



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A utilidade dos recursos na leitura de histórias: um estudo na
Educação Pré-Escolar

Ana Catarina Arantes Duque Moreira



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Catarina Arantes Duque Moreira

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA II**
Mestrado em Educação Pré-Escolar

A utilidade dos recursos na leitura de histórias: um estudo na
Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutor(a) Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

julho de 2020

“Não importa que uma criança aprenda devagar. O que importa é que a encorajemos a nunca desistir”

Robert John Meehan

AGRADECIMENTOS

A realização deste sonho não seria possível sem o apoio de algumas pessoas.

Desta forma, agradeço, primeiramente, aos meus pais, porque foram eles os impulsionadores, pois todos os dias me incentivaram a lutar pelo meu sonho e, sem eles, não era possível a sua realização; agradeço-lhes, ainda, todas as palavras de incentivo, todos os esforços que fizeram por mim.

Agradeço aos meus irmãos que me apoiaram e estavam sempre lá para dar umas palavras de incentivo.

Ao meu namorado, Hélder, que todos os dias me deu força para continuar a lutar, que esteve sempre ao meu lado, ajudando-me em tudo aquilo de que precisei.

À minha avó, a minha segunda mãe, que todos os dias me mostra o orgulho que tem em mim e me incentivou a fazer este caminho. E a minha estrelinha, que me acompanhou e mostrou o orgulho que tinha, onde quer que estejas, espero que estejas ainda mais orgulhoso.

Agradeço, ainda, à Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, pelas pessoas fantásticas que colocou no meu caminho. Agradeço à minha orientadora, professora Doutora Ana Raquel Aguiar, por toda a disponibilidade, por todos os conselhos e ajuda na concretização deste relatório profissional. Aos restantes docentes da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, que contribuíram para o meu crescimento. À minha colega de estágio, Francisca Ribeiro, à Francisca Salé por todo o companheirismo, entreeajuda, amizade e por todas as palavras de incentivo.

A todas as minhas colegas de turma/curso que me acompanharam nesta caminhada.

Às minhas companheiras de sempre, Sara, Cátia, Helena, Rita que me deram força para continuar.

Às minhas duas afilhadas, que vieram dar alegria a minha vida.

E, por fim, a todas as crianças que fizeram parte desta caminhada, dando-me cada vez mais certeza da profissão que escolhi. Obrigada por todos os momentos que partilhámos, como todos os vossos sorrisos, beijinhos.

RESUMO

O presente relatório mostra o percurso efetuado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada II no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Esta investigação, centrada no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi realizada num Jardim de Infância do distrito de Viana do Castelo, com um grupo de 22 crianças, entre os três e os cinco anos de idade, tendo em consideração a falta de interesse que as mesmas apresentavam no momento da leitura de histórias.

O trabalho tem como objetivos avaliar a mais-valia (ou não) da utilização de recursos na hora do conto e analisar as reações das crianças quando ouvem histórias com e sem recursos. Consequentemente, formularam-se duas questões de investigação:

i) Existem (ou não) mais-valias na integração de recursos durante a leitura de histórias? ii) Quais as diferenças percecionadas nas crianças entre a leitura de uma história sem recurso e a leitura de uma história com recurso?

Em termos metodológicos, optou-se pela realização de um estudo de natureza qualitativa. O desenho adotado foi o estudo de caso, ou seja, o grupo de crianças, tendo-se recolhido os dados através de observações feitas aos participantes, instrumentos audiovisuais e, ainda, entrevistas. Durante a intervenção educativa, foram lidas oito histórias ao grupo, das quais três foram sem recursos e as restantes com recurso.

Os resultados permitem concluir que os recursos auxiliares de histórias têm uma influência positiva e significativa no comportamento das crianças, aumentando quer o seu interesse quer a própria memorização do que foi ouvido.

Palavras-chave: leitura; histórias; recursos; educação pré-escolar.

ABSTRACT

This report shows the tracking carried out during Supervised Teaching Practice II within the scope of the Master in Pre-School Education.

This investigation, centered in the domain of Oral Language and Writing, was carried out in the Kindergarten of the district of Viana do Castelo, with a group of 22 children, between three and five years old, taking into account the lack of interest that was presented when reading stories.

The work aims to evaluate more than one assessment (or not) of the use of resources at the time it is analyzed and to analyze children when they hear stories with and without resources. Consequently, two research questions were formulated:

i) Are there (or not) gains in the integration of resources when reading stories? ii) What are the differences observed in children between reading a story without recourse and reading a story with recourse?

In methodological terms, choose to carry out a qualitative study. The design adopted was in the case study, that is, the group of children, having collected the data through presentations made by the participants, audiovisual instruments and, also, interviews. During an educational intervention, eight stories were launched in the group, three of which were without resources and as a remaining resource.

The results concluded that the auxiliary resources of the stories have a positive and significant influence on the children's behavior, which can affect their interest or the very memorization of what was heard.

Keywords: Reading; Stories; Resources; Pre-School Education.

Índice

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO.....	IV
ABSTRACT	V
Índice	VI
ÍNDICE DE ANEXOS	I
ÍNDICE DE FIGURAS.....	I
ÍNDICE DE QUADROS	II
LISTA DE ABREVIATURAS	III
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	2
1.1- Caracterização do Meio	2
1.2- Caracterização do Agrupamento e do Jardim de Infância.....	3
1.3- Caracterização da Sala	5
1.4- Caracterização do grupo de crianças e do percurso da intervenção educativa	9
CAPÍTULO II – Investigação.....	20
Pertinência do estudo	20
Fundamentação teórica	23
1-Importância das histórias na Educação Pré-Escolar	23
1.1-O ato de contar histórias segundo as OCEPE.....	26
1.2-Principais agentes promotores de leitura para as crianças.....	29
1.3- A hora do conto: estratégias a utilizar	31
1.4- A literatura infantil na Educação Pré-Escolar	34
1.4.1 Os contos de fadas no desenvolvimento da criança.....	36

Estudos Empíricos	40
Metodologia.....	42
Caracterização dos participantes em estudo.....	43
Instrumento e recolha de dados.....	44
Observação.....	44
Instrumentos audiovisuais	45
Entrevista.....	45
Plano de Ação	46
Intervenção	47
Análise de dados	62
Análise dos vídeos (histórias contadas com e sem recurso).....	62
Análise da entrevista	80
Conclusões retiradas do estudo.....	87
Avaliar a mais-valia (ou não) dos recursos na hora do conto	87
Analisar as reações das crianças quando ouvem histórias com e sem recursos	88
Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras	90
Capítulo III- Reflexão da Prática de Ensino Supervisionada	91
Referências	97
ANEXOS.....	103
.....	

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Autorização de Recolha de dados	103
Anexo 2- Guião de Entrevista	103

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Espaço exterior direito	Figura 2- Espaço Exterior esquerdo.....	4
Figura 3- Sala de Atividades.....		6
Figura 4-Símbolos		6
Figura 5- Planta da Sala		7
Figura 6- Área da Construção		8
Figura 7- Área dos Jogos		8
Figura 8-Área do Quarto e da Cozinha		9
Figura 9- Área da Biblioteca.....		9
Figura 10-Livro Os melhores contos de Grimm		49
Figura 11-Luva das Histórias.....		50
Figura 12-Livro pop up.....		52
Figura13 -Bilhete	Figura 14-Minicinema.....	54
Figura 15-Os melhores contos de Grimm.....		56
Figura 16-Avental das Histórias		58
Figura 17-Guarda-chuva das Histórias.....		59
Figura 18-Livro Os melhores contos de Grimm		61

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Horário de Funcionamento do JI	3
Quadro 2. Técnicas para contar histórias segundo Dohme (2000)	33
Quadro 3. Idades e codificações dos participantes	44
Quadro 4. Calendarização do protejo de investigação	47
Quadro 5. Calendarização das histórias	47
Quadro 6. Indicadores de categorias	64
Quadro 7. Reações das crianças ao longo da história “Mãe Hilda”	65
Quadro 8. Reações das crianças ao longo da história “Músicos de Bremen”	67
Quadro 9. Reações das crianças ao longo da história “Branca de Neve”	69
Quadro 10. Reações das crianças ao longo da história “O Lobo e os Sete Cabritinhos”	72
Quadro 11. Reações das crianças ao longo da história “Gata Borralheira”	74
Quadro 12. Reações das crianças ao longo da história “João e Maria”	76
Quadro 13. Reações das crianças ao longo da história “Rapunzel”	78
Quadro 14. Reações das crianças ao longo da história “Rumpelstilskin”	80

LISTA DE ABREVIATURAS

ACEP- Associação Cultural e Educação Popular

EE- Educadora Estagiária

INE- Instituto Nacional de Estatística

JI- Jardim de Infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

UC- Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

Este relatório pretende mostrar todo o trabalho realizado na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Deste relatório, fazem parte três capítulos: o capítulo um diz respeito à caracterização do contexto; no segundo capítulo, encontra-se a fundamentação teórica, a metodologia, a recolha e a análise de dados e, por fim, no terceiro e último capítulo, a reflexão final.

No primeiro capítulo, surge a caracterização do contexto educativo onde foi desenvolvida a PES II, nomeadamente o jardim de infância, do agrupamento, da sala de atividades e, por fim, do grupo de crianças, incluindo o percurso educativo efetuado com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

No segundo capítulo, está presente a investigação realizada, nomeadamente a pertinência do estudo, a problemática, as questões e os objetivos, a fundamentação teórica que está subdividida em seis tópicos: a importância das histórias na Educação Pré-Escolar; o ato de contar histórias segundo as OCEPE; principais agentes promotores de leitura para as crianças; a hora do conto: estratégias a utilizar; a literatura infantil na Educação Pré-Escolar e, por fim, os contos de fadas no desenvolvimento da criança. Na terceira parte deste capítulo, encontra-se, ainda, os estudos empíricos, a metodologia adotada, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados para recolher os dados, o plano de ação, a descrição das atividades realizadas ao longo da investigação, a análise e interpretação dos dados recolhidos e, ainda, as conclusões do estudo. Este capítulo termina com algumas sugestões para futuros estudos e as dificuldades e limitações encontradas ao longo do mesmo.

No terceiro e último capítulo, encontra-se a reflexão global, onde se descreve todo o percurso realizado.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas.

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Neste capítulo, é apresentada uma breve apresentação do contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), seguindo-se a sua caracterização geral, incluindo os recursos humanos e o grupo de crianças.

1.1- Caracterização do Meio

A PES II decorreu num Jardim de Infância (JI) situado numa das 40 freguesias de Viana do Castelo.

Segundo os dados mais recentes do Instituto Nacional de Estatísticas (INE, 2011), esta freguesia conta com 9.782 habitantes, sendo que 5.111 são mulheres e 4.671 são homens. Destes, 1.375 habitante têm mais de 65 anos; 5.722 têm idade compreendida entre os 64 e os 25 anos; 1.000 habitantes com idade entre os 24 e os 15 anos e, por fim, 1.685 habitantes têm idades compreendidas entre os 14 e os 0 anos (INE, 2011).

Verificou-se, ainda, que, dos 9.782 habitantes desta freguesia, 2.240 têm o ensino superior; 1.905, o ensino secundário; 4.751 possuem níveis de escolaridade entre o 1.º até ao 3.º ciclo de escolaridade; 345 frequentam o ensino pré-escolar; há, ainda, 187 habitantes que não possuem nível de escolaridade.

É de sublinhar que metade da população tem idades compreendidas entre os 15 e 24 anos, sendo assim uma freguesia com uma população jovem.

A nível cultural, existem algumas coletividades, das quais se destacam: o Centro Social e Paroquial, o Grupo Folclórico, a Associação Cultural e Educação Popular (ACEP), o Centro Social e Cultural, a Associação de Dadores de Sangue, a Associação Equestre Taurina (ACAT) e, por fim, a Associação Columbófila.

É uma freguesia que possui uma oferta cultural diversificada e acessível à população.

1.2- Caracterização do Agrupamento e do Jardim de Infância

O JI onde decorreu a PES II faz parte, como anteriormente referido, de um Agrupamento de Escolas de Viana do Castelo. Este agrupamento vai desde o ensino pré-escolar até ao 3.º ciclo do ensino básico.

Durante o ano em que foi desenvolvida a PES II, o JI era constituído por 65 turmas e, no total, faziam parte 1449 alunos, dos quais 28 alunos possuíam necessidades educativas especiais.

Este também acolhia 120 docentes, 24 auxiliares de ação educativa e mais 29 pessoas que ocupam cargos administrativos, entre outros.

No agrupamento, existe Serviço de Psicologia e Orientação Escolar, coordenado por uma técnica formada na área, que apoia todos os estabelecimentos de ensino que constituem o agrupamento.

O JI, onde decorreu a PES II, é uma instituição que faz parte da rede pública.

No decorrer do ano letivo 2019/2020, o JI era composto por seis grupos de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, formando um total de 132 crianças. O horário de funcionamento deste estabelecimento de ensino é das oito horas da manhã até às 16 horas e 30 minutos, no entanto, o horário letivo é das nove horas e 15 minutos às 12 horas e 15 minutos e das 13 horas e 30 minutos às 15 horas e 30 minutos.

Horário de funcionamento do JI	
<i>Manhã</i>	9h e 15 minutos às 12h e 15 minutos
<i>Almoço</i>	12h e 15 minutos às 13h e 30 minutos
<i>Tarde</i>	13h e 30 minutos às 15h e 30 minutos

Quadro 1. Horário de Funcionamento do JI

O JI funciona num edifício individual, que é bastante amplo e de fácil mobilidade para as crianças e pessoas que têm dificuldades motoras.

Era composto por um hall de entrada com uma televisão. Do lado direito, havia um corredor com três salas e uma casa de banho. Uma das salas era destinada às educadoras de infância e estava devidamente equipada com secretárias, computadores,

impressoras e armários, local onde as reuniões se realizavam. Possuía, ainda, uma sala mais pequena: sala das ciências, que estava destinada à realização de atividades experimentais, tinha, ainda, uma prateleira com livros, que podiam ser usados pelas crianças e as educadoras de infância.

Esta sala não era utilizada pelas crianças, pois, como era muito pequena, as educadoras optavam por levar todo o material de que precisavam para a sala principal.

Havia, ainda, outra sala com cacifos para as educadoras e as assistentes operacionais guardarem os seus pertences.

Do lado esquerdo do hall de entrada, ficava a cantina, que possuía bastante luz, pois tinha portas em vidro que davam acesso ao parque. No interior da cantina, tinha, ainda, uma casa de banho destinada às crianças.

Saindo do hall de entrada, encontrava-se um corredor, todo em vidro, dando acesso aos dois espaços exteriores localizados nas laterais dos corredores.

No espaço exterior do lado direito, encontrava-se um espaço em terra, onde as crianças brincam com bolas e com camiões, que estavam ao seu dispor. Nesta parte, existia, ainda, um espaço coberto, que era usado pelas crianças nos dias em que chovia (figura 1).

O outro espaço (figura 2) era maior e estava pavimentado, tinha quatro baloiços, dois escorregas, duas casinhas de plástico, quatro cavalos e, ainda, uma caixa de areia. Estes espaços eram usados pelas crianças após o lanche da manhã e do almoço nos dias em que estava sol.



Figura 1- Espaço exterior direito



Figura 2- Espaço Exterior esquerdo

Percorrendo o corredor, encontravam-se os cabides devidamente identificados e separados por salas, onde as crianças colocavam os seus casacos e mochilas. Por cima

destes, havia uma área onde se colocavam os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, separados por salas. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE,2016), a forma como as paredes são utilizadas não pode ser descuidada, pois o que está exposto é uma forma de comunicar e apresentar o desenvolvimento da criança.

Este corredor dava, ainda, acesso a duas casas de banho para as crianças, encontrando-se uma de cada lado. Havia outro corredor onde se encontravam as salas, uma casa de banho para as educadoras e as assistentes operacionais e o polivalente, que era usado na prática de sessões de motricidade e de música e era, ainda, usado pelas crianças nos dias em que chovia.

O polivalente era bem equipado, possuía uma televisão, um projetor, espelhos e bancos e, ainda, um conjunto alargado de materiais para usar nas sessões de motricidade. Segundo as OCEPE (2016), “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens”. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.26)

Ao longo do corredor, que dá acesso à sala, encontram-se armários altos e compridos, facilitando as arrumações de roupas e de alguns brinquedos das crianças.

O JI usufruía de bastante luz natural, pois, em todas as partes do edifício, havia janelas grandes, este tinha, ainda, aquecimento central em todos os espaços.

1.3- Caracterização da Sala

A sala de atividades, onde foi desenvolvida a PES II, é ampla e estava bem organizada, facilitando, assim, a mobilidade das crianças e dos adultos, possuía espaços amplos, onde as crianças conseguiam brincar sem serem incomodadas pelos colegas.

Havia, também, boas condições a nível térmico e de iluminação, tendo um dos lados da sala cheio de janelas, o que permitia a entrada de luz natural e dava acesso direto ao recreio (figura 3). De facto,

As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as

crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar. (Oliveira Formosinho e Andrade, 2011, p.12)



Figura 3- Sala de Atividades

A sala continha uma bancada com uma torneira e, por cima desta, existia um armário que ocupava toda a parede e que servia para guardar diversos materiais bem como as capas onde são arquivados os trabalhos das crianças.

No centro da sala, estavam nove mesas divididas em três grupos. Cada mesa estava destinada a nove crianças. Estas mesas eram usadas para as crianças realizarem atividades, jogos de mesas e para lanchar.

Desta forma, “todos os espaços e materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011 p. 120).

A sala estava dividida em oito áreas de atividades, onde cada criança usava um colar para indicar a área em que estava a trabalhar. As crianças tinham que usar o colar durante todo o tempo em que estivessem na área escolhida (figura 4).



Figura 4-Símbolos

Segundo Hohmann e Weikart (2011), a sala deve ser dividida em áreas bem definidas com prateleiras e gavetas de arrumação que facilitem o acesso aos objetos e materiais e, nesta sala, os materiais estão acessíveis às crianças, o que permite que estas

tomem decisões, criando possibilidades de independência no seu dia a dia em relação ao adulto, desenvolvendo a autonomia.

Deste modo, a sala estava dividida em oito áreas de atividades distintas: a área da modelagem e colagem, a área da pintura, a área da construção, a área dos jogos de mesa, a área da cozinha, a área do quarto, a área do computador e a área da leitura. “Esta organização da sala em áreas (...) contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2011 p.83). Além disso, as áreas são fundamentais na Educação Pré-Escolar, pois é através delas, da sua exploração, que as crianças adquirem aprendizagens (Figura 5).

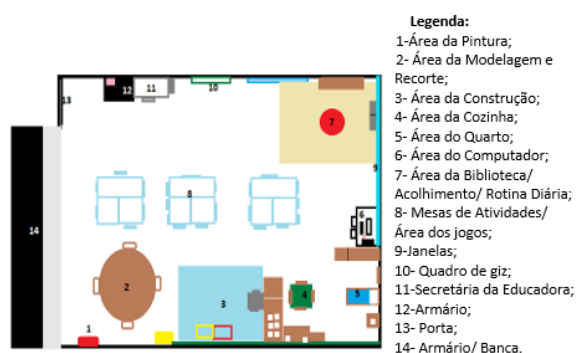


Figura 5- Planta da Sala

Em primeiro lugar, encontrávamos a área da pintura, da moldagem e da colagem, estas são duas áreas distintas, mas muito perto uma da outra. A área da pintura tinha uma tela, onde uma criança de cada vez podia desenhar e pintar livremente, enquanto a área da colagem era frequentada por duas crianças e tinha ao seu dispor várias revistas, tesoura e cola e, na área da modelagem, estava disponível, mas não visível, plasticina.

Em segundo lugar, encontrávamos a área da construção, que possuía materiais didáticos como uma mesa de legos pequenos, legos grandes, animais de plásticos e carrinhos; esta área era destinada a três crianças de cada vez (figura 6).



Figura 6- Área da Construção

Em terceiro lugar, encontrava-se uma estante baixa com vários jogos didáticos que contribuíam para o desenvolvimento da matemática, dos quais jogos dos pares, puzzles, dominós, tangram, entre outros. Estes jogos eram realizados na mesa de atividades e só podiam ser frequentados por três crianças de cada vez (figura 7).



Figura 7- Área dos Jogos

Em quarto e quinto lugar, encontrava-se a área da cozinha e do quarto (figura 8). Na cozinha, estavam disponíveis vários materiais, assemelhando-se a uma cozinha real, com um fogão, um forno, uma banca, uma máquina de café, uma mesa, cadeiras, pratos, copos, panelas, frutas, carnes e legumes de plástico; neste espaço, podiam brincar três crianças em simultâneo.

A área do quarto possuía um espelho grande, uma cama, um armário, algumas bonecas e, ainda um estendal. Esta área só podia ser usada por duas crianças.

Hohmann e Weikart (2011) referem que “ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (p. 188). Desta forma, é importante que as crianças possam contactar com este tipo de atividade.



Figura 8-Área do Quarto e da Cozinha

A área do computador era usada para jogarem jogos didáticos e podia ser frequentada por duas crianças de cada vez.

A área da biblioteca era frequentada, também, por duas crianças de cada vez e é onde as estas adquirem o gosto pela leitura ao manusear os livros que lá se encontravam (figura 9). Era também nesta área que aconteciam as rotinas diárias da sala. Estas tinham início às nove horas e 15 minutos e terminavam às nove horas e 45 minutos. A rotina era iniciada com a canção dos bons dias, seguidamente o chefe tinha a função de marcar as presenças de todas as crianças e, no final, contavam-se quantas crianças já estavam na escola.

No final, era visualizado o tempo e colocava-se o estado do tempo no placar e, de seguida, eram iniciadas as atividades que estavam planeadas.



Figura 9- Figura 9-Área da Biblioteca

Em suma, segundo Silva et al. (2016), a “articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender.” (p.10).

1.4- Caracterização do grupo de crianças e do percurso da intervenção educativa

A PES II foi desenvolvida com um grupo de 22 crianças, das quais 12 são do sexo feminino e dez do sexo masculino. Desde que a PES II teve início até ao término da mesma, faziam parte do grupo três crianças com três anos e 17 com quatro anos e duas com cinco anos.

Este grupo apresentava um bom desenvolvimento físico, mas, a nível cognitivo, revelou diferentes níveis de desenvolvimento devido às diferenças de idades, mas, de um modo geral, as crianças demonstravam interesse e curiosidade pelas atividades que eram propostas.

A nível da linguagem oral, havia um caso em que a criança apresentava dificuldades em se expressar de forma perceptível, apesar de já ser o segundo ano a frequentar a Educação Pré-Escolar.

A nível afetivo, era um grupo carinhoso; a maioria andava sempre a dar beijinhos e abraços, o que fez com que, desde o primeiro dia, houvesse uma boa relação com o grupo, o que foi fundamental ao longo das implementações. Além disso, desde que se iniciou a PES II, tentei, como Educadora Estagiária, sempre ser um modelo de empatia e de carinho, para, assim, demonstrar às crianças que podiam confiar na Educadora Estagiária, realizando aprendizagens, pois, segundo Moran (2012), “aprendemos mais e melhor quando o fazemos num clima de confiança, de incentivo; quando estabelecemos relações cordiais com os alunos, quando nos mostramos pessoas abertas, afetivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis, dentro das regras organizacionais” (p.55).

Também Brazelton e Greenspan (2004) dizem que:

Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir o calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam [...] No entanto, aprendem não apenas por aquilo que dizemos, mas também pela forma como o dizemos e pela maneira como nos relacionamos com elas. (pp. 188-192)

Por tudo isto, é importante que as crianças sintam afinidade e confiança nos adultos com quem partilham o mesmo espaço, pois, desta forma, a criança estará mais predisposta a aprender e a partilhar as suas inseguranças. Além disso, de acordo com Oliveira (2010 cit in Pereira 2017, p.31), é “no espaço escolar que a convivência, a

cooperação e a troca de afetos nos tornam mais humanos. É preciso que a escola possibilite uma educação que tenha como base uma visão holística; porém, respeitando cada pessoa na sua individualidade”.

A maioria do grupo era agitado, não aguentava muito tempo sentado na roda nem concentrado nas atividades, distraíndo-se facilmente, o que é compreensível nesta faixa etária.

Desta forma, o grupo preferia as áreas do computador, do quarto, da cozinha e construção, sendo poucas as crianças que escolhiam a área da biblioteca, da colagem, pintura e desenho.

Contudo, através destas brincadeiras, as crianças também estão a adquirir conhecimentos e valores, entre os quais respeito pelos colegas, pois, quando as crianças vão para a casinha ou computador têm que partilhar os mesmos objetos. Além disso, o computador é usado para fazer jogos didáticos, como contagens, padrões, entre outros; desta forma, a criança está a aprender enquanto brinca.

Segundo Rolim, Guerra, e Tassigny (2008),

O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das 35 dificuldades no processo ensino-aprendizagem. (p.177)

Na mesma linha de pensamento, surge Teixeira que afirma que “a atividade lúdica é uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano entra em seu processo de constituição, enquanto sujeito histórico”. (2014, p.49).

Por sua vez, nas OCEPE, estão presentes diversas áreas de conteúdos, domínios e subdomínios, que se baseiam no mesmo princípio e que incluem diferentes tipos de aprendizagem, desde o conhecimento, às atitudes, passando pelo saber-fazer (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Desta forma, o desenvolvimento das crianças ocorre de forma holística, em que as diferentes áreas devem ser abordadas de forma integrada e globalizada.

Neste sentido, através das intervenções realizadas durante a PES II, procurou-se realizar atividades que fossem ao encontro de todas as áreas e domínios presentes nas OCEPE, de modo a que houvesse uma aprendizagem mais alargada acerca de todas as áreas, domínios e subdomínios por parte das crianças, e, desta forma, foi possível compreender em que nível o grupo se encontrava.

Relativamente à área da Formação Pessoal e Social, esta é considerada uma área transversal, pois todos os seus conteúdos estão presentes ao longo de todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância (Silva et al., 2016) isto é, está relacionada com o desenvolvimento das atitudes com o mundo e os outros, os valores e disposições das crianças.

É, também, através do seu contexto social que a criança vai tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, vai compreender o que está certo e errado, os seus direitos e deveres e, ainda, valorizar o património natural e social. Cabe ao educador demonstrar atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito e justiça, valorizar e escutar as crianças; além disso, será crucial no bem-estar e autoestima da criança (Silva et al., 2016).

Na área da Formação Pessoal e Social, de acordo com as idades das crianças, foram observados diferentes comportamentos. Estas diferenças devem-se ao facto de existirem diferentes idades e, ainda, por ter crianças a frequentar a primeira vez o ensino pré-escolar.

Neste sentido, era visível que nem todas as crianças se relacionavam, acabando por se formar grupos.

Verificou-se, ainda, que havia algumas crianças que tinham grandes dificuldades em partilhar os materiais e os brinquedos.

A nível de regras, inicialmente, o grupo tinha dificuldades em respeitar o número máximo de elementos nas áreas, falavam todos ao mesmo tempo, e eram poucas as crianças que usavam o colar que sinalizava a área em que estavam. É de salientar que, no final da PES II, as crianças já tinham consciência das regras e já as usavam, como se explícita de seguida.

Com o intuito de promover estas aprendizagens, foram realizadas algumas atividades que foram ao encontro das regras e rotinas da sala.

Desta forma, sempre que as crianças falavam ao mesmo tempo, era solicitado que levantassem o dedo, e falassem uma de cada vez e, ainda, as incentivamos a colocar o colar de forma a sinalizar a área pretendida.

Foram desenvolvidos alguns jogos de socialização com vista a potencializar as relações das crianças; foi criado, também, um artefacto, que era usado todas as semanas de modo a dar a conhecer diferentes culturas e promover o respeito pelas mesmas, pois “...o reconhecimento das características singulares de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a perceção do que tem em comum e do que a distingue de outros, pelo que o reconhecimento de laços de pertença social e cultural...”(Silva et al., 2016 p.34).

Ainda através do livro de Ana Llenas, *Monstro das Cores*, foi criado um emocionómetro, onde todos os dias as crianças colocavam o seu símbolo no sentimento que as caracterizava num determinado momento. Antes de abordar a importância do emocionómetro, é importante sublinhar o que são realmente as emoções. Segundo Moreira (2010, p. 23), trata-se de uma “resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta”.

As emoções têm vindo a ser mais valorizadas devido aos esforços feitos pelos psicólogos que conseguiram demonstrar o quanto é importante trabalhar as emoções desde muito cedo com as crianças, pois “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais”. (Freitas-Magalhães, 2007, p. 55).

Neste sentido, consideramos que é importante criar uma rotina na sala, em que o emocionómetro esteja presente, pois o educador estará a criar e a assegurar o bem estar emocional da criança e, desta forma, vai estar a incentivar a criança a lidar e a reconhecer as suas emoções e, ainda, está a dar importância às emoções da criança e a contribuir para criar um “bem estar emocional, pois quando elas estão ausentes ou são excessivas tornam-se patológicas, perturbando o curso normal das situações da vida” (Franco, 2009, p.135).

A Área da Expressão e Comunicação é a única que distingue diferentes domínios, que constituem “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros” (Silva et al., p. 43, 2016). Esta área divide-se, então, em quatro domínios, entre os quais o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por fim, o Domínio da Matemática.

Seguindo as OCEPE, o domínio da Educação Física deve ser trabalhado no jardim de infância, de modo a proporcionar às crianças oportunidades desafiantes, “em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo” (Silva et al., 2016 p.43). Para tal, devem ser criadas atividades que desenvolvam a consciência e o domínio do corpo, cultivando, assim, o prazer pelo movimento (Silva et al., 2016). Este domínio foi pouco trabalhado na PES II, pois o dia específico para a realização destas sessões era a quinta-feira e a PES II era realizada de segunda-feira a quarta-feira.

Nos poucos dias em que houve a oportunidade de trabalhar este domínio, foi visível o interesse do grupo pelo mesmo, sendo que as regras impostas durante as sessões eram integralmente respeitadas.

Exemplificando, foi realizada uma sessão, em que o piso não estava marcado e nesta, o grupo demonstrou grandes dificuldades a nível de orientação. Na sessão em que piso estava marcado, o grupo orientou-se bem sozinho, respeitou as marcações e as suas posições. A nível da capacidade de manipulação de objetos, as crianças concretizavam as tarefas sem dificuldade. A nível da coordenação motora, só o grupo de crianças mais novas é que apresentava dificuldades, como é natural, sendo necessário apoiar mais este grupo.

Relativamente ao domínio da Educação Artística, este está dividido em subdomínios, nos quais se destacam as Artes Visuais, Jogos Dramáticos/ Teatro, Música e Dança, estes “são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva et al., 2016, p.47).

As Artes Visuais contemplam diferentes formas de expressão artística, incluindo o desenho, a pintura, a escultura, a gravura, entre outros. Permitem desenvolver os sentidos das crianças, através do toque, da exploração de diferentes materiais que são usados quando pintam, desenham e, ainda, tal como o nome indica, permite

desenvolver a visão ao contactar com diferentes cores, formas, entre outras. É através das artes visuais que as crianças dão asas à sua imaginação.

Durante a PES II, foi possível observar que a maioria do grupo estava pouco desenvolvido a nível de expressividade; algumas crianças ainda estavam na fase de garatuja, pois os desenhos não eram perceptíveis. A nível de motricidade fina, o grupo de crianças de quatro e cinco anos estava bem desenvolvido, já conseguia pegar adequadamente no lápis e dominava o recorte, contudo o grupo de crianças de três anos ainda não era capaz de realizar atividades que envolvessem recorte.

Ao longo das implementações, recorreu-se, várias vezes, a atividades relacionadas com as Artes Visuais, fazendo uma ligação às outras áreas de conteúdos. Valorizaram-se atividades em que o desenho, a pintura, o recorte e colagem estivessem presentes, promovendo o desenvolvimento da motricidade fina. Estas atividades estavam sempre interligadas com outras, como, por exemplo, na criação de um prato saudável, em que o grupo realizou o recorte e a colagem de imagens de uma refeição saudável; na construção de uma caixinha para o dia do magusto, em que o grupo pintou, recortou e colou castanhas na sua caixinha e, ainda, realizava desenhos acerca de histórias que tinham ouvido, entre outros. Além destas atividades realizadas, as crianças, por iniciativa própria, podiam frequentar a área da pintura, da modelagem, do recorte e, ainda, do desenho.

No subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro, a expressão e comunicação são feitas através do gesto, do movimento do corpo, da expressão facial, da palavra e da mobilização de objetos; através deste subdomínio, a criança pode realizar representações que são significativas para ela, podendo ser reais ou imaginárias (Silva et al., 2016). O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” diz respeito ao momento em que a criança, através desta brincadeira, reproduz situações que são reais ou imaginárias ao colocar-se num outro papel que não é o dela, ou mesmo quando utiliza brinquedos e dá-lhe outro papel; esta brincadeira pode ser uma forma de a criança demonstrar aquilo que está a sentir, sendo um jogo frequente nas crianças do pré-escolar. Segundo Kishimoto (1994), “um dos objetivos do brinquedo é dar às crianças um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.” (p.109). Por outras palavras, quando a criança está a brincar ao faz de conta e utiliza uma chávena de café para beber um café,

ou, então, quando utiliza as panelas e os alimentos de plástico para fazer uma refeição, ela está a colocar-se no papel de um adulto, pois “por meio do brinquedo a criança reorganiza, constrói e reconstrói relações entre situações do pensamento e situações reais.” (Lira & Rubio, 2014, p.9).

Segundo as OCEPE, o jogo dramático desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) (Silva et al., 2016, p.52).

Ao longo das observações, foi notório o agrado das crianças pelos jogos dramáticos, pois, quando estavam na área do quarto e da cozinha, faziam a distribuição de personagens e tarefas entre si.

O subdomínio da Música deve ser trabalhado no jardim de infância, pois contribui para o bem-estar da criança. Este subdomínio tem uma “intenção específica, direcionada para um desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais” (Silva et al., 2016, p.55).

Desta forma, ao longo da PES II, foi perceptível a alegria da maioria do grupo nos momentos musicais, pois, muitas vezes, era dada a oportunidade de cada criança, individualmente, escolher uma canção para cantar e quase todas participavam. Realizamos, também, uma sessão de música no Halloween acerca dos sons fortes e fracos, em que foi dada a cada criança uma maraca feita com material reciclado. Nesta atividade, primeiramente, as crianças exploraram as maracas livremente e, no final desta exploração, as crianças movimentavam a maraca de forma a produzir sons fortes ou sons fracos, ao mesmo tempo que acompanhavam o ritmo da música.

Além disso, o grupo recebia a visita de uma professora de música duas vezes por semana de modo a aprofundar este subdomínio.

O subdomínio da dança está relacionado com os movimentos produzidos pelo corpo, está ligada ao teatro, à música e à educação motora. (Silva et al., 2016).

Segundo as OCEPE, “A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum” (Silva et al., 2016, p.56). Este subdomínio não foi trabalhado com o grupo na PES II.

Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, este deve ser desenvolvido precocemente, pois é essencial na construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios (Silva et al., 2016).

Na abordagem à escrita, verificou-se que quatro crianças já conseguiam assinar os seus registos; para as outras crianças, colou-se um cartão com o nome no seu respetivo lugar, criando, assim, um contacto entre a criança e o código escrito, pois a “identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade” (Silva et al., 2016, p.66).

Na linguagem oral, só um elemento do grupo é que tinha dificuldades em se expressar de forma clara e perceptível; o resto do grupo utilizava uma linguagem simples e perceptível, pois, em grande grupo, sempre que uma história era lida, as crianças eram sempre questionadas antes, durante e após a história; do mesmo modo, antes de iniciar as atividades, criava-se sempre um diálogo com elas sobre o tema que ia ser abordado, também à segunda-feira, as crianças falavam do seu fim de semana, logo estavam sempre a ser desafiadas a comunicar.

Foi, ainda, realizada uma atividade ligada ao desenvolvimento da consciência sintática, que consistia em visualizar três imagens e, através delas, era realizada a construção de uma frase com sujeito, predicado e complemento. Este tipo de atividade é importante para “a compreensão das regras da organização gramatical das frases, conduzindo à utilização e controlo dessas regras” (Silva et al., 2016, p.65), pois vai ajudar a criança a perceber o sentido da frase e a criar frases gramaticalmente corretas.

Foram, ainda, desenvolvidas várias atividades, em que se recorreu à utilização de diferentes recursos para auxiliar nas dramatizações de histórias e, assim, desenvolver no grupo o gosto pela leitura, atividades que fazem parte do projeto de intervenção.

No domínio da Matemática, é importante que os conceitos adquiridos nos primeiros anos sejam trabalhados no jardim de infância, pois “vão influenciar

positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (Silva et al., 2016, p.73). Relativamente ao grupo com quem foi desenvolvida a PES II, a maioria das crianças possuía conhecimento acerca do sentido de número, conseguindo associar o número simbólico à quantidade representativa, por exemplo, foi realizada uma atividade que consistia em apresentar o número simbólico e o grupo tinha que colocar a quantidade que representava esse número e vice-versa. A maioria do grupo realizou esta atividade com sucesso. As restantes crianças conheciam a sequência numérica, mas tinham dificuldades, naturais, em fazer aquela correspondência.

Relativamente às formas geométricas, o grupo de crianças mais velho identificava o círculo, o triângulo, o quadrado e o retângulo; já o grupo de crianças mais novas não possuía nenhum conhecimento acerca deste assunto.

Através da área do jogo, as crianças adquiriam e aprofundavam conhecimento através dos materiais que estavam disponibilizados nesta área, tais como os puzzles, os dominós, o tangram, os enfiamentos, entre outros conhecimentos.

Para promover a componente relacionada com a geometria e medida, realizaram-se medições às crianças e, por fim, fez-se uma girafa e afixou-se na porta, em que, através de uma fita, foram coladas as alturas de cada criança e associou-se a fita à fotografia. Desta forma, as crianças contactaram com as medidas de cada um.

Por fim, a área do Conhecimento do Mundo “encara-se como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais” (Silva et al., 2016, p. 84) e é através desta área que se estimula a curiosidade da criança e o desejo de saber e compreender o porquê (Silva et al.,2016). Assim sendo, esta área é trabalhada quando a criança possui conhecimento do meio social em que vive, evidenciando a sua origem e função, sendo capaz de demonstrar respeito pela diversidade cultural e, ainda, quando possui conhecimento acerca dos órgãos do corpo humano, dos animais, estando ligada à saúde e segurança.

No que se refere a esta área, o grupo de crianças mais velho já demonstrava um conhecimento alargado acerca do mundo que as rodeia, tendo opinião acerca de vários assuntos. O grupo de crianças mais novo possuía alguns conhecimentos,

nomeadamente reconhecia Portugal como o seu país, mas não sabia que fazia parte do continente europeu; também só tinha conhecimento das profissões mais comuns, como bombeiro, polícia, mas não era capaz de descrever as funções de cada uma. Para promover um contacto com esta área, foi desenvolvido um artefacto, que era usado todas as semanas e, a partir deste, as crianças faziam uma viagem pelo mundo, onde contactavam com diferentes culturas.

No que refere ao meio físico, foi realizada uma atividade em que as crianças observavam vários objetos e, posteriormente, eram incentivadas a criar uma opinião acerca do que iria acontecer a esse objeto; no final, as crianças observavam o que aconteceu realmente e analisavam as suas respostas. Outra atividade que foi desenvolvida nesta área foi a mistura de cores; mais uma vez, tentou-se compreender a opinião das crianças acerca da junção de determinadas cores e, por fim, compararam-se as respostas com o que realmente aconteceu.

Este tipo de atividades despertou o interesse do grupo, pois este manteve-se concentrado, demonstrando vontade de fazer mais.

CAPÍTULO II – Investigação

No capítulo que se segue é apresentada a investigação realizada. No primeiro subcapítulo, encontramos o enquadramento do estudo, que revela a pertinência do mesmo. O segundo subcapítulo apresenta a fundamentação teórica relevante para o estudo. Nos seguintes subcapítulos, encontra-se os estudos empíricos a metodologia, a recolha de dados e a respetiva análise e interpretação.

Por último, surgem as conclusões, as limitações e as sugestões para futuras investigações.

Pertinência do estudo

A ideia do estudo que aqui apresentamos surgiu durante as observações realizadas durante a PES II, pois, ao longo destas, verificou-se algo que, efetivamente, não corresponde ao expectável nesta faixa etária. Assim, sendo esperado que as crianças revelem um gosto particular pelas histórias e pela sua magia, verificou-se que o grupo, quando ouvia histórias contadas pela Educadora e usando o livro, não demonstrava muito interesse pelas mesmas, pois as crianças passavam a maioria do tempo a conversar com o colega do lado, ou distraídas com a roupa ou com qualquer outro elemento que encontrassem, pois tudo era mais interessante do que ouvir histórias.

Estes comportamentos da criança demonstravam pouco interesse pelas histórias, pois não havia nada que as surpreendesse e, desta forma, nada prendia a atenção das mesmas, pelo que surgiu a ideia de estudar estratégias que chamem a atenção da criança, já que a audição de histórias deve ser um momento prazeroso tanto para quem conta como para quem ouve. Aliás, segundo as OCEPE, “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Silva et al., 2016, p.66).

Constatou-se, ainda, que, na hora de escolher as áreas, nenhuma criança demonstrava interesse em ir para o cantinho da leitura e, sendo este um local onde se contacta com livros, com recursos que fazem viajar até às histórias, é um comportamento preocupante, sendo importante incentivar e disponibilizar materiais e

recursos que suscitem o interesse das crianças de se deslocarem até à mesma. No caso do cantinho da leitura da Jardim de Infância, este deve ser, segundo Rizo (2005), “[...] um canto da sala [...] reservado à exposição de livros de histórias, que [as crianças] deverão poder manusear à vontade” (p.76). Na sala onde foi desenvolvida a PES II, o cantinho da leitura possuía um tapete com uma mesa e dois bancos no centro e podia ser frequentado por duas crianças em simultâneo, uma estante com dez livros de histórias que as crianças já conheciam muito bem. Este cantinho não tinha nada de novo, por isso, era raramente frequentado pelas crianças, pois não tinha nenhum elemento que as fizesse deslocar até lá.

Constatado o facto, realizaram-se algumas pesquisas sobre a importância do livro e das histórias na Educação Pré-Escolar, e todos os estudos sublinham que as histórias não só promovem o desenvolvimento das crianças como também permitem a aquisição de aprendizagens, pois as histórias passam ensinamentos às crianças e, além do mais, desenvolvem a imaginação e a criatividade, pois através do

contacto com histórias lidas e ouvidas, a criança vai adquirindo novas experiências. Daí a importância de ler e contar histórias às crianças desde os primeiros anos de vida, estimulando nelas o gosto pela leitura, para que elas possam também adquirir os recursos necessários ao desenvolvimento da sua fantasia e criatividade. (Teberosky & Colomer 2003 p. 18)

Segundo Albuquerque (2000), ao utilizar apenas o livro, como narração de histórias, as educadoras estão a limitar a imaginação e a criatividade das crianças, pois o livro descreve os cenários e, geralmente, faz o retrato das personagens, o que significa que se não houver outro tipo de exploração, pode limitar-se o lado mais criativo.

Desta forma, e consultando outros estudos devidamente identificados nos estudos empíricos, percebeu-se que, através de recursos, é possível contar histórias, envolvendo as crianças no momento da leitura e, ainda, despertar o interesse e a imaginação das mesmas.

As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. (Silva et al., 2016, p.66)

Assim, é importante criar estratégias que sejam do agrado das crianças, pois é, desta forma, que as mantemos motivadas e concentradas durante toda a história, fazendo, também, com que desenvolvam a expressão oral e, também, através da imaginação e da criatividade, é possível desenvolver a expressão plástica.

Desta forma, começou-se, de forma natural, a delinear-se o problema deste estudo, que, perante o exposto, pode ser considerado pertinente.

Assim, pretende-se responder às seguintes questões:

1. Existem (ou não) mais-valias na integração de recursos durante a leitura de histórias?
2. Quais as diferenças percecionadas nas crianças entre a leitura de uma história sem recurso e a leitura de uma história com recurso?

Neste sentido, estas questões correspondem a dois objetivos:

1. Avaliar a mais-valia (ou não) da utilização de recursos na hora do conto.
2. Analisar as reações das crianças quando ouvem histórias com e sem recursos.

Fundamentação teórica

Este subcapítulo tem como finalidade analisar o contributo de alguns autores e estudos relativamente à temática em análise. Está subdividido em seis subcapítulos: a importância das histórias na Educação Pré-Escolar; o ato de contar histórias segundo a OCEPE; principais agentes promotores de leitura para as crianças; a hora do conto: estratégias a utilizar; a literatura infantil na Educação Pré-Escolar; os contos de fadas no desenvolvimento da criança.

1-Importância das histórias na Educação Pré-Escolar

As crianças veem as histórias como algo mágico. Ao ouvir histórias, as crianças têm oportunidade de se colocar no papel das personagens, o que incrementa a oportunidade de sonhar, de conhecer o mundo e de serem felizes, pois,

Quem ouve histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar, enriquecendo a sua leitura do mundo. Criam-se condições para que (...) amplie o seu mundo simbólico e desenvolva a consciência das suas emoções, vivenciando o conto como fazendo parte dele. (Jolibert, 2003 cit in Soares, 2013, p.18)

Assim sendo, é importante que haja um contacto precoce entre a criança e a audição de histórias, podendo ser iniciado desde que o bebé está a ser formado no ventre da mãe, pois as narrativas favorecem o seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

Há quem afirme a eficácia de embalar os bebês, ainda no ventre, com a melodia da voz da mãe, contando histórias, para familiarizar a criança desde aí, com os mecanismos narrativos, e com a proximidade e o afeto que o contar histórias envolve. (Sisto, sd, p.1)

É de acrescentar que, através das histórias, são criados grandes laços afetivos entre os adultos que estão a ler e as crianças, pois o adulto, ao contar, e a criança, ao ouvir uma determinada história, podem e devem demonstrar emoções, o que contribui para o desenvolvimento de afetos.

Segundo Hohmann e Weikart,

Através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou qualquer adulto significativo, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças possam associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura. (2011, p.547)

Porém, não são só os laços afetivos que saem beneficiados com a leitura de histórias, pois esta prática também desenvolve a personalidade do indivíduo, a autonomia e, ainda, o seu espírito crítico (Sequeira, 2000), pois, à medida que a história é contada à criança, esta imagina a continuidade da ação e, desta forma, é importante permitir à criança falar sobre a história, tendo a oportunidade de refletir sobre o final da mesma, manifestando os sentimentos causados.

Contudo, não são apenas estes benefícios que a leitura de histórias fornece à criança. Segundo Rigolet (2009), a leitura de histórias tem um papel muito importante, pois é também através das histórias que são transmitidos valores. A “literatura preenche vários papéis na criança: permite-lhe conhecer melhor o mundo que a rodeia enquanto a ajuda a construir atitudes positivas, como a autoestima, a tolerância para com os outros, a curiosidade perante a vida” (Rigolet, 2009, p.138).

Na mesma linha pensamento, Albuquerque refere que

Há aprendizagens fundamentais para as crianças que se dão através da leitura, desde os conhecimentos acerca do mundo até as dimensões inerentes à própria vida, portanto a função daquele que propõe a leitura e na qual podemos inserir o contador de histórias é valiosa para o desenvolvimento humano. (2010, p. 10)

Na leitura de histórias, é ainda possível desenvolver também a memória, visto que, no final da história, é expectável que as crianças tenham retido informações para que, no final, consigam recriá-la mentalmente e, desta forma, lembrarem-se do que ouviram e criarem relações intertextuais.

Neste sentido, é importante que a audição de textos da literatura infantil esteja presente no dia a dia do JI, pois, segundo Santos (2010), não vai só contribuir para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” como também para “a criação de hábitos de leitura” (p.14).

Aliás, segundo (Cullinan 1986, cit in Mata, 2006), as crianças que não ouvem histórias têm menos razões para quererem aprender a ler, pois não percebem a magia que uma história pode despertar.

Além disso, ao contar uma história, estamos a educar as crianças sem elas se aperceberem. Cury (2004) afirma que

(...) educar é contar histórias. Contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade. A vida envolve perdas e problemas, mas deve ser vivida com otimismo, esperança e alegria. Pais e professores devem dançar a valsa da vida como contadores de histórias. (p.132)

Desta forma, é importante criar rotinas de leituras de histórias tanto em casa como no JI, pois “não são situações pontuais, pouco sustentadas e sem continuidade que irão promover o envolvimento com a leitura. Um “pequeno leitor envolvido” deve ter rotinas, onde o contacto com a leitura e o livro sejam um elemento essencial” (Mata, 2008, p.71).

Sendo o livro o principal instrumento de comunicação, pode ser ainda um meio de formação pessoal e social de cada leitor (Fontes, Botelho, & Sacramento, 1988), e é, muitas vezes, através dele que a criança tem o primeiro contacto com a audição de histórias, sendo despertado o desejo de aprender a ler, pois, segundo Morais (1997), quando a criança vê o adulto a ler histórias desenvolve o desejo de leitura.

Em suma, a importância de contar histórias que despertem o prazer e o interesse pela leitura constitui um dado adquirido, com a plena consciência de que esta promove o desenvolvimento da linguagem e a aquisição de vocabulário novo, visto que não é só ler para as crianças, é preciso ler com elas, de forma a que não sejam só espetadoras, mas participantes envolvidas e ativas na história.

De acrescentar, ainda, que é também importante incentivar as crianças a visitar a biblioteca, a manusear diferentes tipos de livros, objetos, promovendo a criação de diálogos sobre as histórias lidas e dar a oportunidade aos mais novos de fazerem um relato sobre o que ouvem, pois é na infância que as crianças estão mais predispostas a aprender. Aliás, “a familiarização das crianças com diversos materiais da biblioteca, o olhar para os livros e tentar descobrir o que eles dizem, o manusear diversos suportes,

contendo texto e imagem, estimula nas crianças o desejo de os conhecer”. (Martins & Niza, 1998, p. 86).

Na mesma linha de pensamento, Bastos & Alves (s/d) sublinham que é importante “a viabilização de diferentes estímulos (auditivos, visuais, motores) por intermédio de músicas, histórias, teatros, brincadeiras, rimas, esportes, fantoches, jogos, dentre outros, adequando a ludicidade e proporcionando estímulos em várias áreas cerebrais” (p. 51).

Além disso, as atividades lúdicas estão relacionadas com a criatividade, pois, através destas atividades, podem ser desenvolvidos diferentes papéis sociais, por exemplo, quando a criança está a brincar ao faz de conta, num ato de simulação, ela está a narrar uma história em que ela própria é uma personagem da história que criou.

Desta forma, com base nos autores acima mencionados, comprova-se a importância que a leitura de histórias tem para o desenvolvimento e para a aquisição da linguagem, o que justifica o lugar central que ocupam nas OCEPE.

1.1-O ato de contar histórias segundo as OCEPE

A leitura de histórias está presente, como referido nas OCEPE, inserindo-se no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, sendo concebido como um processo de apropriação contínuo e devendo ser desenvolvido muito precocemente (Silva et al., 2016).

Assim, a linguagem da criança vai-se desenvolvendo através dos contactos, interações que vão sendo estabelecidas por parte da criança e, além disso, a maioria, quando frequenta pela primeira vez o ensino pré-escolar, já sabe comunicar de forma clara, mas, muitas vezes, não se sente à vontade para o fazer.

Desta forma, segundo as OCEPE (2016), é necessário criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a forma como este fala, seja simples, revelando clareza, escutando a criança e encorajando-a a falar.

De salientar, ainda, que estas crianças, em princípio, já contactaram com os livros e com a audição de histórias muito antes da entrada no ensino pré-escolar, o que lhes facilitará a apreensão da escrita.

Torna-se, assim, importante que o educador tenha a sensibilidade de continuar a disponibilizar às crianças estes contactos com a leitura e a escrita, pois ajudá-las-á e incentivá-las-á a querer aprender a ler e a escrever, pois, segundo as OCEPE (2016), “Não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (p.66), isto é, quando o educador disponibiliza atividades em que a criança contacta com o livro vai despertar e facilitar a apreensão da linguagem escrita.

De acrescentar que a leitura de histórias é um meio facilitador à escrita, não esquecendo que “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro”. (Silva et al., 2016, p.66).

Neste sentido, o educador deve utilizar livros de forma a despertar o interesse das crianças pelos mesmos, pois, é na educação de infância que se inicia o interesse pelo livro e pela palavra escrita e é através deste interesse que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.

As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. (Silva et al., 2016, p.66)

O educador tem, portanto, um papel fundamental na criação de ambientes que promovam o envolvimento com a leitura e a escrita, possibilitando diversas aprendizagens que estão organizadas da seguinte forma: funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto, possibilitada através de um contacto alargado de diversos tipos de texto escrito, permitindo à criança compreender a função da leitura e da escrita e facilitando a aprendizagem; identificação de convenção da escrita, isto é, quando a criança consegue distinguir a escrita do desenho e, ainda, quando começa a querer fazer imitações do código escrito e até mesmo quando reproduz o seu nome e os dos outros; por fim, o prazer e motivação para ler, cabendo ao educador “criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da

linguagem escrita” (Silva et al., 2016, p.71), pois “é importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever” (Silva et al., 2016, p.71).

Neste sentido, é fundamental que a criança perceba que ler e escrever é importante, para que, posteriormente, consiga alcançar o feito de também ela ler e escrever, pois a emergência da leitura e emergência da escrita é algo que é desenvolvido em simultâneo. “Desde cedo as crianças começam a aperceber-se que existe uma mensagem associada a um texto escrito” (Mata, 2008, p.66) e começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos. Este tipo de comportamento demonstra que a criança está a emergir no mundo da leitura.

Além de associar uma mensagem a um texto escrito, algumas crianças conseguem distinguir e diferenciar as mensagens que se enquadram em cada suporte, isto é, a criança a olhar para um livro de histórias consegue perceber que se trata de uma história, enquanto, ao ver um cartaz publicitário, sabe que se trata de um outro tipo de mensagem. Porém, este tipo de associações só acontece caso a criança tenha a oportunidade de contactar com estes diferentes suportes ao longo do seu percurso escolar.

O contacto com estes diferentes suportes pode ser uma mais-valia para conseguir motivar e despertar o interesse da criança para a leitura, pois a forma como os cartazes, as receitas, os livros, entre outros, estão ilustrados pode ser um ponto de partida para despertar o “bichinho” da leitura, pois “Todos nós, para nos envolvermos numa qualquer atividade, temos que ter motivos e razões para o fazer” (Silva et al., 2016, p.71).

Estas ilustrações devem ser cativantes e estimulantes, de forma a transmitir a história através da mesma, pois a criança ainda não sabe ler.

Para Faria,

A ilustração conta com importantes elementos descritivos que, se fossem explicitados integralmente no texto escrito, o tornariam longo e pesado – e mesmo ilegível. Assim, o aspecto descritivo da cena ilustrada pode comportar um grande número de detalhes,

apreendidos pela leitura circular da imagem e sua assimilação instintiva, “imediate e sem problemas”. Ao mesmo tempo, a ilustração apresenta detalhes da ação, que também poderiam sobrecarregar o texto escrito (...) desta forma as funções da imagem no livro ilustrado seriam a de criar/sugerir/complementar o espaço quanto à descrição e marcar os momentos. (2004, p. 31)

Estes tipos de ilustrações são mais relevantes quando estão presentes nos livros infantis, pois, através das imagens, a criança consegue ler o livro, e, desta forma, sentir-se-á útil, cabendo ao educador incentivar a criança a ler as imagens em grande grupo. Consequentemente, a criança vai sentir-se competente e confiante, tendo o apoio do adulto, o que prova a importância dos agentes promotores de leitura para as crianças.

1.2-Principais agentes promotores de leitura para as crianças

Como referido anteriormente, o JI não é, normalmente, o primeiro lugar onde as crianças ouvem histórias. Aliás, o principal promotor de leitura é a família, pois é em casa que se deve iniciar e desenvolver os hábitos de leitura com as crianças, pois “os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os filhos”. (Silva et al., 20116 p.29).

Desta forma, é fundamental que os pais/família, enquanto principal agente de socialização, proporcionem um “clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização, e sossego” (Manzano, 1988, p. 18).

Outro agente, também ele de grande importância, é a escola, pois é onde a criança tem um contacto mais alargado com os livros, e é onde este pode e deve ser trabalhado de forma mais cativante, pois “A escola deve ter como objetivo criar leitores ativos” (Bastos, 1999, p. 286).

Dentro da escola, a pessoa responsável por promover a leitura é o educador de infância, pois, como referido, cabe ao educador criar um ambiente promotor no que toca ao envolvimento com a leitura. Sim-Sim (2008) sublinha que

A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional. (p.12)

Os pais e aos educadores devem proporcionar, em conjunto, momentos ricos de leitura, assumindo uma postura adequada, isto é, é essencial que o mediador de leitura transmita entusiasmo e, desta forma, seja possível transmitir o gosto que tem pela leitura, pois, de outra forma, é impossível despertar o gosto da criança e, conseqüentemente, contribuir para a formação de bons leitores.

Nesta linha de sentido, Sousa (2007) afirma que

Cabe ao adulto fazer da leitura um hábito, uma rotina de prazer, como algo que faz falta para se estar mais feliz. Se o adulto pretende estimular as crianças, é fundamental que passe para a criança a alegria, o entusiasmo, o prazer, o fascínio que experimenta. Só faremos leitores se o formos; só saberemos falar do prazer e do gosto de ler se o sentirmos. (p.66)

Conseqüentemente, ao demonstrar este gosto pela leitura, é possível criar uma ligação ainda mais forte entre o adulto e a criança, tornando-se esta ligação uma mais-valia para a criança, pois esta desenvolve à vontade na comunicação com o adulto e, assim, terá mais oportunidades de desenvolver a linguagem.

Carvalho (2019) esclarece que

A interação entre o mediador e a criança, principalmente em idade de pré-escolar, torna-se uma mais-valia para o desenvolvimento da sua linguagem oral. As crianças gostam de narrar certos acontecimentos, e por vezes um momento de leitura animada proporciona momentos de conversação únicos entre o mediador e a criança. (p.14)

Desta forma, é necessário que haja um trabalho conjunto entre as famílias e a escola, pois são os dois responsáveis pela educação das crianças.

Porém, não cabe só a estes agentes serem promotores de leitura. As bibliotecas também têm um papel fulcral, pois, através dos serviços de empréstimos bibliotecários e outros serviços ou, ainda, atividades promotoras de leitura, dinamizam histórias e

criam uma grande diversidade de programas literários, incentivando o contacto com livros, com a leitura e com os autores.

Em suma, um promotor de leitura não é só um planeador de atividades de leitura, segundo Taquelim (s.d), “(...) é alguém que dá voz, corpo e expressão às palavras de um autor, alguém que revela uma imagem, alguém que ilumina o livro” (p. 3).

Além disso, um mediador de histórias não é só aquele que conta, pois, segundo Albuquerque (2000), deve “encantar os ouvintes, com a sua voz mágica e, subtilmente, sem eles o sentirem, transmitir-lhes valores culturais”. (p. 13), através de uma panóplia de recursos, que se apresentam de seguida.

1.3- A hora do conto: estratégias a utilizar

A hora do conto assume-se como um momento rico e benéfico para o desenvolvimento da criança. Trata-se de um espaço que permite partilhar inúmeras histórias, livros variados, que trazem consigo personagens, e que podem ser auxiliados por recursos pedagógicos, que podem influenciar uma maior aproximação (ou não) da criança ao livro.

Partindo do recurso livro por si só, verifica-se que este deve ser bem explorado porque, segundo Albuquerque (2000), quando o livro é usado só para narrar histórias, está-se a limitar a imaginação e a criatividade da criança, já que, através do livro, os cenários e as personagens são descritos, fazendo com que a criança seja obrigada a manter-se dentro dos limites do texto. Desta forma, é essencial que a criança seja integrada na história, não sendo apenas um ouvinte, pois, unicamente no papel de ouvinte, acabará por perder a vontade de ouvir a história e, posteriormente, irá distrair-se.

Neste sentido, torna-se importante dinamizar a hora do conto, pois, como refere Gilling (1999 cit in Costa 2012), “A dinamização na hora do conto é um apelo à motivação da criança para a leitura e para a criatividade da escrita” (p.57). Desta forma, está-se a valorizar o conteúdo da história como também se promove o envolvimento das crianças na mesma. Esta dinamização pode ser feita de várias formas. Neste sentido, uma das estratégias consiste na dinamização de uma história, que pode ser feita com adereços,

cenários, músicas, entre outros, o que pretende facilitar o processo de aprendizagem da criança (Costa, 2012).

Aliás, Mata (2008, cit in Costa, 2012, p. 57) refere algumas técnicas que podem ser utilizadas quando se narra uma história. Estas técnicas devem ser adaptadas às idades das crianças:

o auxílio do livro, utilizado durante a leitura e valorizando as suas ilustrações; a produção de sons que pretendem trazer para a realidade alguns momentos da narrativa; o convite a imaginar uma realidade ou a recordar uma memória no sentido de envolver o ouvinte; a associação com atividades de pintura ou canções; a utilização do flanelógrafo como suporte de imagens pertencentes à história; a utilização de fantoches dos personagens, entre outros.

Na mesma linha de pensamento, Dohme (2000 cit in Lopes 2017) apresenta algumas técnicas para contar histórias:

Técnicas	Descrição
Livros	Este instrumento é útil quando a história tem boas ilustrações que possam ser visualizadas pelas crianças e apontadas pelo narrador durante a história.
Gravuras	Ter uma sequência de imagens que serão expostas à medida da narração da história.
Figuras sobre o cenário	Ter como cenário um quadro (flanelógrafo) onde as figuras serão colocadas durante o contar da história.
Fantoches	Esta é uma técnica muito apreciada pelas crianças e pode ter mais do que um narrador. Uma das vantagens desta técnica é que possibilita o(s) narrador(es) a ter um guião escrito da história. Também permite que as crianças participem na história.
Teatro de sombras	A história pode ser contada através das mãos ou de figuras que serão colocadas sobre uma superfície opaca (pano branco) e projetadas por uma luz. Esta técnica poderá ter música e efeitos especiais.
Dobraduras	Esta é uma técnica que não é muito acessível a todos, no entanto torna-se interessante para as crianças, pois proporciona uma boa interação durante a história quando são feitas por elas.

Maquete	Esta técnica também tem alcançado bons resultados. É um modelo em 3D com figuras e cenário em que a história é contada.
Bocões	Os bocões são bonecos grandes que estão sentados no colo do narrador, que contará a história. Despertam um grande interesse nas crianças que acabam por se esquecer do narrador, prestando atenção ao boneco.
Marionetas	São bonecos presos por cordas movimentados pelo narrador atrás de um cenário. Isto torna-se engraçado e divertido devido ao movimento
Interações com o narrador	Sons e música podem ser adicionados para criar “suspense”, seja para uma personagem ou para um momento da história.
Dedoche	Esta técnica pode ter uma grande variedade de personagens ou animais, os quais podem ser feitos e apresentados pelas crianças, mas com uma certa limitação em termos de quantidade.
Inclusão de objetos	Esta técnica desperta a curiosidade e o “suspense” na criança, visto que um objeto importante da história encontra-se escondido, situado no centro da roda das crianças.
Uma personagem que toma vida	No final da história, a personagem principal apresenta-se às crianças.
Pedir às crianças que fechem os olhos	Durante a história, criar situações que estejam a ser narradas, como, por exemplo, utilizar uma ventoinha para o vento, utilizar um borrifador para a chuva.
Utilização de gestos	Atribuir pequenos gestos às crianças de cada uma das personagens da história. Esta técnica capta muito a atenção das crianças.

Quadro 2. Técnicas para contar histórias segundo Dohme (2000)

Como já foi referido, existem várias estratégias que podem ser usadas pelos educadores na narração de histórias. Cabe, portanto, a cada educador entender qual é a estratégia que resulta melhor com as “suas” crianças, de forma a proporcionar-lhes momentos de descontração, onde a fantasia se mistura com a realidade.

Além disso, a narração de histórias deve ser, ainda, feita num local tranquilo e confortável onde a criança se sinta bem, pois, segundo Marques (1988), deve haver o cuidado “de construir um ambiente familiar, no qual a leitura das histórias tenha lugar,

evitando as situações artificiais, as perguntas fora do contexto e a presença de estranhos que intimidem a criança”. (p.34)

Em suma, a narração de uma história pode ser feita de várias formas; é possível recorrer ao uso do livro em papel, em formato digital, um livro pop up, um guarda-chuva que conta histórias, o flanelógrafo, fantoches, ou às novas tecnologias como o computador com projetor e tela. É necessário, portanto, ter criatividade e vontade de surpreender as crianças, recorrendo a toda uma diversidade de histórias disponíveis na literatura infantil.

1.4- A literatura infantil na Educação Pré-Escolar

Como destacado até ao momento, a leitura de histórias é fundamental na educação pré-escolar, o que remete para o próprio conceito de literatura infantil.

Assim, literatura infantil é

uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição de algum modo, no discurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta. (Soriano, 1975, p.185)

Ramos (2007) valoriza uma outra dimensão de literatura infantil, pois defende que esta diz respeito a toda

a produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária” e que, “apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos. (p. 67)

Esta pode também ser entendida como um “lugar de afetos, onde as palavras, usadas de forma poética e plurissignificativas, são frequentemente emolduradas de silêncio eloquente, estimulando a capacidade inferencial da criança” (Mendes, 2013 cit in Mendes & Veloso, 2016, p.119). Também Fontes (2009, p. 2) afirma que

o conceito 'Literatura' não é de aceitação pacífica, quando se fala em obras destinadas à infância, quer se defina literatura como um "corpus" (estático) de obras de um país ou de uma época, quer se lhe atribua a definição de "corpus" dinâmico de obras que provocam a mediação dos mecanismos de leitura produtiva/reflexiva. No entanto, delimitações polémicas à parte, o certo é que a literatura Infantil existe enquanto tal, mais ou menos assumidamente, desde há séculos, abarcando diversificados mitos, narrativas e poesias, cujo destinatário privilegiado passou abertamente a ser a própria criança.

Ainda o mesmo autor refere que alguns autores que estudam os fenómenos literários defendem que apenas se pode falar em literatura infantil a partir do século XVII, pois foi só nessa época que se procedeu a transformações sociais, económicas e a reformas pedagógicas em simultâneo com a implementação do sistema educacional.

Desta forma, Azevedo reforça que "as origens da literatura infantil estariam nos livros publicados a partir dessa época, preparados especialmente para crianças com intuito pedagógico, utilizados como instrumento de apoio ao ensino." (1999, p.1), pois "as crianças, encaradas ainda como adultos em miniatura, participavam, desde a mais tenra idade, em todas as esferas da vida adulta e, por isso mesmo, não havia livros ou histórias especificamente dirigidos a elas" (Fontes, 2009, p.2). Só mais tarde, "quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta" (Cunha, 2002, p. 22), é que as histórias de literatura infantil começaram a assumir outra importância, pois só a partir daqui é que perceberam que era necessário estimular a criança de outra forma.

Segundo Rodrigues (2008, cit in Rosado, 2011, p.25),

A preocupação em criar uma literatura para a infância em Portugal nasceu em resultado dos estudos folclóricos, na altura em que as teorias positivistas procuravam sistematizar a ideia romântica do povo criador e do poema como obra de arte colectiva. Os contos tradicionais que, desde sempre, tinham servido para adormecer ou entreter as crianças, passaram a ser os pioneiros da literatura para a infância em Portugal e vistos como o alimento espiritual mais natural que se podia proporcionar à criança.

Por sua vez, Cervera (1991, cit in Rodrigues 2007, p.165) assume que a “literatura para a infância ramifica-se em três categorias distintas: a literatura ganada ou literatura recuperada; a literatura criada para los niños; a literatura instrumentalizada”. Ainda o mesmo autor, citado in Rodrigues (2007),

entende por literatura recuperada todas as obras que eram, inicialmente, produzidas e dedicadas aos adultos, mas de que, por circunstâncias várias, as crianças também foram se apropriando. Nesse grupo, incluem-se as narrativas tradicionais de transmissão oral e o folclore da literatura para a infância. Já a literatura criada para crianças compreende todas as produções que foram particularmente escritas para as crianças, pensando fundamentalmente nas suas especificidades. Finalmente, a literatura instrumentalizada diz respeito aos livros com maior finalidade didáctica em detrimento da literária, como servem de exemplos os dicionários, enciclopédias ou os livros de imagens. (pp.165-166)

Desta forma, os contos tradicionais e de fadas que, normalmente, eram passados de boca em boca, ganharam mais ênfase e passaram a ser escritos em livros que estavam acompanhados por imagens, o que veio facilitar a compreensão da criança, sendo uma ferramenta de formação essencial.

Não se pode esquecer, ainda, a dimensão axiológica dos contos tradicionais, que ensinam valores, ajudam a enfrentar a realidade social e envolvem a criança na cultura.

Segundo Barbosa (2009),

A grande aceitação dos contos de fadas teve consequências importantes na emergência e evolução da literatura infantil. Num primeiro momento, impôs o lúdico sobre o instrutivo e, num segundo, contribuiu para a definição de um género mais voltado para as crianças. (p.22)

Partindo da importância que os valores assumem nas histórias, é fundamental analisar a centralidade dos contos de fadas no desenvolvimento da criança.

1.4.1 Os contos de fadas no desenvolvimento da criança

Os contos de fadas são um grupo de histórias a que se dá muito privilégio no Jardim de Infância. São narrados desde sempre, como sublinham Guimarães & Heil,

os contos de fadas fazem parte da nossa história desde o mais remoto passado, onde histórias eram compartilhadas por diferentes idades sem preocupar-se com o teor do conteúdo contado, em que as crianças acabavam sendo adultizadas desde a mais tenra idade, compartilhando de conhecimentos transmitidos pelos seus pais, avós e outros através de histórias cotidianas ouvidas e vivenciadas. (2018, p. 5)

Estes são bons transmissores de conhecimentos e valores culturais, retratam aspectos e etapas da vida social do ser humano e não se resumem só ao imaginário, forma mágica e encantada, mas relatam acontecimentos vividos no passado.

Segundo Kupstas (1993 cit in Guimarães & Heil, 2018, p.4),

os contos de fadas são narrativas antigas destinadas a adultos, tratava-se de mitos disseminados entre inúmeros povos, como os Persas, os Hindus, os Gregos, e os Judeus. Eram expressões narrativas de conflitos entre o homem e a natureza e que primeiramente foram tratadas como mitos.

Estes têm uma estrutura profunda e são portadores de temáticas que contêm valores humanos e atemporais (Gregorin Filho, 2009).

Além disso, os contos de fadas falam da questão dos valores, possibilitam o contacto com variados sentimentos, como o amor, a alegria, a tristeza, a frustração, entre outros. Consequentemente, contribuem para o desenvolvimento da criança, que vai aprender a manifestar diferentes sentimentos e emoções. Por outras palavras, segundo Bettelheim (1998), os contos de fadas são importantes para o conhecimento do ser humano.

Cabe, portanto, aos pais e aos educadores tirarem proveito das mensagens que os contos transmitem. Além disso, segundo Ressurreição (2010), os contos “Causam impacto em nosso psiquismo, porque tratam das experiências cotidianas, permitindo que nos identifiquemos com as dificuldades ou alegrias de seus heróis, cujos feitos narrados expressam” (p.20).

Do mesmo modo, as personagens dos contos lidam com problemas difíceis, o que, muitas vezes, prende a atenção das crianças, despertando-lhes a curiosidade sobre o desfecho da história.

Assim, muitas crianças identificam-se com os contos, pois lidam com perigos, dúvidas e problemas que podem ser ultrapassados se forem enfrentados. Além disso, muitas das situações vivenciadas nas ações das histórias estão inteiramente relacionadas com o cotidiano das crianças. Os contos de fadas dão, também, à imaginação da criança “novas dimensões, diferentes problemáticas que a criança nunca conseguiria encontrar por si só” (Albuquerque, 2000, p.17)

Numa outra dimensão, verifica-se que estas histórias falam do ego e ajudam no desenvolvimento da criança, pois há sempre personagens boas e más e, normalmente, elas tiram partido da personagem boa “quanto mais simples e boa for uma personagem, mais fácil será para a criança identificar-se com ela e rejeitar a personagem má” (Bettelheim, 1998, p.18). Além disso, os problemas das personagens são sempre resolvidos de forma simples. Esta resolução pode ajudar, muitas vezes, os mais novos a resolver os seus problemas interiores, pois, segundo Bettelheim (1998), “a criança precisa de ideias sobre como pôr a casa interior em ordem e, nessa base, conseguir dar certo sentido à sua vida” (p.12).

Outra vantagem que encontramos nos contos de fadas, segundo Coelho (2003 cit in Guimarães & Heil, 2018, p.7), é a “possibilidade de chamar a atenção das crianças para que desenvolvam a criatividade, a imaginação, brincadeiras, a literatura, a escrita e o reconto das histórias, estimulando a fala e a comunicação entre elas”, pois a criança, depois de ouvir a história, irá recontá-la, uma vez que aquela história e mesmo as personagens fazem a criança sonhar. Além disso, a socialização da criança pode ser promovida, já que o educador promove uma interação entre todos.

Ao longo de todos os contos, surgem, ainda, as personagens mágicas, por exemplo fadas, anões, entre outras, que ajudam as personagens a resolver os seus conflitos. Do mesmo modo, e tal como referido anteriormente, estas personagens podem ser uma mais valia para a criança, pois, muitas vezes, associam a magia à mãe ou a um outro elemento próximo, e, desta forma, é possível que a criança consiga partilhar as suas inseguranças e problemas com essa figura. Para além disso, os contos terminam com ações semelhantes à realidade, em que os heróis voltam a casa, no caso da história do João e Maria, e se casam como na história da Branca de Neve. Ribeiro (2015, p.32) reforça que “estas histórias permitem que se estabeleçam estratégias de clarificação de

valores. As crianças crescem e aprendem através da experiência e é nessa experiência que podem encontrar orientações para o seu comportamento”, no entanto, segundo a mesma autora (p.31), “em cada história, cada criança retirará aquilo que lhe fizer mais sentido, em função das suas vivências e das suas características desenvolvimentais.”

Além disso, os contos têm um grande poder de sedução e conseguem chamar a atenção, especialmente ao público infantil.

Bettelheim (1998) afirma que

Ao mesmo tempo que distrai a criança, o conto de fadas elucida-a sobre si própria e promove o desenvolvimento da sua personalidade. Tem tantas significações, em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança por tantas maneiras, que livro algum é capaz de igualar a quantidade e diversidade de contributos que estes contos trazem para a criança. (p.20)

Por outro lado, a forma como o conto é descrito faz com que o contador e o ouvinte se sintam envolvidos nele. Aliás, muitos contos são terapias para as crianças, pois o facto de começarem por “Era uma vez...” leva as crianças a pensar que esta história já aconteceu há muito anos atrás, transmitindo-lhes uma certa segurança.

Em suma, retomando as palavras de Bettelheim (1998), o conto de fadas torna-se enriquecedor e satisfatório tanto para a criança como para o adulto.

Estudos Empíricos

No ponto que se segue, são apresentados alguns estudos empíricos relativamente à temática deste relatório.

No âmbito desta pesquisa, definiram-se alguns critérios. Assim, delinearam-se estudos no âmbito da Educação Pré-Escolar, datados entre 2013 e 2019 e foram recolhidos através do Repositório da Biblioteca do Conhecimento Online (b-on) e no Repositório Científico do Acesso Aberto de Portugal (RCAPP).

Desta forma, surgiram alguns estudos. Destaco o realizado por Mafalda Pereira, na ESE-IPVC (2015), intitulado *Dar vida às histórias: leitura e estratégias no pré-escolar*, que pretende compreender de que forma o Jardim de Infância contribui para a formação de leitores, através do recurso a estratégias narrativas e por sua vez, observar os comportamentos das crianças em atividades de animação de leitura. Tendo em conta este estudo, a autora através de entrevistas, documentos realizados pelas crianças concluiu que o jardim de infância, pode estimular para a formação de leitores, através da criação de momentos harmoniosos de leitura. Assim sendo, a autora destaca que as estratégias de animação selecionadas revelaram-se adequadas e eficazes conseguindo suscitar na criança alegria e interesse pelo momento.

Daniela Silva (2014) realizou outro estudo intitulado, *Dinamização na hora do conto*, este estudo teve como objetivo, refletir sobre a importância atribuída a hora do conto no desenvolvimento global da criança. Esta autora utilizou a técnica focus group, uma entrevista e um questionário à educadora cooperante e, através desta recolha de dados, foi possível concluir que 71% das crianças gostam de ouvir histórias com recurso e 29% sem recurso, isto é, através do livro.

Daniela Patinha (2018), realizou um estudo que se intitula *“Conta-me uma história” Dinamização da hora do conto recursos auxiliares de histórias*, cujo grande objetivo era compreender os benefícios para as crianças ao vivenciarem com diversas formas de contar histórias. A autora realizou duas entrevistas ao grupo, uma antes e outra após a realização da investigação; estas duas entrevistas mostraram que a opinião das crianças se alterou depois de ouvirem histórias com recurso. Desta forma, a autora

concluiu que os recursos influenciam a criança e que estes são benéficos para as crianças quando estas o exploram e manipulam.

Por fim, um outro estudo, realizado por Patrícia Lopes (2017), intitulado *As histórias na Educação Pré-Escolar, técnicas promotoras de motivação e envolvimento*. A autora recolheu os dados deste estudo através de uma entrevista à educadora cooperante, um inquérito às restantes educadoras da instituição e, por fim, um inquérito por questionário às crianças. A partir daqui, foi possível concluir que as histórias são importantes na Educação Pré-Escolar, assim como as técnicas usadas para as contar, uma vez que estas técnicas são mais favoráveis à motivação e envolvimento da criança.

Metodologia

Em todas as investigações, é necessário refletir acerca do paradigma a adotar e esta investigação não foi exceção.

Um paradigma, segundo Coutinho (2014), “pode definir-se como um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (p.9). Este conceito deve-se ao célebre historiador Thomas Khut, que o definiu, na obra *The Structure of Scientific Revolution*, “como sendo, em primeiro um conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica e, em segundo, um modelo para o “que” e para “como” investigar num dado e definido contexto histórico/ social” (Thomas Khut, 1962 cit in Coutinho, 2014, p.9).

Neste sentido, os paradigmas guiam a pesquisa, dando caminhos/opções ao investigador, que o ajudarão a chegar à resposta.

Para Coutinho (2014), os paradigmas devem cumprir duas funções essenciais das quais: “a unificação de conceitos, de pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas; a de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validade e de interpretação.” (Coutinho, 2014, p.9).

Com efeito, durante o processo de preparação do trabalho de pesquisa, é necessário escolher a metodologia a adotar, as técnicas de recolha de dados e os instrumentos de análise. Neste caso, e tratando-se de uma investigação em ciências de educação, e tendo em consideração o problema apresentado, optou-se pelo paradigma qualitativo e pela metodologia qualitativa, com um carácter descritivo e interpretativo. Segundo Bogdan & Biklen (1994),

Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (...) A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; (...) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do

que simplesmente pelos resultados ou produtos; (...) investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (...) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (p. 47-51)

Quanto ao desenho desta investigação, optou-se pelo estudo de caso, uma vez que “é uma investigação empírica que investiga fenómenos contemporâneos em profundidade e seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2010, p. 39).

No nosso caso específico, tratou-se de obter informação específica sobre se existem (ou não) mais-valias na integração de recursos durante a leitura de histórias e conhecer as diferenças percebidas nas crianças entre a leitura de uma história sem recursos e a leitura de uma história com recurso.

Caracterização dos participantes em estudo

Este estudo foi realizado com um grupo de 21 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Destas crianças, dez são do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

Antes da recolha dos dados, foi pedido consentimento aos encarregados de educação para a participação das crianças no estudo desenvolvido de modo a garantir a confidencialidade e a integridade do grupo em estudo (anexo 1).

Desta forma, foi possível assegurar os princípios éticos da investigação.

No quadro que se segue, são apresentadas as idades e as respetivas codificações das crianças que participaram no estudo.

Idade	Sexo		Respetiva Codificação
3	Feminino		CC; FR; AC
4	Feminino Masculino		MI; IN; LA; AL; FF; EV; JU; ML; VI; MR; LU; BR; DI; AN; MA; JO
5	Masculino		TI; SA

Quadro 3. Idades e codificações dos participantes

Instrumento e recolha de dados

Para analisar os dados obtidos, foi necessário, com base na metodologia adotada, escolher alguns instrumentos de recolha de dados. Segundo Bogdan & Biklen (1994), “O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p.146).

No caso de uma investigação qualitativa, privilegia-se a observação direta, as entrevistas, entre outros. No nosso caso, destacam-se as entrevistas e a observação, através de registos áudio e vídeo.

Observação

A observação dos participantes, segundo Aires (2015), consiste “na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (p. 24-25).

Além disso, a observação foi uma ferramenta muito importante para a realização desta investigação, pois permitiu conhecer a instituição, as pessoas que nele trabalham e como interagem entre si.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a observação participante é a melhor forma de recolher dados. Esta técnica foi a mais utilizada, pois, e no caso concreto da recolha de dados, foi durante a leitura de histórias que se tornou possível observar o interesse das crianças pela história e até mesmo pelo recurso que, muitas vezes, a acompanhava.

Além destas, realizavam-se observações ao longo do dia, pois o recurso era colocado na sala para que as crianças o pudessem manusear e explorar livremente.

Desta forma, a observação realizada possibilitou ao investigador assumir um papel ativo, sendo possível interagir com os participantes.

Estas observações foram feitas na sala de atividades, o que foi uma mais-valia, pois as crianças encontravam-se familiarizadas com o espaço envolvente.

Instrumentos audiovisuais

O outro instrumento de recolha de dados utilizado diz respeito a fotografias e a gravação de vídeos; este instrumento foi usado sistematicamente e veio completar as observações realizadas, pois todas as atividades foram registadas neste suporte. Segundo Bogdan & Biklen (1994), os registos fotográficos dão-nos “fortes dados descritivos, que são muitas vezes utilizados para compreender o subjetivo e são frequentemente analisados indutivamente” (p.183).

Entrevista

Aires (2015) refere que “A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (p. 27).

Bogdan & Biklen (1994) afirmam que “Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p.143). Além disso, as entrevistas servem para recolher dados descritos e mais estruturas. Estas, segundo Aires (2015), podem ter três características diferentes, ou seja, há entrevistas com um ou mais intervenientes, há entrevistas que dependem da estrutura das questões e, ainda, as entrevistas que abordam temas mais amplos e/ou temas concretos.

Ainda Bogdan & Biklen (1994) referem que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (p. 136). Além disso, segundo o mesmo autor, um bom entrevistador

“comunica com o sujeito e seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas”. (p.136)

De referir, ainda, que as entrevistas podem ser estruturadas ou não estruturadas.

Neste projeto de investigação, as entrevistas foram estruturadas, uma vez que, segundo Aires (2015), “consistem na interação entre entrevistador e entrevistado com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas e num conjunto limitado de categorias de resposta” (p.28). Assim, na fase final do projeto, realizou-se uma entrevista às crianças com o objetivo de verificar as histórias contadas pela Educadora Estagiária de que se lembravam e, ainda, dos recursos a elas associados. Esta entrevista seguiu uma ordem de questões que iam sendo colocadas sequencialmente.

Plano de Ação

Foi necessário criar uma calendarização do trabalho desenvolvido para, assim, criar mais rigor nas atividades desenvolvidas ao longo do projeto de investigação.

No quadro que se segue, encontra-se a calendarização do projeto de investigação.

Datas: Semanas	Fase do trabalho	Procedimentos
7 de outubro a 21 de outubro 2019	Preparação	- Observação; - Definição da área de projeto; -Planeamento das atividades; - Escolha dos contos a serem trabalhados; -Pedidos de autorização.
4 de novembro a 7 de fevereiro	Desenvolvimentos do Projeto.	- Realização de pesquisas; -Construção de materiais; - Execução de atividades; -Registos audiovisuais das atividades; -Realização de entrevistas.
7 de fevereiro a ...	Realização da redação do projeto.	-Elaboração da escrita do projeto.

Quadro 4. Calendarização do projeto de investigação

Intervenção

A intervenção nas atividades educativas decorreu entre novembro de 2019 a fevereiro de 2020. Ao longo destas intervenções, foram realizadas várias atividades, destacando-se sete que fazem parte do projeto. No quadro 5, surgem as atividades e os dias em que estas foram desenvolvidas.

Recurso	História	Datas
Livro: <i>Os Melhores Contos de Grimm</i>	“Mãe Hilda”	4 de novembro
Luva	“Músicos de Bremen”	6 de novembro
Livro Pop up-	“Branca de Neve”	18 de novembro
Cinema	“O Lobo e os Sete Cabritinhos” Irmãos Grimm	3 de dezembro
Livro: <i>Os Melhores Contos de Grimm</i>	“A Gata Borralheira”	5 de dezembro
Avental das Histórias	“João e Maria” Irmãos Grimm	17 de dezembro
Guarda- chuva das Histórias	“Rapiunzel” Irmãos Grimm	13 de janeiro
Livro <i>Os Melhores Contos de Grimm</i>	“Rumpelstiltskin”	15 de janeiro

Quadro 5. Calendarização das histórias

Segue-se uma breve descrição destas atividades.

História 1- “Mãe Hilda”

Objetivos:

-Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.

-Usar linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.

Recursos:

- Imagens;
- Livro *Os Melhores Contos de Grimm* (figura 10)

Organização: Em grande grupo

Tempo previsto: 50 minutos

Descrição

Atividade de pré-leitura: De forma a iniciar a sessão, foram levadas algumas imagens que são relevantes para a história: fuso, prado verde, poço, macieira, viúva, duas raparigas, ouro, alcatrão e uma idosa. Foi chamada uma criança de cada vez para retirar uma imagem. À medida que a imagem era retirada, explica-se às crianças o seu significado.

Leitura da História:

Após a atividade de pré-leitura, apresentou-se o livro *Os Melhores Contos de Grimm*, que estará presente durante algumas sessões. Posto isto, deu-se início à leitura da história “A mãe Hilda”. No final, questionou-se o grupo sobre o conhecimento ou não da mesma. Seguidamente, foi feito o reconto da história, com base em algumas questões:

- i) Quais são as personagens presentes?
- ii) Onde é que a filha bonita caiu?
- iii) O que aconteceu depois que ela acordou?
- iv) Como se chama a senhora que a ajudou?
- v) Que tarefas é que ela teve que fazer?
- vi) Qual foi a recompensa da rapariga?
- vii) Quando voltou a casa, o que aconteceu?
- viii) A irmã feia é trabalhadora? Porquê?
- ix) O que lhe aconteceu no final?
- x) Ela foi recompensada ou teve um castigo?



Figura 10-Livro Os melhores contos de Grimm

História 2: Luva- “Os Músicos de Bremen”

Objetivos

- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e finalidade).
- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.

Recursos:

- Imagens;
- Livro *Os melhores contos de Grimm*;
- Luva das histórias (figura 11).

Organização: Em grande grupo

Tempo previsto: 50 minutos

Descrição:

Atividade de Pré-leitura:

A EE (Educadora Estagiária) apresentou imagens das personagens da história, burro, cão, gato, galinha, três homens e perguntou às crianças quem eram e se conheciam alguma história com estas personagens.

Leitura da História:

Seguidamente, a EE apresentou a luva a ser utilizada para dinamizar a história “Os músicos de Bremen” dos Irmãos Grimm. Em cada dedo da luva surgia uma personagem e, à medida que a história era contada, as personagens iam-se movimentando, dando vida aos animais. Após a leitura da história e como forma de consolidar a mesma, a educadora realizou algumas questões:

- i) Quais são personagens presentes?
- ii) Que animal é que teve a ideia de formar a banda?
- iii) Quantos animais se juntaram para formar a banda?
- iv) O que é que os animais fizeram para assustar os ladrões?
- v) O que aconteceu no final da história?



Figura 11-Luva das Histórias

História 3: Livro pop-up “Branca de Neve”

Objetivos

- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e finalidade).
- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.

Recursos:

- Caixa surpresa;
- Maçã;
- Espelho;
- Livro *Os Melhores Contos de Grimm*;
- Livro Pop-up (figura 12).

Organização: Em grande grupo

Tempo previsto: 50 minutos

Descrição:

Atividade de pré-leitura:

De forma a iniciar a sessão, a EE levou dois objetos que são relevantes para a história: uma maçã e um espelho dentro de uma caixa. Estes objetos foram retirados um cada vez de dentro de uma caixa. Após os objetos terem sido retirados, a EE perguntou ao grupo se conhecia alguma história onde estes objetos estavam presentes. Descoberta a história, a EE retirou o livro *Os Melhores Contos de Grimm* de dentro da caixa e colocou-o no centro da roda. Todos juntos visualizaram as imagens da história da “Branca de Neve e os sete anões”. Seguidamente, a EE pediu ao grupo que observasse as imagens. Posto isto, a educadora estagiária foi colocando algumas questões para ajudar as crianças a contar a história.

Leitura da história

Terminada a atividade de pré-leitura, a EE apresentou o livro “A branca de neve e os sete anões” em versão pop up. Após a apresentação, a EE iniciou a leitura da mesma. À medida que o livro foi sendo lido, a EE foi mostrando as imagens ao grupo. No final da história, a EE fez algumas questões sobre a mesma.

- i)O que é que a madrasta perguntava ao seu espelho?
- ii)Quem é que o espelho disse que era mais bela que a rainha?
- iii)O que mandou fazer a madrasta?

iv) Quem ajudou a Branca de Neve?

v) A madrasta transformou-se numa outra personagem. Qual? E o que fez?

vi) O que aconteceu à Branca de Neve?

vii) Quem salvou a Branca de Neve?

No final, o livro foi colocado na biblioteca da sala para que duas crianças de cada vez o possam explorar.

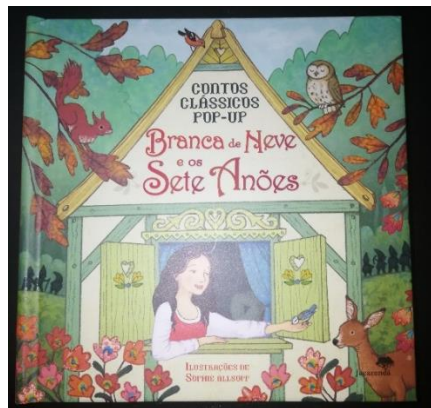


Figura 12-Livro pop up

História 4: Cinema- “O Lobo e os Sete Cabritinhos”

Objetivos:

-Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.

-Usar linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.

-Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância.

-Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.

Recursos:

- Bilhetes de cinema (figura 13).

-Minicinema (Figura 14).

Organização: Em grande grupo

Tempo previsto: 50 minutos

Descrição-

Atividade de pré-leitura:

Foi dito ao grupo que íamos ver uma história através de um minicinema, mas, para tal, era necessário ir à bilheteira adquirir os bilhetes. A bilheteira tinha escrito, na parte de cima BILHETEIRA, para iniciar uma abordagem à leitura/escrita. Posto isto, a EE deslocou-se para a bilheteira e pediu a duas crianças de cada vez para se deslocarem até à mesma. Quando todas as crianças tinham o seu bilhete, a EE pediu às crianças que olhassem para o seu bilhete e que identificassem a história a ouvir.

Leitura da história

Através de uma caixa, que representava o cinema, e com a sala um pouco escura para simular este espaço, a EE começou a contar a história “O Lobo e os sete cabritinhos” que faz parte do livro *Os melhores contos de Grimm*. Na caixa, havia dois rolos, um que desenrolava as imagens que contavam a história e o outro que enrolava. No final, a EE colocou algumas questões das quais:

i) Onde foi a mamã cabra?

ii) O que disse aos cabritinhos antes de ir embora?

iii) Os cabritinhos abriram logo a porta?

iv) O que é que o lobo fez para enganar os cabritinhos?

v) Onde se esconderam os cabritinhos?

vi) O lobo conseguiu comer todos os cabritinhos?

vii) O que aconteceu no final da história?

viii) O lobo mentiu na história? Devemos mentir?

ix) Quantos animais tinha a história?

x) Quantos cabritinhos havia no total?

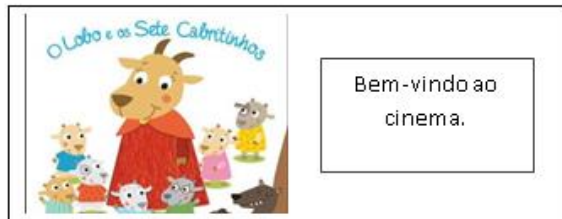


Figura 13-Bilhete



Figura 14-Minicinema

História 5: “A Gata Borracheira”

Objetivos:

- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.
- Usar linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.

Recursos:

- Imagens;
- Livro *Os melhores contos de Grimm* (figura 15)

Organização: Em grande grupo

Tempo previsto: 50 minutos

Descrição

Atividade de pré-leitura:

De forma a iniciar a sessão, foram levadas algumas imagens que são relevantes para a história: viúva, duas raparigas, uma menina linda de cabelos louros, um balde, vassoura, carta, carruagem, fada, varinha, abóbora, seis ratinhos, príncipe, sapato de cristal, sino.

Foi chamada uma criança de cada vez para retirar uma imagem de dentro de um saco de organza. À medida que as imagens eram retiradas, foi perguntado ao grupo se sabia o que era. Depois de todas as imagens terem sido retiradas, a EE perguntou ao grupo se conheciam alguma história com estas personagens e objetos. Assim que o grupo identificou a história, a EE pediu ao grupo que ficasse em silêncio para a ouvir.

Leitura da História:

Após a atividade de pré-leitura, apresentou-se o livro *Os melhores contos de Grimm*. Posto isto, deu-se início à leitura da história “A Gata Borralheira”. No final, questionou-se o grupo sobre se esta história era igual à que já conheciam. Seguidamente, foi feito o reconto da história, com base em algumas questões:

- i)Quais são personagens presentes?
- ii)O que mandavam a rapariga fazer?
- iii)O que é que o rei anunciou?
- iv)Para que era o baile?
- v)A madrasta deixou a rapariga bonita ir ao baile?
- vi)Quem é que ajudou a gata borralheira a ir ao Baile?
- vii)O que é que ela fez para a ajudar?
- viii)Quem foi dançar com a rapariga?
- ix)O que aconteceu quando ela ouviu o sino?
- x)Qual foi a mensagem que o príncipe mandou no dia a seguir ao baile?
- xi)As irmãs mandaram a rapariga bonita para a cozinha. Porquê?
- xii)A quem serviu o sapato?
- xiii)Como termina a história?



Figura 15-Os melhores contos de Grimm

História 6: Avental das Histórias- “João e Maria”

Objetivos:

- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.
- Usar linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.
- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância.
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.

Recursos:

- Avental; (figura 16)
- Personagens.

Organização: Em grande grupo

Tempo previsto: 50 minutos

Descrição

Atividade de pré-leitura:

Após a realização do acolhimento, a EE apresentou um avental e fez algumas questões ao grupo:

i)Conhecem o que trago aqui hoje?

ii)Para que serve?

Seguidamente, a EE referiu que se tratava de um avental muito especial...era um avental das histórias. Era um avental mágico e dentro dele saíam personagens da nossa história. Seguidamente, a EE retirou do bolso as personagens e mostrou-as. À medida que as apresentava, João, Maria, lenhador, Madrasta, Bruxa, casinha de chocolate, colou-as no avental. Posto isto, a EE perguntou às crianças quem eram as personagens e se conheciam alguma história com as mesmas.

Leitura da História:

Seguidamente, a EE pegou no avental e colocou-o no corpo, pois ia ser utilizado para dinamizar a história “João e Maria” dos Irmãos Grimm. À medida que a história era contada, as personagens foram sendo colocadas no avental. Após a leitura, e como forma de consolidar o que haviam ouvido, a educadora realizou algumas questões e eram as crianças que, à medida que iam respondendo, voltavam a colocar as imagens no avental

i)Quais são personagens presentes?

ii)A madrasta fez um pedido ao lenhador. O que lhe disse para fazer?

iii)O João teve uma ideia. Qual foi essa ideia?

iv)Quem é que perguntou como é que iam voltar para casa?

v)O que disse a madrasta quando eles voltaram para casa?

vi)De que material era feita a casa que encontraram?

vii)Quem vivia lá?

viii)A Bruxa queria engordar o João. Porquê?

ix)Como é que a Maria salvou o irmão?

x)O que aconteceu no final da história?



Figura 16-Avental das Histórias

História 7: Guarda -chuva das histórias “Rapunzel”

Objetivos:

- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.
- Usar linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.
- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância.
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.

Recursos:

- Imagens;
- Guarda chuva das Histórias (figura 17).

Organização: Em grande grupo

Tempo previsto: 50 minutos

Descrição

Atividade de pré-leitura:

A EE apresentou um guarda-chuva e questionou o grupo:

i)Conhecem o que trago aqui hoje?

ii)Para que serve?

Após as respostas, a EE disse ao grupo que se tratava de um guarda-chuva muito especial...era o guarda-chuva das histórias.

Seguidamente, a EE abriu-o, pois estava ilustrado com imagens acerca da história. Posto isto, começou a rodar de modo a que as crianças tentassem descobrir qual era a história que iam ouvir.

Leitura da História:

Seguidamente, a EE pegou no guarda-chuva e colocou-o aberto no centro da roda, pois foi utilizado para dinamizar a história “Rapunzel” dos Irmãos Grimm. À medida que a história era contada, o guarda-chuva era rodado, mudando de cena. Após a leitura da história, e como forma de consolidar a mesma, a educadora disponibilizou imagens baralhadas acerca da história.

Seguidamente, foi chamada uma criança de cada vez para colocar as imagens por ordem dos acontecimentos.

No final da sequência estar criada, foi pedido ao grupo que relatasse o que aconteceu em cada imagem.



Figura 17-Guarda-chuva das Histórias

História 8- “Rumpelstilskin”

Objetivos:

- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.
- Usar linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.

Recursos:

- Imagens;
- Livro *Os melhores contos de Grimm*(figura 18)

Organização: Em grande grupo

Tempo previsto: 50 minutos

Descrição

Atividade de pré-leitura:

De forma a iniciar a sessão, a EE levou algumas imagens que são relevantes para a história: moleiro, rei, rapariga, castelo do rei, palha, ouro, roda de fiar, duende. Foi chamada uma criança de cada vez para retirar uma imagem de dentro de um saco de organza. À medida que as imagens eram retiradas, foi perguntado ao grupo se sabia o que era. Depois de todas as imagens terem sido retiradas, a EE perguntou ao grupo se conhecia alguma história na qual estas personagens e objetos estivessem presentes.

Assim que o grupo identificou a história, a EE pediu que ficasse em silêncio para a ouvir.

Leitura da História:

Após a atividade de pré-leitura, apresentou-se o livro *Os melhores contos de Grimm*. Posto isto, deu-se início à leitura da história “Rumpelstilskin”.

Terminada a história, a EE colocou várias imagens acerca da mesma, no centro da roda. De seguida, esta chamou uma criança de cada vez e pediu-lhe que escolhesse uma imagem e que contasse essa parte da história.



Figura 18-Livro Os melhores contos de Grimm

Análise de dados

Após a descrição das atividades, segue-se uma fase crucial no processo de investigação: a análise, que

é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmo materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan & Biklen, 2015, p.205)

No processo de análise de dados qualitativos, é fundamental, para além da descrição, criar categorias, pois uma “análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que ser aprendido, decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Análise dos vídeos (histórias contadas com e sem recurso)

Enquanto contava as histórias às crianças, todas estas tarefas foram gravadas para, de seguida, poder efetuar a sua análise.

Para proceder a esta análise, foram criadas a priori categorias de trabalho com base no livro *A hora do conto* de Fátima Albuquerque e, ainda, recorrendo ao trabalho de Luciano realizado em 2014:

- i) Prazer/Tranquilidade;
- ii) Aborrecimento;
- iii) Afeto;
- iv) Excitação negativa;
- v) Expressão de sentimento;
- vi) Intervenção Positiva;

Vejamos alguns indicadores de cada categoria presentes quer nos autores anteriormente identificados quer acrescentados no âmbito das observações no decorrer desta investigação:

Assim, o prazer/tranquilidade diz, por exemplo, respeito à forma como as crianças estão sentadas, pois o modo como se sentam pode ser revelador da sua atenção e motivação, uma vez que as crianças estão muitas vezes sentadas de pernas à chinês a brincar ou até mesmo sentadas em cima dos joelhos, o que mostra o à vontade e a predisposição, o que lhes dá prazer e tranquilidade. Também o facto de se sentarem de pernas dobradas mostra que estão com entusiasmo a ouvir/ ver a história, pois procuram uma forma mais confortável ou uma posição que lhe dá mais visibilidade.

Por sua vez, o aborrecimento integra inquietação da criança, isto é, quando está agitada, mexendo constantemente na boca, nos sapatos, no tapete ou até mesmo quando tenta distrair o colega do lado, conversando continuamente com ele, não prestando a mínima atenção à história.

O afeto diz respeito ao afeto pelo contador e pode ser perceptível quando a criança se desloca até junto deste e lhe dá um beijinho ou um abraço.

No que toca à excitação negativa, esta ocorre quando as crianças estão muito inquietas, o que é difícil de controlar.

A expressão de sentimentos diz respeito a algum sentimento pela personagem, isto é, quando algo lhe corre bem e ela sorri, ou quando algo corre mal na história e a criança fica triste.

A intervenção positiva relaciona-se com alguma intervenção por parte da criança acerca da história.

Categorias	Indicadores
Prazer/ Tranquilidade	Está sentada com pernas à chinês/ pernas esticadas/ perna em baixo do rabo para ficar mais alta; Está com os olhos fixos no livro/ recurso; Está de mangas arregaçadas.
Aborrecimento	Mexe constantemente com as mãos: na boca/ na roupa/tapete/ livros da estante.

	Conversa com o colega do lado; Olha pela janela; Brinca com os identificadores das áreas ou o colar de chefe.
Afeto	Dá um beijinho/ abraço. Passa a mão na cara de alguém.
Expressão de sentimentos	Sorri; Fica surpreendida.
Intervenção Positiva	Faz uma intervenção acerca da história.
Excitação negativa	Mostra agitação constante, sendo difícil para a Educadora controlar o grupo.

Quadro 6. Indicadores de categorias

História 1- “Mãe Hilda”

A primeira história a ser apresentada ao grupo foi a “Mãe Hilda”, esta não estava associada a nenhum recurso e foi contada através do livro *Os Melhores Contos de Grimm*. A história iniciou-se com todas as crianças concentradas na mesma, mas, durante a audição da história, as crianças AC, DI, LA, MA, FR, AL, II, JU, CC revelaram aborrecimento, o que se traduziu a mexer constantemente nas roupas, no nariz enquanto as crianças MI, BR, JO, FF, JU estiveram na conversa uns com os outros. Por sua vez, a criança LU passou uma parte do tempo a roer as unhas, enquanto a criança A passou muito tempo a olhar pela janela. O grupo, de modo geral, revelou aborrecimento durante a maioria do tempo em que a história decorreu.

Houve uma minoria, seis crianças, TI, VI, MA, SA, ML, EV, que revelaram prazer pela história, pois estiveram atentas, sempre com os olhos no livro; houve, também, uma criança, ML, que fez uma intervenção ao longo da história.

Nesta história, as reações que mais estiveram presentes foram o aborrecimento e o prazer/tranquilidade, como podemos comprovar no quadro seguinte.

Categorias de análise	Indicadores	N.º de crianças	
		Início	Meio/ Fim
Atitudes			
Prazer/ tranquilidade	Sentada com pernas à chinês/ pernas esticadas/ perna em baixo do rabo para ficar mais alta	21	6
	Olhos fixos no livro/ recurso	-	6
	Mangas arregaçadas	-	-
Afeto	Dá um beijinho/ abraço.	-	-
	Passa a mão na cara de alguém.	-	-
Aborrecimento	Mexe constantemente com as mãos: na boca/ na roupa/tapete/ livros da estante;	-	9
	Conversa com o colega do lado;	-	4
	Rói as unhas	-	1
	Olha pela janela	-	1
	Brinca com os identificadores das áreas ou o colar de chefe.	-	-
Excitação negativa	Difícil de controlar o grupo.	-	-
Expressão de sentimentos	Sorri;	-	-
	Fica surpreendida.	-	-
Intervenção positiva	Faz uma intervenção acerca da história	-	1

Quadro 7. Reações das crianças ao longo da história “Mãe Hilda”

No final da história, só quatro das 21 crianças é que conseguiram responder às questões colocadas, o que mostra que não houve grande interesse por parte das

crianças nesta história. Esta falta de interesse e o aborrecimento podem estar associados ao facto de a história não ter nenhum objeto surpresa, pois esse objeto pode ser algo motivador e que envolve a criança na história.

História 2: Luva- “Os Músicos de Bremen

A segunda história foi os “Músicos de Bremen”, esta foi a primeira que estava associada a recurso, uma luva.

O recurso teve um impacto muito positivo, pois as crianças demonstraram logo interesse por ele, pois quando a apresentei, questionei o grupo acerca do que era, e este, muito entusiasmado, respondeu que era uma mão.

Antes de iniciar esta história, foi apresentada a luva às crianças, e estas foram questionadas acerca do que se tratava aquele objeto. O grupo respondeu de imediato que “era uma mão”; a EE referiu que se tratava de uma “luva que conta histórias”, as crianças ficaram entusiasmadas, intervindo bastante ao longo da história, houve quem estivesse com os olhos fixos na luva como FF, TI, AC, CC, EV, VI, ML; ao longo da história, as crianças estiveram maioritariamente concentradas e sentadas de forma tranquila, procurando sempre uma posição mais confortável como a JU, AL, BR, DI, FR, MR, LA, II; houve cinco crianças que se distraíram; a MI distraiu-se com os colares que estavam penduradas no aquecedor; JO, o LU e o MA mostraram aborrecimento ao brincar com os sapatos e com a roupa e o AA, que esteve uma boa parte da história a olhar pela janela. A maioria tentou sempre intervir como o VI e a ML, fazendo som dos animais, referindo qual era o animal que estava a ser colado no dedo; houve uma criança, o VI, que, antes de a EE dizer que havia ladrões na casa, foi ele que referiu; esta criança, apesar de já conhecer a história, foi das que se manteve atenta e concentrada ao longo de toda a história.

No quadro que se segue estão apresentadas as reações das crianças quanto ao decorrer da história Músicos de Bremen

Categorias de análise	Indicadores	N.º de crianças	
		Início	Meio/ Fim
Atitudes			
Prazer/ tranquilidade	Sentada com pernas à chinês/ pernas esticadas/ perna em baixo do rabo para ficar mais alta	21	8
	Olhos fixos no livro/ recurso	-	7
	Mangas arregaçadas	-	-
Afeto	Dá um beijinho/ abraço.	-	-
	Passa a mão na cara de alguém.	-	-
Aborrecimento	Mexe constantemente com as mãos: na boca/ na roupa/tapete/ livros da estante;	-	3
	Conversa com o colega do lado;	-	-
	Rói as unhas	-	1
	Olha pela janela	-	1
	Brinca com os identificadores das áreas ou o colar de chefe.	-	1
Excitação negativa	Difícil de controlar o grupo.	-	-
Expressão de sentimentos	Sorri;	-	-
	Fica surpreendida.	-	-
Intervenção positiva	Faz uma intervenção acerca da história	-	14

Quadro 8. Reações das crianças ao longo da história “Músicos de Bremen”

No final da história, todas as crianças conseguiram responder às questões colocadas, o que mostra que estiveram envolvidas e com atenção na história, o que,

comparado com a história anterior, mostra que o recurso influenciou a postura das crianças, o que fez com que o grupo prestasse mais atenção.

História 3: Livro pop-up “Branca de Neve”

A terceira história escolhida foi a “Branca de Neve”; esta foi apresentada através de um livro pop up; mais uma vez, o recurso foi bem aceite pelas crianças que, ao longo da história, foram mostrando o seu interesse pela mesma.

Antes de iniciar a história, foi dada a oportunidade de as crianças, através das imagens do livro, contarem a história. Assim que as imagens iam aparecendo, a MI ia sorrindo, demonstrando sentimentos, destacando-se, nomeadamente, o prazer com o que estava a ver as imagens. Esta atividade gerou muita confusão, pois as crianças começaram todas a falar ao mesmo tempo.

Quando apresentei o livro, houve uma criança, o SA, que referiu “eu gosto dessas histórias”; a criança referia-se ao tipo de livro, pois a EE voltou a perguntar – “Ai gostas?” E ele voltou a referir “sim, as imagens saem do livro, é muito fixe”; esta criança fez um elogio ao livro que estava a ser apresentado e foi uma das crianças que se manteve concentrada ao longo de toda a história. A EE começou, então, a contar a história, e as crianças, como VI, SA, TI, BR, MR, ML, EV, MA, FF, JU CC, estavam com os olhos fixos no livro, o que, mais uma vez, mostra que o grupo estava a ouvir e a visualizar prazerosamente a história. CC, FR, MI, AL mostraram prazer/ tranquilidade ao estarem sentadas de pernas à chinês a ouvir a história.

Houve seis crianças que se acabaram por distrair, uma delas, JO, tentou distrair outra, JU, mas não conseguiu; a II mostrou aborrecimento ao brincar com a roupa e os sapatos, assim como AC, LU, AN e LA.

A ML referiu que a branca de neve era linda e a FR referiu que a bruxa era má. Mais uma vez, este tipo de intervenções mostra o envolvimento da criança na história e quanto lhe deu prazer.

No quadro que se segue estão apresentadas as reações das crianças quanto ao decorrer da história “Branca de Neve”.

Categorias de análise	Indicadores	N.º de crianças	
		Início	Meio/ Fim
Atitudes			
Prazer/ tranquilidade	Sentada com pernas à chinês/ pernas esticadas/ perna em baixo do rabo para ficar mais alta	21	4
	Olhos fixos no livro/ recurso	-	11
	Mangas arregaçadas	-	-
Afeto	Dá um beijinho/ abraço.	-	-
	Passa a mão na cara de alguém.	-	-
Aborrecimento	Mexe constantemente com as mãos: na boca/ na roupa/tapete/ livros da estante;	-	5
	Conversa com o colega do lado;	-	1
	Rói as unhas	-	-
	Olha pela janela	-	-
	Brinca com os identificadores das áreas ou o colar de chefe.	-	-
Excitação negativa	Difícil de controlar o grupo.	-	-
Expressão de sentimentos	Sorri;	-	-
	Fica surpreendida.	-	-
Intervenção positiva	Faz uma intervenção acerca da história	-	3

Quadro 9. Reações das crianças ao longo da história “Branca de Neve”

As crianças estiveram, a maioria do tempo, atentas e concentradas, e foi possível comprovar, pois, no final da história, as crianças conseguiram responder as questões colocadas.

História 4: Cinema- “O Lobo e os Sete Cabritinhos”

A quarta história apresentada às crianças foi o “Lobo e os sete cabritinhos”. Esta história também estava associada a um recurso, um cinema, que se baseou numa caixa de cartão forrada e que tinha dois tubos, um que desenrolava a história e outro que enrolava e, desta forma, as imagens iam aparecendo. Para esta atividade, foi criado um ambiente de cinema, em que as crianças tiveram que se deslocar a bilheteira para adquirir o bilhete.

Antes de iniciar a história, as crianças deslocaram-se até uma bilheteira onde a EE estava com os bilhetes, elas chegavam, e pediam um bilhete para o cinema e iam sentar-se em silêncio. Nesta primeira atividade, o grupo manteve-se em silêncio até todas as crianças adquirirem o bilhete. Quando me desloquei até junto das crianças, e mostrei o minicinema, estas ficaram pasmadas a olhar para as imagens; esta atitude demonstrou que as crianças estavam tranquilas com o que estavam a visualizar.

Assim que começo a contar a história, começa a haver intervenções por parte das crianças; uma delas, a ML, interrompeu a história para dizer “é o lobo”; outra criança, MI, disse “a mãe dos cabritinhos foi às compras ao Continente”. À medida que a história foi avançando, houve três crianças que se distraíram; uma delas foi a MI, que utilizou o colar de chefe como brinquedo; outra, o LU, brincou com os livros que estavam na estante e a FR começou a bocejar. Estes comportamentos mostram que as crianças estavam aborrecidas; por sua vez, várias crianças, como DI, CC, ML, FF, EV, BR, VI, TI, MR, JO I, MA, AL, M mantiveram-se com os olhos fixos no recurso, fazendo só movimentos para se sentar o mais confortável possível; houve, também, uma criança, SA, que arregaçou as mangas e continuou atento; ML questionou-se se a história era verdadeira; outra criança, SA, comentou que esta história não era igual à que ele conhecia. Estas demonstrações mostram que as crianças estão tranquilas e a desfrutar com prazer desta experiência. É notório que a maioria do grupo continua muito atento à história, fazendo intervenções. Uma delas, SA, volta a intervir e disse “vão por pedras

dentro da barriga do lobo” e outra criança, JO, riu-se e proferiu que “o lobo comeu pedras”, as crianças que estavam distraídas continuam surgindo mais três. AN, AC, JU, acabam por se distrair com as unhas e outra com o tapete.

Este recurso teve um impacto grande nas crianças, pois, ao longo de toda a história, as crianças estiveram com muita atenção às imagens que iam aparecendo na caixa e à história que a EE ia contando.

No quadro que se segue estão apresentadas as reações das crianças quanto ao decorrer da história “O Lobo e os sete cabritinhos”

Categorias de análise	Indicadores	N.º de crianças	
		Início	Meio/ Fim
Prazer/ tranquilidade	Sentada com pernas à chinês/ pernas esticadas/ perna em baixo do rabo para ficar mais alta	21	14
	Olhos fixos no livro/ recurso	-	14
	Mangas arregaçadas	-	1
Afeto	Dá um beijinho/ abraço.	-	-
	Passa a mão na cara de alguém.	-	-
Aborrecimento	Mexe constantemente com as mãos: na boca/ na roupa/tapete/ livros da estante;	-	4
	Conversa com o colega do lado;	-	-
	Rói as unhas	-	1
	Olha pela janela	-	-

	Brinca com os identificadores das áreas/ colar de chefe / livros da estante.	-	2
Excitação negativa	Difícil de controlar o grupo.	-	-
Expressão de sentimentos	Sorri;	-	1
	Fica surpreendida.	-	-
Intervenção positiva	Faz uma intervenção acerca da história	-	5

Quadro 10. Reações das crianças ao longo da história “O Lobo e os Sete Cabritinhos”

No final da história, foram seleccionadas algumas crianças para responder a algumas questões. Todas as questões foram bem respondidas, no final o grupo colocou-se de pé e dirigiu-se até ao cinema para perceber como funcionava.

Este recurso chamou muito a atenção das crianças, pois, como é possível observar no quadro anterior, a maioria das crianças mostrava prazer e tranquilidade enquanto ouvia a história.

História 5: “A Gata Borralheira”

A quinta história foi a “A Gata Borralheira” e foi contada através do *livro Os Melhores Contos de Grimm*, inicialmente a EE apresentou imagens às crianças e a EE tentou, através destas imagens, que o grupo chegasse ao conteúdo da história.

Assim que o grupo identificou a história, o livro foi apresentado.

Inicialmente, o grupo estava expectante para ver qual era o recurso que ia utilizar, assim que perceberam que a história ia ser lida através do livro, algumas crianças, das quais, AC, FR, MA, LU, LA foram-se distraíndo com a roupa e sapatos, mostrando aborrecimento; houve uma criança, EV, que demonstrou afeto por um colega, SA, ao passar a mão na cara dele, pois este encontrava-se triste. Uma pequena minoria, VI, ML, BR, EV, não tiravam os olhos das imagens do livro; a ML fazia parte do grupo, mas a MI começou a falar com ela, o que fez com que ela se distraísse e não voltasse a ficar concentrada na história. Com esta atitude da MI, conseguimos perceber que ela estava aborrecida e queria alguém para conversar; também as crianças, CC, DI, JU, JO, AN, II, MR, FF, SA, AL, II estavam constantemente a brincar com a roupa, sapatos e tapetes,

demonstrando aborrecimento. Houve uma criança, TI, que chegou tarde, o que fez com que o grupo todo se dispersasse perdendo o foco. A história terminou com as crianças distraídas, sem mostrar interesse pela história. No final, perguntei ao grupo se queriam ver as imagens do livro e todos responderam que não.

Esta atitude do grupo mostrou que o facto de ter recorrido ao livro fez com que a maioria não tivesse interesse na história, o que, posteriormente, fez com que todo o grupo fosse perdendo o interesse pela mesma.

No quadro que se segue estão apresentadas as reações das crianças quanto ao decorrer da história “A Gata Borracheira”

Categorias de análise	Indicadores	N.º de crianças	
		Início	Meio/ Fim
Atitudes			
Prazer/ tranquilidade	Sentada com pernas à chinês/ pernas esticadas/ perna em baixo do rabo para ficar mais alta	20	3
	Olhos fixos no livro/ recurso	-	-
	Mangas arregaçadas	-	-
Afeto	Dá um beijinho/ abraço.	-	-
	Passa a mão na cara de alguém.	-	-
Aborrecimento	Mexe constantemente com as mãos: na boca/ na roupa/tapete/ livros da estante;	-	16
	Conversa com o colega do lado;	-	2
	Rói as unhas	-	-
	Olha pela janela	-	-

	Brinca com os identificadores das áreas ou o colar de chefe.	-	-
Excitação negativa	Difícil de controlar o grupo.	-	21
Expressão de sentimentos	Sorri;	-	-
	Fica surpreendida.	-	-
Intervenção positiva	Faz uma intervenção acerca da história	-	1

Quadro 11. Reações das crianças ao longo da história “Gata Borracheira”

História 6: Avental das Histórias- “João e Maria”

A sexta história foi a “João e Maria” e foi contada através do avental das histórias. Este avental estava dentro de uma caixa mágica, o que trouxe logo magia ao ambiente. A EE pediu a uma criança que o retirasse e questionou o grupo acerca do que se tratava. Depois das respostas, disse que era um avental mágico, pois contava histórias. Seguidamente, foram apresentadas as personagens, de forma a que o grupo identificasse a mesma.

Assim que o grupo viu o avental, surgiram logo comentários, a E disso logo “que giro”; BR soltou um sorriso e as restantes crianças ficaram com os olhos fixos no avental sem reação, revelando prazer e tranquilidade. Assim que a EE retirou as personagens que iam ficar coladas no avental, o grupo começou logo a dar palpites acerca das personagens, como “essa é uma bruxa má” referiu a FR. A EE foi questionando o grupo acerca de qual seria a casa da bruxa, muitas crianças não souberam responder, sinal de que não conheciam a história. Assim, este diálogo feito com as crianças fez com que as envolvesse ainda mais na história, além disso foi possível perceber se já conheciam ou não a história. Houve uma criança, ML, que disse é a história de “Hansel e Gretel”. A EE respondeu que estes “dois meninos chamam-se João e Maria vamos lá ver se a história é igual”. Assim que a EE iniciou a história, as crianças, ML, FF, II, CC sentam-se o mais confortável possível, a EV começa a sorrir para a história, o que mostra que estava a gostar; estas atitudes demonstram que as crianças estão tranquilas a ouvir a história.

O grupo manteve-se em silêncio a ouvir a história. Assim que a EE começou a colar as personagens, as crianças EV e BR soltaram novamente um sorriso, demonstrando que

estavam felizes e tranquilos. À medida que a história avançava, houve uma pequena minoria, seis crianças desatentas; TI brincava com os identificadores das áreas, MA olhava pela janela, enquanto FR e JO conversavam; LU roi as unhas e AC brincava com a roupa; a criança MA passou praticamente a história toda distraída, o que demonstra aborrecimento; ML tentou mexer no avental, pois é muito curiosa. JO voltou a estar atento a história e foi até junto da EE para lhe dar um beijinho; este comportamento repetiu-se duas vezes seguidas, o que demonstra que esta criança sente carinho por quem está a contar a história. Há outra criança, BR, que mudou de lugar e foi até junto da EE, para ver melhor o avental. Esta mudança demonstra que a criança procura um lugar melhor para ouvir a história, demonstrando prazer e interesse.

Ao longo da história, houve crianças que se distraíram, DI, II, LA, MR mas que, depois, voltaram a ficar concentrados na mesma; houve também três crianças, MA, AC, LU que estiveram praticamente a história toda distraídas.

No quadro seguinte, estão apresentadas as reações das crianças durante o decorrer da história “João e Maria”

Categorias de análise	Indicadores	N.º de crianças	
		Início	Meio/ Fim
Atitudes			
Prazer/ tranquilidade	Sentada com pernas à chinês/ pernas esticadas/ perna em baixo do rabo para ficar mais alta	21	4
	Olhos fixos no livro/ recurso	-	15
	Mangas arregaçadas	-	-
Afeto	Dá um beijinho/ abraço.	-	-
	Passa a mão na cara de alguém.	-	-
Aborrecimento	Mexe constantemente com as mãos: na boca/ na roupa/tapete/ livros da estante;	-	1

	Conversa com o colega do lado;	-	2
	Rói as unhas	-	1
	Olha pela janela	-	1
	Brinca com os identificadores das áreas ou o colar de chefe.	-	1-
Excitação negativa	Difícil de controlar o grupo.	-	-
Expressão de sentimentos	Sorri;	-	2
	Fica surpreendida.	-	-
Intervenção positiva	Faz uma intervenção acerca da história	-	2

Quadro 12. Reações das crianças ao longo da história “João e Maria”

No final, todas as crianças queriam mexer no avental e brincar com ele. Este e todos os outros recursos foram deixados na área da biblioteca, onde as crianças tiveram a oportunidade de os explorar individualmente.

História 7: Guarda -chuva das histórias “Rapunzel”

A sétima história, “Rapunzel”, estava associada a um guarda-chuva. No exterior do mesmo, estavam as ações e as personagens, que fazem parte da história. Assim que as crianças o visualizam, perceberam logo qual a história que iam ouvir.

Sendo esta história já conhecida do grupo, estava à espera que as crianças não demonstrassem grande interesse pela mesma, o que não se veio a confirmar.

As reações do grupo foram bastante positivas, e as crianças mantiveram-se atentas durante praticamente toda a história. AL ainda disse “o guarda-chuva está muito bonito”, comentário que revelou que a criança valorizou o recurso. Houve, também, quem fizesse algumas intervenções ao longo da história; uma delas foi o SA, que disse “a mãe da Rapunzel está a ficar doente porque queria comer alface e não podia”; mais à frente, o SS voltou a referir que “a Bruxa cortou o cabelo a Rapunzel quando descobriu

que o príncipe a visitava”; FR também intercedeu e disse “já conheço essa história”, intervenção que mostrou um pouco de aborrecimento, pois esta criança acabou por não prestar tanta atenção à história; MI também se distraiu durante pouco minutos, voltando a sentar-se de pernas à chinês e fixando os olhos no guarda chuva; o DI também tentou distrair o MR, mas sem sucesso, pois estava demasiado concentrado na história que nem lhe respondeu. Este comportamento do DI demonstrou que a história estava a ser aborrecida para ele, enquanto para MR, a história estava a ser interessante e prazerosa. Já as crianças AN, JU e AC acabaram por demonstrar aborrecimento ao brincar com a roupa e com o tapete. Algumas crianças como VI, TI, CC, FF, ML, MI, II, LA, LU, ao longo da história, foram procurando posições mais confortáveis para verem melhor, revelando tranquilidade. O grupo, quando ouviu que a bruxa tinha ficado presa na torre, soltou uma gargalhada e disse, “bem feita”. A história terminou com o grupo a bater palmas, o que mostrou que gostaram muito da história e do recurso que utilizei para a contar.

No quadro que se segue estão apresentadas as reações das crianças quanto ao decorrer da história “Rapunzel”.

Categorias de análise	Indicadores	N.º de crianças	
		Início	Meio/ Fim
Atitudes			
Prazer/ tranquilidade	Sentada com pernas à chinês/ pernas esticadas/ perna em baixo do rabo para ficar mais alta	21	9
	Olhos fixos no livro/ recurso	-	14
	Mangas arregaçadas	-	-
Afeto	Dá um beijinho/ abraço.	-	-
	Passa a mão na cara de alguém.	-	-
Aborrecimento	Mexe constantemente com as mãos: na boca/ na roupa/tapete/ livros da estante;	-	5

	Conversa com o colega do lado;	-	1
	Rói as unhas	-	-
	Olha pela janela	-	-
	Brinca com os identificadores das áreas ou o colar de chefe.	-	1-
Excitação negativa	Difícil de controlar o grupo.	-	-
Expressão de sentimentos	Sorri;	-	21
	Fica surpreendida.	-	-
Intervenção positiva	Faz uma intervenção acerca da história	-	2

Quadro 13. Reações das crianças ao longo da história “Rapunzel”

História 8- “Rumpelstilskin”

Oitava e última história “Rumpelstilskin”, que foi contada através do livro *Os Melhores Contos de Grimm*. Esta só era conhecida por uma criança. Inicialmente, apresentei imagens ao grupo para que estes tentassem adivinhar o tipo de histórias, mas sem sucesso.

Antes de iniciar a história, as crianças estavam sentadas a visualizar as imagens que a EE lhes deu, com muita atenção. A FF chegou a chorar e ML fez-lhe uma festinha na cara, demonstrando carinho pela amiga. Assim que a EE iniciou a história, JO começou à procura de alguma coisa para se distrair, o que mostrou logo que esta criança estava aborrecida por ouvir a história; a FF, que continuava a chorar, veio para junto da EE para se sentir mais acarinhada, posto isto, continuou-se a ler a história, enquanto JU, AC, LA, LU, AN, BR, FF, CC revelam aborrecimento ao brincarem com a roupa; também o DI esta a olhar para o exterior da sala através da janela, demonstrando também aborrecimento; o MA, Il e FR passam uma grande parte do tempo na conversa. ML, ao colocar-se em frente a todos, para ver melhor, revela que a história a estava a interessar, assim como MR, EV, VI, SA e AL; SA faz uma cara de impressionado ao ouvir que o rei

está a ficar sem dinheiro; ML e AL estavam muito atentos e a chegar-se cada vez mais para a frente; os de trás, MI e TI esticavam-se para ver melhor as imagens e também pediam aos colegas para se sentarem. Foi notório que a maioria do grupo já estava distraído; uns brincavam com os cordões, outros com a roupa, outros a olhar pela janela. AL interrompeu a história e disse “a minha mãe já me tinha contado essa história, porque eu tenho um livro igual”; a história terminou com algumas crianças a rir-se com o final do duende.

No quadro que se segue estão apresentadas as reações das crianças quanto ao decorrer da história “Rumpelstilskin”

Categorias de análise	Indicadores	N.º de crianças	
		Início	Meio/ Fim
Atitudes			
Prazer/ tranquilidade	Sentada com pernas à chinês/ pernas esticadas/ perna em baixo do rabo para ficar mais alta	21	8
	Olhos fixos no livro/ recurso	-	8
	Mangas arregaçadas	-	-
Afeto	Dá um beijinho/ abraço.	-	-
	Passa a mão na cara de alguém.	-	1
Aborrecimento	Mexe constantemente com as mãos: na boca/ na roupa/tapete/ livros da estante;	-	9
	Conversa com o colega do lado;	-	3
	Rói as unhas	-	-
	Olha pela janela	-	1

	Brinca com os identificadores das áreas ou o colar de chefe.	-	-
Excitação negativa	Difícil de controlar o grupo.	-	-
Expressão de sentimentos	Sorri;	-	7
	Fica surpreendida.	-	1
Intervenção positiva	Faz uma intervenção acerca da história	-	2

Quadro 14. Reações das crianças ao longo da história “Rumpelstilskin”

Mais uma vez, através desta análise, é possível verificar que o grupo se distrai mais depressa quando a história é só acompanhada pelo livro. A leitura de histórias, através do livro, é sempre mais monótona, desmotivando as crianças, que perdem rapidamente o interesse.

Análise da entrevista

No caso da entrevista estruturada, que foi realizada na semana de 27 de janeiro de 2020, foram definidas a priori categorias de análise com base no guião da entrevista (anexo 2).

As categorias criadas foram as seguintes:

- i. Interesse em ouvir histórias;
- ii. Local onde ouve histórias;
- iii. Pessoa que conta histórias;
- iv. História de que a criança se lembra;
- v. História preferida;
- vi. Recursos utilizados;

i) Interesse em ouvir histórias

Na primeira categoria, interesse em ouvir histórias, 21 crianças responderam que gostam de ouvir histórias, interesse que se deve ao facto de as crianças estarem familiarizadas com este tipo de atividades e também porque, através das histórias, as crianças podem sonhar e imaginar, o que lhes permite sentirem-se bem quando as estão a ouvir. Além disso, as histórias desempenham um papel importante pois, segundo

Santos (2000), ajudam a criança a criar estratégias emocionais quando estão em diferentes estados de espírito e ajudam-na, também, a criar imagens mentais com significado. Ainda o mesmo autor refere que, quando a criança ouve histórias, estas despertam-lhe as emoções e estimulam-lhe a imaginação, pois a criança cria uma imagem mentalmente das personagens e de todo o enredo que faz parte da história.

Além disso,

a contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil. O uso dessa ferramenta incentiva não somente a imaginação, mas também o gosto e o hábito da leitura; a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura; o conjunto de elementos referenciais que proporcionarão o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, a relação entre o espaço íntimo do indivíduo (mundo interno) com o mundo social (mundo externo), resultando na formação de sua personalidade, seus valores e suas crenças. (Mateus et al., 2014 p.56)

Desta forma, é importante criar uma rotina com as crianças de leitura de histórias.

ii) Local onde ouve histórias

Relativamente à segunda categoria, local onde ouve histórias, 10 n crianças responderam que ouvem histórias em casa, enquanto seis crianças responderam na escola, quatro crianças responderam que ouvem na escola e em casa e uma criança respondeu que ouve na biblioteca.

Desta forma, 14 crianças realçam que ouvem histórias em casa, o que mostra que a família cumpre o seu papel de agente promotor de leitura, pois, como já foi referido no enquadramento teórico, os pais/famílias são os responsáveis pela educação das crianças, e, desta forma, devem escolher e proporcionar respostas educativas e incentivá-las a ler e a ouvir histórias, pois têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os filhos (Silva et al., 2016). Ainda Silva et al. (2012) referem que “a família influencia de modo decisivo o desenvolvimento literário das crianças” (p.19); já no jardim de infância, é notório que poucas crianças referiram que ouvem histórias, e as histórias que referiram foram as que contei com o auxílio de um recurso, referindo-se poucas vezes às histórias sem recurso. Esta

conclusão mostra que as crianças ouvem poucas histórias, devendo, por isso, ser criado um momento específico e regular para as histórias, diversificando os recursos.

iii) Pessoa que conta histórias

Quanto à terceira categoria, que corresponde à pessoa que conta histórias, uma criança respondeu a mãe, 10 responderam a mãe e o pai, uma o irmão, duas crianças responderam a Catarina, quatro crianças responderam a Catarina e a Francisca e três crianças responderam mãe, pai, educadora C, a assistente operacional, Catarina e Francisca. A maioria da criança relatou que ouvem histórias em casa, o que mostra, como referido na questão anterior, que a família está a incentivar a criança a ouvir histórias e que, mais tarde, vai ser uma mais-valia para aquisição da escrita, pois “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro”. (Silva et al., 2016, p.66). Outros autores, como (Mateus et al., 2014) também têm a mesma opinião, pois afirmam que “As histórias despertam no ouvinte a imaginação, a emoção e o fascínio da escrita e da leitura. Afinal, contar histórias é revelar segredos, é seduzir o ouvinte e convidá-lo a se apaixonar ... pela história... pela leitura.” (p.58)

Além disso, é notório que este grupo ainda faz confusão com quem lhes conta histórias, pois, na questão número dois, 14 crianças responderam em casa enquanto na questão número três, dezasseis crianças responderam que um elemento da família lhes conta histórias, desta forma, é perceptível que o grupo, ainda muito novo, faz confusão no que toca a quem conta histórias.

Por outro lado, esta análise mostra que as crianças que ouvem histórias no jardim referiram que quem lhes conta histórias é a Catarina e a Francisca (educadoras estagiárias), pois todas as histórias que eram apresentadas estavam sempre acompanhadas por uma surpresa, o que fazia com que as crianças estivessem mais atentas e concentradas. Este dado vai ao encontro do que referem as autoras Balça e Real (2014), quando afirmam que “só um profissional com total sensibilidade e conhecimento sobre as questões de leitura consegue fazê-la chegar às crianças de forma lúdica e cativante, envolvendo-as e motivando-as intrinsecamente a querer ouvir o que vai ser lido” (p.3). Na mesma linha de pensamento, Mata (2008) afirma que “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá

continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (p.79). Assim, é este interesse e curiosidade pelos livros e pelas histórias que permite à criança lembrar-se de quem lhes lê ou conta as histórias, pois só despertando este interesse é que as crianças vão estar concentradas quando o adulto lhes estiver a ler um livro.

A educadora e a assistente operacional também são mencionadas, mas por uma pequena minoria, segundo Balça e Real (2014), “nestas faixas etárias, o papel do adulto, do adulto mediador, seja ele o educador de infância ou algum membro da família, é indispensável” (p.2), pois a criança vê o adulto como um exemplo. Cabe, assim, ao mediador demonstrar o seu interesse e respeito pelos livros e pelas histórias que são contadas, para despertar o gosto e o respeito pelos livros na criança.

Em suma, é muito importante que as crianças contactem com livros e que ouçam muitas histórias, seja por parte da educadora ou da família, pois as crianças vão estar a aprender a socializar. Além disso, quando elas ouvem histórias estão a divertir-se, a aprender e estão a desenvolver a sua inteligência e a sensibilidade (Mateus et al., 2014). “Afinal, escutar histórias é o início, para tornar-se um leitor, um inventor, um criador” (Souza e Francisco, 2017, p.47).

iv) Histórias de que as crianças se lembram

Segue a quarta categoria, que diz respeito as histórias de que se lembram. Uma criança lembra-se da história “Músicos de Bremen”, duas crianças lembram-se da “Branca de Neve”, quatro crianças lembram-se do “Lobo e os Sete Cabritinhos”, oito lembram-se da história da “Rapunzel”, uma criança da história “Rumpelstilskin”, uma criança refere que se lembra da “Rapunzel” e da história “João e Maria”, outra criança lembra-se da “Rapunzel” e do “Lobo e os sete cabritinhos”, e por fim, três crianças não se recordam de nenhuma história. É notório que das 21 crianças que participaram no estudo, 20 delas só se recordam das histórias que foram dinamizadas com algum elemento, seja ele a luva, o livro pop up, o minicinema, o avental e o guarda-chuva das histórias. A primeira história contada com recurso foi os “Músicos de Bremen” e foi usada a luva, só uma criança referiu esta história. O facto de só uma criança se ter lembrado desta história pode ter a ver com o tempo que tinha passado, e já tinham ouvido mais histórias com recursos. Quanto às histórias sem recursos, foram lidas três

histórias, e só uma criança referiu uma delas, o que mostra que os recursos podem ter um impacto grande na memorização das histórias. Otte e Kovács (2003 cit in Souza e Francisco 2017) afirmam que a utilização de alguns recursos para ilustrar uma narrativa vai “despertar o interesse e auxiliar na memorização da história” (p.48).

v) História preferida

A quinta categoria diz respeito à história preferida: três crianças responderam “Músicos de Bremen”, duas crianças escolheram a “Branca de Neve”, duas crianças escolheram a história “João e Maria”, nove crianças escolheram a “Rapunzel”, uma criança escolheu duas histórias a “Rapunzel” e a “Branca de Neve” e três crianças não conseguiram escolher nenhuma história e, por fim, uma escolheu todas as que estavam associadas aos recursos.

De todas as histórias contadas, 18 crianças referiam as que estavam associadas a um recurso. Desta forma, a dinamização das histórias, segundo Costa (2012), “(...) pretende facilitar o melhor entendimento do texto pela interação da narrativa com a dramatização, os adereços, as músicas, os cenários entre outros”. (p.56)

vi) Recursos

Por último, temos os recursos e o que as crianças se lembram em cada recurso.

Quanto à utilização da luva na história “Músicos de Bremen”, assim que as crianças viram o objeto, quatro crianças lembraram-se do nome da história, três crianças lembraram-se de como esta começou, 10 crianças referiram a sequência dos animais, três o local onde estes encontraram os ladrões, o que lhes fizeram. Houve, também, seis crianças que não se lembravam de nenhum pormenor desta história.

Acerca do livro pop up, história da “Branca de Neve”, 16 crianças lembraram-se de que uma menina comeu uma maçã, 18 crianças também se lembraram do nome, quatro crianças referiram quem eram as personagens, seis referiram que a bruxa fez magia na maçã que a branca de neve comeu, cinco crianças lembraram-se, também, que a branca de neve fugiu do castelo porque a bruxa queria matá-la e sete crianças referiram que o príncipe salvou a branca de neve da maçã envenenada, e três crianças não se lembraram de nada.

Quanto à história, o “Lobo e os Sete Cabritinhos”, que foi contada através do cinema, 14 crianças, quando viram o recurso, referiram que se tratava da história dos sete cabritinhos que foram comidos pelo lobo; três crianças só se lembraram que era uma história em que havia um lobo; sete crianças referiram, também, que o lobo enganou os cabritinhos e os comeu; duas crianças ainda se lembram que o lobo deixou um cabritinho por comer e que depois contou à mãe o que tinha acontecido; nove crianças referiram que a mãe abriu a barriga ao lobo para tirar os cabritinhos, que a mãe dos cabritinhos pôs pedras na barriga do lobo e, quando ele acordou foi beber água a um poço e caiu lá dentro. Houve duas crianças que se lembraram onde o cabritinho estava escondido. Deste recurso só uma criança é que não se lembrou de nada que correspondesse a esta história.

No que diz respeito ao recurso utilizado, o avental que contava a história “João e Maria”, duas crianças associaram a história a de “Hansel e Gretel”, sete lembraram-se quem eram as personagens e os nomes; sete crianças não se lembraram de nada da história; houve quatro crianças que referiram ainda que esta era a história de uma bruxa que vivia numa casa feita de doces; três disseram só que era a história de uma bruxa má; sete crianças também se lembraram que a bruxa tinha prendido o menino na prisão e foi a irmã que o salvou.

Também no recurso guarda-chuva, que foi utilizado para contar a História da “Rapunzel”, as 21 crianças lembraram-se logo do nome da história, 17 referiram logo quem eram as personagens; 16 crianças lembraram-se que a bruxa tinha prendido a Rapunzel numa torre que não tinha portas e que subia pelos seus cabelos; também houve oito crianças que se recordaram que o príncipe encontrou a Rapunzel e, quando a bruxa descobriu, cortou-lhe o cabelo e abandonou-a na floresta; houve quatro crianças que referiram que a bruxa voltou a torre para enganar o príncipe; cinco crianças referiram que a bruxa magoou o príncipe nos olhos quando caiu da torre, e a bruxa ficou presa na torre.

No meio das histórias contadas com o recurso, foram, ainda, contadas três histórias através do livro; a primeira história que as crianças ouviram foi a “Mãe Hilda”; a maior parte das crianças não se recordava de nada, só duas crianças é que referiram

que, nesta história, havia uma menina que era preguiçosa e outra que não era. É a única coisa que referiram acerca desta.

A outra história que ouviram foi a “Gata Borralheira”, também foi notório que 20 crianças não se recordavam da história, houve uma criança que disse o nome da mesma, mas depois não se lembrava da narrativa.

E, por último, as crianças ouviram a história “Rumpelstilskin”, duas crianças referiram o nome da mesma; duas crianças lembraram-se que na história havia um duende que fazia muitas asneiras; houve, também, uma criança que referiu que a menina que tinha que fiar palha para a transformar em outro; 18 crianças que não se lembra nada da história. Apesar de esta história ter sido a última a ser apresentada ao grupo, este não se recordava, o que, mais uma vez, mostra que, nas histórias que não estavam associadas a recursos, as crianças não mostraram muito interesse e acabaram por se esquecer delas.

É notório que as crianças se recordam mais das histórias que estão associadas a um recurso, pois foi algo novo e diferente onde elas estiveram a ouvir a história concentradas.

Assim que as histórias eram terminadas, os recursos que as acompanhavam eram colocados na área da biblioteca para que as crianças o pudessem usar nas atividades livres. Ao longo das observações, foi notório ver que o interesse das crianças por essa área foi crescendo devido aos recursos que estavam lá. No meu ver, estes recursos foram uma mais-valia para o enriquecimento das brincadeiras das crianças; além disso, motivaram as crianças e despertou-lhes o interesse por essa área, pois na hora de escolher a área que pretendiam ir brincar, já incluíam a área da biblioteca.

Conclusões retiradas do estudo

Neste ponto, encontram-se as conclusões que resultaram deste estudo. Esta está dividida em dois pontos, no primeiro ponto encontram-se as conclusões do estudo e no segundo as limitações e recomendações para futuras investigações.

Este estudo partiu de duas questões:

1. Existem (ou não) mais valias na integração de recursos durante a leitura de histórias?
2. Quais as diferenças percebidas nas crianças entre a leitura de uma história sem recurso e a leitura de uma história com recurso?

Para tal foram formulados dois objetivos para dar resposta as questões anteriores:

1. Avaliar a mais-valia (ou não) dos recursos na hora do conto.
2. Analisar as reações das crianças quando ouvem histórias com e sem recursos.

Para dar respostas às questões de investigação, foram recolhidos dados, durante e após a PES II. Os dados recolhidos, durante a PES II, foram realizados através de vídeos durante a leitura das histórias, instrumentos que auxiliaram na observação das reações das crianças quando ouviam as histórias com e sem recurso. O outro instrumento de recolha de dados utilizado foi a entrevista a cada criança do grupo para verificar de que histórias as crianças se lembravam e se a sua recordação estaria ou não associada à utilização do recurso.

Avaliar a mais-valia (ou não) dos recursos na hora do conto

Na escolha dos recursos, procurei apresentar ao grupo os que fossem mais criativos e interessantes, uma vez que as crianças só ouviam histórias através de livros.

Através do estudo realizado, conseguimos provar que os recursos são, sem dúvida uma mais valia para a hora do conto, uma vez que influenciam a forma como a criança se comporta na hora do conto e, desta forma, permite que haja um maior envolvimento da criança na história.

Este não é só o ponto positivo dos recursos, pois a sua utilização vai ajudar a criança a compreender melhor a história e a mensagem que esta transmite. Os recursos são também uma mais-valia na aquisição de conhecimentos. Além disso, a visualização de recursos diversificados desperta a criatividade da criança.

Corroborando os resultados conseguidos nesta investigação, Correia (1995 cit in Rodrigues, 2013) afirma que os recursos, na sua maioria, facilitam a troca de ideias entre alunos e atividade de transmissão de conhecimentos, o que permite incrementar o interesse nas atividades. De acrescentar que os recursos têm um grande impacto junto das crianças, pois fazem com que a criança retenha facilmente a informação na memória, o que vai ser fundamental nas aprendizagens, formando, também, imagens concretas da realidade.

O facto de a criança contactar com os recursos, durante e após a história, vai facilitar, ainda, a aquisição da linguagem oral, corporal e, além disso, desperta a sua imaginação, pois, a criança, ao utilizar os recursos sozinha ou acompanhada, pode dar-lhes uma nova utilização, permitindo fazer um reconto da história ou até mesmo inventar uma história nova a partir daquelas personagens, como aconteceu ao longo da PES II.

Desta forma, podemos comprovar que os recursos são uma mais-valia quando estão a acompanhar as histórias, pois as crianças interpretam melhor a mensagem que é transmitida na história. Além disso, através dos recursos, é possível despertar a imaginação e a criatividade das crianças, ao mesmo tempo que se transmite uma mensagem.

Analisar as reações das crianças quando ouvem histórias com e sem recursos

Depois de analisar as reações das crianças, é possível verificar que o grupo esteve mais envolvido nas histórias que foram auxiliadas com recursos. Aliás, nos vídeos, constata-se que a maioria do grupo estava muito admirado com os recursos, pois os movimentos que as crianças faziam era para conseguir posições mais confortáveis para ver melhor. Além disso, neste tipo de histórias, o grupo interveio mais, o que mostrou o seu envolvimento na mesma; também foi perceptível que esteve mais tempo concentrado, o que fez com que, na entrevista realizada no final da PES II, o grupo se

lembrasse mais destas histórias do que das histórias lidas através do livro, isto é, as crianças não se lembravam apenas do nome da história, lembravam-se do conteúdo, das personagens e das ações da história. Por sua vez, nas narrativas que foram apresentadas através do livro, foi possível comprovar, através da análise dos vídeos, que o grupo não mostrava grande interesse e passava a maioria do tempo irrequieto, a brincar com a roupa, com os sapatos e até mesmo a conversar uns com os outros, arranjando sempre algum entretenimento enquanto as histórias decorriam.

De facto, nas histórias sem recurso, o grupo distraiu-se muitas vezes e estes comportamentos refletiram-se na entrevista realizada, pois foram poucas as crianças que fizeram referência a estas histórias, e as que fizeram eram muito vagas. Por exemplo, na história da “Gata Borralheira”, só uma criança é que se lembrou do nome na história; na narrativa da “Mãe Hilda”, nenhuma criança se lembrou do nome, apenas duas crianças referiram que, nesta história, havia uma menina que era preguiçosa e outra não; na “Rumpelstilskin”, apenas três crianças fizeram referência a esta história apesar de ela ter sido a última a ser trabalhada.

Estas conclusões vão ao encontro do que refere Albuquerque (2000), quando afirma que quando só é utilizado o livro como narração de histórias, está-se a limitar a imaginação e a criatividade das crianças, uma vez que, nos livros, os cenários e as personagens são descritos, fazendo com que as crianças acabem por perder o interesse pela história que estão a ouvir.

Estes comportamentos mostram que as crianças se interessaram mais pelas histórias que estavam acompanhadas por recursos, pois o facto de ser algo novo e diferente do que elas estão habituadas fez com que a motivação e o interesse da criança fosse outro, como foi possível ver nos vídeos, uma vez que a maioria das crianças esteve, maioritariamente, com os olhos fixos no recurso e os movimento que faziam era para procurar uma posição mais confortável para ver/ouvir a história.

Além disso, o facto de visualizarem na íntegra as imagens e as ações das histórias envolve-as mais, fazendo com que assimilem a maior parte da história.

Limitações do estudo e recomendações para investigações futuras

Ao longo da execução do estudo, foram surgindo alguns obstáculos que, com esforço e dedicação, foram sendo superados.

A primeira limitação que encontrei foi a heterogeneidade do grupo em termos etários, pois crianças que tinham três anos feitos há pouco e estavam a frequentar pela primeira vez o ensino pré-escolar e outras mais velhas já plenamente integradas e com um nível de conhecimento superior. Consequentemente, a preparação inicial das atividades a propor ao grupo era algo difícil para mim, já que os níveis eram distintos.

Para além disso, inicialmente, foi difícil envolver as crianças no projeto, pois elas não mostravam interesse nas primeiras histórias que foram apresentadas, mas, através dos recursos que fui utilizando, foi possível comprovar um maior interesse.

Outra limitação que encontrei foi o tempo de duração, pois a investigação decorreu num pequeno período e, além disso, as semanas eram divididas com a minha colega, o que fez com que o tempo ainda ficasse mais reduzido. Ou seja, a investigação ganharia com um maior tempo de utilização assim como as próprias EE no que diz respeito ao tempo de estágio efetivo.

E, por fim, o facto de, ao longo da PES II, desempenhar dois papéis, o de investigadora e o de EE. Tratou-se, para mim, de um limite. um pouco a investigação, pois o tempo tinha que ser dividido entre o projeto de investigação e as rotinas da instituição, pois o grupo, tinha algumas atividades programadas pela instituição ao longo das semanas, e, muitas vezes, não foi fácil gerir o tempo nem compatibilizar com as tarefas solicitadas no âmbito da PES II.

Contudo, fui aprendendo a ultrapassar as limitações que foram aparecendo de forma a atingir todos os objetivos que me foram propostos.

Como propostas para futuras investigações, considero que era pertinente realizar um estudo em que se comparassem as diferenças comportamentais das crianças quando estas ouvem histórias com recursos tradicionais e as novas tecnologia.

Capítulo III- Reflexão da Prática de Ensino Supervisionada

Por último, encontra-se, neste capítulo, uma reflexão acerca de todo o percurso da PES.

A vida é feita de escolhas, e, sem dúvida, que fiz a melhor escolha quando decidi ingressar neste curso e escolher esta profissão que tanto me preenche o coração.

Agora que terminei o meu percurso académico, chega a fase de refletir sobre todo o percurso feito e de todas as vivências que as PES I e II me proporcionaram.

A PES foi, indubitavelmente, muito importante, pois possibilitou-me um contacto alargado com o trabalho, com as dinâmicas e o dia a dia numa creche e um jardim de infância. Além disso, a PES I e II deram-me a conhecer diferentes pessoas, que disponibilizaram o seu tempo para me ensinar e demonstrar os seus diferentes métodos de trabalho, pois foram e serão importantes para o futuro.

Os dois contactos que tive durante a PES foram realizados em Viana do Castelo, um na creche e outro no jardim de infância.

Iniciei o percurso na Creche, com três grupos de crianças distintos, que foi desde o berçário até à sala dos dois três anos de idade.

A passagem pelo berçário foi curta, mas intensa. Este grupo, apesar de não andar nem falar, requer muitos cuidados como mudar fraldas, dar de comer, além disso, são crianças muito pequenas que necessitam de muitos estímulos. Estes podem ser, e foram feitos, através de múltiplas atividades sensoriais. Segundo Portugal (2012), os “bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiam” (p.7). Desta forma, é necessário que a relação entre as crianças e os adultos que as rodeiam seja uma relação de proximidade, onde o adulto cuida e estimula a criança. Além disso, segundo Portugal (2012),” os bebés e crianças necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras” (p.9), sendo nesta faixa etária que a criança se desenvolve a “grande velocidade de desenvolvimento e aprendizagem, que deve ser acompanhada por adultos conscientes das suas ações,

que compreendam a creche (ou outros contextos formais de educação e cuidados) como um espaço de aprendizagem e não apenas de cuidado” (Carvalho & Portugal, 2017, p.11).

O trabalho desenvolvido com o berçário foi unicamente realizado a nível sensorial, onde foi possível explorar o tato, a visão e a audição. Foi criado um tapete sensorial e alguns cubos sensoriais, dando às crianças a oportunidade de explorar diferentes texturas e sons. Além disso, foram, também, assegurados os cuidados básicos das crianças como mudar fraldas e dar-lhe a alimentação.

Passando para a sala de um ano, encontramos um grupo mais independente, onde todas as crianças andavam, brincavam e comiam sozinhas. Neste grupo, também foram realizadas algumas atividades sensoriais, que foram desde a exploração de uma receita de cocos, até à exploração de um coelho da páscoa sensorial, pois, segundo Carvalho (2005), as sensações são vivências vindas do meio que nos rodeiam e que nos chegam através dos sentidos. Desta forma, o contacto com diferentes estímulos vai estimular o cérebro da criança e vai desenvolver os órgãos dos sentidos, o que será uma mais-valia para as crianças pois o “exercício sensorial será então uma verdadeira experiência de vida.” (Debesse, 1999, p.62).

Com este grupo, também foi possível realizar atividades de motricidades onde foi promovida uma caça ao ovo, em que as crianças superaram alguns obstáculos desde trepar, rastejar, levantar objetos até encontrar os ovos escondidos. Outra atividade realizada foi a dinamização de uma história, onde foram coladas imagens num pau de espetada e, à medida que a história era contada, as personagens iam aparecendo, esta estratégia foi um ponto forte, pois as crianças demonstraram grande interesse pelas imagens, o que as fez estar concentradas na história.

Segundo Bettelheim (1998),

Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (p.20)

De um modo geral, todas as atividades apresentadas a esta faixa etária foram bem recebidas por parte do grupo, o que demonstrou que as escolhas foram as mais acertadas.

No que toca à sala dos dois anos, foram realizadas atividades mais complexas, pois assim a idade o exige. Também foi valorizada a leitura de histórias, como forma de a criança adquirir e alargar o seu vocabulário. Do mesmo modo, foram dinamizados jogos com as temáticas dos meios de transporte e do local onde estes se movimentam.

É de salientar que, tanto na sala de um ano como na sala dos dois anos, já havia uma rotina que se realizava todas as manhãs. Na sala de um ano, só se cantava os bons dias, enquanto, na sala dos dois anos, já se realizava uma rotina mais completa, pois também era cantada a música dos bons dias, era eleito um chefe que, posteriormente, fazia a contagem das crianças e marcava as presenças de cada uma.

Também a sala dos dois anos já estava organizada com áreas, o que era uma mais valia para o desenvolvimento da criança e para as preparar para a próxima etapa do desenvolvimento, a do Pré-Escolar. Como salientam Hohmann e Weikart (2011),

as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses. (p. 162)

É de referir que o ambiente que encontrei nesta instituição foi muito bom, fui muito bem recebida por parte das educadoras, que sempre se mostraram disponíveis para ajudar e partilhar as suas experiências comigo.

A relação que as educadoras tinham com as famílias das crianças era de proximidade, todos os dias havia uma troca de informação entre pais e educadora, o que, a meu ver, é uma mais valia para o desenvolvimento das crianças e, além disso, permite que os pais se sintam mais confiantes e mais sossegados ao entregar os filhos na instituição.

A experiência que tive na creche foi muito vantajosa para o meu percurso, consegui superar algumas dúvidas e medos, fazendo com que me sentisse mais segura na etapa seguinte.

A última etapa do meu percurso foi realizada no JI, local onde, ao longo de toda a minha intervenção, assumi dois papéis, o de investigadora e o de educadora estagiária. Tive o privilégio de trabalhar com um grupo de 22 crianças, com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos. Além disso, encontrei uma auxiliar e uma educadora que, desde logo, me deixaram à vontade para pôr o meu trabalho em prática. A educadora cooperante teve um papel muito importante, pois partilhou as suas experiências, deu o seu feedback das atividades que planeávamos, ajudou muitas vezes a adaptar algumas atividades ao grupo. A forma como ela se disponibilizou a ajudar foi uma mais valia para o meu percurso e para a execução das atividades.

A PES II desenvolveu-se ao longo de cinco meses, em que três semanas foram de observação e as restantes semanas foram alternadas com o parceiro de estágio. Tive a oportunidade de assumir o grupo, assim como todas as suas rotinas, brincadeiras e atividades e foi-me, ainda, dada a oportunidade de desenvolver o meu projeto de investigação com todas as crianças do grupo.

No meu ver, estes dois papéis, o de educadora estagiária e o de investigadora, foram bem-sucedidos, apesar de difíceis, pois atingi todos os objetivos propostos.

O ambiente criado na sala era estimulante e enriquecia a aprendizagem das crianças, pois a educadora demonstrava várias vezes que incentivava a criança a dialogar, promovendo, frequentemente, atividades em que as desafiava a procurar palavras que rimassem com as que ela ia dizendo; também dava a oportunidade de as crianças partilharem umas com as outras aquilo que fizeram no seu fim de semana. Estas atividades ajudavam a criança a desenvolver a sua linguagem.

Desta forma, decidi continuar com algumas estratégias que a educadora usava, não só para que as crianças não estranhassem, mas também para que estas continuassem a poder partilhar as suas vivências uns com os outros, desenvolvendo o vocabulário.

Também optei por realizar a maioria das minhas atividades em grande grupo, pois o tema da minha investigação assim o permitia.

O tema de investigação que escolhi deveu-se ao facto de, ao longo das observações, ter constatado que a maioria das crianças não prestava atenção às histórias que iam sendo lidas através do livro e decidiu-se apresentar novas técnicas às crianças e, a partir desses recursos, perceber se o grupo ficava mais motivado.

Também nas atividades que não se relacionavam diretamente com a atividade de investigação, tive sempre em atenção as necessidades de cada criança, de modo a que adquirissem conhecimento e tivessem vontade de participar.

De acrescentar que o facto de o grupo ser composto por crianças com idades distintas foi bastante desafiador, pois colocou-me à prova, na hora de planear e desenvolver atividades, pois as crianças estavam em níveis cognitivos e motores distintos e o mais relevante, para mim, era desafiar as crianças, respeitando o ritmo individual.

No que toca às implementações das atividades, senti um nervosismo e um pouco de insegurança no início, pois o grupo não estava habituado à minha presença, enquanto figura central, mas foi facilmente superado, devido, sobretudo, à experiência da PES do ano anterior, pois foi importante para nos prepararmos para esta etapa final do percurso académico, isto é, deu-nos ferramentas para assumir um grupo de crianças e além disso, ajudou-nos a confiar mais no nosso trabalho e a enfrentar de forma mais calma, os dias em que éramos supervisionados. De acrescentar o contributo da PES I na preparação das atividades, pois como já tinha contactado e desenvolvido atividades com crianças mais novas, permitiu-me delinear estratégias e deu-me mais segurança nesta fase.

Também o facto de sentir o apoio do meu par de estágio foi uma mais-valia, naqueles momentos menos bons, pois a minha colega tinha sempre uma palavra de incentivo. Também as reações das crianças às atividades que lhes ia apresentando, semana após semana, foram um incentivo a querer fazer sempre algo diferente, de forma a surpreendê-las e motivá-las a participar nas atividades.

É de referir que, tanto a licenciatura como o mestrado, me transmitiram ferramentas muito importantes para a conclusão desta experiência tão importante no

meu percurso acadêmico e profissional, pois proporcionaram um contacto com diferentes contextos de trabalho, o que fez com que me superasse a nível pessoal.

A nível da licenciatura e do mestrado, as unidades curriculares (UC) que mais me transmitiram conhecimentos foram as didáticas, uma vez que, em todas elas, os professores partilhavam e realizavam connosco atividades. Também nestas UC, éramos desafiados pelos professores a planificar e apresentar atividades, e este método de trabalho foi importante na hora de desenvolver atividades para a PES, pois na hora de planificar surgiam sempre algumas ideias relacionadas com o que já tínhamos visto nas didáticas.

Termino, dizendo que, ao longo de todo este percurso, amadureci os meus conhecimentos em conjunto com todas as crianças com quem tive o prazer de me cruzar, cresci enquanto pessoa e futura profissional e estou totalmente grata a todos os que fizeram parte do meu percurso e todos aqueles que partilharam as suas experiências comigo, pois ser EDUCADORA DE INFÂNCIA é saber ouvir e partilhar.

Referências

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Albuquerque, C. M. (2010). *Animar a hora do conto na sala de aula e na biblioteca: o professor e a promoção da leitura*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Azevedo, R. (1999). *Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares*. Obtido em <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf>
- Balça, Â., & Leal, E. (2014). A leitura no contexto de educação pré-escolar. *Alabe. Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, (10), 1-11. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2014.10.5>
- Barbosa, A. M. P. (2009) *Análise das Representações de género e seus valores na Literatura Infanto-Juvenil e na Formação da Criança*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bastos, L. de S., & Alves, M. P. (2013). As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. *Revista Praxis*, 5(10),41-53. nº10. <https://doi.org/10.25119/praxis-5-10-580>
- Bettelheim, B. (1998). *A psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. (2004). *A criança e o seu mundo*. 1ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças na Creche*. Instituto de Estudos da Criança. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, A. F. (2019). *A importância da promoção da leitura em contexto de Jardim-de-Infância*. (Relatório de Mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra.

- Costa, M. (2012). No laboratório, preparando magia para a hora do conto. In C. V. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti (Eds). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 55-60). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Obtido em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1209/1/NoLaboratorio_TR.pdf
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, J. Ribeiro, I. & Viana, F. (2012). Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer. In C. V. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, (Eds). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 19-25). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Obtido em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31556/1/Ler%20e%20Escrever%20para%20ajudar%20o%20meu%20filho%20a%20crescer_TR.pdf
- Cunha, M. (2002). *Literatura Infantil: Teoria & Prática*. São Paulo: Ática.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Debesse, M. (1999). *As etapas da educação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Faria, M. A. (2004). *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto.
- Filho, G, J, N. (2009). Literatura Infantil: Múltiplas Linguagens na formação de leitores. Obtido em https://books.google.com.br/books?id=6XTJrrEcyEAC&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Fontes, O. (2009). Literatura Infantil: Raízes e Definições. *Saber e educar*, 14, 134, Doi: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol14.134>
- Fontes, V., Botelho, M., & Sacramento, M. (1988). *A Criança e o Livro*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Franco, A. F. (julho/dezembro 2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), pp. 325-332. Obtido em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a15.pdf>
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções – O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Guimarães, J. & Heil, S, L. (2018). *O conto de Fadas e o desenvolvimento da criança*. (Trabalho de conclusão de curso). Faculdade de Sant’Ana. Obtido em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/606>

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE. (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos – Região Norte*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatísticas.
- Kishimoto, T. (1994). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, 22, 105-128. Obtido em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10745/10260>
- Lira, N., & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista eletrônica saberes da educação*, 5(1) 1-22. Obtido em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf
- Lopes, P. (2017) *As histórias na Educação Pré-Escolar- Técnicas promotoras de motivação e envolvimento*. (Relatório de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Luciano, M, A. (2014). *O contador de histórias: das representações literárias ao contexto educativo atual*. (Dissertação de Mestrado). Universidade aberta, Lisboa.
- Marques, R. (1988). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*: Lisboa. Porto Editora.
- Martins, A. M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar - Ambiente Familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - Textos de apoio para Educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., & Souza, J. (2014). A importância da contação de histórias como prática educativa na educação de infância. *Revista eletrônica do curso de pedagogia*, 5 (1). Obtido em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477>
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro.posições*, 27(2), 115-132. doi: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

- Monzano, M. M. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora
- Moran, J. (2012). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá* (5ªed.). Campinas: Papirus editora.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Santarém: Edições Cosmos.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na pedagogia-em participação: In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Eds.), *o trabalho de projecto na pedagogia-em-participação* (pp. 11-69). Porto: Porto Editora.
- Pereira, V. I. C. (2017). *A importância da afetividade na relação pedagógica no pré-escolar*. (Relatório de Mestrado). Escola Superior de Lisboa.
- 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. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo em creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palma e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa. Editorial Caminho.
- Ressurreição, J., (2010) A importância dos contos de fadas no desenvolvimento imaginário. *Revista Ensílopedia*, 7(10), 19-34. Obtido em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiloglopedia/outubro_2010/pdf/a_importancia_dos_contos_de_fadas_no_desenvolvimento_da_imaginacao.pdf
- Ribeiro, D. C. M. (2015) *Os Contos de Fadas e a Dimensão dos Valores – o bem e o mal e suas representações simbólicas*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- Rigolet, A. (2009). *Ler livros e contar histórias para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rizzo, G. (2005). *Alfabetização Natural* (3ªed.). Rio de Janeiro: Editora Bertrand.
- Rodrigues, C. (2007). Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica. *Visão Global*, 10(2) 161-184. Obtido em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/482>

- Rodrigues, S. J. C. (2013). *Recursos didáticos na aprendizagem do oral e do escrito na Educação Pré-Escolar e no 1ºciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Mestrado). Universidade dos Açores.
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento Infântil. *Revista Humanidades*, 23(2), 176-180. Obtido em: [https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf](https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20vygotsky.pdf)
- Rosado, I. M. (2011). *Literatura para a infância- Concepções e Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com Vista à Promoção de Hábitos de Leitura*. (Relatório de Mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Sequeira, F. (2000.) *Formar leitores o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, M. M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - um projeto de intervenção*. (Trabalho de projeto de mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sisto, C. (s/d). A Arte de Contar Histórias e a sua Importância no Desenvolvimento Infantil. Obtido em <https://pt.slideshare.net/rofisi/a-arte-de-contar-histrias-celso-cisto>
- Soares, J. M. (2013). *A hora do conto- A importância de contar histórias em contexto pré-escolar*. (Relatório de Mestrado). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.
- Soriano, M. (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris: Flammarion.
- Sousa, M. E. (2007). *O livro na família e no jardim de infância - Passos e espaços para a formação de leitores*. Porto: Porto Editora.
- Souza, A, M, & Francisco, O, B. (2017). Contação de historia: Um Recurso pedagógico no desenvolvimento da linguagem. *Colloquium Humanarum*, 14(1), 40-50. Doi: <https://doi.org/10.5747/ch.2017.v14.n1.h292>

Taquelim, C. (n.d). Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão. Obtido em:
http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/abz_indices/001823_Animacao%20a%20Leitura.pdf

Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtiva*. Porto. Alegre: Editora Artmed.

Teixeira, S. R. (2014). *Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca*. (7ª ed.). RJ: Wak Editora.

Yin, R. K. (2010). *Estudos de caso: planejamento e métodos*. (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo 1- Autorização de Recolha de dados

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Exmo (a) Sr. (*) Encarregado de Educação,

Nós, alunos do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, em estágio no Jardim de Infância da Meadela, solicitamos a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) do seu educando(a), no âmbito das atividades letivas do nosso projeto de estágio que iremos desenvolver durante o 1º período deste ano letivo. As imagens e vídeos realizados servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade das crianças assegurada.

Autorizo a recolha de imagem de _____
(Nome do educando)

(Encarregado de Educação)

Anexo 2- Guião de Entrevista

Guião da entrevista

Nome: _____

1. Gostas de ouvir histórias?


2. Onde ouves histórias?


3. Quem te conta histórias?


4. Lembras-te qual foram as histórias que contei? Quais foram?


5. Qual foi a história de que mais gostaste?

6. Lembras-te desta história? De que falava?

6.1- Luva 

6.2- Livro pop up 

6.3- Cineminha 

6.4- Avental das Histórias 

6.5- Guarda chuva das histórias



6.6- Livro



Durante a entrevista foram colocados os recursos à disposição das crianças para assim recordarem as histórias ouvidas.