos foram os mais extensos, complexos e ricos macroestruturalmente (orientação, tema, causalidade) e microestruturalmente (extensão, tipo de orações, construção da referência nominal/retoma anafórica). Para além do GN (por vezes, com adjetivação – *uma flor muito mágica; um querido gatinho*), a criança recorreu frequentemente a anáforas elípticas, pronomes e meronímia (*as suas garras; os dentes do coelho*).

Depois do Sim, foi o Tom que produziu os textos mais extensos, o que permite concluir que foram as duas crianças mais velhas que se destacaram a este nível. Porém, às produções do Tom faltou coesão macroestrutural, uma vez que a criança ainda não consegue construir narrativas com fio condutor, exceto se tiver o apoio expresso de um indutor com esquema narrativo ou de um modelo. A complexidade oracional sofreu uma evolução positiva, mas permanece por explicar a aparente regressão na construção da referência nominal, embora para a retoma anafórica tenha recorrido algumas vezes a anáforas elípticas, pronomes e meronímia (*a asa da borboleta, a barriga gorda*). No entanto, houve um predomínio claro do GN (por vezes, com adjetivação – *uma ovelha branca; o esquilo sapateiro*³¹).

As crianças que produziram os textos menos extensos foram as mais novas do grupo. Independentemente da extensão, os melhores resultados do MaPi verificaram-se em narrações de histórias que lhe foram previamente contadas (adaptação e reconto), mas demonstrou uma boa capacidade para verbalizar peripécias. Verificou-se uma ligeira evolução na complexidade oracional, sendo positiva a proporção de orações complexas que produziu. Apesar de ser o mais novo, foi quem construiu a referência nominal com maior correção (quase todas as personagens introduzidas pelo artigo indefinido). Para a retoma anafórica, recorreu a algumas anáforas elípticas e pronomes. Para além do predomínio do GN, (por vezes, com adjetivação – *as três galinhas ruivas; um cão preguiçoso*), destaque-se, no extremo oposto, uma única ocorrência de meronímia (*o rabo do gato*).

³¹ O GN “esquilo sapateiro” comporta alguma ambiguidade. Sendo uma narrativa oral, a criança tanto pode ter recorrido à palavra “sapateiro” para atribuir uma qualidade ao esquilo (o esquilo que faz sapatos), como para o nomear (à semelhança do que acontece com a personagem João Ratão da história da Carochinha). Uma vez que apenas fiz esta análise posteriormente à intervenção prática, não tive a oportunidade de questionar a criança acerca da sua real intencionalidade quando formulou esta expressão.

O Ber foi quem produziu os textos menos extensos e com muitas lacunas macroestruturais no caso das histórias inventadas. Claramente, foi a criança em quem mais se notou a diferença entre produções sem e com o apoio expresso de um indutor com esquema narrativo ou de um modelo. A complexidade oracional evoluiu ao longo da IA, tendo obtido os melhores resultados no reconto. Com limitações na construção da referência nominal, já para a retoma anafórica, recorreu a algumas anáforas elípticas, a pronomes e também só apresenta uma ocorrência de meronímia (*a cauda do gato*). Predominou assim o GN, mas com uma única ocorrência de adjetivação (*um gato esfomeado*).

Em suma, depois da análise individualizada e comparativa das quatro crianças foi possível estabelecer algumas conclusões.

Em primeiro lugar, sublinhe-se que todas as crianças, independentemente do nível em que se encontravam, beneficiaram do recurso ao texto modelo, pois foi na atividade do reconto que se verificaram os melhores resultados, tanto a nível da macro como da microestrutura. No caso da sequência de imagens com esquema narrativo, embora esta tenha contribuído para uma melhoria no desempenho ao nível da macroestrutura, o mesmo não se pode dizer relativamente à microestrutura. De facto, a retoma anafórica, globalmente, foi mais pobre nesta atividade do que noutras (com um predomínio muito relevante do GN), talvez porque tenha requerido das crianças um esforço suplementar para interpretarem o que estava expresso nas imagens e tenha sido nisso que elas focaram os seus recursos cognitivos.

Em segundo lugar, globalmente, estas crianças já conseguem marcar a disjunção enunciativa, pela fórmula de abertura “*Era uma vez*” e por uma de fechamento (a mais frequente foi “*Vitória, vitória, acabou-se a história!*”), o que é tendencialmente atribuído pela investigação a crianças mais velhas. No entanto, apesar de as dificuldades ainda bem patentes na construção da referência nominal irem ao encontro do que tem sido evidenciado pela pesquisa teórica, também a emergência de motivações nas suas narrações confirma o que tem sido atestado por esta mesma pesquisa (Gonçalves et al., 2011; Sousa, 2008, 2010).

Apesar das limitações deste estudo, os dados recolhidos permitem concluir que, de facto, o desempenho das crianças é superior no reconto do que ao contarem histórias

a partir de indutores. A análise feita às suas produções constitui-se como uma resposta aprofundada à interrogação que a problemática da IA me levantou: Em que medida o recurso a indutores variados e a um texto modelo (reconto) se constitui como estratégia facilitadora do desenvolvimento da competência narrativa da criança?

Por outro lado, pelo que foi acima exposto, é possível sublinhar que o principal objetivo da IA – promover o desenvolvimento da competência narrativa nas crianças, através da criação de oportunidades para contarem histórias – foi cumprido, ainda que com algumas limitações. Nenhuma das crianças atingiu o patamar da *narrativa clássica*, mas considerando a sua faixa etária, tal não seria expectável (Gonçalves et al., 2011; Sousa, 2008). No entanto, todas registaram uma evolução positiva nas suas produções, principalmente no reconto, quer na macroestrutura quer na microestrutura.

Quanto aos objetivos mais específicos – i) verificar quais os contributos das estratégias de narração com e sem recurso a texto modelo no desenvolvimento da capacidade de narrar histórias nas crianças; ii) promover o interesse das crianças pela narração de histórias –, no que se refere ao primeiro, foi possível concluir que a estratégia que melhor contribuiu para desenvolver a capacidade de narrar histórias foi o recurso ao texto modelo. No que se refere ao segundo, este foi conseguido também para todo o grupo, embora com diferentes expressões.

No Ber foi visível o incremento na motivação para contar histórias. Embora se tenha mostrado disponível desde o início da IA, inicialmente parecia querer fazê-lo rapidamente, com narrativas telegráficas. À medida que a IA foi avançando, revelou um prazer crescente em contar histórias e sempre que integrou os grupos do reconto coletivo foi a primeira criança a intervir voluntariamente na sua realização. O MaPi aderiu sempre às propostas que lhe foram feitas, narrando as histórias calmamente e sem manifestações muito efusivas de satisfação, embora me tenha pedido para contar a sua terceira história (a que foi adaptada) às crianças da sala, o que, infelizmente, não foi possível, por constrangimentos de tempo. O Sim demonstrou um enorme prazer em contar histórias: muito emotivo, por vezes, excedia-se nas manifestações de entusiasmo, pelo que tinha de lhe pedir que se acalmasse um pouco, para que conseguisse ouvi-lo bem e escrever o que dizia. Ele parece ter apreciado mais contar as histórias inventadas por ele do que as já previamente estruturadas. O Tom foi muito expressivo e gostou de

participar nas atividades. Não será por acaso que, de sua livre vontade, pediu para contar novamente a história do esquilo (terceira narrativa).

Quanto aos questionários sobre hábitos de leitura em família, apenas os pais do Ber não o preencheram. Quanto ao MaPi, percebe-se que o contexto familiar pode ter uma influência positiva. Os pais assinalam que leem frequentemente para o filho (mais de cinco livros por mês; mais de 2h semanais; grande variedade – histórias, livros de imagens, banda desenhada, poesia, lengalengas), por múltiplas razões: i) por gosto; ii) para estimularem o desenvolvimento da linguagem e o prazer da criança no contacto com livros (registam que a própria criança o solicita). Porém, assinalam que não costumam pedir ao filho que lhes conte histórias.

O questionário preenchido pelos pais do Sim pode suscitar interrogações. Foram os únicos que assinalaram não lerem livros com o filho, mas responderam que lhe pedem que lhes conte histórias para ajudar ao desenvolvimento da linguagem e à facilidade de expressão. Os resultados são visíveis, mas no quê ou em quem se inspira a criança para aprender a contar histórias? A resposta foi dada pelo próprio Sim, em conversa informal: é a avó que lhe conta muitas histórias.

Os pais do Tom assinalam que leem frequentemente com o filho (três a cinco livros por mês; entre 30min e 2h semanais; histórias, livros de imagens, dicionários/enciclopédias infantis). Embora façam estas leituras apenas por gosto, quando assinalam que também costumam pedir ao filho que lhes conte histórias, justificam esta segunda opção com a sua importância para o desenvolvimento da linguagem e a facilidade de expressão da criança.

Concluindo, os resultados evidenciam a relevância da individualidade das crianças no seu desempenho. Como afirmam Gonçalves et al. (2011) e Sousa (2008), não só crianças mais novas podem concretizar o que ainda não é expectável para a sua faixa etária, como a variabilidade interindividual no desenvolvimento da competência narrativa é muito grande, também em crianças da mesma faixa etária. Compete assim ao educador trabalhar no sentido de conhecer as reais capacidades das crianças que tem a seu cargo e escolher as estratégias mais adequadas para intervir no sentido de elas melhorarem o seu desempenho.

Esta IA permitiu comprovar que, embora a utilização de indutores sem esquema narrativo seja frequente e positiva para a estimulação da criatividade no universo do Jogo Dramático/Teatro (Silva, 2016), não se adequa ao trabalho da competência analisada, exceto se eventualmente as crianças já tiverem cognitivamente bem consolidada a macro e microestrutura da narrativa (Gagarina et al., 2012). Então, valerá a pena estimular a criatividade com aqueles recursos para a invenção de histórias com um fio condutor coerente.

4. PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

Ao refletir sobre a minha profissionalidade, que se foi aprofundando ao longo do percurso realizado nos dois contextos em que realizei a prática, emergiram diversos aspectos que considero incontornáveis, mas antes de os especificar, é importante sublinhar que integrei contextos opostos: berçário e uma sala de 5 anos. Consequentemente, foram experiências muito diferentes, mas que reforçaram as convicções que me levaram a seguir a via da Educação de Infância.

Em primeiro lugar, consolidei os três princípios psicopedagógicos que presidiram à minha prática. Os dois primeiros – **a criança enquanto agente da aprendizagem** e **o brincar enquanto fonte de aprendizagem e bem-estar** são transversais aos contextos de creche e JI. Apenas no terceiro tinha feito uma distinção, elegendo o **suporte emocional** para a creche e a **cooperação** para o JI. Porém, não os considero como estanques, pois o suporte emocional continua a ser tão válido no JI como na creche, assim como a cooperação pode ter as suas raízes neste último contexto.

No entanto, não posso refletir sobre a minha profissionalidade sem destacar a base sobre a qual assento os alicerces da minha identidade enquanto educadora: a procura e o respeito pelo bem-estar de todos os agentes de uma comunidade educativa – crianças, famílias, profissionais.

Na minha visão pessoal, o bem-estar deve anteceder e prevalecer sobre todo e qualquer modelo pedagógico que nós possamos considerar válido para a aprendizagem, seguindo o que dizem Portugal e Laevers (2010), que defendem a indissociabilidade

entre bem-estar emocional e implicação para o desenvolvimento saudável das crianças. Segundo os autores (2010), o bem-estar emocional é um “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior . . . está acessível e aberta ao que a rodeia . . . está bem consigo própria” (p. 20). Já a implicação é definida como uma “qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos . . . É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento” (Portugal e Laevers, 2010, p. 25).

Recorrendo novamente à metáfora dos alicerces, nenhum edifício subsiste se não for assente numa base sólida. E a base da nossa sociedade são as crianças. Uma sociedade em que a base não é respeitada é um edifício com uma longevidade duvidosa. Como podemos então respeitá-las? Enquanto família, sociedade e educadores, proporcionando-lhes a satisfação de necessidades essenciais, tais como uma nutrição ou repouso adequados, ou ainda uma afetividade sólida. Enquanto educadores, colaborar para que família e sociedade compreendam que, para além do direito à vida, a criança tem o direito a brincar.

Não duvido, e não sem apreensão, que cada vez mais crianças comem mal, deitam-se depois das dez da noite e não brincam em quantidade e qualidade suficientes. Serão elas as culpadas? Serão as famílias? Seremos todos nós?

“As crianças estão a ser vítimas de um modelo de organização de tempo inconsistente. As crianças só têm tempo para brincar no exterior se os pais tiverem tempo para elas” (Neto, citado por Oliveira, 2016, p. 41). O professor Carlos Neto alerta para a *pobreza lúdica*, transversal a todas as classes sociais e aos meios urbanos e rurais. “Brincar não é uma atividade estruturada, é uma necessidade ancestral” (Neto, citado por Oliveira, 2016, p. 41). Ele alerta ainda para o desequilíbrio entre os tempos laborais, escolares, familiares e lúdicos. Desequilíbrio que não é culpa das famílias, mas das estruturas sociais vigentes (Oliveira, 2016).

Enquanto educadores, não podemos mudar tudo, mas podemos começar por nós. O pediatra Mário Cordeiro não defende a inexistência total de um planeamento no quotidiano das crianças, mas este deve dar lugar à criatividade, à imaginação e ao prazer

(Oliveira, 2016). E é este o espaço que o educador... que eu, enquanto educadora, quero dar às crianças: ouvir o que elas têm a dizer, respeitar as suas diferenças, desde as que são mais enérgicas às mais tranquilas. E acima de tudo, respeitar que são crianças e que as crianças precisam mesmo de brincar. Esta é a base da minha profissionalidade. Sempre que me foi possível, procurei (e procurarei) pô-la em prática, quer em contexto de creche, quer em contexto de JI, como de seguida exponho:

Creche: Já me apercebi de que a C e o MG gostam de se “perseguir” mutuamente, gatinhando um atrás do outro, e que o MG gatinha à retaguarda, rindo, quando a C o fixa com o olhar. . . ao vê-lo subir, gatinhando, as escadas de esponja, coloquei-me do lado oposto . . . fixando o meu olhar no dele. Ele começou a rir e, à medida que eu avançava, ele gatinhava à retaguarda . . . Acabámos os dois a jogar à *agatinhada*: jogo da apanhada, mas de gatas.

(excerto da nota de campo, 7 de abril de 2016)

JI: [Num dia especialmente dedicado ao jogo da iniciativa da criança, em que cada uma poderia trazer um brinquedo que tivesse recebido no Natal], o Sim estava à mesa a brincar com um conjunto de comida de plástico, enquanto eu observava o Gon e o Ber a fazerem desenhos . . . A maçã escapou das mãos do Sim e rolou pela mesa na minha direção. Em vez de lha devolver agarrando-a com a mão, dei-lhe um toque com o indicador para voltar a rolar sobre a mesa. Inadvertidamente, tinha iniciado um jogo... O Sim decidiu jogar “à bola” comigo e deu logo as regras: se deixássemos cair a bola da mesa, o adversário ganhava um ponto. Não tardou a que se juntasse a LeCot à minha equipa e o San à do Sim.

(excerto da nota de campo, 6 de janeiro de 2017)

Estes momentos de jogo da iniciativa da criança, que me levaram a intervir, o que, por sua vez, obtive da criança uma reação lúdica, levaram-me a refletir sobre a importância de criar na rotina, quer de creche, quer de JI, um momento específico que facilite este tipo de interação cíclica entre criança/criança e criança/adulto, que permita verdadeiramente à criança reestruturar e acomodar as novas competências motoras e cognitivas que vai adquirindo (Moyles, 2002), pois não se trata de um brincar para preencher um vazio ocupacional, mas de um brincar em que ela se envolve de forma prazerosa, persistente e gratificante do ponto de vista da aprendizagem (Silva, 2016).

Assegurado o seu bem-estar pelo que já foi acima referido, e considerando sempre a especificidade de cada contexto, então privilegie-se muito do que há de positivo nos diferentes modelos pedagógicos:

1 – *High-scope*: i) desenvolvimento intelectual, privilegiando uma aprendizagem ativa; ii) rotina diária com um ciclo de planeamento, trabalho e revisão; iii)

experiências-chave favorecidas pela existência das áreas; iv) adulto como mediador da autonomia da criança (Oliveira-Formosinho, 2013);

2 – *Reggio Emilia*: i) importância da organização espacial na aprendizagem; ii) autonomia da criança na gestão do tempo educacional; iii) adulto como aquele que escuta, observa, documenta e interpreta a criança; iv) metodologia de trabalho por projeto (Lino, 2013);

3 – *Movimento Escola Moderna*: i) Educação para a cidadania; ii) valorização da Cultura enquanto fonte de inspiração e conhecimento; iii) instrumentos reguladores da rotina educativa; iv) abertura à comunidade como fonte de conhecimento (Niza, 2013):

Para além disso, esta pessoa transmitiu os seus conhecimentos com uma grande humildade, dizendo às crianças que...

Historiadora – Olhai que eu também tive de estudar para aprender estas coisas! Tive de tirar um curso sobre alimentação na Idade Média para saber estas coisas...

Que grande lição sobre a aprendizagem! Não somos obrigados a saber tudo, mas todos podemos aprender! E em qualquer idade!

(excerto da reflexão da sétima semana – Anexo A, p. 299)

Por último, não posso concluir a minha reflexão sobre a construção da minha profissionalidade sem sublinhar a dupla oportunidade de que beneficiei, ao poder contactar em JI com duas educadoras tão diferentes, mas que, precisamente por isso, me facultaram dois modelos consistentes de competência e profissionalismo: a primeira, por uma dinâmica incansável na sua relação com adultos e crianças; a segunda, por uma serenidade transmitida pela sua expressão vocal e corporal no contacto com adultos e crianças. Dois modelos tão distintos, mas igualmente válidos, que evidenciam que na Educação de Infância podemos beneficiar das qualidades próprias de cada profissional, que constitui uma pessoa única e irrepetível, e que, se trabalharmos em conjunto, todos temos a aprender uns com os outros.

Ambas as experiências em creche e JI aprofundaram em mim uma convicção que já tinha desde o início, mas que nestas duas experiências tão distintas se tornou basilar: a seriedade e a honestidade no contexto de trabalho. Seriedade não no sentido de ausência de alegria, mas no sentido de responsabilidade para com aquele com quem estamos. Honestidade no sentido da transparência e de sermos verdadeiros com o outro. Em ambos os contextos, procurei sempre estas qualidades na relação que estabeleci com

os adultos com quem trabalhei, até porque as considero essenciais em qualquer contexto laboral, mas ainda mais quando lidamos com crianças.

Sem estas qualidades, não é possível trazer à prática profissional uma dimensão que lhe é fundamental: a ética. Ao confrontar o que eu pensava com os princípios apresentados na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da APEI (s.d.) dei-me conta de que a qualidade da seriedade, como eu a entendo, coincide com o princípio do respeito “enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” (APEI, s.d., p.1). Da mesma forma, a qualidade da honestidade, como eu a entendo, coincide com o princípio da integridade “enquanto conjunto de atributos pessoais que se revela numa conduta honesta, justa e coerente” (APEI, s.d., p.1). E, se esta conduta é essencial nas relações horizontais (entre pessoas que partilham o mesmo estatuto numa OE), ainda mais incontornável se torna nas relações verticais, nomeadamente entre adulto e criança.

Embora as pedagogias participativas persigam o ideal da diluição desta verticalidade (Formosinho, 2013), o adulto é sempre tentado a sentir que ele é que transmite “mais” à criança do que ela ao adulto. Não obstante, em ambos os contextos de creche e de JI, fiquei surpreendida com o que as crianças tiveram para me ensinar.

Em creche, os bebés ensinaram-me grandes lições, entre elas *Sou um bebé, mas não me subestimes, porque já sei o que quero!*:

A C tem começado a “chamar” por mim cada vez com mais frequência. Começa por palrar com uma prosódia inconfundível e quando olho para ela, aponta para os objetos para os quais quer que eu olhe. E, aí de mim se não lhe dou atenção! Ela palra com o “volume” no máximo e quando olho na sua direção, está de sobrolho franzido, *aborrecida* por não lhe estar a prestar a devida atenção que me exige!

(nota de campo, 11 de abril de 2016)

Já em JI, os exemplos interessantes são muitos para que os possa citar a todos, mas recupero o dia em que o Ber

fez uma decoração muito interessante, colocando uma rodelinha de cortiça na ponta de cada um dos dedos de algumas mãos. Nem eu me tinha lembrado desta ideia genial . . . Quando voltar a fazer uma árvore de Natal recorrendo à carimbagem das mãos, já sei onde vou colocar a decoração.

(excerto da reflexão da décima semana – Anexo A, p. 322)

Porém, as crianças também aprenderam comigo, quer em contexto de creche como em contexto de JI.

Creche: Brinquei também com a Ra, o G, a C e o MG ao “chapéu” – pus um dos copos de encaixe na minha cabeça e disse que era o meu chapéu. Em seguida, pus o “chapéu” na cabeça de cada um deles e todos, à exceção da Ra, fizeram-no autonomamente, imitando o que eu tinha feito. O MG foi mais longe e além de o pôr na sua cabeça, também o pôs na minha, quando eu lhe disse para o fazer.

(nota de campo, 27 de abril de 2016)

JJ: Um dos meus objetivos era explorar com eles as letras que compõem o acrónimo OVNI e, quando dei por mim, reparei que... “Hum... Objeto voador não identificado... Às duas primeiras palavras ainda lá chegam, mas é um conceito bastante abstrato...” No entanto, a própria sala dispunha de um recurso francamente genial, ao qual deitei mão de improviso para resolver a questão. A caixa onde se guardam os nomes das crianças tem uma fotografia antiga de um avião da TAP.

Eu – Todos concordam que o avião é um objeto?

Eles – Sim!

Eu – E voa?

Eles – Sim!

Eu – Então é um objeto voador, certo?

Gon – Sim, ele voa!

Eu – Olhem lá... e quando olhamos para o céu e vemos o avião a voar, sabemos que estamos a ver um avião, não sabemos?

Tom – Sim!

Eu – Então nós *identificamos* o avião porque sabemos que é um avião. Então o avião é um *objeto voador identificado*. Logo, um OVNI é um objeto que voa, mas que nós não sabemos o que é, por isso não o conseguimos *identificar*. Significa que é um *objeto voador não identificado*.

Ant – Um foguetão!

Gon – Não, um foguetão não é um OVNI porque nós sabemos que um foguetão é um foguetão.

(excerto da nota de campo, 9 de janeiro de 2017)

Com estes quatro exemplos acima apresentados concluo a minha reflexão sobre a profissionalidade do educador de infância, não deixando de sublinhar o que é defendido por Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), quando se referem ao *ator social em contexto*. Uma pedagogia não é genuinamente participativa se todos os indivíduos, adultos ou crianças, não tiverem o direito à participação recíproca, a expressarem as suas opiniões, a partilharem o que é importante para eles. A individualidade do sujeito só encontra a sua genuína expressão na partilha com a comunidade, neste caso, a comunidade de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o meu percurso não foi isento de desafios nem de dificuldades, mas também se pautou por momentos gratificantes de convivência, aprendizagem e crescimento pessoal e profissional. Em ambos os contextos, experienciei dificuldades e recompensas. O berçário foi o mais difícil, pela necessidade de compreender a linguagem não verbal dos bebês e pelo desgaste físico mais intenso resultante da constante necessidade de responder de forma mais individualizada às necessidades de cada criança. O contexto de JI exigiu uma visão global e abrangente de um grupo mais numeroso de crianças e a articulação entre ludicidade e conteúdos, mas foi neste em que me senti mais realizada do ponto de vista pessoal e profissional.

Toda a aprendizagem feita, principalmente em contexto de JI, no que se refere à organização do espaço, tempo e rotinas, foi estruturante na medida em que, se vier a exercer a docência, já tenho o modelo de base. Assim sendo, a minha perspectiva para uma sala de JI baseia-se no modelo da minha educadora cooperante, mas com duas diferenças que também se relacionam com a minha personalidade: um ritmo menos intenso e uma manhã ou tarde de jogo da iniciativa da criança (se possível, no exterior), em que o adulto possa estar qualitativamente envolvido nas propostas das crianças, respeitando logicamente a vontade daquelas quanto à sua participação. Com uma natural flexibilização das áreas existentes e consoante a evolução das crianças a partir do momento em que adquirem a marcha³², esta é a base.

A problemática da investigação permitiu-me aprofundar os conhecimentos sobre a forma como se desenvolve a competência narrativa na infância. Não foi um desafio fácil. Analisar esta competência nas crianças e contribuir para o seu desenvolvimento foi uma tarefa mais complexa e exigiu mais de mim do que inicialmente esperava, mas foi muito gratificante.

Esta gratificação não se deveu apenas ao facto de ter encontrado a resposta para a questão de investigação, mas, principalmente, porque a minha intervenção contribuiu para ajudar à evolução desta competência nas crianças, principalmente na que sentia mais dificuldades. Logicamente, esta evolução teve limitações que partiram também

³² A organização de um berçário é necessariamente diferente.

seguramente de constrangimentos temporais inerentes à duração da PPS e a todas as solicitações a que tive de responder. Não obstante, poder constatar a satisfação das crianças no momento de contar a história, a sua pró-atividade, a confiança que começaram a refletir nas suas capacidades... foi muito positivo para elas, mas também para mim. E não foram poucos os momentos de boa disposição, fruto do sentido de humor e da expressividade que elas demonstraram nas suas narrações.

A complexidade (in)esperada desta investigação suscita-me uma reflexão sobre o papel do educador enquanto investigador. Existem situações e, a meu ver, esta é uma delas, em que não é possível exercer a docência em simultâneo com a investigação, se tivermos o objetivo de “ir mais longe” do ponto de vista do aprofundamento do conhecimento com qualidade, pois isso requer um enorme investimento de tempo e de recursos. A investigação que realizei foi um pequeno fragmento de um domínio que poderia ser muito mais vasto, por exemplo, no que se refere ao número de crianças envolvidas e/ou à profundidade da intervenção. Para que o desenvolvimento da competência narrativa destas crianças pudesse ter evoluído mais, teria sido necessária uma intervenção mais prolongada e mais consistente na periodicidade e nos recursos utilizados. A título de exemplo, foi possível verificar que os momentos de reconto coletivo não foram fáceis de gerir, mesmo em pequeno grupo.

Porém, uma intervenção mais especializada requereria inevitavelmente um “segundo” educador, que se dedicasse a trabalhar em exclusivo com as crianças o desenvolvimento da competência narrativa e que, paralelamente, pudesse avaliar os resultados da sua intervenção. É impraticável para um educador responsável por um grupo gerir as múltiplas solicitações de uma sala e, em simultâneo, desenvolver um trabalho com o grau de aprofundamento que seria desejável.

No entanto, em ambos os casos – a minha intervenção global na prática e a minha intervenção na investigação –, o que me moveu foi o mesmo: contribuir para a felicidade das crianças e dar o melhor de mim mesma a todos os que comigo se cruzaram. Se vier a exercer enquanto Educadora de Infância, espero que qualquer pessoa que entre na minha sala possa repetir as palavras de Sarmiento (2002): “afinal, ainda há um lugar para a infância...” (p. 10).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. S.l.: Universidade Aberta.
- Associação dos Profissionais de Educação de Infância (s.d.) *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, F. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura, XIII (nº2), 455-479.*
- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: UCP Editora.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4ª Ed.) (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K, Välimaa, T, Balčiūnienė, I., Bohnacker, U. & Walters, J. (2012, dezembro). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS papers in linguistics*, 56, 1-135.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., Freitas, M. J. & Sousa, O. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento* (1ª ed.). S/l: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Hoboken: Wiley.
- Landier, J. C. & Barret, G. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições ASA.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4ª Ed.) (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4ª Ed.) (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4ª Ed.) (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4ª Ed.) (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, S. D. (2016, 9 de outubro). Brincar na rua. Os miúdos querem, os pais têm medo. *Notícias Magazine*, pp. 39-42.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Curricular 2016/17 da Sala*. (2016). Lisboa: OE.
- Projeto Educativo da OE*. (2016). Lisboa: OE.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.

- Regulamento Jardim de Infância*. (2015). Lisboa: OE.
- Sarmiento, M. J. (2002). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. S.l.: Instituto de Estudos da Criança / Universidade do Minho. Consultado em http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf
- Silva, I. L. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. S.l.: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Site institucional da OE. (2013). Instituição. Consultado em [link omissso para preservação do anonimato]
- Sousa, A. B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação – 2º volume / Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, O. (1995). Reconto e aquisição da gramática textual. *Ler Educação*, 16, 49-58.
- Sousa, O. (2008). Desenvolvimento da Competência Narrativa. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 13-52). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sousa, O. C. (2010). Emergência e desenvolvimento da relação de causalidade em narrativas de crianças. *Filologia linguística portuguesa*, 12 (1), 91-104.
- Sousa, O. C. (2015). *Coleção Estudos e Reflexões. Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada* (4ª Ed.). Porto: Editora Media XXI.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» / *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomasello, M., Kruger A. C. & Ratner, H. H. (1993, setembro). Cultural learning. *Behavioural and Brain Sciences*, 16, 495-552.