



Ana Lúcia Ramos  
Neto

**O desenvolvimento das  
competências narrativas em torno  
do livro para a infância no contexto  
de creche e de jardim de infância**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado  
em Educação Pré-Escolar

**ORIENTADOR**

Professor Doutor Luciano José dos Santos  
Baptista Pereira

Dezembro de 2019

Ana Lúcia Ramos  
Neto

**O desenvolvimento das  
competências narrativas em torno  
do livro para a infância no contexto  
de creche e de jardim de infância**

**JÚRI**

Arguente: Professora Doutora Mariana Abrantes de  
Oliveira Pinto Alte da Veiga

Presidente: Professora Doutora Ana Maria Pessoa

Orientador: Professor Doutor Luciano José dos  
Santos Baptista Pereira

Dezembro de 2019

## **Agradecimentos**

A realização do presente relatório de investigação, para além de marcar o término de mais uma fase da minha vida académica, apresenta-se, acima de tudo, como um processo que se mostrou rico em aprendizagens, no qual pude crescer pessoal e profissionalmente. Aquando da sua realização, pude contar com o contributo de diversos intervenientes, que tornaram todo o percurso ainda mais incrível, motivo pelo qual têm toda a minha consideração e todo o meu agradecimento.

Agradeço a toda a minha família, especialmente, aos meus pais e ao meu irmão, por terem acreditado que conseguiria realizar o meu sonho e por me terem acompanhado nos momentos bons e menos bons. Foram, sem dúvida, os meus principais pilares e sempre serão! Um agradecimento especial a uma das pessoas mais importantes da minha vida, o meu avô, que, apesar de não me ter acompanhado fisicamente, esteve sempre no meu coração e iluminou, diariamente, o meu caminho.

Agradeço, igualmente, às minhas colegas e amigas do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Maria Dias e Patrícia Silva, por todo o companheirismo e amizade. Que continuemos assim, a caminhar lado a lado.

Obrigada a todos os professores, principalmente, ao meu orientador, o professor doutor Luciano Pereira, pela disponibilidade, por todos os ensinamentos e por terem contribuído fortemente para a minha formação académica.

Como não poderia deixar de ser, obrigada, igualmente, às educadoras cooperantes, às instituições que me acolheram, a toda a sua equipa educativa, às crianças com as quais interagi e às suas respetivas famílias, por terem permitido que a felicidade, o sentido de partilha e a aprendizagem sistemática e conjunta fosse uma constante durante os momentos de estágio.

## **Resumo**

O presente relatório de investigação aborda o desenvolvimento das competências narrativas em torno do livro para a infância no contexto de creche e de jardim de infância. O momento da sua escolha teve em conta as observações realizadas nos contextos onde realizei os estágios e, principalmente, o meu interesse pelos livros de literatura infantil. A estrutura do documento combina uma análise teórica com evidências empíricas.

A vertente teórica é composta pelo quadro teórico de referências, que tem como objetivo fundamentar as conclusões do estudo, abordando aspetos que são essenciais para compreendê-la e interpretá-la. O desenvolvimento desta investigação pretende dar resposta à pergunta de investigação - *Como contribuir para o desenvolvimento das competências narrativas, em torno do livro, no contexto de creche e de jardim de infância?* -, tendo por base uma metodologia específica e recorrendo a diversas técnicas de recolha de dados.

Relativamente à metodologia, a mesma apresenta o paradigma interpretativo da investigação qualitativa, na qual a investigação-ação se encontra inserida. Quanto às técnicas de recolha de dados, recorreu-se à observação participante, às notas de campo, aos registos multimédia, a entrevistas estruturadas e à análise documental.

A vertente prática apresenta os contextos educativos, incluindo uma breve apresentação de cada instituição, as rotinas implementadas pelas educadoras e a caracterização das crianças envolvidas. Também inclui uma descrição e as reflexões relativas às minhas intervenções nos contextos educativos.

Em suma, todos os capítulos que compõem o documento concorrem para demonstrar as potencialidades dos livros de literatura para a infância, dando especial ênfase ao desenvolvimento das competências narrativas.

### **Palavras-chave:**

Literatura Infantil; Expressão Oral; Educador(a) de Infância; Narrativa; Estruturas da Narrativa.

## **Abstract**

This research report addresses the development of narrative skills based on children's literature in the context of nurseries and kindergartens. The choice of the research topic took into account several field observations made in the course of internships and, particularly, my interest in children's literature. The structure of the document combines theoretical analysis and empirical evidence.

The theoretical strand of the research concerns the literature review carried out to support the empirical strand, touching upon aspects that are of the utmost importance for interpreting and understanding the study's conclusions. The investigation seeks to answer the following question: *how can children's literature stimulate the development of narrative skills in the context of nurseries and kindergartens?* To this end, it draws on a specially designed methodology as well as on various data collection techniques.

Regarding the methodology, this study adopted the action-research method in the context of an interpretive approach to qualitative research. Concerning the data collection techniques employed, the researcher drew on participant observation, field notes, multimedia data records, focused interviews and document analysis. The examination of the information collected has enabled an understanding of the perceptions and practices of the kindergarten teachers involved, allowing the researcher to become acquainted with the children's behavior and to act accordingly.

The empirical strand of the research consists of a description of the educational contexts, including a brief presentation of each institution, the routines implemented by the nursery and kindergarten teachers and the characterization of the children involved. It also includes a description and the reflections related to my interventions in the above-mentioned educational contexts.

In short, this investigation attempts to shed light on the potential benefits of children's literature in developing children's narrative skills.

### **Keywords:**

Children's Literature; Oral Expression; Nursery and Kindergarten Teachers; Narrative; Narrative Structures.

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência .....	4
1. Literatura infantil e Literatura de expressão oral.....	4
1.1. Da Literatura oral à Literatura infantil .....	4
1.2. Importância da adequação dos temas e das características físicas e gráficas dos livros.....	7
1.3. O papel do(a) educador(a) nos momentos de leitura individual e em grande grupo.....	15
2. A Narrativa .....	23
2.1. A cognição, o desenvolvimento e as estruturas da Narrativa .....	23
2.2. Características linguísticas e paralinguísticas da Narrativa.....	27
2.3. A importância das histórias para o desenvolvimento do domínio das estruturas da Narrativa.....	28
2.4. As histórias, os contos e as fábulas no contexto de creche e de jardim de infância .....	31
Capítulo II – Metodologia do Estudo.....	35
1. O Paradigma Interpretativo e a Investigação Qualitativa.....	36
2. A Metodologia de Investigação-Ação.....	38
3. Procedimentos de recolha e de tratamento de informação .....	39
3.1. Observação Participante .....	40
3.2. Notas de Campo .....	41
3.3. Registos Multimédia .....	42
3.4. Entrevista.....	42
3.5. Análise Documental .....	44
Capítulo III – Caracterização dos Contextos.....	44
1. Contexto de Creche .....	45
1.1. Instituição A.....	45
1.2. Caracterização do grupo .....	47

1.3. Rotinas.....	48
1.4. Organização do Espaço .....	49
1.5. Concepções da educadora quanto à temática.....	50
2. Contexto de Jardim de Infância .....	51
2.1. Instituição B.....	51
2.2. Caracterização do grupo.....	53
2.3. Rotinas.....	54
2.4. Organização do Espaço .....	55
2.5. Concepções da educadora quanto à temática.....	56
Capítulo IV – A minha Intervenção.....	57
1. Contexto de Creche.....	59
1.1. Apresentação e Interpretação da Intervenção – Narrativa “Quem Comeu a MINHA Papa?”, de Nick Ward (2003).....	59
1.1.1. Razões da escolha da narrativa.....	59
1.1.2. Leitura da história.....	63
1.1.3. Exploração da narrativa com as crianças.....	65
2. Contexto de Jardim de Infância .....	75
2.1. Apresentação e Interpretação da Intervenção – Narrativa “Chibos Sabichões”, de Olalla González (2017).....	75
2.1.1. Razões da escolha da narrativa.....	75
2.1.2. Realização da sequência dos momentos que compõem a história.....	79
2.1.3. Reconto da história por parte de uma das crianças.....	87
2.2. Apresentação e Interpretação da Intervenção – Narrativa “A Que Sabe a Lua?”, de Michael Grejniec (2017) .....	89
2.2.1. Razões da escolha da narrativa.....	89
2.2.2. Construção de uma história.....	92
Capítulo V - Considerações Globais e Perspetivas Futuras .....	95
Referências Bibliográficas .....	99
Apêndices .....	106
Apêndice 1 – Entrevista integral à educadora de creche .....	106

Apêndice 2 - Entrevista integral à educadora de jardim de infância .....	111
Apêndice 3 – Narrativa integral do livro infantil “Quem Comeu a MINHA Papa?” .....	115
Apêndice 4 – Narrativa integral do livro infantil “Chibos Sabichões” .....	118
Apêndice 5 – Registo fotográfico da atividade relacionada com a sequência narrativa do livro infantil “Chibos Sabichões” .....	120
Apêndice 6 – Narrativa integral do livro infantil “A que sabe a Lua?” .....	123

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Forma introdutória da narrativa “Quem Comeu a Minha Papa?” .....	64
Tabela 2. Grupo 1 – Exploração 1 do livro e da narrativa “Quem Comeu a Minha Papa?”.....	66
Tabela 3. Grupo 1 – Exploração 2 do livro e da narrativa “Quem Comeu a Minha Papa?”.....	69
Tabela 4 - Grupo 2 – Exploração 1 do livro e da narrativa “Quem Comeu a Minha Papa?”.....	72
Tabela 5. Grupo 2 – Exploração 2 do livro e da narrativa “Quem Comeu a Minha Papa?”.....	73
Tabela 6. Sequência de acontecimentos da história do grupo 1 .....	80
Tabela 7. Sequência de acontecimentos da história do grupo 2.....	82
Tabela 8. Sequência de acontecimentos da história do grupo 3.....	84
Tabela 9. Sequência de acontecimentos da história do grupo 4.....	84
Tabela 10. Sequência de acontecimentos da história do grupo 5 .....	86
Tabela 11. Reconto da história “Chibos Sabichões” por parte de uma criança .....	88
Tabela 12. Construção de uma história tendo como indutor as ilustrações da narrativa original .....	92

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Sequência dos acontecimentos da história do grupo 1. Registo efetuado pela investigadora.....	120
<i>Figura 2.</i> Sequência dos acontecimentos da história do grupo 2. Registo efetuado pela investigadora.....	120
<i>Figura 3.</i> Sequência dos acontecimentos da história do grupo 3. Registo efetuado pela investigadora.....	121
<i>Figura 4.</i> Sequência dos acontecimentos da história do grupo 4. Registo efetuado pela investigadora.....	121
<i>Figura 5.</i> Sequência dos acontecimentos da história do grupo 5. Registo efetuado pela investigadora.....	122

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
ATL	Atividades de Tempos Livres
EPE	Educação Pré-Escolar
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PC	Projeto Curricular
PE	Projeto Educativo
PP	Projeto Pedagógico

## **Introdução**

O presente relatório, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, pretende dar a conhecer, de forma detalhada, o modo como o mesmo decorreu, incluindo informações de natureza teórica e prática. O seu desenvolvimento foi realizado faseadamente durante os períodos de estágio estipulados pelas seguintes unidades curriculares: Estágio em Educação de Infância I, Estágio em Educação de Infância II e Estágio em Educação de Infância III.

Os livros de literatura para a infância, em suporte físico, possibilitam que o leitor possa disfrutar de diversas sensações que vão além da narração. O contacto físico com o livro permite que a criança possa cheirá-lo, agarrá-lo e manipulá-lo, permitindo-lhe apropriar-se dele e conhecer as suas diversas características. De acordo com Rigolet (2006, p.102), estas sensações podem apresentar-se duradouras, na medida em que permanecem na memória de quem teve a oportunidade de conhecer o livro.

Atualmente, encontramos-nos perante uma sociedade que apresenta uma certa dependência das novas tecnologias, transportando esses hábitos para as crianças. O(A) educador(a) de infância, enquanto elemento desafiador e transmissor de aprendizagens, pode combater esta dependência, fornecendo experiências positivas de interação da criança com o livro. Neste sentido, estará a familiarizá-la com o livro, a suscitar a sua curiosidade e a sua motivação em explorá-lo, podendo surgir efeitos, igualmente, em contexto familiar.

As experiências supraditas promovem diversas aprendizagens, entre as quais o desenvolvimento das competências narrativas. Os momentos de exploração conjunta do livro infantil, cujos resultados dependem do nível de desenvolvimento linguístico das crianças, devem ser adequados e pertinentes, de forma a que haja uma progressão nas aprendizagens das crianças.

Estas potencialidades dos livros infantis constituem uma das minhas motivações para querer saber mais sobre a temática. Contudo, a literatura para a infância apresentou-se, igualmente, no decorrer do tempo, como um foco de interesse pessoal, levando-me a querer aprofundá-la. A presença nos contextos de educação de infância, nos quais realizei os estágios, tornaram não só possível o início deste longo percurso de investigação como me permitiram interligar a vertente teórica à vertente prática, maximizando, assim, os

meus conhecimentos e, conseqüentemente, tornando as minhas intervenções mais conscientes e adequadas.

Ao realizar uma análise retrospectiva sobre a minha infância, concluo que as experiências que vivenciei tanto em contextos de educação de infância como em contexto familiar influenciaram o meu gosto atual pelos livros infantis. Para além de ter tido a oportunidade de frequentar estes dois contextos, que me proporcionaram a vivência de momentos espontâneos e de atividades estruturadas pela educadora, nos quais os livros infantis se encontravam presentes, ainda posso ter sido estimulada pelo meu irmão mais velho que desde tenra idade mantém o contacto com livros. Pessoalmente, sou grande admiradora de livros infantis, que, tendo em conta as suas diversas características, me transmitem felicidade, calma e deslumbramento: as suas diferentes estruturas – maiores, menores, retangulares, quadradas; os seus tipos de ilustrações – mais ou menos realistas, com ou sem texturas, com ou sem efeitos *pop-up*; a sua capacidade para transmitir mensagens e para promover aprendizagens; o modo como permite ao leitor e ao ouvinte desfrutar de um momento agradável de leitura.

Este gosto pessoal apresenta-se, igualmente, como reflexo das observações realizadas em estágio. Poder constatar o modo como as crianças exploravam os livros, os benefícios destas explorações e compreender o impacto que o papel do(a) educador(a) pode ter nestes momentos, suscitou-me a ambição de querer estar mais informada e de querer assegurar a qualidade das minhas futuras práticas. Aquando dos momentos de exploração, quer individual quer em pequenos grupos, as crianças partilhavam ideias, verbalizavam, por vezes e de forma espontânea, expressões que introduziam ou encerravam a história, e, ao longo do tempo, foi notório o aperfeiçoamento das suas participações.

Neste sentido, surgiu a temática “O desenvolvimento das competências narrativas em torno do livro para a infância no contexto de creche e de jardim de infância”, sendo acompanhada pelo seguinte pergunta de investigação-ação: *Como contribuir para o desenvolvimento das competências narrativas, em torno do livro, no contexto de creche e de jardim de infância?*

Desta forma, para que fosse possível responder adequadamente à pergunta de investigação-ação, mostrou-se necessário abordar aspetos como a literatura oral, o papel do(a) educador(a) nos momentos de exploração do livro, a cognição e o desenvolvimento

das crianças e as características linguísticas e paralinguísticas da narrativa. Esta abordagem situa-se no primeiro capítulo do relatório, intitulado por **Quadro Teórico de Referência**, no qual se apresenta a fundamentação teórica que suporta a investigação.

O segundo capítulo, **Metodologia do Estudo**, destina-se à identificação da metodologia presente no relatório, nomeadamente, o paradigma interpretativo, a investigação qualitativa e a metodologia de investigação-ação, e das técnicas de recolha de informação utilizadas.

O terceiro capítulo, **Caracterização dos Contextos**, pretende contextualizar as instituições nas quais desenvolvi o estágio, e, conseqüentemente, as intervenções. Assim, serão abordados aspetos que se direccionam não só para o funcionamento da instituição, como também para os grupos de crianças, para as salas onde estagiei e para as concepções das educadoras quanto à temática.

O quarto capítulo, **A minha Intervenção**, apresenta a descrição e a interpretação das atividades propostas, incluindo reflexões pessoais acerca das mesmas. Como para cada uma delas foi utilizado um livro infantil distinto, apresenta-se, igualmente, os motivos pelos quais os selecionei, articulando-os com os aspetos teóricos mencionados pelos autores de referência.

O quinto capítulo, **Considerações Globais e Perspetivas Futuras**, esboça as principais aprendizagens adquiridas com a realização do presente projeto, as dificuldades sentidas aquando do seu desenvolvimento e as minhas perspetivas futuras enquanto educadora de infância no que concerne à presente área de intervenção.

## Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

### 1. Literatura infantil e Literatura de expressão oral

#### 1.1. Da Literatura oral à Literatura infantil

O termo *literatura*, que, segundo Aguiar e Silva (1988, p.2), se relaciona com os saberes referentes à escrita, à leitura, à gramática, à instrução e à erudição, sofreu alterações semânticas no passado, traduzindo-se de diferentes formas: “[. . .] uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta actividade criadora” (idem, p.10). Ao adicionar-se “infantil” a este termo, leva a que nos direcionemos para um destinatário específico: as crianças. Na perspectiva de Coelho (1984), a literatura infantil apresenta-se não só como subgénero da literatura, mas também como arte: “A Literatura Infantil é, antes de tudo, *literatura*; ou melhor, é *arte*: fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra” (idem, p.10). Assim, compreende-se a articulação existente entre os dois conceitos – literatura e literatura infantil -, uma vez que este último se encontra inserido no primeiro.

No âmbito da literatura infantil, os contos, as fábulas e as histórias são, atualmente, objeto de leitura em grande grupo nos contextos de educação de infância. Porém, este momento de literatura oral não constitui uma prática contemporânea, mas uma prática antiga. Entre vários autores que assinalam o carácter antigo desta literatura, encontra-se Parafita (1999, p.44) que refere a contação de histórias como sendo uma arte verbal, que é executada, ao longo das gerações, através da oralidade, e Bastos (1999) que indica que a literatura oral se manteve presente durante séculos e que o papel do narrador passava por transmitir valores aos ouvintes:

A tradição oral, durante séculos, foi veículo privilegiado para partilhar, no seio de uma comunidade, um conjunto essencial de **conhecimentos** e **crenças**, de natureza religiosa, social e educacional. Ouvintes, ao lado dos adultos, as crianças sabiam assim em que acreditar, como agir e que papéis desempenhar no grupo. Esta seria uma forma de as socializar nas práticas linguísticas e morais da tribo. (idem, p.61)

Não obstante o anterior, importa distinguir dois tipos de crianças: (i) as da nobreza, que, sob a orientação de preceptores, realizavam leituras de obras clássicas, cujo objetivo, segundo Traça (1992, p.80), era o de promover conhecimentos e de instruí-las moral e religiosamente; (ii) as que advinham das classes desprivilegiadas, que desfrutavam da leitura ou da escuta de histórias de cavalaria e de aventura (Cunha, 1991, p.22).

Assim, segundo Traça (1992, pp.79-80), dada a falta de estatuto próprio da literatura infantil no século XVI, as crianças dispunham de duas abordagens literárias: a erudita e a de divertimento popular. Nesta última, os contadores de histórias, com vista a compensar o aborrecimento da literatura existente, apelavam à aventura e ao sonho aquando da narração. No século XVII, uma das obras elaboradas por Perrault, que confluía os circuitos literário e popular com vista a instruir e divertir a criança, contribuiu para o reconhecimento da literatura de divertimento (idem, pp.80-81). A mesma autora assinala a importância deste reconhecimento:

Com o reconhecimento de uma literatura de “divertimento”, desenhava-se o rosto da literatura para a infância e juventude, feita de obras pedagógicas, de obras de didactismo moral e de obras de evasão. Estas características variam ao longo do tempo, ao ritmo da evolução do estatuto da criança, do desenvolvimento do ensino, do aparecimento de novas teorias pedagógicas, das reformas educativas. Mas salientam-se algumas constantes. Na grande maioria das obras, verifica-se a presença de protagonistas crianças ou adolescentes. Enquanto reflexos da realidade, são espelhos para o jovem leitor; enquanto evocações de outros mundos, são portas para o imaginário. (idem, p.81)

Posteriormente, o século XVIII destacou-se pelo facto da criança começar a ser encarada como um indivíduo que apresenta necessidades e características específicas (Cunha, 1991, p.22) e pelo início da distinção dos livros de moralidade direccionados para as crianças e para os adultos (Ariès, s.d., cit. por Traça, 1992, p.79). O século seguinte ficou marcado por um período de grande êxito para a literatura infantil, devido, grande parte, à relação existente entre os adultos e as crianças (idem, p.81). A partir deste século, a criança começou a ser alvo de estudo em diversas áreas científicas, como, por exemplo,

a área da psicologia e da pedagogia (idem, 1992, p.84). Bastos (1999, p.37) complementa esta ideia ao afirmar que, devido à ocorrência de transformações sociais e ao reconhecimento da importância da idade infantil, este século apresenta-se como fulcral no que diz respeito à compreensão da escrita para as crianças. Assistiu-se a uma crescente preocupação em realizar uma literatura destinada a este público alvo, de modo a dar resposta às suas exigências (Traça, 1992, pp. 83-84). Assim, começou-se a desenvolver, significativamente, a literatura infantil, até que, no final do século, constatou-se o predomínio da literatura tradicional (idem, p. 83). Com o desenvolvimento industrial, a produção destas obras literárias aumentou drasticamente, o preço dos livros diminuiu, o que, conseqüentemente, fez com que se alcançasse um maior número de crianças (idem, p.84). De acordo com a mesma autora, desde este período, o número de obras destinadas às crianças não parou de aumentar: “A Literatura para a Infância e Juventude, do ponto de vista quantitativo, não parou de crescer e nos nossos dias assumiu proporções importantes” (idem, p.83).

Segundo Bastos (1999, p.42), nas primeiras décadas do século XX, a literatura para crianças caracterizava-se pela vertente da adaptação dos contos tradicionais e pela vertente do aparecimento de certas obras de qualidade. Seguidamente, nas décadas de 80 e de 90 do presente século, assistiu-se a algumas modificações no que toca à literatura infantil e às crianças: “[. . .] a produção literária foi ganhando contornos mais definidos, os livros para crianças deixaram de ser considerados uma paraliteratura e o público infantil foi-se tornando mais consistente” (Moura, 2005, p.21).

Atualmente, tanto a literatura infantil se encontra presente nos contextos de educação de infância como os momentos de literatura oral são assistidos e postos em prática nos mesmos, no qual os(as) educadores(as), em grande parte dos casos, assumem o papel de narradores e as crianças de ouvintes. Bastos (1999, p.72) destaca a presença deste momento no contexto de educação pré-escolar, nomeando-o como hora do conto, e afirma que se trata de uma prática que é corrente neste contexto. Para tal, recorre-se a livros adequados ao público alvo, cujo corpus literário inclui essencialmente contos tradicionais e contos modernos (Traça, 1992, pp.78-79). De acordo com a mesma autora, antes de se encontrarem inseridos neste corpus, em texto escrito ou impresso, os contos

já existiam, compreendendo assim que são “[. . .] velho[s] como o mundo” (idem, p.79). Ujiie (2017) assinala algumas vantagens da hora do conto e do papel do narrador:

Além de acreditar no poder da história, na magia e atração que exerce a literatura infantil, a figura do contador de histórias surge sobre seus ouvintes, e muitos estudos relatam sua importância no desenvolvimento infantil, por ser uma atividade recreativa, educativa, instrutiva, afetiva (alargando horizontes, estimulando a criatividade, criando hábitos, despertando emoções, valorizando sentimentos) e física (ajudando na recuperação de crianças enfermas e hospitalizadas). A contação de histórias estimula também a socialização, desenvolve a atenção, a disciplina, a linguagem, dentre outros contributivos. (idem, pp.98-99)

Moura (2005, p.18) desenvolveu uma investigação, cujos objetivos eram os de compreender quais eram as histórias ou os livros de literatura infantil mais marcantes para os pais e os filhos de uma instituição de jardim de infância e constatar quais as diferenças existentes entre a infância dos pais e dos filhos relativamente às histórias e aos livros. Um dos resultados expressos pela autora indica que, apesar da grande variedade de obras de literatura infantil, os contos e os clássicos literários assumem igual preponderância (idem, p.20), comprovando a perenidade dos contos.

## **1.2. Importância da adequação dos temas e das características físicas e gráficas dos livros**

Um livro de qualidade para as crianças, que tem implícito o trabalho desenvolvido pelo autor e pelo ilustrador, terá de refletir o conhecimento que ambos os profissionais possuem acerca do desenvolvimento do bebé, incidindo, claramente, nas suas fases de evolução e na forma como aprende pessoal, individual ou socialmente (Rigolet, 2006, p.66). Vários autores remetem esta ideia para o trabalho desenvolvido pelos profissionais, entre os quais, Balça (2007, p.24), que aconselha que se tenha em consideração a estética literária e plástica das obras aquando do momento da seleção dos livros a fornecer às crianças, Riscado (2011, p.13), que informa que cabe ao(à) educador(a) realizar uma leitura crítica da literatura, a fim de selecionar os livros infantis que são mais indicados

ao desenvolvimento dos pré-leitores, e Mata (2007), que assinala o quadro teórico como essencial para a execução de boas práticas: “Sem um referencial teórico, claro e consistente, estruturado e apoiado na investigação, é impossível desenvolver boas práticas que permitam responder às necessidades das crianças e introduzir intencionalidade na acção educativa” (idem, p.21).

Os livros infantis partilhados com as crianças podem ser adquiridos através da compra de histórias publicadas ou da elaboração destes suportes para e com as crianças, que se encontram, ao serem objeto de reflexão por parte dos(as) educadores(as), adequados ao público-alvo. Para o primeiro caso, a compra de histórias publicadas, Delahie (1995, cit. por Bastos, 1999, pp.250-251) destaca alguns critérios relevantes para que se realize uma seleção prudente de livros, sendo eles: a variedade, dando resposta às necessidades das crianças, permitindo-lhes que, a cada livro explorado, possam confrontar-se com uma nova perspectiva da realidade tanto psicológica como social e estética; a coerência, não só das imagens e do texto isoladamente, mas também como um todo; a lisibilidade, incluindo ilustrações intrigantes, cujas personagens e ações são facilmente detetáveis pelos pequenos ouvintes, que apelam ao imaginário e que captam a atenção; a eficácia, na medida em que se engloba textos sucintos, que se desenrolam naturalmente. No segundo caso, a elaboração de livros para e com as crianças, Rigolet (2006) afirma que são os de maior qualidade por vários motivos: “[. . .] adaptam-se ao nível de desenvolvimento das crianças em causa, correspondem a objectivos particulares propostos para o efeito, são adaptáveis à realidade ambiental específica e são frequentemente mais baratos [. . .], porque criados a partir de material recuperado (desperdícios)” (idem, p.69).

No entanto, para ambos os casos, torna-se fundamental que os profissionais dominem aspetos relacionados com as características físicas e gráficas dos livros. Estas características, que variam conforme a faixa etária das crianças, englobam o material, a ilustração, o texto e o grafismo.

O material refere-se ao suporte que inclui aspetos como o texto e as ilustrações, sendo fundamental ter em atenção o público alvo a que se destina, uma vez que aspetos como o peso, o tamanho e o formato podem pôr em causa a boa exploração por parte das crianças (Rigolet, 2009, p.10). Se por um lado o peso pode apresentar-se como um fator que dificulta o manuseamento dos livros, especialmente se se tratar de livros de maior

dimensão e mais resistentes, incluindo, para tal, folhas grossas, por outro lado o formato pode ser perigoso, na medida em que alguns deles podem causar ferimentos ao serem arremessados (idem, p.10).

Segundo Rigolet (2009), as ilustrações apresentam-se como determinantes para que se alcance, num primeiro instante, o interesse do leitor e para que se suscite a sua motivação para explorar o livro infantil: “É a ilustração da capa que detém em primeiro lugar o nosso olhar e prende – ou não – o nosso coração, fazendo com que se leia então o título, se folheie e... até, eventualmente, se compre o livro!” (idem, p.12). À semelhança da autora mencionada anteriormente, Riscado (2011, p.13) refere, igualmente, que, no entender de Anthony Browne, as ilustrações estimulam o gosto pela leitura, fator que é fundamental para a criação de leitores que gostem de livros.

As formas de apresentação e de organização das ilustrações são diversas e contribuem para a obtenção de um livro infantil de qualidade. Atualmente, os ilustradores, para além de recorrerem a uma só página ou até mesmo à dupla página, permitem-nos completar, através da imaginação, o resto da ilustração, fazendo com que a mesma se prolongue para além da página, e baseiam-se em dois eixos da linguagem escrita: eixo esquerda-direita e eixo de cima para baixo (Rigolet, 2009, pp.13-14). É através destes eixos que os acontecimentos vão surgindo, ao mesmo tempo que dão a conhecer aos destinatários o modo ordenado e lógico da leitura (idem, p.14).

A existência de diversos planos, de maior ou menor dimensão, apresenta vantagens, sendo elas: “[. . .] descobrir a profundidade de campo e a atribuir um valor diferente aos elementos representados em função do plano que cada um deles ocupa – 1.º, 2.º ou 3.º e, eventualmente, 4.º plano [. . .]” (idem, p.13). Segundo a mesma autora, as tonalidades das ilustrações, de acordo com o modo como estão organizadas e apresentadas nos planos, podem auxiliar os mais novos ao nível da compreensão: ao contrário das cores fantasistas, as que se assemelham às da realidade contribuem para esta compreensão (idem, p.15). Para além disso, a presença de um retângulo que apresenta uma cor distinta da ilustração dá a perceção de que estamos perante um narrador que se encontra a narrar; a existência de traços pretos indicam o movimento das personagens; a utilização de balões de fala indicam-nos as falas das personagens e os balões de pensamento exprimem os sentimentos dos protagonistas (idem, pp.16-17).

Rigolet (2009, pp.19-21) apresenta três níveis de leitura que as ilustrações podem assumir. No primeiro nível, destacado pela autora referida anteriormente como sendo o mais fácil, a criança, ainda que não entenda o texto, pode compreender a história pelas imagens, pois as mesmas apresentam-se fiéis às informações contidas na mensagem escrita, (Rigolet, 2009, p.19) e, apesar de não darem azo à imaginação, tem como objetivo clarificar a mensagem transmitida (idem, p.20). Neste sentido, Veloso (2001, p. 23) afirma que as ilustrações, para além de serem cruciais para o conhecimento do mundo, ainda têm grande relevância ao nível da descodificação do texto. No segundo nível, Rigolet (2009, p.20) indica que as ilustrações podem não incluir todas as informações presentes no texto, apresentando-lhe elementos adicionais, o que, conseqüentemente, faz com que a linguagem escrita e a ilustração se complementem entre si e com que se fomenta a imaginação das crianças. Assim, a observação da ilustração já não se mostra suficiente para compreender a história (idem, p.20-21). No terceiro nível, o ilustrador tem mais liberdade para desenvolver a sua obra: “Por último, *num terceiro nível*, quando o ilustrador se permite total liberdade expressiva, a obra do autor e a obra do ilustrador seguirão caminhos paralelos e distintos, muito pessoais, encontrando-se pontualmente, mas a expressão artística atinge o seu apogeu” (idem, p.21).

A imagem é a «ilustração» da coisa e da palavra. A imagem «serve» para ilustrar; a ilustração incentiva o desejo de dizer, adorna o «texto», é um suporte da fotografia visual da palavra, um auxílio na descodificação e uma motivação para o enriquecimento do léxico. (Duborgel, 1992, p.31)

De acordo com Rigolet (2009), o texto desenvolve-se tendo em consideração cinco partes: (i) introdução global, que assinala informações vagas acerca do lugar, das personagens, do tempo e da ação, cuja dimensão varia consoante o destinatário (pp.23-24); (ii) introdução particular, na qual se verifica um aprofundamento destas informações, incitando a vontade de ler (p.24); (iii) desenvolvimento, em que estão presentes acontecimentos que se desenrolam de forma sucessiva e uma ordem de ações, até que se atinja, tal como a autora indica, o “nó” da história (p.25); (iv) conclusão particular, dando hipóteses sobre como vai terminar a aventura e incluindo soluções que remetem para as personagens, ações, tempo e lugar (p.26); (v) conclusão global, destinado à apresentação

da moral da história (p.26). De acordo com a mesma autora, primeiramente, constata-se a presença de informações mais abrangentes, que, posteriormente, no decorrer da história, serão afuniladas: “[. . .] um texto é concebido com uma abrangência inicial, afunilando-se a seguir, desembocando então sobre os entrelaçares de acontecimentos, progredindo até um fim, mas este fim só representa o início de umas tantas outras aventuras ...” (Rigolet, 2009, p.27).

Para Rigolet (2009, p.29), a linguagem empregue no texto, para que se apresente como de boa qualidade, pode ser analisada a vários níveis: o distanciamento entre a linguagem oral e escrita, pois recorre-se a expressões que são pouco utilizadas oralmente; a repetição, promovendo a memorização de determinadas partes do texto, a participação na história e a previsão do que se sucede, em que este último aspeto contribui para a compreensão do texto, apesar da possibilidade de existência de vocábulos desconhecidos. Neste sentido, Rigolet (2006) refere a importância da adequação do tipo de linguagem presente no texto ao seu destinatário: “O educador deve ter em atenção **a linguagem contida nos livros**: frequentemente, esta linguagem não está adequada, nem à faixa etária dos leitores aos quais se destinam os livros, nem correlacionada ao tipo de ilustrações que estes apresentam” (idem, p.128).

Rigolet (2009) encara o grafismo como o suporte que apoia a obra (p.35), que faz com que a mesma se apresente coerente e de qualidade (p.37). Segundo a mesma autora, a regularidade dos elementos gráficos contribui para a perceção dos acontecimentos cíclicos e reforçam, de forma coerente, a mensagem visual e verbal (idem, p.39). Estes elementos gráficos referem-se a aspetos como a dimensão da página ocupada pela ilustração e pelo texto, o tipo de caracteres utilizados na escrita e o modo como tanto o texto como as palavras estão representados nas páginas - linha reta, curva, onduladas ou quebradas -, apresentando-se como fatores de grande importância, uma vez que, ao surgirem de acordo com o sentido do texto, devem contribuir para potencializar o conteúdo da mensagem (idem, pp.37-38).

Em síntese, tal como afirma Coelho (1984), aspetos como o material do livro e as suas ilustrações devem basear-se em suportes teóricos: “Desde o material (= pano, plástico, papel grosso, ...) com que é feito o livro, até a natureza das figuras ou a qualidade das ilustrações, tudo deve obedecer aos conhecimentos de psicologia, pedagogia e literatura já organizados a respeito” (idem, p.15).

Quanto aos temas abordados nas histórias, à medida que as crianças crescem, vai surgindo, simultaneamente, o interesse pela abordagem de novas temáticas.

De acordo com Rigolet (2006), os bebês com meses de vida apreciam livros que mencionem a sua família, constituindo uma oportunidade para que possam verificar detalhes acerca dos que lhes são mais próximos e para identificar-se a si e aos outros (p.64); as emoções; as vivências diárias; as necessidades básicas, tais como, a alimentação, a higiene e a relação afetiva com os que os rodeiam (p.66). Bastos (1999) vai ao encontro desta ideia, afirmando que “Um primeiro conjunto de livros remete mais directamente para o próprio **EU**; depois temos livros que apontam para a relação do **EU** com o **MUNDO**” (idem, p.251).

As crianças com idades compreendidas entre um e dois anos abordam temáticas relacionadas com os indivíduos que participam na sua educação, com os objetos com os quais contactam diariamente e com os seus animais favoritos (Rigolet, 2006, p.74). Dos doze aos dezoito meses, a autora sugere a presença de livros que incluam imagens reais e soltas, relacionadas com a família, os alimentos, os objetos, o vestuário, e, após esta idade, que apresentem pequenas sequências (idem, p.82).

No que toca às temáticas que as crianças de dois a três anos apresentam gosto em abordar, Rigolet (2006, p.98) indica que, apesar de lhes ser minimamente familiar, os temas, por vezes, não lhes estão directamente ligados, direccionando-se, assim, para uma realidade mais envolvente, como por exemplo: as lojas, o cabeleireiro, o médico e os animais selvagens. Contudo, continuam a demonstrar interesse por temas relacionados com os animais, os alimentos, o vestuário e as pessoas (idem, p.98). Para além destes temas, a autora aconselha a inclusão de livros de quantidades e de organização espaço-temporal e que se opte por sequências mais detalhadas (idem, p.103).

Até aos três anos, as crianças encontram-se na fase pré-mágica. Silva (1997, cit. por Vendrame & Paula, 2017) caracteriza esta fase do seguinte modo:

Na fase pré-mágica, as histórias necessitam de enredos simples, vivos e atraentes nas quais as situações estejam relacionadas [com] as vivências das crianças. Esta fase vai até os [sic] três anos e as histórias que são bem-sucedidas contém [sic] ritmo, repetição e música. Estas histórias são especialmente histórias de animais, objetos, seres da natureza e que possuem características humanas (exemplo a fala), histórias de crianças e histórias com objetos sonoros (exemplo cascas de coco). (idem, p.120)

De acordo com Coelho (1984, p.15), após esta idade, as crianças com idades entre os três e os seis anos encontram-se na fase em que predomina o pensamento mágico. Este pensamento é caracterizado por Vendrame e Paula (2017, p.120) como sendo curioso e fantástico. As autoras afirmam que, nesta fase, os pequenos ouvintes apreciam a repetição de histórias de fadas, de repetição e acumulativas, ouvindo todas elas com gosto e encantamento (idem, p.120).

Dos três aos quatro anos, os contos de fadas e as histórias fabulosas são apreciadas pelas crianças, ainda que não devam ser utilizadas sistematicamente, uma vez que há a necessidade das crianças apreenderem noções reais e de variar as suas vivências, fazendo com que a quantidade de livros acerca da realidade deva ser superior (Rigolet, 2006, p.114). Zakopoulou (2013, p. 33) reforça esta ideia, afirmando que é a partir dos três anos que o tema das histórias pode distanciar-se mais fortemente do quotidiano e da realidade das crianças, direcionando-se para o imaginário. Contudo, esta apreciação só se inicia quando as crianças dão por concluída, com sucesso, a fase de confirmação e estão disponíveis para abordar a fase da informação e da invenção (Rigolet, 2006, p.114).

De acordo com a autora mencionada anteriormente, o leque de temas que são do interesse da criança aumenta durante esta faixa etária:

Ao nível dos temas pelos quais ela se interessa, a criança começa a abranger uma maior variedade deles. Assim, os seus centros de interesse saem do estrito meio familiar e das experiências domésticas. Os meios de transporte, os animais selvagens, as viagens-saídas, os brinquedos e as novidades, o esquema corporal e algumas profissões despertam a sua atenção sempre motivada para novos conhecimentos. (idem, pp. 109-110)

Durante os quatro e os cinco anos, as crianças demonstram curiosidade em aprofundar temas antigos, tentando compreender aspetos que antigamente não eram alvo da sua atenção, como, por exemplo, o modo como as coisas funcionam (idem, p.124). A presente autora aconselha a que a quantidade de livros de informação e de fantasia seja igual, de forma a ir ao encontro dos interesses e capacidades dos leitores ou pequenos ouvintes (idem, p. 126).

As crianças com idades entre os cinco e os seis anos apelam à abordagem de temáticas que, até então, não lhes tinha suscitado interesse (idem, p.148). Ainda que sejam difíceis para elas, tendo em conta o seu nível de desenvolvimento, manifestam curiosidade em obter uma explicação por parte do adulto (Rigolet, 2006, p.149). A presente autora menciona diversos temas, nomeadamente, profissões, tipos de habitação, equipas de futebol, carros, cores, números, letras, casamentos, partos, hospitalização (p.149), as bandeiras e o multiculturalismo (p.156), em que, no caso dos que são menos recentes, gostam de ir além da aquisição de conhecimentos superficiais, e dos que são mais recentes procuram obter informações detalhadas (idem, p.149). Para além disso, se por um lado as histórias de animais que se comportam como seres humanos continuam a constituir uma fonte de interesse, ainda que surja curiosidade em saber outros aspetos relacionados com a natureza, de carácter científico e teórico, por outro as histórias tradicionais, as bandas desenhadas e as histórias aos quadrados apresentam-se, igualmente, como um gosto das crianças (idem, p.150).

Por fim, Rigolet (2006) assinala o seguinte critério que leva à construção um livro de qualidade: “Um **livro de qualidade** querer-se-á *coerente dentro de uma unidade temática*, respeitando uma *lógica interna* a nível da sucessão dos tópicos ilustrados, acontecimentos relatados, da proporção entre elementos, da justeza de atitudes” (idem, p.63). Para tal, a autora sugere que se opte por livros em que se encontre presente os

indivíduos e os objetos que são necessários e que estão diretamente ligados com a temática (idem, p.64).

### **1.3. O papel do(a) educador(a) nos momentos de leitura individual e em grande grupo**

Segundo o Decreto-Lei nº241/2001, um dos itens relacionado com a área da expressão e da comunicação a pôr em prática aquando do desenvolvimento de um currículo integrado diz respeito à promoção de ações emergentes, não só, mas também relacionadas com a leitura. À semelhança do Decreto-Lei nº241/2001, o Manual de Processos-Chave: creche afirma que uma das responsabilidades dos(as) educadores(as) de infância passa por desenvolver aprendizagens de competências específicas quando compreende que a criança se encontra disponível para tal (Instituto da Segurança Social, 2010, p.31), o que indica que os profissionais em educação de infância podem desempenhar um papel crucial durante os momentos de leitura individual e em grande grupo. Bastos (1999, p.284) assinala que, para que se transmita o gosto pela leitura, é fundamental desenvolver um conjunto de comportamentos consistentes no tempo em lugar de tentativas esporádicas.

A ética profissional deve refletir-se nas salas de educação de infância, com o intuito de que, tal como indica Veloso (2011, p.6) os profissionais não se apresentem como um constrangimento quanto à descoberta dos livros por parte do grupo de crianças. Nesta linha de pensamento, o(a) educador(a) de infância desempenha um papel crucial na criação do gosto pela leitura, na medida em que pode assumir-se como mediador:

Então nós, os educadores de infância, temos de assumir-nos como mediadores do livro e da leitura. Do outro livro. Temos de abrir as capas e as folhas dos livros que nunca seriam manuseados sem a nossa intervenção. [. . .] Temos de construir um ambiente que seja variado e enriquecedor e temos de saber dar-lhe vida: contar histórias todos os dias ao grande grupo ou a um pequeno grupo ou a uma só criança que pede, brincarmos com o som das palavras, com os sentidos das palavras, ouvir contar histórias às crianças, cantar, dizer lenga-lengas, usar palavras pouco usuais ampliando o léxico das crianças, observar as ilustrações, descobrir porque é que o ilustrador fez assim ou assado, descobrir como é que ele fez... Experimentar, dar sentido ao lido, ao observado e ao vivido. (Faria, 2011, p.21)

A mediação supradita pode surgir, nos contextos, de diversas formas, nomeadamente, a: (i) leitura de uma história por parte do(a) educador(a) para o grande grupo; (ii) exploração individual ou em pequenos grupos, tendo o profissional como mediador; (iii) leitura de uma história por parte uma criança para o grande grupo. Podendo esta mediação traduzir-se num leque de comportamentos que conduzem à motivação, que promovem o interesse e que contribuem para a formação dos mais novos pelo gosto pela leitura, os profissionais, em conjunto com as crianças, devem e têm o direito de escolher o modo como a mediação é efetuada nas suas salas (idem, p.21).

Ler uma história para a(s) criança(s) requer uma reflexão sobre diversos aspetos relacionados com o período antes (preparação), durante (narração) e após (pós-contar) a leitura, para que se vivencie um momento de qualidade.

Rigolet (2009) afirma que, quanto mais detalhado e exaustivo se apresentar o ato da preparação, maior probabilidade temos de a fase seguinte, a narração, decorra positivamente (p.96), pois realiza-se uma preparação cuidada da leitura e reflete-se sobre o espaço e o tempo que a mesma deve ocupar, tendo em conta o público-alvo (p.94). Traça (1992) menciona a importância de dominar a história, para que o narrador maximize a sua prestação aquando da narração: “Antes de tudo o mais, é necessário “possuir” a história. O contador deve assimilar bem a história para poder contá-la, agarrá-la, vibrar com ela, antes de tentar transmiti-la” (idem, p.137). Não se trata de a memorizar,

evitando, assim, a ocorrência de falta de liberdade e de espontaneidade durante o momento da leitura (idem, p.138). Este domínio da história requer a realização de uma auto-análise da obra, tendo em conta que só se transmite de forma assertiva o que se compreende e o que nos motivou tanto durante como após a leitura (Rigolet, 2009, p.96).

A preparação tem impacto, igualmente, no aperfeiçoamento do nosso papel enquanto narradores em dois aspetos: (i) traços suprasegmentais; (ii) paraverbais. No primeiro aspeto, permite-nos adequar a voz ao longo da narração, consoante a ideia que se pretende transmitir: a entoação ou melodia; o ritmo ou débito da fala; a altura do tom de voz; o timbre (idem, pp. 97-98). No segundo aspeto, possibilita-nos compreender que o recurso a estes aspetos deve ser contido, no sentido de dar ênfase à voz, e devem encontrar-se coerentes com a mensagem do texto, evitando a possibilidade de ocorrer interpretações ambíguas (idem, p.102).

Traça (1992) assinala alguns aspetos que considera que um bom contador de histórias deve apresentar, sendo que a maior parte deles se encontram relacionados com os aspetos que foram mencionados acerca do ato de preparação:

Ter um bom conhecimento da história que se quer contar, um perfeito domínio das suas estruturas narrativas a fim de se tornar possível um certo grau de improvisação, real ou construída; ter o domínio do corpo e da voz, o que pressupõe uma preparação segura; ter um bom conhecimento do seu auditório. (idem, p.124)

Reis e Lopes (1987) caracterizam a narração da seguinte forma: “Entendida como acto e processo de produção do discurso narrativo, a **narração** envolve necessariamente o **narrador** (v.) enquanto sujeito responsável por esse processo” (idem, p.241). Este momento, que ocorre depois da fase anterior – preparação -, constitui um momento que requer, igualmente, uma reflexão por parte do(a) educador(a), quer ao nível do espaço no qual vai decorrer quer ao nível do tempo que ocupa e da organização dos diversos intervenientes.

O tempo destinado à designada hora do conto depende da capacidade de concentração de que as crianças dispõem e da sua motivação por este momento, podendo aumentar à medida que o nível de motivação demonstrado pelas mesmas também aumenta (Rigolet, 2009, p. 113). De acordo com a mesma autora, esta motivação pode

ser consequência das atitudes do(a) educador(a): “Um adulto autêntico, motivado para ler, gostando do que faz, capta uma criança. Esta mesma criança, atenta, satisfeita, vai, por sua vez, servir de “isco” para um colega ainda hesitante e assim sucessivamente...” (idem, p.114).

Nesta linha de raciocínio, Ujiie (2017, pp.104-105) indica que, inicialmente, o(a) educador(a) deve proceder ao diálogo sobre, como por exemplo, a ilustração contida na capa ou a formas introdutórias, tal como pequenas canções, em que se recorre a sons e movimentos corporais, com o intuito de minimizar a ocorrência de futuras interrupções e de adequar a disposição da criança à atividade de leitura. Milhões (2007, p.49) defende que os sons ou as canções com ou sem palavras, para além de proporcionarem à narrativa uma dinâmica distinta, ainda auxiliam a embalar as crianças.

Posteriormente, aquando da leitura, Traça (1992, p.139) considera que o espírito da narrativa deve estar presente desde o momento inicial da contação de uma história, recorrendo, para tal, uma linguagem simples e clara, a uma boa exploração do corpo e da voz, contando a história de forma dramática e empenhada, para que as crianças possam imaginar as cenas e para evitar, tal como a autora indica, “O cansaço, o aborrecimento e o desinteresse [que] são contagiosos” (idem, p.140). A imaginação, estando presente na leitura de histórias, permite, de acordo com Kishimoto (2013, p.37), que a criança se possa envolver, desempenhando papéis num exercício que poderá suscitar prazer e satisfação. Quer isto dizer que, caso se mostre, imediatamente, as imagens aos pequenos ouvintes, faz com que as probabilidades de os mesmos darem corpo às personagens, de criarem formas para cada uma delas e de imaginarem as ações e os cenários seja mais reduzida (Rigolet, 2009, pp.116-117).

Por fim, na fase final da hora do conto, o(a) educador(a) pode substituir as formas introdutórias pelas formas de encerramento, com o intuito de dar por terminada a história, recorrendo, uma vez mais, a pequenas canções (Ujiie, 2017, p.106), e colocar o livro à disposição das crianças, demarcando, tal como indica Rigolet (2009, p.119), o “ritual de saída”, para que as mesmas possam explorá-lo ao seu ritmo.

Contudo, a gestão do tempo não se apresenta como o único fator que influencia a motivação e atenção das crianças. A gestão do espaço pode apresentar-se, igualmente, determinante para o sucesso da hora do conto.

Diversos autores debruçam-se sobre a organização do grande grupo, em que, apesar das opiniões divergirem entre si, é consensual a ideia de que as crianças apreciam estar junto do narrador. Enquanto Traça (1992, pp.138-139) considera que a disposição em semicírculo, na qual o narrador se encontra de frente para as crianças, como a indicada, Rigolet (2009) assinala que a rodinha deve ser evitada, pois dificulta a observação do(a) educador(a) por parte de todas as crianças (p.114) e faz com que o adulto se encontre distante de algumas delas (p.115). Deste modo, a autora sugere que este modo de organização seja substituído por uma disposição na qual o narrador se encontra num dos ângulos da sala, envolvido por paredes que não incluem materiais lúdicos ou que apresentem cenários relacionados com a narrativa, que, por sua vez, respeitem o eixo de leitura, e as crianças distribuídas alternadamente de frente para o contador (idem, pp.115-116).

O pós-contar não se deve basear no questionamento ativo, recorrendo a perguntas fechadas, uma vez que, se por um lado não permite a exploração livre do tema (Rigolet, 2009, p.126), por outro, provoca o tédio em vez de promover o gosto pela leitura (Zakopoulou, 2013, p.33). De acordo com a mesma autora, pode apresentar-se como um momento de discussão, caso a criança se encontre disponível e com vontade para tal (idem, p.33).

Quanto à exploração individual ou em pequenos grupos, a ação do(a) educador(a) pode variar e complexificar-se tendo em conta a idade das crianças e o seu nível de desenvolvimento:

Um modo de fomentar as habilidades linguísticas tanto a nível familiar como escolar é que as crianças tenham oportunidades de ouvir e sobretudo de falar muitas palavras e frases diferentes. Falar muito com as crianças, primeiro com palavras curtas, depois com palavras mais complexas e o mesmo a nível das frases, introduzindo palavras novas e frases complexas é fundamental para melhorar a linguagem. (Ortiz & Saldanha, 2017, p.30)

Desde cedo, as crianças devem ser estimuladas e devem vivenciar momentos de interação com o(a) educador(a), ricos em afetos, para que o seu cérebro seja estimulado, o que, conseqüentemente, faz com que haja um aumento do número de conexões cerebrais

e com que as sinapses já existentes sejam reforçadas (Salgado, 2011, p.42). Segundo o mesmo autor, a estimulação externa apresenta-se como essencial, na medida em que é através dela que se completa o desenvolvimento do cérebro (idem, p.42). Cada área do mesmo apresenta um período preferencial, nomeado por janelas de oportunidade, no qual se desenvolvem as potencialidades inerentes às áreas referidas anteriormente, sendo os três primeiros anos de vida das seguintes áreas: sentidos, nomeadamente, a visão e a audição; linguagem; controlo emocional; formas básicas de relação (idem, p.42). Assim, deve-se estar consciente de que as crianças são diferentes e que, apesar de apresentarem a mesma idade, podem encontrar-se num nível de desenvolvimento distinto e que podem conter necessidades e interesses que não são compatíveis com os do restante grupo, sendo essencial que, nesses casos, o(a) educador(a) adote uma pedagogia diferenciada (Zakopoulou, 2013, p.29).

Neste sentido, compreende-se que desde o momento em que as crianças demonstram que gostam de estar sentadas ao colo, deve-se explorar livros de pano e/ou livros adequados à sua faixa etária e ao seu nível de desenvolvimento (Rigolet, 2006, p.61). Marques (1986) reforça e complementa esta ideia, afirmando que: “O contacto com os livros deve ser incentivado a partir do momento em que o bebé mostra capacidade para os segurar nas mãos e folhear” (idem, p. 47).

Segundo Zakopoulou (2013, p.30), o livro de pano constitui, igualmente, um bom primeiro brinquedo para o bebé, em que, mais tarde, o mesmo vai começar a colocá-lo na boca. Esta ação por parte da criança é vista por Veloso (2011, p.6) como a primeira leitura que a mesma faz do livro. Para Rigolet (2006), aquando da exploração de um livro com crianças que têm meses de vida, o(a) educador(a) pode utilizar um tom de voz suave, transmitindo afeto (p.61) e recorrendo a um vocabulário preciso e uma expressão reduzida e lúdica (p.71), e pode mostrar-lhes as páginas e as imagens contidas nos livros (Zakopoulou, 2013, p.30).

Mais tarde, tendo em consideração que os bebés com dois anos mexem-se com bastante intensidade e que exploram diversos objetos, torna-se fundamental que o(a) educador(a) nomeie tantos os objetos como as ações (Rigolet, 2006, p.85), repetindo-as sempre que os pequenos ouvintes desejarem (Zakopoulou, 2013, p.31). Segundo a mesma autora, quando as crianças começam a apontar para as ilustrações do livro, ação que demonstra que se encontram mais participativas, o(a) educador(a) deve verbalizar

informações relacionadas com as mesmas e, sempre que for adequado, articulá-las com os objetos presentes no quotidiano da criança (idem, p.31). À medida que se desenvolve, passa a querer ser ela a dizer o que está na imagem, motivo pelo qual, tendo em conta que é uma vontade da criança, os adultos perguntam e esperam que a criança responda (Zakopoulou, 2013, p.31).

Ler e reler a mesma história, para crianças desta faixa etária, com a mesma entoação apresenta-se como uma prática relevante para a criança e, conseqüentemente, positiva em termos educativos (Rigolet, 2006, p.83). Cabe ao(à) educador(a) compreender se o público-alvo apresenta capacidades para seguir a narrativa, baseando, assim, a sua intervenção nesta capacidade: caso não consiga acompanhar, o profissional pode optar por reduzir a história; caso consiga, o(a) educador(a) pode prolongá-la (Zakopoulou, 2013, p.33). Como a exploração das histórias em pequenos grupos tem a vantagem de se poder posicionar a criança ao nosso lado ou até mesmo ao nosso colo, faz com que o(a) educador(a) possa, igualmente, seguir a direcionalidade da escrita e mostrar as palavras à medida que prossegue com a leitura (idem, p.33).

Faria (2011, p.21) afirma que, após a leitura da história em grande grupo, que, habitualmente, é dinamizado pelo(a) educador(a), as crianças realizam as suas leituras autonomamente, a pares ou em pequenos grupos. Os locais onde estas últimas leituras ocorrem podem variar, sendo imprescindível que os(as) educadores(as) demonstrem tolerância a este nível: “A este respeito, a nossa tolerância de postura será total, já que o adulto também lê em todos os espaços e em todas as posições possíveis e imagináveis...” (Rigolet, 2009, p.120). Quer isto dizer que, a decisão sobre a distância ideal entre o leitor e o ouvinte é mais adequada quando definida pela criança (idem, p.120).

Posteriormente, quando as crianças começam a demonstrar que possuem capacidades para recontar histórias, compreende-se que já apreenderam um conjunto de comportamentos que são próprios da leitura:

Relativamente às concepções sobre o acto de ler constatou-se que as crianças se começam a aperceber de um conjunto de comportamentos e procedimentos (olhar o livro ou texto, apontar o texto, entoação, acompanhar o texto com uma emissão oral, etc.) que começam a associar a comportamentos de um leitor. (Mata, 2007, p.18)

Assim, torna-se essencial que, para além de ler, o(a) educador(a) deve dar oportunidades para que as crianças tentem imitar e tentem ler, criando, por vezes, situações para que estas se sintam como autênticos leitores (idem, p.18).

Nesta linha de raciocínio, pode recorrer-se ao reconto por parte das crianças, em que, para tal, as mesmas se baseiam na leitura das ilustrações ou, em alguns casos, narraram a história, pois sabem-na de cor (Faria, 2011, p.21). Traça (1992) analisa os recontos por parte dos pequenos narradores da seguinte forma: “A criança que conta uma história que ouviu contar de certo modo procede a uma recriação. Recriar implica a noção de abertura do texto para dar lugar à interpretação do novo transmissor, reelaboração, nova combinação dos elementos dados” (idem, p.141). Para além disso, reestrutura os seus saberes sobre a narrativa e aplica-os de forma estruturada, ou seja, apresenta uma narrativa com princípio, meio e fim, identifica o problema e assinala uma relação causa-efeito (Fernandes, 2005, p.9). Os(As) educadores(as), ao permitirem-no, estão a combater a ideia expressa por Kishimoto (2013, p.39) de que as histórias narradas pelas crianças têm tido pouca atenção, ou seja, que os seus recontos se encontram ausentes nos contextos de educação de infância. Ao se tratar de um desafio colocado pelo profissional, há aspetos a ter em consideração para que o momento decorra com sucesso: (i) selecionar uma história conhecida; (ii) a criança deve gostar da história; (iii) as personagens e os comportamentos da história devem ser do conhecimento do narrador (Marques, 1986, p.40).

Por fim, Veloso (2011, p.6) considera importante que se visitem bibliotecas frequentemente, com o intuito de participar na hora do conto e em determinadas atividades, de nos encontrarmos rodeados de livros, realizando, por vezes, descobertas inesperadas, ou simplesmente para que possamos ler. Independentemente do local onde irá ocorrer a leitura ou a exploração dos livros, Spodek e Saracho (1998) indicam que o esse momento deve decorrer de forma positiva, sem haja qualquer sentido de obrigação:

A leitura deve ser uma experiência significativa e satisfatória, o que só pode acontecer quando as crianças lêem, porque querem e não porque têm que ler. [. . .] Elas devem ter oportunidades de folhear e ler livremente, e de determinar o que, quando e por quanto tempo vão ler. Mesmo as crianças de pré-escolar precisam de oportunidades de ver e sentir os livros antes de serem requisitadas a aprenderem a lê-los. (idem, p.259)

## **2. A Narrativa**

### **2.1. A cognição, o desenvolvimento e as estruturas da Narrativa**

A referência ao que os vários autores afirmam acerca do modo como as crianças aprendem afigura-se-nos como fundamental para que se possa compreender a forma como elas exploram o meio envolvente, desenvolvendo, simultaneamente, diversas aprendizagens.

Ao nível da cognição, Richmond (1987, p.25) indica que para cada estágio de desenvolvimento intelectual, elaborado por Jean Piaget, encontra-se implícito uma idade cronológica, que indica, ao nível do pensamento, a média aproximada, e não certa, do desenvolvimento da criança. Assim, de acordo com Lino e Vieira (2007, p.207), os dois estádios que vão ao encontro das idades das crianças que frequentam os contextos de educação de infância são os seguintes: (i) sensório-motor, que vai desde o nascimento até aos dois anos; (ii) pré-operatório, que vai desde os dois anos até aos sete anos.

No primeiro estágio, sensório-motor, Evans (s.d., p.61) refere que, de acordo com Jean Piaget, no momento do nascimento, a criança encara os objetos como elementos que não possuem existência própria. Para além disso, Richmond (1987) afirma que, apesar de, inicialmente, não ter consciência do eu e do não-eu, possui padrões inatos de comportamento, tal como o agarrar, que permitem uma interação com o meio envolvente, fazendo com que se verifique avanços a nível comportamental (p.26) e que se constate a apreensão de novos padrões (p.27). Segundo o mesmo autor, esta interação tem impacto, igualmente, no reconhecimento dos objetos, uma vez que este surge pela repetição de ações do bebé para com o objeto (p.28), e na permanência do mundo, tendo em conta que a criança começa a dissociar os objetos das ações (idem, p.29). Berns (2002) realça a

importância do presente estágio, destacando a sua relevância para o estágio que lhe sucede: “Este estágio é a base para o seguinte porque, para conceitualizar (uma característica do próximo estágio) ou para pensar nas coisas mentalmente, é preciso ter tido experiências reais de atuar sobre as coisas” (idem, p.333).

As crianças que se encontram no período da pré-linguagem também apresentam inteligência, apesar de ser fundamentalmente prática: “Sejam quais forem os critérios de inteligência que se adotarem [ . . . ], toda a gente admite a existência de uma inteligência antes da linguagem” (Inhelder & Piaget, 1974, p.12). Esta inteligência resolve, igualmente, problemas de ação, construindo, tal como os autores indicam, um “[ . . . ] sistema complexo de esquemas de assimilação, e de organizar o real de acordo com um conjunto de estruturas espaço-temporais e causais” (idem, p.12), recorrendo, para tal, à coordenação sensório-motora (idem, p.12).

O período pré-linguístico é encarado por Sim-Sim (1998) como de grande relevância para o desenvolvimento da linguagem, tendo-o caracterizado de diferentes formas: “[ . . . ] lançamento das bases da comunicação entre o bebé e os que o rodeiam, pelo início da vocalização e pelo desenvolvimento das capacidades de discriminação que tornam possível a diferenciação dos sons da fala humana” (idem, p.78). Contudo, é apenas entre os nove e os treze meses que a criança demonstra capacidade para compreender o significado de sequências fonológicas, tal como se verifica no exemplo seguinte: Ao ser questionada sobre onde se encontra o pai, ela olha para a direção acertada (idem, p.86). Posteriormente, de acordo com a mesma autora, entre os dez e os vinte e quatro meses assiste-se a um forte crescimento da quantidade de palavras que são do conhecimento da criança (idem, p.86), sendo que as que são verbalizadas pela mesma, ainda que sejam monossílabos ou reduplicação de sílabas, ocorrem, normalmente, entre os nove e os doze meses (idem, p.93). Assim, por volta dos dezoito meses, a maior parte das palavras produzidas dizem respeito a nomes de pessoas, a animais, a vestuário, a brinquedos, a veículos e a alimentos, seguido de vocábulos referentes a ações ou movimentos (Sim-Sim, 1998, p.126).

Neste sentido, tendo em consideração que as crianças até aos dois anos ainda não produzem frases, faz com que não disponham das capacidades necessárias para realizar o relato de uma história. Rigolet (2006, p.69) indica que as crianças até um ano de vida não compreendem sequências representadas. Contudo, dos dois aos três anos, caso

tenham um suporte visual no seu campo de visão, poderão verbalizar algumas informações sobre a história, tais como alguns elementos da estrutura da narrativa, nomeadamente, as personagens e a ação: “Se a criança tiver à disposição um suporte visual concreto e claro para a história, poderá expressar algumas ideias, nomear alguns tópicos” (idem, p.94).

O segundo estágio, pré-operatório, engloba dois subestádios, sendo eles, o pensamento simbólico, dos dois aos quatro anos, e o pensamento intuitivo, dos quatro aos sete anos (Berns, 2002, p.344). Enquanto o primeiro se caracteriza, tal como o autor indica, pela “[. . .] capacidade de a criança usar símbolos mentais para objetos não presentes [. . .]” (idem, p.344), o segundo caracteriza-se pelo raciocínio pré-lógico, ou seja, capacidade para fornecer uma resposta sem que compreenda o seu sentido (idem, p.344). Para além disso, as estruturas mentais das crianças apresentam três características: são livres e fortemente intuitivas e imaginativas (Lino & Vieira, 2007, p.208).

Evans (s.d., p.67) indica que, segundo Jean Piaget, neste estágio dá-se o aparecimento da função semiótica, que engloba a linguagem falada, as imagens mentais, a imitação diferida e o desenho, e que possibilita que a criança possa representar para si mesma um objeto que não se encontra presente, promovendo o desenvolvimento da inteligência representativa e o pensamento.

De acordo com Lino e Vieira (2007, p.208), é a partir do presente estágio que a criança começa a recorrer à linguagem com o intuito de nomear tanto objetos como ações. Menyuk (1971, cit. por Sim-Sim, 1998) assinala que entre os dezoito e os quarenta e dois meses assiste-se a um aumento significativo do domínio vocabular: “[. . .] aos dois anos e meio o número de palavras usadas pela criança é seis vezes superior ao número produzido aos dois anos, e aos três anos e meio triplica a produção dos dois anos e meio” (idem, pp.126-127). Devido à participação da criança, seja ativa ou passiva, em conversas, constata-se, posteriormente, uma evolução da aquisição de vocabulário (Sim-Sim, 1998, pp.127-128).

Segundo a autora referida anteriormente, aos três anos, para além de surgirem os determinantes (artigos ou adjetivos determinativos), os quantificadores e os verbos auxiliares (idem, p.161), verifica-se, ainda, que a criança demonstra capacidade para, entre outras coisas, combinar palavras em estruturas fráscas, verbalizando frases simples (idem, p.160), frases afirmativas, negativas e interrogativas simples (idem, p.161). De

seguida, emerge os processos de subordinação e de coordenação, sendo este último o primeiro a aparecer na fala das crianças, através da conjunção “e” (idem, p.163). Para além desta conjunção, Rigolet (2006, p.110) identifica ainda a conjunção “mas”, “e depois” e “depois”. Posteriormente, entre os quatro e os cinco anos surge o conector temporal “quando” e o causal “porque” (Sim-Sim, 1998, p.164).

Durante o seu quarto ano de vida, e estando consciente das aquisições linguísticas referidas anteriormente, a criança demonstra que possui competências para recontar uma história que lhe foi contada (Rigolet, 2006, p.110), o que, conseqüentemente, revela que consegue identificar diversos elementos das estruturas da narrativa. Segundo a mesma autora, à semelhança do quarto ano, no quinto ano de vida, as crianças conseguem, igualmente, recontar uma história, no qual é visível a presença de uma sequência aquando da narração (idem, p.129).

Ao nível do desenvolvimento, o estágio mítico, que se apresenta como um dos estádios da teoria do desenvolvimento educacional, abrange as crianças com idades compreendidas entre, aproximadamente, os quatro/cinco anos e os nove/dez anos (Egan, 1992, p.21).

De acordo com o autor mencionado anteriormente, o pensamento das crianças e o pensamento inserido nas narrativas acerca dos indivíduos que utilizam o mito apresentam traços em comum, motivo pelo qual este estágio é designado como mítico (idem, p.23). Nesta linha de raciocínio, Egan (1992) identifica quatro características em comum entre os tipos de pensamento: (i) a necessidade de atribuição de um significado concreto a fenómenos ambíguos e complexos (p.23); (ii) ambos os pensamentos carecem de diversidade, no sentido em que não recorrem a um conjunto de variáveis explicativas de várias ordens, tal como as leis naturais, para apreender o significado de um determinado fenómeno (p.24); (iii) a definição e a interpretação do mundo é um processo subjetivo, baseado no imaginário (p.24); (iv) as oposições binárias servem como articulador dos mitos, tais como, cru/cozinhado e vida/morte, e como base do raciocínio das crianças, na qual as mesmas começam, através destas oposições, a atribuir significado às coisas, como por exemplo, amor/ódio e grande/pequeno (p.25).

Assim, as crianças recorrem ao que Egan (1992) designa de “instrumentos intelectuais e categorias conceptuais” (p.26), tal como o bem e o mal, para dar sentido ao mundo. Com isto, uma vez que os principais instrumentos e categorias são de carácter

emocional e moral, deve-se possibilitar às crianças um acesso ao mundo tendo por base estas duas componentes (idem, p.28).

## **2.2. Características linguísticas e paralinguísticas da Narrativa**

A narrativa possui diversas características linguísticas, sendo elas, a sintaxe, que se relaciona com os aspetos cognitivos, a pragmática, que se insere nos aspetos pragmáticos, e o vocabulário, que diz respeito aos aspetos semânticos.

Para o subgénero narrativo *conto*, Rigolet (2009) indica que, quanto aos seus aspetos cognitivos, o texto apresenta uma sintaxe executada em pequenas frases, que se desenrola até terminar o conto, assegurando o seu ritmo específico e a melodia da sua linguagem, e que se caracteriza pela sequência linear dos acontecimentos, facilitando, assim, a compreensão da ideia que se quer transmitir (p.137). Do ponto de vista pragmático, a autora, para além de caracterizar a mensagem do conto como profunda e de indicar que esta se mantém ativa dentro de quem se envolveu, reforça ainda que este subgénero narrativo tem a capacidade de estruturar a mente e o coração, sem que seja preciso recorrer à determinação específica do eixo temporal e espacial, que, normalmente, em outros géneros narrativos se apresenta como o elemento estruturador (idem, p.137). Ao nível dos aspetos semânticos, constata-se a utilização de um vocabulário simples, constituído por palavras que, geralmente, estão presentes no quotidiano das crianças e, por vezes, por vocábulos que estão em desuso e com as quais as crianças ficam deslumbradas, por se tratarem de palavras desconhecidas, trazendo consigo o mistério (idem, p.138).

No que concerne ao subgénero *fábula*, Pereira (2007, p.29) indica que se trata de uma narrativa breve e económica. Neste sentido, se por um lado Reis e Lopes (1987, p.152) complementam esta informação, afirmando que a simplicidade constitui um dos fatores que caracteriza este subgénero e que a ação da narrativa apresenta-se tensa, por outro lado assinalam outros aspetos, tais como, a função da fábula ser a de moralizar e o seu desfecho remeter para uma dimensão ético-moral.

Para além das características linguísticas referidas anteriormente, existe, ainda, um conjunto de elementos que acompanham a linguagem oral, sendo eles, os aspetos paraverbais e os traços suprasegmentais. Wolf (2002, p.87) reforça esta ideia, afirmando

que as narrativas constituem representações nas quais confluem elementos como a expressão facial, a postura e a entoação.

No que toca aos aspetos paraverbais, estes referem-se a comportamentos que acompanham a mensagem escrita, tais como, a mímica facial, os gestos finos e os movimentos corporais (Rigolet, 2006, p.28). Relativamente aos traços suprasegmentais, os mesmos dizem respeito ao modo como a voz é empregue pelo narrador, podendo alterar o sentido da mensagem e auxiliar na compreensão da mesma (idem, p.28). Neste sentido, Rigolet (2009, pp.97-98) demonstra que as características que a voz pode assumir podem variar, sendo que se mantêm coerentes com o conteúdo da mensagem escrita: (i) o ritmo da fala altera-se, no sentido em que a leitura pode ser executada mais rapidamente ou mais lentamente; (ii) a altura do tom de voz modifica-se, podendo atingir tons mais altos (gritar) e mais baixos (susurrar); (iii) o timbre da voz pode apresentar-se mais agudo ou mais grave; (iv) a melodia é atingida sempre que se respeita a pontuação presente nos textos.

### **2.3. A importância das histórias para o desenvolvimento do domínio das estruturas da Narrativa**

A narrativa apresenta-se como o género narrativo que a criança aprende a dominar mais rapidamente (Bastos, 1999, pp.119-120). A sua estrutura pode caracterizar-se pelo modo particular de organização de cada texto narrativo, incidindo sobre os elementos que, a nível funcional, são essenciais e, a nível textual, são adequados (Reis & Lopes, 1987, p.142). Reis (1995, p.345) indica que a narrativa se encontra estruturada tendo em conta dois planos: (i) plano da história; (ii) plano do discurso. Enquanto o primeiro plano abrange as ações, as personagens, os espaços, as suas interações e o peso estrutural de cada um destes componentes (p.142), o segundo plano engloba a descrição, seja das personagens ou do espaço social e geográfico, apresentando-se, em certas ocasiões, como fundamental para a compreensão das ações das personagens (Reis & Lopes, 1987, p.143). De acordo com os mesmos autores, a perspectiva narrativa e a voz constituem duas estratégias discursivas, que podem ser consideradas como unidades estruturais a ter em consideração aquando da análise dos textos (idem, p.143).

Tendo em consideração que, tal como indica Traça (1992), os contos, quer sejam tradicionais ou modernos, apresentam-se como o principal “corpus literário” (p.79) para

as crianças que se encontram no período da pré-leitura ou da aprendizagem da leitura, faz com que as mesmas entrem em contacto, diariamente, com diversos textos narrativos nos contextos de educação de infância. Sendo os(as) educadores(as) de infância os agentes responsáveis por desenvolver, tal como indica o Decreto-Lei nº241/2001, o currículo, através de, como por exemplo, a execução de atividades e de projetos curriculares, faz com que desempenhem um papel crucial, não só, mas também, no desenvolvimento das competências narrativas das crianças.

Este desenvolvimento é efetuado através da interação da criança com o livro infantil, cujo texto engloba as estruturas da narrativa (Fernandes, 2005, p.9). De acordo com Taquelim (2011, p.18), é através da escuta de histórias que a criança entra em contacto com os primeiros esquemas narrativos, fazendo com que surja, igualmente, noções de personagem, de ação, de lugar e de tempo.

A personagem constitui uma categoria da narrativa fundamental, na medida em que sem ela não existe ação (Coelho, 1984, p.51). Reis (1995, p.360) complementa esta ideia, afirmando que é em torno das personagens que a ação se desenvolve. Esta categoria da narrativa pode assumir graus de relevo distintos, nomeadamente, protagonista, personagem secundária e figurante (Reis & Lopes, 1987, p.308), e três categorias, sendo elas, personagem-tipo, personagem-carácter e personagem-individualidade (Coelho, 1984, p.51). De acordo com o mesmo autor, a personagem-tipo apresenta-se como a que é mais frequente tanto na literatura popular como infantil, abrangendo tanto as que participam nos contos de fadas ou nos contos maravilhosos como as que assumem funções de trabalho ou estados sociais (idem, pp.51-52).

A ação surge de modo peculiar nos géneros narrativos, sendo que, no conto, o autor especifica que se manifesta por uma ação singular e concentrada (Reis, 1995, p.363). No contexto da intriga, a ação encontra-se particularizada, desenrolando-se numa relação causal entre os acontecimentos da narrativa, e a sua estruturação permite não só captar a atenção do leitor, como também cativá-lo (Reis, 1995, pp.363-364).

O espaço é encarado por Reis e Lopes (1987, p.129) como uma das categorias da narrativa mais relevante, que inclui os cenários nos quais se desenvolve a ação, cuja descrição pode representar locais de maior ou menor dimensão, e que serve para a deslocação das personagens. Segundo os mesmos autores, pode adquirir o sentido de espaço social, incluindo descrições críticas do ambiente, tal como os vícios da sociedade,

e de espaço psicológico, que, em estreita ligação com as personagens, realça as suas atitudes perturbadoras, num ambiente que se encontra, igualmente, conturbado (idem, p.130).

O tempo apresenta-se como o elemento em torno do qual as narrativas se desenvolvem (Coelho, 1984, p.54). Segundo o mesmo autor, para demarcar a passagem temporal, seja das horas, dos dias ou dos anos, os autores recorrem a diversas estratégias, como, por exemplo, ao dia e à noite e à sucessão das estações do ano (idem, p.55). Para além disso, o autor assinala que as personagens vivem dois tipos de tempos: (i) o exterior, englobando o tempo natural, que corresponde à dicotomia do dia e noite, o tempo cronológico, que se relaciona com o tempo cronometrável ou histórico, e o tempo mítico, que se direciona para o tempo eterno, para a expressão “Era uma vez . . .”; (ii) o interior, que se refere ao tempo vivido pelas personagens (idem, p.55).

À semelhança dos profissionais em educação de infância, os familiares podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de competências orais e de leitura: “A exposição precoce a experiências de literacia familiar precoce é um factor preditivo positivo para a aquisição da linguagem oral, de competências precoces em termos de literacia e de uma maior capacidade na aprendizagem da leitura” (Whitehurst et al., 1994, cit. por Salgado, 2011, p.43). Assim, a criança, antes de entrar para a escola e devido à possibilidade que lhe é dada de interagir e manipular o texto impresso, vai adquirir conhecimentos (p.8) que são fundamentais para que, mais tarde, possa aprender a ler com sucesso, tal como, a direcionalidade da leitura (Fernandes, 2005, p.9).

Bruner (1997, cit. Kishimoto, 2013, p.40) afirma que é especialmente através dos contos maravilhosos que as crianças compreendem a estrutura sequencial simples, tais como, “era uma vez”. Para além deste tipo de fórmula inicial, Bastos (1999) identifica outros três, sendo eles, “«Há muitos anos...», «Naquele tempo...», «Num reino distante...»” (p.70), que transportam a criança para um tempo e um espaço que não corresponde ao seu, auxiliando-a, simultaneamente, a compreender a sua realidade. À semelhança das fórmulas iniciais, que fazem com que os contos fantásticos se apresentem mais credíveis, existe ainda fórmulas finais, como, por exemplo, “... e viveram felizes para sempre” (Traça, 1992, p.32). Esta estrutura apresenta-se como facilitadora nos momentos de reconto das histórias, na fluidez da linguagem e constitui um modo de organização da narrativa (Bruner, 1997, cit. por Kishimoto, 2013, p.40).

De acordo como Vendrame e Paula (2017), existe um outro aspeto que contribui, igualmente, para a organização das histórias, encontrando-se relacionado com o início, o meio e o fim das histórias: “A estrutura das narrativas de começo, meio e fim, são processos importantes para o esclarecimento do que como se organiza uma história” (p.119).

#### **2.4. As histórias, os contos e as fábulas no contexto de creche e de jardim de infância**

A natureza das obras de literatura infantil nem sempre foi consensual, existindo controvérsias sobre se pertencia à arte literária ou pedagógica (Coelho, 1984, p.25). Através da análise de determinadas obras, compreendeu-se que esta natureza engloba as duas áreas, tendo em consideração que, enquanto arte literária, pode espoletar, entre outras coisas, emoções e divertimento, e, enquanto arte pedagógica, pode ser utilizada para fins educativos (idem, p.25). Para o mesmo autor, o ideal seria que as obras apresentassem uma clara fusão destas duas artes, de modo a motivar e a interessar as crianças para a aprendizagem (idem, p.27).

Nos contextos de educação de infância, a escuta de histórias pode constituir um momento calmo, no qual as crianças podem desfrutar de um intervalo para respirar e para imaginar que são diferentes personagens (Feldmann & Moro, 2012, p.7). De acordo com Egan (1992), tanto os contos de fadas e as fábulas como qualquer história que apresente características míticas são, em termos educacionais, extremamente relevantes, uma vez que vão ao encontro do mundo imaginário:

Se as mentes infantis são atraídas pelos mundos imaginários – o seu primeiro afastamento dinâmico de um ego asfixiante e incontrolável – e se as crianças perceberem que a leitura lhes pode abrir as portas desses mundos sempre que queiram, sem dúvida que aprenderão a ler. (idem, p.133)

Segundo Bastos (1999, p.65), os contos apresentam-se como um género do modo narrativo que englobam personagens, sejam humanas ou animais que falam, e contêm uma estrutura direta que, na sua fase final, indica o certo e o errado. Trata-se de narrativas que são fáceis de reconhecer, que apresentam histórias simples e curtas, em que as suas personagens vivem determinadas situações (Traça, 1992, p.31). Bonheim (1982, cit. por

Reis & Lopes, 1987) indica que esta curta extensão tem influência sobre algumas categorias da narrativa, nomeadamente, a ação, na medida em que concentra os acontecimentos de forma linear e não possibilita a ocorrência de eventos secundários, as personagens, uma vez que apresentam-se como elementos estáticos e, ao fundirem-se com o espaço, faz com que não se assista a uma descrição muito pormenorizada (p.77), e o tempo, tendo em consideração que quanto mais alargado for o período de tempo em que a história se desenrola, mais redutoras são as suas descrições (p.78).

Loiseau (1992, cit. por Bastos, 1999, p.70) afirma que existe um leque variado de contos, que divergem conforme as suas características: contos maravilhosos, contos de animais, contos etiológicos, contos faceciosos, contos morais ou filosóficos, contos acumulativos ou de repetição e contos de mentira. Traça (1992) defende que esta grande oferta de contos destina-se a todas as crianças, não havendo, portanto, contos específicos para rapazes ou para raparigas (p.90), e todas elas podem, igualmente, identificar-se com as personagens principais, sejam elas do sexo masculino ou feminino (p.97).

Ao dirigirem-se à criança numa linguagem simbólica, permitem-lhe aprender a enfrentar certos problemas e a articular o seu mundo interior com as experiências que vai vivendo. Sabemos que pela identificação com certas personagens, o conto consegue «dialogar» com a criança, e deste diálogo nasce muitas vezes a desejada e necessária tranquilidade de que a criança necessita para apaziguar as angústias. (Bastos, 1999, p.73)

De acordo com Traça (1992), esta identificação não se apresenta como o único benefício oferecido pelos contos, tendo impacto, igualmente, na formação da personalidade, na socialização (p.85), no desenvolvimento da imaginação e da memória (p.87), na promoção da iniciação literária, que começa através da oralidade (p.116), na transmissão do gosto pela leitura (p.119) e nos modos de aniquilar conflitos e frustrações (p.104).

A fábula, que, ao longo dos séculos se manteve presente nas sociedades, é definida por Coelho (1984, p.115) como sendo uma narrativa interpretada por animais, que, para além de aludir a uma situação humana, tem como finalidade a transmissão de uma determinada moralidade. Segundo Diniz (1994, p.62), a presença de animais em situações

humanas constitui a característica que distingue a fábula dos restantes subgéneros narrativos. Barreto (2002, p.187) complementa esta ideia, indicando que atribuir qualidades e sentimentos humanos aos animais apresenta-se como uma característica particular das fábulas.

Pereira (2007, p.31) indica que a dimensão alegórica inerente às fábulas, característica que é encarada pelo autor como sendo a mais original das narrativas elementares, tem impacto não só nos adultos, uma vez que contribui para a sua sabedoria, mas também nas crianças, na medida em que as educa. Neste sentido, o autor mencionado anteriormente refere diversas aprendizagens que as fábulas promovem, abrangendo diversas competências:

Para além das diferentes configurações das suas estruturas básicas, para além das lógicas narrativas essenciais, para além das diferentes materializações de superfície, para além de ensinarem a contar, a narrar, ensinam a reflectir, a resolver contradições, enigmas, conflitos e dilemas, ensinam a ponderação, o esforço, o trabalho, a autonomia, a perspicácia e as virtudes intelectuais. (idem, pp. 337-338)

Atualmente, existe um grande leque de contos, de fábulas e de histórias que são destinadas às crianças. Contudo, a quantidade e a qualidade das histórias que se verifica nos contextos de educação de infância nem sempre se mostrou constante (Veloso, 2011, p.4). A biblioteca do jardim de infância já não se resume a uma ínfima coleção de livros, cuja qualidade é suspeita, ou a um repositório de livros comprados a quem se dirige às escolas (Veloso, 2011, p.4). Para Fernandes (2005, p.10), a biblioteca pode apresentar várias funções, tal como, um refúgio para a agitação da sala, sendo que o autor privilegia a de ser um local repleto não só de descobertas, mas também de aprendizagens.

Nos dias de hoje, é notória não só a mudança das atitudes dos(as) educadores(as) face aos livros e à leitura, como também das redes e projetos de apoio à literatura infantil, nomeadamente, a Rede Escolar de Bibliotecas, a Rede Pública de Bibliotecas e o Plano Nacional de Leitura (Veloso, 2011, p.5). O mesmo autor valoriza e destaca o contexto de jardim de infância como um espaço propício à construção de leitores:

O jardim-de-infância é um lugar privilegiado para a construção dos leitores, pois estamos a trabalhar com indivíduos ágrafos, mas absolutamente disponíveis para amar a leitura. [. . .] Se existir um percurso marcado por verdadeiros banhos de livros ou por momentos de histórias contadas com regularidade diária, a criança verá no livro um natural companheiro de cuja presença não prescinde. (idem, p.5)

Faria (2011, p.20) refere que o contacto com o livro, enquanto objeto de prazer, de surpresa, de admiração e de descoberta, espoleta não só o gosto pelos livros, mas também pela leitura. Este contacto apresenta-se como um elemento enriquecedor a vários níveis: (i) ao nível da familiarização da criança quanto ao livro, no qual pode manuseá-lo na totalidade, realizando ações como pegar, abrir, folhear e apontar; (ii) ao nível do conteúdo, que, para além de auxiliar os pequenos leitores a lidarem com as emoções e com os medos e assinalarem comportamentos, normas e valores, ainda permite que os mesmos sejam estimulados no que concerne à imaginação, à fantasia, à concentração e à associação de ideias e que possam aprender, como por exemplo, os modos de representação e de repetição; (iii) ao nível emocional, tendo em conta que, ao haver uma interação entre adulto e criança, o clima de segurança e de ternura é estimulado e assiste-se a uma aproximação dos intervenientes; ao nível terapêutico, na medida em que os livros podem ser utilizados em ocasiões que poderão ser ou são, no momento, traumáticas (Salgado, 2011, p.43).

A perspetiva de que o contacto com as histórias deve ser realizado desde tenra idade é consensual para diversos autores: “A minha opinião é que, tal como damos o primeiro urso ou os outros brinquedos que colocamos no berço quando a criança nasce, também podemos colocar um pequeno livro de pano” (Zakopoulou, 2013, p.30); “Por mais pequena que seja uma criança é importante que lhe sejam facultados livros que escondem coisas e que contam histórias, principalmente através de imagens” (Milhões, 2005b, p.28). Veloso (2011) destaca a importância dos momentos de leitura desde a creche, ao afirmar que:

A leitura que se realiza neste nível de ensino [creche e jardim de infância] vai condicionar todas as aprendizagens que irão seguir-se, pois ela consolida as estruturas do imaginário infantil e alarga competências que escoram a criatividade e a análise do Mundo. (idem, p.8)

Nesta linha de raciocínio, os profissionais desempenham um papel crucial desde tenra idade, tendo em consideração que, tal como indica Pereira (2008, p.48), não é pertinente esperar que a criança, nos seus primeiros anos de vida, agarre no livro distante e mudo, no sentido de transformá-lo numa fonte de prazer. Para tal, deve-se dar início à leitura desde cedo, sendo absorvida por todos os sentidos, de forma a que se torne num objeto impressionante e que, conseqüentemente, este momento se repita (idem, p.48).

## **Capítulo II – Metodologia do Estudo**

O presente capítulo apresenta a metodologia que sustenta o presente relatório e encontra-se estruturado em três tópicos, sendo que cada um deles aprofunda uma determinada componente metodológica: o primeiro aborda o paradigma interpretativo e a investigação qualitativa; o segundo refere a metodologia de investigação-ação; o terceiro descreve os procedimentos de recolha e de tratamento de informação inerentes ao estudo. Como se pode comprovar no decorrer do capítulo, apesar desta abordagem individual dos aspetos metodológicos, estes encontram-se articulados.

O estudo, cuja temática é *O desenvolvimento das competências narrativas em torno do livro para a infância no contexto de creche e de jardim de infância*, apresenta uma pergunta de investigação-ação, à qual se pretende dar resposta, sendo ela: *Como contribuir para o desenvolvimento das competências narrativas, em torno do livro, no contexto de creche e de jardim de infância?*

Referida a base metodológica que se encontra inerente ao estudo, a sua temática e a sua pergunta de investigação-ação, apresenta-se, de seguida, a abordagem de cada um dos tópicos da metodologia do estudo.

## **1. O Paradigma Interpretativo e a Investigação Qualitativa**

O paradigma interpretativo, que, segundo Aires (2015), se apresenta como um dos níveis que compõe o processo de pesquisa dos investigadores (p.17), caracteriza-se por “um conjunto de crenças que orientam a acção” (Guba, 1990, cit. por Aires, 2015, p.18) e é composto por quatro tipos de paradigma, sendo eles: (i) positivista/pós-positivista; (ii) construtivista-interpretativo; (iii) crítico; (iv) feminista pós-estrutural (p.18). De acordo com a mesma autora, as linhas orientadoras presentes no projeto de pesquisa, que, por sua vez, se foca num contexto específico, relaciona os paradigmas teóricos tanto com as estratégias de pesquisa como com os métodos de recolha de informação (idem, pp.20-21). São estas estratégias que possibilitam ao investigador entrar em contacto com os métodos de recolha e de análise de material empírico, e que, tal como a autora indica, “põem os paradigmas de investigação em movimento” (idem, p.21).

Graue, Tobin e Walsh (2002, p.1040) destacam o impacto que o estudo interpretativo tem para a educação de infância, afirmando que as suas produções encontram-se mais acessíveis, uma vez que a linguagem utilizada direciona-se não só mas também para os profissionais e que este tipo de investigação dá maior importância às interpretações dos(as) educadores(as) de infância. Para além disso, os autores sustentam que a importância da investigação interpretativa não se reduz a estudos-piloto, incluindo também a avaliação contextual que permite expandir a interpretação de trabalhos positivista sobre um determinado objeto de estudo (idem, p.1040). Deste modo, compreende-se a relevância da presente metodologia para o desenvolvimento do presente relatório de projeto de investigação.

Tendo em consideração que a investigação qualitativa se encontra inserida no paradigma interpretativo, importa compreender como a mesma se desenvolve e quais são as características que a definem.

Freixo (2012) indica que o objetivo da investigação qualitativa passa por descrever ou interpretar e que, neste sentido, o papel do investigador é o seguinte: “Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (idem, p.173). Para o mesmo autor, este tipo de investigação desenvolve-se em sete etapas, que podem não se apresentar fixas: após a formulação do problema, procede-se à realização de questões precisas e, posteriormente, à seleção de quais os métodos de recolha de dados a utilizar. De seguida, ao determinar-se qual o

contexto no qual se irá realizar a investigação, dá-se início à recolha de dados, elabora-se hipóteses interpretativas e, por último, consoante a aquisição de novos dados, reformula-se, como por exemplo, as questões (idem, p.177).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), este género de investigação apresenta diversas características: **(i)** “[. . .] a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (idem, p.47), uma vez que depende de muito tempo nos contextos, recolhendo informações cruciais para o seu estudo através de registos multimédia ou de registos escritos; **(ii)** a presente investigação é descritiva, o que significa que as informações recolhidas apresentam-se em formato escrito ou multimédia, incluindo, como por exemplo, transcrições de entrevistas e de notas de campo (idem, p.48); **(iii)** os investigadores qualitativos apresentam maior interesse pelo processo do que pelo resultado (idem, p.49); **(iv)** a análise dos dados tende a ser realizada indutivamente, na qual se parte de todas as informações recolhidas para a identificação e especificação dos aspetos mais relevantes (idem, p.50); **(v)** o significado é fundamental na investigação qualitativa, uma vez que os investigadores se interessam pelas perspetivas dos indivíduos envolvidos na investigação e, tal como os autores indicam, “[. . .] fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspetivas adequadamente” (idem, p.51).

Denzin (1994, cit. por Aires, 2015, pp.16-17) caracteriza todo o processo de investigação qualitativa como reflexivo e complexo, na medida em que, depois da pesquisa no terreno por parte do investigador, com o intuito de adquirir informações, o mesmo executa o primeiro texto, nomeado por texto de campo, seguido da realização do segundo, que inclui uma sistematização das suas notas. De seguida, o investigador elabora um texto interpretativo provisório e, posteriormente, surge o documento final, que é executado depois do texto interpretativo ser negociado e partilhado com os restantes membros da investigação.

Dentro de uma grande variedade de metodologias desenvolvidas no campo de investigação sócio-educativa, a que suporta o presente relatório intitula-se por investigação-ação, motivo pelo qual o tópico que se segue aborda esta metodologia.

## 2. A Metodologia de Investigação-Ação

O termo *investigação-ação*, cujos fundadores são John Dewey e Kurt Lewin (Máximo-Esteves, 2008, pp.25-27), reflete a interdependência existente entre a vertente da investigação e a vertente da ação: “Age-se para conhecer, intervindo numa situação considerada problemática (no plano do conhecimento e da acção transformadora), com vista à sua transformação. Neste processo interagem (no conhecimento e na acção) os agentes sociais implicados” (Leite, Rocha & Pacheco, 1995, p.583).

Cardoso (2014, pp.31-32) indica que a investigação-ação apresenta-se como um processo cíclico, no qual faz parte a planificação, a ação, a observação e a reflexão. No momento da planificação determina-se qual será a problemática em estudo, examinando-a e recolhendo informações sobre a mesma, tendo em vista o seu melhoramento (idem, p.31). A ação é, tal como a autora indica, entendida de duas formas: “A *ação* é, aqui, entendida como deliberada e controlada, ou seja, consiste numa variação metódica e reflexiva da prática, criticamente informada” (idem, p.32). A observação tem como objetivo constatar os efeitos da ação, assumindo-se como a base para a reflexão (idem, p.32). Por último, a reflexão tem a capacidade de reconstruir a ação, procurando identificar os constrangimentos ocorridos durante a mesma (idem, p.32).

Para além de ser cíclica, a investigação-ação contém, igualmente, outras quatro características: (i) crítica; (ii) participativa e colaborativa; (iii) prática e interventiva; (iv) auto-avaliativa (Coutinho et al., 2009, pp.362-363).

No que concerne à primeira, crítica, Zuber-Skerritt (1992, cit. por Coutinho et al., 2009, p.363) indica que os indivíduos desempenham um papel ativo na mudança, apresentando um espírito crítico e autocrítico aquando da presença de restrições.

Para a segunda característica, participativa e colaborativa, o autor mencionado anteriormente refere que todos os intervenientes se encontram inseridos no processo de pesquisa e que o investigador desempenha um papel ativo no decorrer do mesmo (idem, p.362). A este respeito, Bogdan e Biklen (1994, p.265) complementam esta informação, referindo que o objetivo da investigação-ação passa por originar uma mudança social, que permite melhorar a qualidade de vida das pessoas. No entanto, esta mudança pode pôr em causa as crenças, os modos de vida e os comportamentos das pessoas envolvidas no contexto, tornando-se um processo complicado (Bogdan & Biklen, p.265). Assim,

para que a mudança decorra positivamente, torna-se imprescindível que se englobe os intervenientes em todo o processo (idem, p.265).

Relativamente à terceira, prática e interventiva, a mesma diz respeito ao carácter interventivo da investigação-ação, tendo em vista a obtenção de uma mudança e não se restringindo, exclusivamente, à descrição dos contextos (Coutinho, 2005, cit. por Coutinho et al., 2009, p.362).

Por último, a quarta, auto-avaliativa, relaciona-se com a permanente avaliação das mudanças obtidas, com o intuito de obter novos conhecimentos (idem, 2009, p.363).

No âmbito da área de educação, este tipo de investigação pode assumir-se como fundamental, na medida em que maximiza o desempenho dos profissionais nas suas tarefas diárias e que contribui para o melhoramento do ambiente profissional (Máximo-Esteves, 2008, p.16). Quer isto dizer que, o investigador, ao questionar ou ao questionar-se sobre aspetos como os modos de ação da equipa educativa, pode contribuir para a promoção de atos educativos mais informados, sistemáticos e rigorosos (Sanches, 2005, p.130). Para além disso, Bogdan e Biklen (1994, p.294) assinalam que a investigação-ação inclui as investigações académicas, nas quais os discentes mostram-se preocupados com um certo problema social, desempenhando um papel participativo e colaborativo em todo o processo. Deste modo, compreende-se a adequação da presente metodologia para a elaboração do meu relatório do projeto de investigação, tendo em conta que, enquanto estudante e futura educadora de infância, permitiu-me maximizar determinados conhecimentos e adquirir uns outros que serão benéficos para a minha prestação enquanto profissional em educação de infância.

Tendo em consideração que a investigação-ação é utilizada como uma modalidade de investigação qualitativa, em que esta, por sua vez, recorre a diversas técnicas de recolha de informação, apresenta-se, de seguida, as que foram utilizadas por mim durante a investigação, sendo que cada uma delas foi alvo de reflexão.

### **3. Procedimentos de recolha e de tratamento de informação**

A escolha de que procedimentos de recolha e de tratamento de informação utilizar procede a etapa da definição do tema e da identificação dos objetivos da investigação. Nesta fase importa que o(a) investigador(a) defina quais os instrumentos que mais se adequam ao tipo de informação que se pretende obter (Bell, 1997, pp.85-86), dando-lhes,

igualmente, importância, tendo em consideração que é através deles que se atingem os objetivos estipulados (Aires, 2015, p.24).

### 3.1. Observação Participante

O ato de observar constitui uma ferramenta fundamental de investigação e de recolha de informação, caso se mostre orientado e focado para uma finalidade, planificado em, como por exemplo, fases e pessoas, relacionado com aspetos teóricos e sujeito à objetividade, credibilidade e previsibilidade (Moreira, 2007, p.177). Esta observação pode variar conforme a sua forma de participação (Freixo, 2012, p.224), sendo a forma de observação participante a que vai ao encontro da postura que desempenhei nos contextos educativos. Moreira (2007) caracteriza o papel do investigador, que se assume como observador participante, do seguinte modo:

Através do trabalho de campo, o investigador insere-se no contexto social e cultural que pretende estudar, vive *como* e *com* as pessoas objecto de estudo, partilha com elas a quotidianidade, descobre as suas preocupações e suas esperanças, as suas concepções e as suas motivações, com o propósito de obtenção de uma «visão de dentro» que permite a *compreensão*. (idem, pp.178-179)

Esta caracterização espelha a minha atitude na instituição de creche e de jardim de infância, tendo contribuído eficazmente para contextualizar e compreender, entre outras coisas, o modo de ação das educadoras e o nível de interação das crianças aquando da exploração espontânea dos livros infantis. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) vão ao encontro desta ideia, referindo que: “Assim, a participação ou, seja, a interacção observador-observado está ao serviço da observação; ela tem por objectivo recolher dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso” (idem, p.155). Desta forma, estando presente no contexto, o observador tem a possibilidade de maximizar os seus conhecimentos sobre a realidade envolvente (Aires, 2015, p.25), o que significa que pude recolher dados de um modo mais detalhado.

Um dos factores realçados por Bell (1997, p.25) diz respeito à importância do(a) investigador(a) ser aceite pelos diversos intervenientes, para que as probabilidades da investigação decorrer com sucesso aumentem. Para que tal aconteça, torna-se essencial que se mantenha presente o respeito, que haja abertura suficiente para dialogar e que não

se seja demasiado intrusivo. Para além disso, tendo em consideração que a interação encontra-se inerente à observação participante, faz com que a confiança e a predisposição em se relacionar seja atingida mais rapidamente.

### **3.2. Notas de Campo**

Afonso (2014) define as notas de campo da seguinte forma: “Consiste num relato quotidiano da atividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospetivo, no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia da investigação” (idem, p.99). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), estas devem ser completas e claras (p.152) e quanto mais detalhadas, precisas e extensivas se apresentarem, maior será a validade dos resultados da investigação qualitativa (p.150).

Os autores mencionados anteriormente referem que as notas de campo apresentam dois tipos de dimensões: (i) dimensão descritiva, na qual o investigador descreve, o mais pormenorizado possível, diversos aspetos que observou, como as atividades, (idem, p.152) e deve incluir, igualmente, informações acerca dele próprio, como, por exemplo, a sua forma de agir (idem, p.164); dimensão reflexiva, em que o investigador reflete sobre o que observou e descreveu, apresentando ideias, problemas e palpites pessoais acerca do que foi observado e descrito (idem, p.165). Esta dimensão, para além de poder incluir planos sobre investigações futuras, pode ainda conter reflexões sobre, como por exemplo, o que se está a aprender e os erros do investigador (idem, p.165).

Aquando da investigação, as notas de campo possibilitaram-me anotar conteúdos sobre a realidade observada, servindo como um bom suporte de auxílio de memória. Esta utilidade foi bastante útil, uma vez que permitiu, a qualquer momento, analisar novamente as notas de campo de dias ou semanas anteriores, podendo identificar, como por exemplo, as estratégias adotadas pelas crianças aquando do reconto de uma história.

Como se trata de um suporte pessoal, no qual o investigador pode escrever na primeira pessoa, recorrendo a um caderno, as notas de campo mostraram-se fundamentais para registar as interpretações de acontecimentos que surgiram no contexto, novas aprendizagens e para refletir sobre as intervenções. Na maior parte dos dias, optei por realizar este registo nas minhas horas de almoço e no final dos dias, com o intuito de recolher o máximo de informações durante os momentos de observação.

### **3.3. Registos Multimédia**

Bogdan e Biklen (1994, p.140) realçam a importância do registo multimédia, indicando que os locais, os objetos e as ações capturadas nos contextos podem ser, mais tarde, estudados e analisados. Durante os períodos de estágio, este registo, quer seja fotográfico, videográfico ou gravações áudio, apresentou-se bastante vantajoso, na medida em que me permitiu registar os espaços e os materiais, refletir sobre a minha prática, identificando quais os aspetos a melhorar e analisando as ações e as posturas das crianças, e complementar as informações retiradas ao longo das observações, que, posteriormente, foram anotadas no caderno (notas de campo).

Contudo, destaco as gravações áudio, uma vez que me possibilitaram registar, na totalidade, as informações verbalizadas pelas crianças durante a exploração dos livros, para que, posteriormente, pudessem ser transcritas e analisadas ao detalhe. Ao realizar uma reflexão retrospectiva sobre estes momentos, concluo que para além desta vantagem, este modo de registo permitiu, ainda, que os momentos de exploração fossem mais proveitosos, não tendo realizado interrupções para anotar o que as crianças diziam, o que, conseqüentemente, poderia originar distrações. As gravações áudio apresentaram-se, igualmente, como um bom recurso para a implementação da técnica de recolha de dados que se segue, a entrevista às educadoras cooperantes. Assim, compreende-se que estas duas técnicas podem contribuir para a mesma finalidade: recolher dados mais fieis para a investigação.

Tais registos só foram realizados após o consentimento por parte das educadoras e, ao longo do presente relatório, manteve-se sempre a privacidade das crianças e das profissionais, não divulgando os seus dados pessoais.

### **3.4. Entrevista**

A entrevista apresenta-se como uma conversa intencional, na qual participam duas pessoas, sendo que uma delas fica responsável por dirigi-la, com o intuito de recolher dados sobre a outra (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). De acordo com Máximo-Esteves (2008, p.92), trata-se de uma das técnicas de recolha de informação mais utilizadas no âmbito da investigação educacional.

Werner e Schoepfle (1987, cit. por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994) destacam os benefícios desta técnica de recolha de dados: “[. . .] a técnica da entrevista é

não só útil e complementar à observação participante mas também *necessária* quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados” (idem, p. 160). Segundo os mesmos autores, a mesma pode contrariar certos enviesamentos decorrentes da observação participante (idem, p.160) e as informações obtidas devem ser transcritas e reduzidas, para que, posteriormente, sejam analisadas e tratadas (idem, p.163).

As entrevistas podem variar quanto à sua estrutura, motivo pelo qual Amado (2014, pp. 208-209) assinala quatro tipos: **(i)** a entrevista estruturada ou diretiva; **(ii)** a entrevista semiestruturada ou semidiretiva; **(iii)** a entrevista não estruturada ou não-diretiva; **(iv)** a entrevista informal.

Entre o leque de estruturas mencionado anteriormente, recorri à entrevista estruturada ou diretiva. Segundo Amado (2014, p.208), esta assenta, geralmente, em apresentar um tema específico, no qual o investigador já possui conhecimentos, e por incluir perguntas que são, adequadamente, programadas. O motivo que justifica esta minha escolha prende-se ao facto de pretender recolher informações que vão diretamente ao encontro dos aspetos que ambicionava aprofundar. Deste modo, as questões que compõem o meu guião de entrevista são as seguintes:

1. Qual o espaço que a literatura para crianças deve ocupar para si na educação das crianças?
2. Segundo a sua opinião, quais os temas mais adequados para as crianças até aos três anos? / Segundo a sua opinião, quais os temas mais adequados para as crianças dos 3 aos 6 anos?
3. Segundo a sua opinião, quais são as características físicas e gráficas que os livros para a primeira infância devem apresentar?
4. Que estratégias de exploração dos livros de histórias costuma utilizar para promover a aquisição e o desenvolvimento das estruturas da narrativa?
5. Para si, de que forma é que o conto e as fábulas podem auxiliar no desenvolvimento das estruturas da narrativa?

A resposta às questões mostrou-se fundamental para que pudesse compreender as conceções das educadoras acerca de cada uma das perguntas e permitiu-me ir além do

que é diretamente observável, ficando a conhecer outras estratégias, como, por exemplo, formas introdutórias a pôr em prática aquando do momento da hora do conto.

Contudo, em alguns momentos da entrevista, houve a necessidade de executar novas questões<sup>1</sup>, com o intuito de direcionar as respostas das educadoras ao conteúdo específico de cada pergunta e, por vezes, para reforçá-lo e para aprofundá-lo.

### **3.5. Análise Documental**

No que concerne à análise documental, tive a oportunidade de consultar o Projeto Educativo (PE) das instituições, o Projeto Pedagógico (PP) de cada uma das salas onde desenvolvi o estágio e o Projeto Curricular (PC) do contexto de jardim de infância. Estes documentos constituíram duas ferramentas cruciais para complementar toda a recolha de dados executada aquando da investigação. Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), a análise documental é “[. . .] uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa [. . .]” (idem, p. 144).

A análise dos três documentos permitiu-me compreender diversas informações acerca da sala onde estagiei e da instituição, abrangendo aspetos que iam além do que era observável e enriquecendo os meus conhecimentos sobre os contextos. Para além disso, procurei compreender aspetos que se relacionam diretamente com a temática da minha investigação, tais como, de que forma é que as educadoras inseriam a hora do conto nas suas rotinas e quais as características físicas e gráficas dos livros presentes na área da leitura.

## **Capítulo III – Caracterização dos Contextos**

O presente capítulo, que se encontra dividido em dois tópicos, destina-se à apresentação dos contextos educativos, sendo o primeiro tópico referente à creche e o segundo ao jardim de infância. Apesar desta divisão, ambos incluem as seguintes informações: (i) caracterização da instituição; (ii) caracterização do grupo; (iii) rotinas; (iv) organização do espaço; (v) conceções da educadora quanto à temática em estudo. Aquando da seleção de que informações abordar nos tópicos, optei por selecionar, apenas, aqueles que considero que se focam no objeto de estudo da minha investigação.

---

<sup>1</sup> Consultar Apêndices 1 e 2.

Para uma melhor compreensão e clareza não só do presente capítulo como também do capítulo que se segue – A Minha Intervenção -, considero crucial mencionar dois aspetos: em primeiro lugar, apesar de ter realizado estágios em contexto de creche e de jardim de infância no ano letivo 2017/2018, que contribuíram significativamente para a escolha da presente temática, as datas referentes à caracterização do grupo e da minha intervenção direcionam-se, apenas, para os períodos de estágio do ano letivo 2018/2019, tendo em conta que foi no mesmo que realizei a minha intervenção para o presente projeto; em segundo lugar, uma vez que a educadora cooperante de jardim de infância mudou de instituição, a caracterização do contexto e do grupo diz respeito à instituição do ano letivo 2018/2019, na qual desenvolvi as intervenções.

Por último, procedeu-se à codificação dos nomes das crianças mencionadas no presente capítulo como no quarto, com vista a garantir o seu anonimato.

## **1. Contexto de Creche**

### **1.1. Instituição A**

A instituição A, fundada no ano de 1979, constitui uma Instituição Particular de Solidariedade Social e de Utilidade Pública, que presta serviços sociais à comunidade envolvente, garantindo a satisfação das suas necessidades económicas e sociais. Estes serviços são prestados de segunda a sexta feira, das 07h30 às 19h00, possibilitando que haja compatibilização entre o horário de funcionamento da instituição e o horário laboral dos pais e/ou encarregados de educação. Para além disso, de acordo com o PE (2018/2019, p.13), a instituição apresenta duas áreas: **(i)** a área de crianças e jovens; **(ii)** a área de idosos.

A área na qual realizei o estágio foi na área de crianças e jovens, que, segundo o projeto referido anteriormente (idem, p.13), apresenta diversos estabelecimentos, valências e salas:

- **Zona A** – **(i)** Jardim de Infância, para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos, com a capacidade de incluir 25 crianças; **(ii)** Atividades de Tempos Livres (ATL), incluindo crianças com idades entre os 6 e os 12/13 anos, contendo no máximo 30 crianças;

- **Zona B<sup>2</sup>** – (i) Creche, apresentando três salas: Sala 1 – destinada a bebês dos 3 meses a 1 ano e contando, no máximo, com 8 bebês; Sala 2 – destinada a crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos, com capacidade para incluir 12 crianças; Sala 3 – destinada a crianças com 2 e 3 anos, suportando, no máximo, 15 crianças; (ii) Jardim de Infância, com a capacidade de incluir 75 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos, que se encontram distribuídas por três salas (25 crianças por sala); (iii) ATL, estruturado em três salas com crianças com idades entre os 6 e os 12/13 anos, incluindo, no máximo, 120 crianças; (iv) Centro de Tempos Livres Jovens, com a capacidade para suportar 100 jovens dos 14 aos 18 anos.

No que diz respeito ao espaço exterior da valência de creche, a sua dimensão é reduzida, encontra-se coberto por toldos e o chão é composto por, tal como indica o PE, borracha anti-queda. Os equipamentos, em formato de casa, de túnel e de escorrega são compostos por materiais plásticos, que apresentam tonalidades atrativas (PE, 2018/2019 p.44).

De acordo com o PE, o objetivo da área de crianças é o de dar resposta às necessidades apresentadas pela comunidade envolvente (idem, p.3) e todo o trabalho desenvolvido para e com as crianças é assegurado por diversos intervenientes, tais como, os funcionários da secretaria, da cozinha, das limpezas, a diretora, as educadoras de infância. A seleção destes intervenientes tem em conta a competência dos mesmos para a prestação de cuidados e o conhecimento e a compreensão dos problemas e necessidades associadas às crianças (idem, pp.24-25).

O organograma da área de crianças tem no seu topo a diretora técnico-pedagógica, que, por sua vez, engloba a área de crianças da zona A e B. A zona B inclui a coordenação pedagógica, que é composta pela coordenadora da valência de creche, de jardim de infância e do ATL e cada uma destas valências é composta por três salas (idem, p. 24). No que concerne à sala onde realizei o estágio, a equipa pedagógica é constituída por uma educadora e por duas auxiliares.

Quanto à caracterização do meio, esta zona é habitada por pessoas que, normalmente, apresentam fracos recursos económicos. Deste modo, tal como é

---

<sup>2</sup> Local onde realizei o estágio.

mencionado no PE, “[. . .] a população alvo [da instituição] é essencialmente constituída por pessoas com fracos recursos económicos e frequentemente disfuncionais em termos sociais” (idem, p.11).

## **1.2. Caracterização do grupo**

O grupo do presente contexto era composto por dezasseis crianças, entre as quais dez eram do sexo masculino e seis do sexo feminino, e, na segunda semana do estágio: de 1 a 4 de outubro de 2018, as suas idades variavam entre dois anos e um mês (idade da criança mais nova) e dois anos e dez meses (idade das crianças mais velhas). O PP (2018/2019, p.1) da sala indica que, apenas três crianças ingressaram pela primeira vez neste contexto: uma delas, que já tinha tido experiência numa outra instituição, não manifestou grandes dificuldades em se adaptar; as restantes, que nunca tinham frequentado um contexto educativo, demonstraram uma certa instabilidade e insegurança. Com o passar do tempo e com o auxílio da equipa educativa, esta instabilidade e insegurança foi-se atenuando.

De modo geral, tratava-se de um grupo cujas crianças se relacionavam bem entre si, demonstrando, em muitos casos, preocupação para com o outro e com os adultos. Por vezes, apresentavam dificuldades em partilhar os objetos e, através das observações, pude compreender que se sentiam felizes no contexto.

De acordo com as observações realizadas, o grupo demonstrou gosto por explorar os livros postos à sua disposição, a pares ou individualmente. Esta minha afirmação é sustentada nas múltiplas observações que fui registando, nas quais foi possível constatar que os livros não eram indiferentes a nenhuma das crianças, sendo frequente a procura dos mesmos, ainda que a intensidade variasse de criança para criança. A título de exemplo, os dois episódios que se seguem esboçam as informações mencionadas anteriormente e realçam as potencialidades que as histórias podem assumir:

*Episódio 1* – Aquando do momento de brincadeira social espontânea, uma das crianças, que se encontrava a brincar com os nenucos, a certa altura, colocou-os alinhados e sentados nas cadeiras, tendo deixado um espaço vazio no meio para que, mais tarde, se pudesse sentar entre eles. Contudo, antes de se sentar, dirigiu-se à estante e retirou um

livro. Posteriormente, sentou-se entre os nenucos, colocou um outro entre as suas pernas, abriu o livro e começou a recontar a história, assumindo a postura de narradora e apontando para as ilustrações, verbalizando o que via: personagens e objetos.

*Episódio 2* – Durante a tarde, uma das crianças tirou um livro da estante, sentou-se no tapete e deu início à exploração da história. Outra criança, ao observar o amigo, decidiu ir buscar, igualmente, um livro e sentou-se perto do colega, que já se encontrava deitado a explorar a história. Mais tarde, quando sentiu que uma terceira criança à sua beira, voltou a sentar-se. Nesse momento, deu-lhe a história e aí ficou a escutar, atentamente, o que o amigo lhe dizia.

Assim, compreende-se que os livros apresentavam-se como parte integrante das rotinas do grupo e da dinâmica da sala.

### **1.3. Rotinas**

A organização temporal tem como base o modelo curricular seguido pela educadora: *High-Scope*. As rotinas, ainda que apresentassem um período de tempo estipulado para cada um dos seus momentos, eram flexíveis e decorriam calmamente, com o intuito de transmitir tranquilidade e respeitar as necessidades e o ritmo das crianças. As rotinas encontravam-se estruturadas da seguinte forma:

- 1- *Acolhimento*, no qual se trocava informações com os familiares e se recebia a criança, de forma emotiva e atenciosa, transmitindo-lhe carinho e atenção e atenuando o seu desagrado pela partida dos seus familiares;
- 2- *Momento do tapete*, no qual se procedia, a título de exemplo, à partilha de interesses e de sentimentos em grande grupo;
- 3- *Atividades em grande/pequeno grupo ou livres/orientadas*, no qual as crianças eram desafiadas a realizar novas experiências, que foram previamente refletidas pela educadora, contando com a sua orientação, auxílio e incentivo, ou criavam as suas próprias brincadeiras, tendo, sempre, o adulto por perto;
- 4- *Higiene*, no qual estava implícito o respeito pela criança, dando-lhe, calmamente, a atenção necessária, através do diálogo e da brincadeira. Apesar de só se referir, no presente relatório, o momento da higiene neste subtópico,

o mesmo decorria sempre que se mostrava necessário, dando especial atenção ao período que sucede o espaço exterior, o almoço, o repouso e o lanche;

- 5- *Espaço exterior*, no qual as crianças interagiam e exploravam os materiais postos à sua disposição, através de diversas formas de locomoção, tais como, correr e saltar;
- 6- *Refeição*, no qual se tinha em consideração o tempo de que a criança necessitava para comer, conversando com ela e, de acordo com as suas capacidades, incentivando-a a comer sozinha. O mesmo se aplica ao momento do lanche;
- 7- *Repouso*, no qual as crianças descansavam, cada uma a seu ritmo, num ambiente favorável para tal;
- 8- *Lanche*;
- 9- *Momento do tapete, término de atividades, exploração espontânea na sala*, no qual se tinha em consideração os aspetos referidos no ponto dois e três;
- 10- *Saída com as famílias*, no qual se realizava, uma vez mais, a troca de informações com os pais sobre a criança e se procedia à despedida de forma afetuosa.

De acordo com o PP, é no momento do tapete/círculo que se procede, entre outras coisas, à leitura de histórias: “É o tempo em que os adultos e todo o grupo de crianças se reúne e conversam, cantam, fazem jogos, contam pequenas histórias, etc.” (idem, p.37). Contudo, a leitura de histórias não decorria apenas neste momento, emergindo, igualmente, noutros momentos da rotina, sempre que as crianças apelavam ao conto da história por parte do adulto ou quando demonstravam gosto pela exploração conjunta dos livros, contando com a presença, motivação e apoio do adulto.

#### **1.4. Organização do Espaço**

O modo como o espaço estava organizado permitiu que as crianças se deslocassem em segurança e sem grandes dificuldades, uma vez que era amplo e que não continha muitos obstáculos no centro. Quer isto dizer que o mobiliário que servia de suporte para a arrumação dos materiais encontrava-se encostado à parede e que apenas as mesas e as cadeiras se encontravam no centro.

O mobiliário e os materiais que compunham a sala estavam organizados tendo em conta a sua funcionalidade. Os exemplos que se seguem ilustram cada um destes espaços: os livros encontravam-se arrumados numa estante; os pratos estavam perto dos talheres; os carros e a pista estavam no mesmo local; todos os tipos de materiais de encaixe estavam arrumados nas gavetas.

No que concerne ao espaço direcionado para a leitura, a quantidade de livros presente mostrou-se suficiente para o número de crianças. Para além disso, os livros apresentavam diversas características, tais como, várias dimensões, sendo uns maiores do que outros, e continham texturas, efeitos *pop-up*, a possibilidade de manipulação de objetos, como, por exemplo, setas. Rigolet (2009, p.12) indica que a diversidade de tipos de livros e de suportes materiais deve estar presente nos contextos de creche. Os temas que abordavam iam ao encontro dos interesses das crianças, tal como, os animais e os médicos.

Contudo, constatou-se a presença de livros que, ainda que tenham sido poucos, não se encontravam em bom estado, incluindo páginas e, por vezes, a própria capa rasgada.

### **1.5. Concepções da educadora quanto à temática**

As informações referidas no presente tópico apresentam-se como uma síntese das concepções da educadora de creche acerca da temática em estudo e têm como base as informações obtidas nas entrevistas, que podem ser consultadas no Apêndice 1.

A educadora encara a literatura para crianças como um bom recurso para o desenvolvimento de diversas competências, tais como, a linguagem, a imaginação e a comunicação, e valoriza o contacto precoce com os livros, principalmente os que se apresentam em suporte físico. Contudo, considera que o estágio em que as crianças se encontram deve ser tido em consideração quando se pretende contar uma história, motivo pelo qual não a conta na íntegra quando se trata, especialmente, de crianças com idades entre um e dois anos, podendo estender-se, em certos casos, até aos três anos.

A profissional refere-se aos livros como sendo um brinquedo que é nosso amigo e que permite-nos viajar, conhecer e aprender. Neste sentido, a educadora dá o exemplo do corpo humano: “[. . .] mas posso pegar, igualmente, numa história e dizer que o menino

tem uma cara; uma cara tem uma boca, tem um nariz, tem dois olhos, que servem para ver” (Apêndice 1). Para além disso, indica que auxiliam no desenvolvimento de uma estrutura sequencial, de acontecimentos e de lugares.

No decorrer da sua prática, a educadora, aquando da leitura de uma história, recorre a alterações no tom de voz, à entoação, às expressões faciais e corporais, a formas iniciais e finais, que ajudam a demarcar o início e o fim da história, e, grande parte das vezes, a canções relacionadas com as histórias. Quando pretende que as crianças participem na história não executa perguntas abertas, que geram a confusão, mas a afirmações, como: vamos chamar o lobo! Para ela, o ideal é que se evite a ocorrência de elementos perturbadores. A sua intervenção nos momentos de exploração de livros em pequenos grupos é distinta, pedindo à criança para que contem em conjunto, recorrendo ao dedo, ou perguntando qual é a cor do vestido de uma das personagens. A este respeito, afirma que a descrição das personagens por parte das crianças exige que estas disponham de um vocabulário amplo e de competências linguísticas mais amadurecidas.

Para a profissional, no âmbito do contexto de creche, as ilustrações dos livros têm de apresentar imagens grandes, apelativas e reais, devem conter texturas, efeitos *pop up*, relevos e a dimensão das histórias, quer em tamanho como em extensão da narrativa, deve ser reduzida, apresentando-se sucintas. As fábulas, as histórias tradicionais, as que apelam ao imaginário e as que envolvem animais/floresta são sempre adequadas à faixa etária. Ainda que tenha um gosto particular em abordar histórias que apelam à família, são as histórias de animais que as crianças mais apreciam.

## **2. Contexto de Jardim de Infância**

### **2.1. Instituição B**

A instituição B, que se apresenta como uma instituição do Ensino Público, constitui uma das escolas do agrupamento e, de acordo com o PP (2018/2019, p.18), inicia as atividades pelas 9h00 e encerra às 19h30, contando com uma interrupção para o almoço que vai desde as 12h00 até às 13h15. Segundo o mesmo documento, a componente letiva decorre, apenas, das 9h00 às 15h15 e a instituição dispõe, ainda, de dois serviços, sendo eles as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), das 15h30 às 17h30, e a Componente de Apoio à Família, das 17h30 às 19h30 (idem).

O PE (2015/2018) do agrupamento assinala a sua missão, visão e valores: (i) a missão baseia-se na preparação das crianças para os valores que norteiam a sociedade e na orientação adequada, para que deem continuidade aos estudos; (ii) a visão direciona-se para uma oferta de serviços de qualidade, alcançando um agrupamento de excelência, cuja tecnologia se encontra avançada e a colaboração das parcerias locais existentes podem ser ou não institucionais; (iii) os valores são identificados no documento através de seis palavras: “Democracia, humanismo, solidariedade, tolerância, rigor e cidadania” (idem, p.6).

A organização e a gestão do currículo para as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar (EPE) rege-se pela vivência de experiências de aprendizagem, que têm por base as diversas áreas de conteúdo. Neste sentido, o PC (2011/2014) do agrupamento inclui uma secção direcionada para o Plano Nacional de Leitura, no qual se compreende que este último contribui significativamente para a melhoria dos níveis de literacia das crianças (p.28). O departamento deste nível de ensino é composto por sete educadoras, encontrando-se articulado com a terapeuta da fala, a equipa de intervenção precoce, os profissionais das AAAF, as professoras do primeiro ciclo do Ensino Básico e os respetivos grupos (PP, 2018/2019, p.18). A sala onde realizei o estágio contava com a presença de uma auxiliar de ação educativa e de uma educadora, que não se segue apenas um modelo curricular, mas sim dois, a Pedagogia de Projeto e o Movimento da Escola Moderna, estando a sua ação assente nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância enumerados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Por fim, no que concerne ao espaço da instituição, foi possível compreender que o mesmo era composto por três edifícios, sendo que um deles se encontrava ocupado pelo refeitório e os restantes eram destinados à EPE e ao primeiro ciclo do Ensino Básico. Enquanto este último abrangia a maior parte do espaço, a EPE ocupava apenas três salas, que se situavam no rés-do-chão de um dos edifícios. Contudo, no primeiro piso deste edifício existia uma biblioteca que poderia ser, igualmente, frequentada pelas crianças deste nível de ensino. Relativamente ao espaço exterior, era amplo, permitindo que as crianças pudessem deslocar-se de forma mais segura, e dispunha de algumas árvores, de um pequeno parque infantil, de um alpendre, de areia e de caminhos de pedra, que se

encontravam cobertos por toldos, para que as crianças, a comunidade educativa e os encarregados de educação pudessem movimentar-se pela instituição de forma mais confortável.

## **2.2. Caracterização do grupo**

O grupo era constituído por sete raparigas e dezoito rapazes, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, perfazendo um total de vinte e cinco crianças. Estas idades foram registadas nos momentos do estágio, que decorreu desde o dia 8 de outubro de 2018 até ao dia 19 de outubro de 2018, motivo pelo qual nenhuma criança apresentava, ainda, seis anos: três crianças tinham três anos; cinco crianças tinham quatro anos; dezassete crianças tinham cinco anos. Para além disso, de acordo com o PP (2018/2019, p.3), a maior parte das crianças, dezanove, já frequentava a presente sala no ano letivo anterior e, apesar dos familiares de duas das crianças serem naturais do Brasil, apenas uma delas era de nacionalidade brasileira, e os familiares de outras duas crianças eram de origem africana. Duas das crianças eram, ainda, acompanhadas pela equipa de intervenção precoce, tendo em consideração que uma delas apresentava dificuldades ao nível da fala e outra ao nível da comunicação.

Quanto às características do grupo, se por um lado constatou-se que apreciava trabalhar em pequenos grupos e a pares, sendo visível atitudes de entajuda e cooperação, e bastante empenhado em atividades que envolvem a expressão motora, por outro verificou-se que, tal como indica o PP (2018/2019, p.12), tinha dificuldades em cumprir regras de convivência social e revelou, ao nível da atenção e concentração, comportamentos inquietos e bastante conversadores.

O gosto pelos livros infantis e pela hora do conto foi sempre uma constante. O excerto que se segue, retirado do PP, comprova e reforça esta afirmação: “Os momentos das histórias com suporte de livro, digital ou sem suporte, são muito bem aceites pelas crianças sendo dos momentos que mais lhes capta a atenção “ (idem, p.13). Contudo, nos momentos de brincadeira social espontânea, havia crianças que recorriam muito pouco à área dos livros, levando-me a acreditar que o contacto que as mesmas mantinham com os livros infantis variava de criança para criança. No entanto, em ambas as situações, foram

notórios os benefícios que a exploração de uma história pode originar. Os dois exemplos de observações que se seguem complementam e comprovam esta ideia:

*Episódio 1* – Uma das crianças, a Inês, deslocou-se para a área da leitura, tendo começado a explorar o livro. Mais tarde, chamou-me, motivo pelo qual me sentei ao seu lado, e começou a contar-me uma história. Posteriormente, ao verificar que uma outra criança estava a olhar para nós, o Paulo, e que demonstrava vontade de vivenciar aquele momento connosco, Inês chamou-o, tendo-se sentado ao meu colo. Ali permanecemos a escutar a história. A certa altura, Inês, como estava consciencializada de que o Paulo apresentava dificuldades ao nível da comunicação, disse, olhando para mim e apontando para a imagem: “Isto é uma bola. Ele consegue dizer, mas devagarinho. Queres ver?”. Olhou para o Paulo e disse: “Diz lá: bola”. Ao perceber que o amigo não conseguia, recorreu a outra estratégia. Optou por dizer “bo”, esperando que o Paulo conseguisse, e, de seguida, “la”. Depois de várias tentativas, pois, em certos casos, o Paulo não emitia qualquer som, uma vez que estava envergonhado, o mesmo conseguiu, ao que a Inês e eu facilitamo-lo, batendo palmas e dizendo: “Boa Paulo!”. O Paulo sorriu. Por fim, Inês olhou para mim e disse: “Vês? Ele consegue!”.

*Episódio 2* – No momento da hora do conto, quando era dada liberdade para uma das crianças contar uma história, grande parte das delas se voluntariava de imediato, até mesmo aquelas que, geralmente, eram mais barulhentas e conversadoras. Ao constatarem que não podiam ler naquele dia, verbalizavam muitas das vezes “Amanhã sou eu”, assegurando que iriam assumir o papel de narrador e satisfazer o seu desejo.

### **2.3. Rotinas**

A organização do tempo sob forma de rotinas teve como objetivo garantir a estabilidade da criança, ainda que possam sofrer alterações. As mesmas dividiam-se em dois tipos: (i) as semanais; (ii) as diárias.

As semanais direcionavam-se para a atividade motora à segunda feira, o dia das experiências à quarta feira e a biblioteca à quinta feira.

As diárias englobavam os seguintes momentos: acolhimento, cumprimentando a criança e direcionando-a para junto do registo de presenças; reunião em grande grupo no

tapete, pintando-se o quadrado do calendário anual que correspondia ao dia em que as crianças se encontravam, abordando temas que poderiam surgir no momento, quer por iniciativa das crianças quer da educadora, ou que poderiam ser previamente pensadas pela mesma e, por último, estipulando como o dia iria decorrer; reforço da manhã; realização de atividades, que foram alvo de reflexão atempada por parte da educadora ou combinadas e organizadas com o grupo de crianças; recreio, que poderia decorrer no espaço exterior ou interior da instituição; higiene; almoço; recreio; reunião em grande grupo no tapete, procedendo-se, normalmente, à leitura de uma história; realização de atividades; reunião de grande grupo, avaliando como decorreu o dia até ao momento da saída.

O momento da tarde direcionado para a reunião em grande grupo no tapete, no qual se lia uma história, não se limitou a decorrer na sala. O mesmo realizou-se, igualmente, na biblioteca, através da projeção da história numa tela, demonstrando que a dinamização da hora do conto pode ser executada de diversas formas.

## **2.4. Organização do Espaço**

A organização do espaço, que não se manteve constante ao longo do tempo, pretendia que as crianças pudessem circular pelas diversas áreas autonomamente, sendo elas: (i) área do tapete; (ii) área das mesas; (iii) área do computador; (iv) área da casinha; (v) área da garagem; (vi) área das construções; (vii) área dos livros. Enquanto as restantes áreas se encontravam encostadas à parede, a área das mesas, composta por cinco mesas redondas e vinte e cinco cadeiras, apresentava-se como a única que estava no interior da sala. Cada uma das áreas continha brinquedos que se encontravam articulados e davam resposta à designação estipulada para a mesma.

Relativamente à área dos livros, a quantidade de livros postos à disposição das crianças mostrou-se suficiente, podendo, cada uma delas, manipular uma obra de literatura infantil em simultâneo, e variado ao nível dos temas que abordavam, englobando diversos contos e fábulas. De modo geral, as suas características físicas e gráficas iam ao encontro da faixa etária e do nível de desenvolvimento das crianças. A título de exemplo, as informações que se seguem reforçam esta informação: livros que, apesar de variarem quanto à sua dimensão, eram facilmente manipulados pelo grupo; as

ilustrações ocupavam um espaço mais amplo quando comparado ao espaço ocupado pela mancha de texto.

No período inicial do estágio, a sala encontrava-se menos composta, quer em termos de trabalhos elaborados pelo grupo quer ao nível do mobiliário e de brinquedos existentes, pois tratava-se de uma sala nova, que abriu no presente ano letivo. Contudo, no desenrolar do estágio, este aspeto alterou-se, tendo ficado, gradualmente, mais preenchida e repleta de tarefas que foram elaboradas pelas crianças, como, por exemplo, a área dos livros que passou a incluir uma estante, substituindo algumas caixas que continham os livros.

## **2.5. Conceções da educadora quanto à temática**

As informações que se seguem constituem um resumo das conceções da educadora de jardim de infância sobre a temática em estudo e baseiam-se nos dados obtidos na entrevista, que podem ser consultados no Apêndice 2.

Para a educadora cooperante, a literatura infantil constitui um bom recurso para promover aprendizagens, novas descobertas e o saber estar/ouvir, para estimular a concentração, para desenvolver as relações entre crianças e para consolidar regras e conhecimentos do quotidiano, como, por exemplo, os transportes, motivo pelo qual destaca a importância da sua presença diária na vida das crianças. Para além disso, considera-a como um bom instrumento para impulsionar um tema e encara as histórias que apelam ao imaginário, desenvolvendo a criatividade, e que relatam o quotidiano adequadas às crianças que frequentam o jardim de infância.

Um outro aspeto realçado pela profissional diz respeito à relevância que dá, para a faixa etária dos três aos seis anos, à presença de histórias que apresentem uma sequência narrativa, ou seja, uma ligação entre as diferentes fases da história: princípio, meio e fim. Contudo, não constitui o único aspeto destacado. A educadora indica a importância da existência de livros resistentes, que combatam a frustração, de livros que incluam relevos, que apelam à sensibilidade, esconderijos, surpresas e efeitos *pop up*, para captar a atenção das crianças, e de livros cuja capa, contracapa e lombada se encontrem sobressaídas.

Quanto às ilustrações, deve-se incluir livros cujas imagens são ou não reais, possibilitando à criança a familiarização das mesmas, realçando características como: grande dimensão, apelativas, coloridas e com significado para o grupo. Assim, é

fundamental que as imagens acompanhem a escrita, excluindo a hipótese de livros só com texto.

A título de exemplo, para a aquisição e o desenvolvimento das estruturas da narrativa, a educadora destaca as seguintes atividades (todas as atividades verbalizadas pela educadora podem ser consultadas no Apêndice 2):

*Atividade 1.* Fornecer imagens da história às crianças para que possam recontá-la;

*Atividade 2.* Pedir para que o grupo faça um desenho sobre a história, para que, depois, expliquem o que desenharam e os motivos que o levaram a fazê-lo, indicando e distinguindo as personagens;

*Atividade 3.* Apresentar um envelope com imagens no seu interior e outro com expressões como “Era uma vez” e retirar um papel de cada um deles, começando a contar a história a partir dos elementos que o papel apresenta.

A este respeito, a educadora reforça a influência que as características individuais de cada criança têm para o desenvolvimento das tarefas, uma vez que algumas delas podem apresentar mais facilidade/dificuldade em contar uma história. Direcionando a reflexão para o grupo de crianças com o qual interagi, a educadora menciona que: “Neste momento, eles ainda não conseguem ouvir, quanto mais estar a tomar atenção para conseguirem fazer” (Apêndice 2).

A profissional considera que o conto, à semelhança das atividades anteriores, concorre, igualmente, para a aquisição das estruturas da narrativa, de uma forma natural e lúdica, pois as crianças ao contactarem com a estrutura do conto começam a assimilá-la. A este nível, realça o papel do(a) educador(a) como estimulador, na medida em que se facilita a aquisição das estruturas da narrativa.

Por último, durante a sua prática, recorre a formas finais, que dão a perceção de que a história terminou, mas não recorre a formas iniciais, uma vez que esta nem sempre surge do mesmo modo.

## **Capítulo IV – A minha Intervenção**

O capítulo IV do presente relatório de projeto de investigação pretende dar a conhecer as intervenções que pus em prática nos estágios, sob forma de dar resposta à pergunta de investigação-ação: *Como contribuir para o desenvolvimento das*

*competências narrativas, em torno do livro, no contexto de creche e de jardim de infância?*

Deste modo, as atividades, que, à exceção de uma, foram planeadas e que foram alvo de reflexão antes, durante e após a sua implementação, constituem exemplos de tarefas que se pode executar em cada um dos contextos, com o intuito de desenvolver as competências narrativas das crianças, tendo como indutor o livro. Ramos (2009, p.29) reconhece o papel do livro para este desenvolvimento, afirmando que é através do mesmo que a criança acede, desde tenra idade, à estrutura da narrativa, e, Gomes (2003, p.5), indica que se apresenta como uma ferramenta fundamental para dar início à arte da narrativa.

A descrição e a interpretação das intervenções serão a base do capítulo, incidindo, especificamente, sobre as razões das escolhas das narrativas e as atividades propostas/não planeadas.

Neste sentido, um dos aspetos que deve ser alvo de reflexão por parte dos profissionais em educação de infância, de forma a que as suas práticas sejam pertinentes e a que o dia a dia nos contextos decorra com maior sucesso, direciona-se para os livros de histórias a colocar ao alcance das crianças ou apresentados às mesmas. A sua adequação apresenta-se como fundamental, uma vez que tem em consideração a faixa etária do grupo a que se destina, as suas características e níveis de desenvolvimento esperados.

Um outro aspeto, igualmente, relevante relaciona-se com o gosto pessoal por cada livro selecionado, partilhando a mesma perspetiva de Rigolet (2006): “[. . .] quando se trata de transmitir a paixão pelos livros e pela leitura, torna-se imprescindível o adulto conhecer e reconhecer os seus gostos pessoais acerca do/s livro/s [. . .]” (idem, p.65). Este gosto, por sua vez, tem impacto no aproveitamento que cada interveniente tem no momento da exploração do livro. A autora mencionada anteriormente reforça esta ideia: “[. . .] desfrutar da gratuidade de um momento ímpar de prazer com o livro e para tornar este momento num momento intenso e partilhado, [. . .], **é absolutamente necessário o adulto gostar do livro que vai apresentar ao bebé**” (idem, p.65).

Por fim, a observação desempenhou um papel fulcral para a execução e planeamento das atividades, uma vez que contribuiu para a identificação de quais eram os interesses das crianças, para a constatação das suas dificuldades ou facilidades e para a compreensão das suas formas de estar e de agir em grande ou pequeno grupo. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.11) complementam a importância da observação, afirmando que, para além de auxiliar no reconhecimento dos interesses do grupo, ainda têm a capacidade de alargá-los e aprofundá-los.

## **1. Contexto de Creche**

### **1.1. Apresentação e Interpretação da Intervenção – Narrativa**

#### **“Quem Comeu a MINHA Papa?”, de Nick Ward (2003)**

##### **1.1.1. Razões da escolha da narrativa**

Tendo em consideração que um dos interesses das crianças se relacionava com os animais e que apreciavam, particularmente, narrativas dinâmicas, nas quais é frequente o surgimento constante de novos acontecimentos, procurei optar por uma que incluísse estas características. Trata-se de um livro que, para além do que foi referido anteriormente, permite que as crianças se revejam em alguns dos seus momentos, apresentando situações que lhes são familiares, tal como, a mãe preparar o pequeno almoço para o(a) filho(a). Para uma melhor compreensão dos aspetos abordados no presente subtópico, a narrativa original pode ser consultada no Apêndice 3.

Relativamente ao material, o livro contém catorze folhas, perfazendo vinte e oito páginas, e pode ser analisado quanto ao seu peso, ao seu tamanho e à sua composição. O peso encontra-se adequado ao público-alvo, não constituindo, deste modo, uma característica que dificulta tanto o manuseamento por parte das crianças como o seu deslocamento ao longo do espaço. O tamanho retangular permite que o livro seja facilmente agarrado por mãos pequenas e que possa ser explorado, não só, mas também no colo das crianças. Quanto à sua composição, verifica-se a presença de uma capa e contracapa dura, resistente e agradável ao toque, e de folhas que são facilmente folheadas e que, ainda que apresentem alguma espessura, são rasgáveis. Para esta última característica, torna-se essencial que os(as) educadores(as) desenvolvam, desde cedo, com as crianças um trabalho de preservação e de cuidados para com os livros. Neste

sentido, ao invés de se evitar que as crianças entrem em contacto com este tipo de material, é fundamental que se promova a valorização e o respeito pelo livro infantil, a fim de potencializar explorações futuras.

Quanto ao grafismo, o espaço ocupado pela ilustração e pelo texto é distinto, verificando-se uma maior predominância da ilustração. A linguagem, em termos estéticos – tamanho e tipo de letra -, encontra-se igual ao longo de toda a história, exceto aquando da representação de onomatopeias, em determinados elementos das ilustrações e nos balões de fala: palavras a negrito, com letras maiúsculas e/ou minúsculas e uma orientação da escrita que nem sempre se apresenta em linha reta, formando uma ligeira curva ou uma pequena inclinação. Esta variedade de letras e de tamanhos permite às crianças entrar em contacto com a diversidade do código escrito. Para além disso, a posição que a mancha de texto ocupa ao longo da história não se mostra igual, surgindo por vezes na parte de baixo ou de cima da página, como, por exemplo, na cama do Ursinho ou no céu. Apesar de, por vezes, ainda que poucas, alguns balões de fala estarem sobrepostos a elementos da ilustração, é notória a preocupação do ilustrador para que tal não aconteça.

As ilustrações, que são bastante detalhadas, contêm tonalidades idênticas às cores reais dos objetos, dos animais e das pessoas, facilitando, assim, a sua compreensão por parte das crianças. Apenas em duas das páginas se verifica a presença acentuada de cores mais escuras quando comparadas às restantes, uma vez que nas mesmas se encontra representado o Monstro da Papa, transmitindo a sensação de que se trata de um monstro que é temido por todas as personagens. Este aspeto constitui um exemplo de que forma é que as ilustrações podem auxiliar a dar sentido à história e até mesmo na sua compreensão, uma vez que se encontra fiel ao texto. Mayor (2009) vai ao encontro desta ideia, afirmando que: “Os livros destinados ao público infantil são atravessados pelos diálogos do texto com as ilustrações, onde o pictórico e o verbal se fundem para valorizar ainda mais a narrativa, potenciando-lhe o sentido” (idem, p.19).

Para além disso, os acontecimentos da página da direita são o seguimento dos da esquerda e, na grande maioria, as ilustrações encontram-se fiéis ao texto, demonstrando em imagens o que o código escrito diz e esboçando as características identificadas por Rigolet (2009), que se encontram referidas no subtópico 1.2. do presente relatório, para o primeiro nível de “leitura” das ilustrações. No entanto, em determinados momentos,

constata-se a presença de elementos na ilustração que nos dão informações adicionais sobre a história, como, por exemplo, o convite para a festa da papa fornecido por uma das personagens. Apesar do número em que ocorrem ser reduzido, esta forma de ilustração permite que a história textual e ilustrada se completem. A autora mencionada anteriormente vai ao encontro desta ideia: “[. . .] a história textual e a história ilustrada complementam-se, fornecendo uma à outra pormenores distintos e complementares, enriquecendo-se mutuamente, mas sempre sobre questões de detalhes” (idem, p. 20).

O facto de determinadas ilustrações apresentarem, apenas, uma parte do corpo das personagens, e não por inteiro, constitui uma outra característica que considero crucial na presente narrativa, tendo em conta que permite ao leitor e/ou aos ouvintes imaginar como será o resto do corpo. Duas outras características que considero que contribuem para a qualidade das ilustrações e que, conseqüentemente, têm impacto na transmissão da mensagem dizem respeito à existência de traços pretos, que indicam o movimento, por exemplo, das personagens, e de balões de fala, que surgem sempre que as personagens estão a falar.

Por fim, quanto à ilustração das guardas livro, é possível constatar que se encontram coerentes com o tema da história e que reforçam um elemento fundamental da ilustração, que é mencionado, apenas, na fase final da narrativa, surgindo sob a forma de detalhe: o convite. Enquanto a guarda que surge no início do livro apresenta o destinatário e o seu respetivo endereço, a guarda que se encontra no final do livro revela o seu conteúdo, no qual as personagens são convidadas para a festa da papa. Compreende-se, assim, a relevância da exploração das guardas, uma vez que nos dão informações pertinentes sobre a história e que podem ser facilitadoras da compreensão da mesma.

No que concerne ao texto, trata-se de uma história que se apresenta em formato de texto narrativo, no qual é possível analisar vários aspetos que contribuem significativamente para enriquecimento da história: sintaxe, classe de palavras e morfologia e lexicologia.

No que toca à sintaxe, foi possível identificar uma grande variedade de tipos de frases: **(i)** frases simples - “A barriga do Ursinho roncou de fome”; **(ii)** frases complexas - “Não tinham caminhado muito quando deram com a Menina Mufeta”; **(iii)** frases declarativas - “Numa bela manhã, o Ursinho acordou cheio de fome”; **(iv)** frases interrogativas - “Apanhamos quem?”; **(v)** frases imperativas - “Sai já dai, quem quer que

sejas!"; (vi) frases exclamativas - "Até que enfim: o pequeno-almoço!"; (vii) frases afirmativas - "Nessa instante, bateram à porta"; frases negativas - "Não tinham caminhado muito quando deram com a Menina Mufeta".

Quanto à classe de palavras, constatou-se a existência de inúmeros adjetivos, tais como, peluda e gigantesco, de diversos substantivos, como mamã e papa, e de uma grande riqueza ao nível dos verbos, entre os quais acordar, descer.

Por fim, a morfologia e lexicologia é identificada através da presença de diversas onomatopeias, em que algumas se encontram destacadas por balões com diferentes formatos, de letras com uma tonalidade mais ou menos intensa, de maior ou menor dimensão e de diferentes tipos, tais como: Truz, truz (bater à porta) e Aaauuuu (uivar do lobo). Se por um lado, a presença de onomatopeias permite que a leitura da história se torne mais dinâmica e interativa, por outro aumenta as possibilidades de conseguir captar a atenção dos pequenos ouvintes e de fazer com que participem na história, tornando, por consequência, o momento da leitura agradável para todos os participantes.

De modo geral, tendo em consideração a faixa etária do grupo, foi possível identificar diversas palavras que podiam ou não ser do conhecimento das crianças. Assim, as que eram ou poderiam ser desconhecidas pelo grupo necessitaram de uma reflexão mais aprofundada, com o intuito de tornar mais clara e perceptível a mensagem da história e combater as possíveis dificuldades sentidas. O recurso, gradual, a novas palavras é crucial para que se promova o aumento do vocabulário das crianças. Nestes casos, o(a) educador(a) atua sobre a zona de desenvolvimento proximal da criança que, segundo Vygotski (1991, p.58), se baseia na distância existente entre o desenvolvimento real, que, normalmente, se determina pela resolução autónoma de problemas, uma vez que as funções inerentes aos mesmos já amadureceram, e o desenvolvimento potencial, que se traduz pela resolução de problemas, tendo adultos ou companheiros mais capazes como orientadores, incidindo sobre as funções que ainda estão em processo de amadurecimento.

A temática do livro infantil desenvolve-se em torno da busca por parte do Ursinho, do Cabritinho, da Menina Mufeta, do João, do Capuchinho Vermelho e dos Três Ursos pelo Monstro da Papa, uma vez que este levou consigo algumas papas, malgas e uma colher que não era sua. No final da história, compreende-se que a personagem que levou todos os objetos e alimentos não era o Monstro da Papa, mas a Caracóis de Ouro, tendo como objetivo organizar uma festa da papa, de forma a celebrar a chegada dos Três Ursos,

tendo distribuído por cada um dos seus amigos um convite que não foi lido por nenhum deles.

### **1.1.2. Leitura da história**

O momento destinado à leitura da história *Quem Comeu a MINHA Papa?* foi refletido, atempadamente, com o intuito de assegurar o seu sucesso. Esta reflexão teve por base diversos aspetos, que, em conjunto, contribuíram positivamente para o desenrolar da hora do conto: momento da rotina favorável à leitura, organização do grupo e a minha prestação durante a hora do conto.

A rotina da sala apresentava um momento concreto para a hora do conto, motivo pelo qual optei por proceder à leitura da história nesse momento, dando, assim, continuidade à rotina existente e assegurando que esse aspeto não iria constituir um elemento perturbador, mas de entusiasmo e de previsão. Deste modo, como decorreu na área destinada para o efeito, e tendo em consideração as características da sala, que, naquela zona era mais estreita, optei por dispor as crianças no tapete, de forma a criar um formato oval. As auxiliares e a educadora cooperante participaram, igualmente, neste momento. Contudo, ainda que me encontrasse ligeiramente mais atrás, esta disposição, por vezes, não se mostrou a mais adequada por dois motivos: o primeiro diz respeito ao facto de as crianças que se encontravam ao meu lado terem começado a inclinar-se na minha direção, com o objetivo de observar as ilustrações do livro, ao contrário das que se encontravam mais distantes, causando-lhes vontade de visualizá-las; o segundo relaciona-se com o contacto ocular, que foi mais eficaz para as crianças que estavam à minha frente quando comparadas às que se encontravam de lado.

Ao realizar uma reflexão retrospectiva sobre este momento, concluo que esta limitação que a estrutura da sala me causou poderia ter sido ultrapassada da seguinte forma: porque não realizar a hora do conto num outro espaço da instituição? Tal como o espaço exterior. Encaro-o como um ambiente igualmente propício, no qual o grupo poderia apreciar a leitura da história, ao mesmo tempo que desfrutava das sensações agradáveis que o meio ambiente lhe transmite. Horn (2017) vai ao encontro desta ideia, afirmando que as múltiplas tarefas desafiadas nas salas devem ser, igualmente, executadas no espaço exterior, referindo a vertente da leitura de histórias: “Por que não contar histórias à sombra de árvores ou ramadas?” (idem, p.87)

Ao longo da leitura, recorri a diversas estratégias, com o intuito de captar a atenção e entusiasmo das crianças. Num primeiro momento, antes de mostrar o livro, criei um ambiente suspense. A nota de campo que se segue descreve este momento:

Tabela 1

*Forma introdutória da narrativa “Quem Comeu a Minha Papa?”*

<b>Intervenção - Nota de Campo</b>
<b>Estagiária</b> – “Sabem... tenho algo atrás das minhas costas que acho que vão gostar. Vamos ver ...”  (coloquei o livro à minha frente)
<b>Carolina (2 anos e 10 meses)</b> – “Ursinho!”
<b>Estagiária</b> – “É uma história sobre um Ursinho? Hum...”
<b>Estagiária, equipa educativa e crianças</b> – “Com sapatos de veludo nesta sala vou entrar. É a hora da história vamos todos escutar. Todos, todos sentadinhos numa roda sem falar. Ficaremos quietinhos para a história começar” – cantando em grande grupo.
<b>Estagiária</b> – “Ah! Quem é que comeu a papa do ursinho? Vamos ver...”

O momento acima descrito teve como principal objetivo criar um clima de suspense, motivando o grupo para escutar a história, e informar, indiretamente, qual é o título e a temática do livro. Mayor (2009, p.20) valoriza a exploração da capa, encarando-a como um elemento paratextual, que antecipa as ideias chave da narrativa e cria expectativas. Neste caso, a Carolina conseguiu identificar, imediatamente, quem era personagem, dando-me uma primeira perceção de que, apesar da ilustração não utilizar imagens reais, é facilmente descodificada pelas crianças desta faixa etária.

De seguida, ao abrir o livro, ficando a guarda no campo de visão do grande grupo, aponteí para as imagens que representam algumas das personagens, tendo o grupo verbalizado: ursinho, menina, menino e capuchinho. Houve, apenas, uma personagem que não souberam identificar, o cabritinho.

Posteriormente, dei início à leitura da história. Optei por lê-la sem mostrar, simultaneamente, as imagens, com a ambição de que as crianças pudessem envolver-se ao máximo nos acontecimentos narrados, através da sua imaginação. No entanto, como, a determinado momento, os pequenos ouvintes começaram a manifestar interesse e

curiosidade em ver as ilustrações, pedindo-me para que as mostrasse, acedi ao pedido, exibindo-as. Ainda que esta mudança na minha intervenção não tivesse sido incluída no planeamento, senti a necessidade de adequar a minha prática às crianças, como forma de tornar a hora do conto mais proveitosa. Neste momento, constatei que o grupo retomou à sua postura inicial, calma e concentrada, tendo conseguido combater a agitação e, consequentemente, distração que se estava a manifestar.

Durante a narração, recorri a diversas estratégias, que me permitiram captar a atenção do grupo e que me auxiliaram a transmitir o gosto pela história: tom de voz grave ou agudo; inúmeras entoações: afirmativas, exclamativas, interrogativas e de espanto; onomatopeias, como, por exemplo, oh! (surpreso), rrorrorro (quando se tem fome), que não está presente na história mas que considerei adequado inseri-la, pois trata-se de um momento repetitivo, podendo promover a participação do grande grupo e a sua apropriação da narrativa; sons corporais ou de objetos, tal como, toc toc (bater à porta); movimentos corporais e expressões faciais.

Após o término da narrativa, procedi à verbalização de uma forma de encerramento, nomeadamente, “Vitória, vitória, acabou-se a história”, à qual o grupo a acompanhou espontaneamente. No entanto, quando terminou de citá-la acrescentou “Com pozinhos de pirilimpimpim, a história chegou ao fim”, demonstrando-me que tinha conhecimento de uma outra forma e que compreendiam que a mesma significava o fim da contação da história. Esta ação por parte das crianças é reflexo do trabalho executado pela educadora ao longo do tempo, reforçando, assim, a importância do papel do adulto.

### **1.1.3. Exploração da narrativa com as crianças**

O momento de exploração da narrativa com as crianças procedeu a hora do conto, tendo decorrido de forma espontânea e natural, sem que houvesse qualquer obrigatoriedade. Após a leitura da história, pedi para que um dos elementos do grupo colocasse o livro na estante da sala e permaneci sentada no tapete, com o intuito de compreender a intensidade com que as crianças o procuravam durante o momento de brincadeira social espontânea.

Assim, constatei que as mesmas demonstraram satisfação e curiosidade em explorá-lo sozinhos ou em pequenos grupos, reproduzindo inúmeras informações que foram verbalizadas durante a leitura. Esta curiosidade pode ter surgido por diversos

motivos: (i) livro desconhecido pelo grupo; (ii) hora do conto como experiência agradável; (iii) relação entre as crianças e a história narrada. Se por um lado, a narrativa apresentou-se como um elemento surpresa na sala, pois o grupo não a conhecia, tendo provocado a vontade de tocar, de cheirar, de observar e de manipular, as emoções transmitidas aquando da leitura da história podem ter tido, igualmente, impacto no gosto em explorá-lo. Só se consegue espoletar esta vontade nas crianças quando se transmite o amor pela narrativa, quando se transforma o momento da hora do conto num momento intenso, repleto de emoção e de mistério, levando-as a questionar-se, de forma sucessiva, sobre o que aconteceu depois, e quando se cria um ambiente propício, na qual todos os participantes fazem parte. Estes aspetos ganham uma maior dimensão quando se trata da primeira interação que o grupo tem com o livro, pois, caso não tenha decorrido com sucesso, a predisposição das crianças em querer alcançá-lo pode ser afetada negativamente.

Posto isto, compreende-se que partilhei alguns momentos de exploração do livro e da narrativa com as crianças, motivo pelo qual as informações que se seguem esboçam essas interações.

A apresentação das notas de campo está organizada em dois grupos, tendo por base a idade das crianças, uma vez que os dados recolhidos sobre o desenvolvimento das competências narrativas permitiram-me estabelecer diferenças não só dentro mas também entre grupos.

## Tabela 2

### *Grupo 1 – Exploração 1 do livro e da narrativa “Quem Comeu a Minha Papa?”*

<b>Exploração 1 – Nota de campo</b>
<b>Estagiária</b> – “Quem é, Ricardo?” – apontando para a personagem que estava na imagem.
<b>Ricardo (2 anos e 10 meses)</b> – “É o urso.”
<b>Estagiária</b> – “O que é que ele está a fazer?”
<b>Ricardo (2 anos e 10 meses)</b> – “Eu durmo.”
(folheia cinco folhas)

**Ricardo (2 anos e 10 meses)** – “O mau! O mau! Argh!” – levanta as mãos e, simultaneamente, produz um som mais prolongado aquando da verbalização da onomatopeia.

**Ricardo (2 anos e 10 meses)** – “Pim, Pim, chegou ao fim!”

**Estagiária** – “Boa, Ricardo!”

(aproximou-se uma criança ao tapete, o Daniel, tendo-a acolhido)

**Estagiária** – “O Daniel também quer ver, Ricardo. Mostra ao Daniel.”

(Ricardo abre o livro numa página aleatória)

**Daniel (2 anos e 7 meses)** – “Tem as unhas grandes.”

**Estagiária** – “Tem as unhas grandes?”

**Daniel (2 anos e 7 meses)** – “Sim, é do lobo mau.”

(a criança retrocedeu uma página)

**Daniel (2 anos e 7 meses)** – “O capuchinho vermelho” – apontando para a personagem e olhando, de seguida, para mim.

**Estagiária** – “Ah!! A capuchinho vermelho!”

(a criança avança uma página)

**Daniel (2 anos e 7 meses)** – “O lobo mauuuu.”

(outra criança aproxima-se, senta-se no meu colo e fica a observar e a escutar os amigos)

(o Daniel recua até à primeira página, mesmo não tendo folheado todas até ao fim da história)

**Estagiária** – “O que é que o ursinho está a fazer?”

**Daniel (2 anos e 7 meses)** – “Ó ó.”

(Daniel folheia cinco folhas para a frente)

**Estagiária** – “Ah!! Quem é?!”

**Ricardo (2 anos e 10 meses)** – “É o lobo mau!”

**Daniel (2 anos e 7 meses)** – “Não é o lobo mau.”

**Estagiária** – “Então quem é?”

**Daniel (2 anos e 7 meses)** – “O gigante!”

**Estagiária** – “E o que é que o gigante estava a fazer?”

**Daniel (2 anos e 7 meses)** – “A comer papa e fica um gigante.” – reproduz um som mais grave durante a verbalização da última palavra.

**Estagiária** – “A papa era de quem, Daniel? Lembraste?”

(a criança não responde)

**Estagiária** – “Do ursinho.”

**Daniel (2 anos e 7 meses)** – “Do ursinho.”

(Daniel avança seis folhas)

**Daniel (2 anos e 7 meses)** – “A papa. A fazer a papa.”

**Estagiária** – “Quem é que estava a fazer a papa?”

(a criança não responde)

**Estagiária** – “Era a Caracóis de Ouro.”

(Ricardo fecha o livro)

**Daniel (2 anos e 7 meses)** – “Não.” – abrindo, novamente, o livro.

(Daniel folheia a última folha do livro, ficando a observar a guarda do livro)

(Daniel retrocede até uma página aleatória do livro)

**Daniel (2 anos e 7 meses)** – “Olha, Ricardo, a aranha. Toca lá na aranha.” – aponta para a aranha que está na página do livro.

**Estagiária** – “A aranha estava a ir para onde?”

**Daniel (2 anos e 7 meses)** – “Para aqui. Para a papa.” – aponta para a papa que se encontra representada na página.

**Daniel (2 anos e 7 meses)** – “O lobo mau?”

**Estagiária** – “Não encontraste o lobo mau? Já procuraste?”

**Daniel (2 anos e 7 meses)** – “Aqui não está. Lobo mauuuuu” – começa a chamar pelo lobo mau.

(Daniel pega no livro e arruma-o na estante)

Tabela 3

Grupo 1 – Exploração 2 do livro e da narrativa “Quem Comeu a Minha Papa?”

<b>Exploração 2 – Nota de Campo</b>
<b>Estagiária</b> – “Carolina, o que é isso?”
<b>Carolina (2 anos e 10 meses)</b> – “A história.”
<b>Estagiária</b> – “Queres ver a história? Senta-te aqui.”
(Carolina abre o livro)
<b>Carolina (2 anos e 10 meses)</b> – “Era uma vez ... O urso.”
<b>Estagiária</b> – “O Ursinho...”
(folheia três folhas)
<b>Carolina (2 anos e 10 meses)</b> – “O urso, a menina” – apontando para a personagem da Menina Mufeta.
(regressa à primeira página)
<b>Estagiária</b> – “Quem é?”
<b>Carolina (2 anos e 10 meses)</b> – “Urso. Está assim” – coloca os braços no ar, imitando a posição do Ursinho.
<b>Carolina (2 anos e 10 meses)</b> – “João, João! Senta aqui” – convida o amigo João para ver o livro com ela.
(espontaneamente, Carolina começa a mostrar a história ao João)
<b>Carolina (2 anos e 10 meses)</b> – “Olha aqui, João!” – aponta para o elemento da história à medida que folheia as páginas.
<b>Estagiária</b> – “Como fazia a barriga do Ursinho quando tinha fome?”
<b>Carolina (2 anos e 10 meses)</b> – “Ron ron ron.”
<b>Estagiária</b> – “Quem é que apareceu, Carolina?”
<b>Carolina (2 anos e 10 meses)</b> – “Lobo mau! Arrrrrr!”
(folheia as páginas até ao final da história)
<b>Carolina (2 anos e 10 meses)</b> – “Chegou ao fim. Piu, piu, piu, piu.”

A minha postura mediadora ao longo da presente exploração procurou desafiar as crianças a vários níveis: compartilharem um momento no qual estava implícito o espírito

de cooperação e de procura conjunta; aprofundarem as suas descrições das estruturas da narrativa. Estes aspetos foram alcançados através de uma intervenção que não se mostrou, excessivamente, intrusiva, a fim de compreender claramente quais eram as estruturas que as crianças conseguiam identificar e o seu grau de apropriação da narrativa. Este momento não foi forçado, tendo decorrido durante um período de tempo delimitado pelas crianças, no qual foram verbalizados reforços positivos, a fim de valorizar o momento e as conquistas das crianças.

Na exploração 1 do presente grupo, foi possível constatar, através da nota de campo, que as informações partilhadas pelas crianças não foram iguais, variando quanto à quantidade e ao detalhe. Apesar de ser três meses mais novo, o Daniel demonstrou uma capacidade superior em descrever e explicar quem eram as personagens, como eram, o que estavam a fazer e porque estavam a fazer. Para uma melhor constatação dessas diferenças, apresenta-se uma análise minuciosa de cada criança.

O Ricardo, mediante a sua maturação linguística, conseguiu verbalizar a personagem urso, o que este estava a fazer no início da história e o momento em que a narrativa acabou, citando uma forma de encerramento. Para além disso, apesar de não ter dito o nome da personagem (gigante), compreendeu que se tratava de um elemento da história ao qual as restantes personagens tinham medo.

O Daniel identificou o lobo mau, o gigante, a aranha e o capuchinho vermelho, explicitando, em certos casos, detalhes sobre os mesmos e o porquê de serem de uma determinada forma. Para tal, recorreu à imaginação, indicando características que não estão presentes na história, e à noção de causalidade, constatando-se uma intenção de se justificar. O exemplo que se segue esboça esta ideia: o gigante é muito grande porque comeu papa. Não soube identificar, apenas, uma das personagens. Quanto às ações, apresentou capacidade em dar resposta à maioria das questões, indicando o que cada personagem estava a executar. Por fim, ao perceber que Ricardo tinha referido que se tratava do lobo mau na página do gigante, Daniel corrigi-o, verbalizando que era o gigante e demonstrando que sabe que este surge primeiro do que o lobo (noção de sequência). A correção realizada pela criança só se tornou possível porque esta dominava, minimamente, a sequência narrativa, pois não necessitou de retroceder nem avançar na mesma para compreender em que momento da história se encontrava. Tendo em

consideração que, até à data, o grupo não conhecia este livro infantil, este domínio reflete o sucesso da hora do conto e a assertividade dos modos de intervenção postos em prática.

A linguagem utilizada apresenta-se como uma outra característica que distingue as crianças. Enquanto Ricardo recorre, unicamente, a frases simples, o Daniel, ainda que seja apenas uma vez, produz frases complexas.

Estas diferenças podem ser resultado das experiências passadas das crianças com os livros, do acompanhamento do adulto durante esses momentos e do tipo de contacto, esporádico ou diário, que tiveram com os suportes físicos de literatura infantil. Se for fornecido o livro à criança desde tenra idade, mais precoce e rapidamente elas vão interiorizar a estrutura da narrativa, compreendendo a sua dinâmica e os elementos que a constituem.

Contudo, houve aspetos semelhantes entre as crianças, nomeadamente, o facto de não terem referido o tempo e o espaço e terem recorrido a onomatopeias quando se referiram às personagens, com grande entusiasmo. Assim, esta forma de realizar a leitura levou-me a acreditar, a comprovar e a reforçar a perspetiva de que as crianças apreciam mais intensamente a narração de histórias que contêm elementos surpresa, dando-lhes maior significado.

A exploração 2 do presente grupo, cuja faixa etária da criança que nela participou se assemelha à das crianças da exploração 1, demonstra que a Carolina se encontra predisposta e segura em partilhar comigo e com uma outra criança aspetos sobre a narrativa, referindo três das personagens – urso, menina e lobo mau -, replicando, com movimentos, as formas de estar de uma delas e citando, voluntariamente, as onomatopeias referentes ao som do lobo mau e à barriga do urso quando tinha fome. Como esta última foi utilizada e acrescentada por mim, não fazendo parte da narrativa original, pude constatar a importância que teve para a criança, levando-me a acreditar na assertividade da minha intervenção.

Globalmente, foram visíveis, nas duas explorações, comportamentos idênticos entre as crianças: não observaram cada uma das páginas, até chegar ao fim, tendo folheado mais do que uma, parando naquela que queriam explorar, recontar e partilhar; ao longo da exploração, apontavam com o dedo para o elemento da ilustração a que se estavam a referir, sendo esta ação encarada por Marques (1986, p.48) como habitual, uma vez que, ao atingirem uma certa idade, as crianças começam a apontar o dedo para as

ilustrações e a questionar os adultos; foi notória a vontade das crianças em partilhar o momento com outros amigos; à exceção de uma, as restantes crianças determinaram claramente o fim da história e, uma delas, assinalou, igualmente, o início. Este último aspeto, para além de indicar que as crianças já têm conhecimento de expressões que são comuns na narrativa, remete, simultaneamente, para referências temporais.

Apresentadas e refletidas as explorações do grupo 1, segue-se a exibição das que dizem respeito ao grupo 2.

Tabela 4

*Grupo 2 – Exploração 1 do livro e da narrativa “Quem Comeu a Minha Papa?”*

<b>Exploração 1 – Nota de Campo</b>
<p><b>Estagiária</b> – “Quem é, Margarida?” – apontando para a personagem da história.</p> <p><b>Margarida (2 anos e 1 mês)</b> – “Urso.”</p> <p style="text-align: center;">(folheia-se uma página)</p> <p><b>Estagiária</b> – “O que é que o Ursinho queria?”</p> <p><b>Margarida (2 anos e 1 mês)</b> – “A papa.”</p> <p style="text-align: center;">(avança-se uma página)</p> <p><b>Estagiária</b> – “Oh! Porque é que eles estavam juntos?”</p> <p><b>Margarida (2 anos e 1 mês)</b> – “A papa.”</p> <p>Apesar do presente momento ter sido vivenciado com a Margarida, uma outra criança, a Emma, de 2 anos e 4 meses, que se encontrava junto de nós, aquando da exploração, começou a verbalizar diversas informações, estabelecendo, por vezes, o contacto ocular comigo e apontando para o elemento da página a que se estava a referir. Uma vez que estas verbalizações não eram perceptíveis, não me é possível referi-las. Para além disso, a criança folheou diversas vezes as páginas do livro tanto para a frente como para trás. As informações partilhadas por uma outra criança, o Rafael, de 2 anos e 2 meses, durante a observação do livro foram quase nulas, tendo em conta que, mesmo quando estimulada por mim, a criança só indicou a personagem urso.</p>

Tabela 5

Grupo 2 – Exploração 2 do livro e da narrativa “*Quem Comeu a Minha Papa?*”

<b>Exploração 2 – Nota de Campo</b>
<p>Ao longo da exploração da história com a Emma, que tinha 2 anos e 4 meses, constatei que a criança apenas conseguiu identificar o urso e a papa e que, durante a exploração, procedia intensivamente ao folheamento das folhas, sem permanecer nelas durante muito tempo. Para além disso, durante este momento, a criança não se manteve em silêncio, verbalizando informações que, em alguns casos não se relacionavam com a história, tal como, indicar que uma das personagens era a mãe, e noutros casos referia aspetos que não eram compreensíveis, uma vez que a linguagem oral utilizada não se assemelhava ao vocabulário.</p> <p>Dada por terminada a exploração, a criança Emma levantou-se, levando o livro consigo, e deslocou-se pela sala, utilizando-o em diversas ocasiões e/ou com diversos propósitos. Neste momento, se por um lado o livro serviu de cadeira e até mesmo de chapéu, por outro a criança apoderou-se dele, levando-o pela mão ou debaixo do braço, sentando-se na cadeira, e tendo ficado a observá-lo, uma vez mais, nesse local.</p>

Ao contrário do que se verificou na exploração 1, nesta senti a necessidade de intervir de forma mais ativa, através da realização de perguntas e até mesmo da verbalização de partes da narrativa, tendo em consideração que as crianças permaneciam em silêncio durante a observação do livro. Para além disso, contrariamente ao grupo anterior, esta intervenção mais intensa foi crucial para que se prosseguisse com a exploração, ocorrendo, em muitas situações, momentos nos quais as crianças apontavam para a ilustração e esperavam que fornecesse a resposta.

Contudo, ainda que recorresse a estas estratégias, em grande parte dos momentos, o pequeno grupo continuou sem fornecer nenhuma resposta, levando-me a constatar que o nível de desenvolvimento linguístico das crianças pode ter tido um impacto significativo nos momentos de partilha dos seus saberes. O desenvolvimento da linguagem emerge de forma gradual, passando, globalmente, da produção de palavras para a emissão de frases. Para tal, no decorrer do tempo, as crianças vão amadurecendo o seu domínio linguístico, sendo que a construção de frases, pertencentes à parataxe, só

surge, segundo Rigolet (2006, p.110), aos três anos. Para além disso, tendo em consideração que, tal como indica a mesma autora, a compreensão da linguagem surge seis meses antes da produção (idem, p.77), faz com que a não verbalização das crianças não signifique que não tenham compreendido a história narrada.

O único elemento em comum verbalizado pelas crianças foi a personagem urso, que, em alguns casos, aquando da sua produção fez-se acompanhar, apenas, pelo determinante artigo definido “o”. O mesmo se constatou com a criança nomeada por Margarida aquando da indicação do que o urso queria, tendo substituído o determinante artigo definido “o” pelo “a”. Este facto vai ao encontro do que Rigolet (2006) indica sobre o desenvolvimento linguísticas das crianças no seu terceiro ano de vida: “Nesta faixa etária domina o artigo definido, particularmente (o – a) [. . .]” (idem, p.90).

Tendo em consideração os dados recolhidos, apesar do pequeno grupo não demonstrar maturidade linguística para expressar as suas ideias de forma mais fluída e espontânea, não significa que não detenha conhecimentos relacionados com as estruturas da narrativa, especialmente, as personagens. Bruner (1997) afirma que a estrutura narrativa está implicitamente presente na interação social: “A estrutura narrativa habita mesmo a práxis da interacção social antes de obter a expressão linguística” (idem, p.82).

De forma geral, as ações das crianças da exploração 1 e 2 foram idênticas, não apresentando grandes distinções: os únicos elementos pronunciados pelas crianças foram o urso e a papa; não verbalizaram formas introdutórias e de encerramento; não referenciaram aspetos relacionados com o tempo, com o espaço e com as ações; a nível linguístico, não se constatou a formação de frases.

Contudo, realço um aspeto identificado na exploração 2, na qual a criança refere-se a uma das personagens como sendo a sua mãe. Como durante a contação da história e nos momentos de exploração nunca me dirigi a esta personagem como sendo mãe, a Emma pode ter estabelecido ligações entre o que estava a ver na imagem – a menina Mufeta a preparar o comer – e o que, habitualmente, observa a sua mãe a fazer em sua casa. Este momento comprova o poder de identificação dos livros sobre as crianças, podendo-lhe transmitir-lhe segurança e felicidade, pois, neste caso, remeteu para um dos familiares com quem tem mais vínculos afetivos. Marques (1986, p.41) afirma que os livros possibilitam à criança a identificação de quais são as personagens que lhes transmitem mais significado.

Para além disso, era visível o contentamento da criança em estar a explorar o livro por vários motivos: (i) esboçou sempre um sorriso durante a exploração conjunta; (ii) folheou inúmeras vezes e rapidamente as páginas, mantendo sempre o diálogo comigo; (iii) transportou o livro para diversas áreas da sala, tendo, em alguns casos, atribuído-lhe outras utilidades, durante um período de tempo significativo. Neste último ponto, verificou-se ainda que, mesmo quando não estava a utilizar o livro durante o momento de brincadeira social espontânea, não pretendia dá-lo aos amigos, pelo simples facto de querer tê-lo perto de si. Estas ações refletem não só a apropriação da criança para com o livro, mas também os sentimentos que o mesmo despertou nela.

## **2. Contexto de Jardim de Infância**

### **2.1. Apresentação e Interpretação da Intervenção – Narrativa “Chibos Sabichões”, de Olalla González (2017)**

#### **2.1.1. Razões da escolha da narrativa**

Os critérios que me levaram a optar pela presente história são diversos e relacionam-se não só com os gostos das crianças e com as intencionalidades inerentes à atividade que ia propor, mas também com o meu gosto pessoal e com as características físicas e gráficas do livro.

Aquando da reflexão sobre a que história recorrer para desenvolver a intervenção, procurei seleccionar uma que fosse ao encontro dos interesses das crianças, que possibilitasse o seu envolvimento espontâneo ao longo da leitura e que se apresentasse adequada ao público-alvo. As observações realizadas no contexto permitiram-me compreender que o grupo aprecia a leitura de narrativas que possibilitam a sua participação e que incluam a ocorrência de acontecimentos, de forma sucessiva. A título de exemplo, uma das características da história *Chibos Sabichões* é a de conter repetições de frases e de falas. Pretendi, igualmente, optar por um livro infantil que não fosse do conhecimento dos mais novos e que não estivesse incluído na área dos livros da sala, com o intuito de lhes dar a conhecer uma outra história e de lhes proporcionar um momento alegre e motivador, suscitando a curiosidade do grupo em conhecê-lo e explorá-lo. Por fim, como a tarefa a propor baseava-se na realização da sequência dos momentos da

narrativa, selecionei um livro, cujas ilustrações são de fácil compreensão e que, consequentemente, não induzem em erro.

A título pessoal, a narrativa *Chibos Sabichões* não me era desconhecida no início do estágio e trata-se de uma história que aprecio particularmente, não só pelas suas potencialidades educativas e/ou de lazer, mas também pelo gosto que tenho em contá-la ou dramatizá-la. Considero que, no momento da intervenção, já dominava o texto escrito, as sequências da história e as ilustrações, fazendo com que a qualidade da minha intervenção fosse superior. Este domínio maximizava a minha capacidade de resposta caso surgisse algum acontecimento inesperado e perturbador, retomando a narração sem grandes dificuldades.

Quanto às características físicas e gráficas do livro, é possível refletir sobre diversos aspetos, nomeadamente: (i) material; (ii) grafismo; (iii) ilustrações.

O material é composto por uma capa e contracapa dura, cujo formato é quadrangular, de forma a que possa ser explorado no colo dos pequenos leitores, o seu peso é adequado ao público-alvo, permitindo que as crianças o transportem sem dificuldades, e por dezoito folhas, ou seja, trinta e seis páginas, fáceis de folhear, com uma certa espessura e rasgáveis.

A nível gráfico, o espaço ocupado pela linguagem escrita não se mostra constante ao longo da história, apresentando-se, por vezes, maior ou mais pequeno, e nunca se encontra sobreposto à ilustração. Para tal, o autor destinou, na maior parte dos casos, uma das páginas, somente, para o texto e a outra para a ilustração, que reflete o que está mencionado no código escrito, fazendo com que ambas não se encontrem excessivamente preenchidas.

O tipo de letra e a sua dimensão constitui um outro elemento contrastante no grafismo do livro. Enquanto o tipo de letra é igual durante a história, o tamanho com que algumas palavras ocorrem e o modo como se apresentam variam em determinados momentos: quando se refere um determinado chibo (com o chibo pequeno é utilizado letra pequena, com o chibo médio recorre-se à letra média que se encontra um pouco mais escura e com o chibo grande apresenta-se letra grande e a negrito); aquando do diálogo entre os chibos e o ogre, consoante a diferença de alturas existente entre as personagens. Este elemento gráfico, ao se mostrar coerente com as informações transmitidas, pode constituir um aspeto que auxilia as crianças a compreender melhor a história, pois,

indiretamente, informa qual é a personagem que está a falar ou que está a ser referida. Por fim, as palavras que representam onomatopeias - o caminhar dos chibos -, são as únicas que ocorrem ligeiramente inclinadas, de forma a transmitir a sensação de deslocamento das personagens.

De modo geral, as ilustrações são compostas por cores que vão ao encontro das verdadeiras tonalidades dos objetos e do meio envolvente, contrariamente ao que acontece com os chibos. Estas personagens, cujas tonalidades não são fiéis às do animal real, apresentam as mesmas cores ao longo de toda a história, facilitando, principalmente na fase final da mesma, na qual todos os chibos se encontram do mesmo tamanho, a identificação por parte das crianças sobre de qual chibo se trata. Ainda que não sejam utilizadas imagens reais, a representação de todos os elementos da ilustração são semelhantes aos objetos e/ou verdadeiros animais. Para além disso, ao contrário do que acontece com os chibos, que surgem na capa, aquando da leitura da história é dada a possibilidade da criança imaginar como poderá ser o ogre, tendo como base as informações verbalizadas pelo narrador. Após essa leitura, o grupo pode confrontar-se com a representação do ogre presente no livro, comparando-a com a que tinha imaginado.

Para além dos aspetos referidos anteriormente, um outro relacionado com a ilustração direciona-se para a sua coerência com o texto, uma vez que as ilustrações representam, apenas, o que se está a abordar nas páginas. A ilustração da capa apresenta, igualmente, esta coerência não só com o título do livro infantil, mas também com o momento da história em que se encontra inserida, tendo em conta que os chibos têm dimensões distintas – pequeno, médio, grande -, ao contrário do que se verifica no final da história – três chibos enormes. Assim, a exploração da capa pode assumir um papel importante, na medida em que pode dar a conhecer ao leitor aspetos relacionados com a narrativa. Rigolet (2009), aquando da análise de um outro livro infantil, demonstra que esta ideia pode ser verificada nos livros infantis: “Aqui, capa e contracapa formam um único conjunto, uma espécie de resumo icónico à volta do qual se organiza toda a história e que representa o objecto altamente condizente com o título [. . .]” (p.58).

O texto narrativo inclui frases simples e complexas, como, por exemplo, “Debaixo da ponte vivia um ogre terrível” e “Tamanha cornada lhe deu que o fez voar pelos ares”, e diversos tipos de frases: declarativas – “Na outra margem do rio cresciam umas ervas frescas e viçosas.”; interrogativas – “Quem faz patati, patati, patati na minha ponte?”;

imperativas – “Passa, passa!...”; exclamativas – “Pois vou-te comer!...”. Conta com a presença de diversos adjetivos, tais como, viçosas e malvado, de um leque variado de verbos, como, por exemplo, descer e comer, e de substantivos, nomeadamente, montanha e chibo.

Para além disso, o texto inclui onomatopeias, que facilitam a identificação das personagens por parte do grupo, uma vez que para cada uma delas há um som específico. Quer isto dizer que, enquanto a onomatopeia patati, patati, patati se associa às passadas do chibinho sabichão pequeno, a patatã, patatã, patatã refere-se ao andar do chibo sabichão médio e a patatão, patatão, patatão aos passos do chibão sabichão grande. O facto da linguagem escrita fazer uma referência clara a estas onomatopeias, permite ao leitor encará-las como parte integrante do texto, o que, conseqüentemente, faz com que as utilize durante a leitura da história, podendo, neste momento, apelar à participação dos pequenos ouvintes. Apesar de em alguns momentos o texto não fazer referências às onomatopeias, não significa que não possam ser utilizadas pelo leitor, uma vez que as frases apelam ao deslocamento das personagens. Exemplo: Ao ser verbalizada a frase “E o chibinho sabichão pequeno atravessou a ponte”, pode recorrer-se ao patati, patati, patati como forma de simular o deslocamento da personagem. Assim, este momento constitui, igualmente, uma oportunidade de aperfeiçoar a associação onomatopeia-personagem, por parte das crianças, e a sua participação na história.

Globalmente, era esperado que a maior parte das palavras fossem do conhecimento das crianças, motivo pelo qual poderia não surgir muitas dúvidas. No entanto, vocábulos como chibo, sabichão, retorcido, viçosa, grunhir e bufar poderiam ser desconhecidos pelo grupo, sendo necessário um domínio das mesmas por parte do adulto. Nesta faixa etária, as crianças são bastante curiosas e recorrem, frequentemente, ao questionamento quando se encontram perante algo que não conhecem. Assim, torna-se essencial que os narradores saibam dar resposta a estas dúvidas e curiosidades. Rigolet (2006, p.125) sustenta esta ideia, afirmando que as crianças de quatro e de cinco anos realizam diversas questões, com o objetivo de as ver esclarecidas, exigindo uma resposta clara e eficaz por parte dos adultos, até se sentirem satisfeitas com as mesmas.

Apesar da globalidade do texto poder ser consultado no Apêndice 4, apresenta-se, de seguida, uma síntese da história: esta desenvolve-se em torno de três chibos, que ambicionam comer a erva que se encontra do outro lado da ponte. Para tal, necessitam de

atravessar uma ponte, na qual vive um ogre que é temido por todos. O chibinho sabichão pequeno e o chibo sabichão médio conseguem atravessar a ponte, informando o ogre que, depois deles, vem um chibo que é mais gordo, motivo pelo qual o ogre os deixa avançar. Posteriormente, o chibão sabichão grande chega à ponte e dá uma marrada no ogre, avançando para junto dos dois outros chibos. A história termina com os três chibos, que agora são do mesmo tamanho, a comerem a erva que tanto desejavam.

### **2.1.2. Realização da sequência dos momentos que compõem a história**

À semelhança do que se verificou na leitura realizada no contexto de creche, os aspetos paraverbais e os traços suprasegmentais foram tidos, igualmente, em consideração e foram aplicados, adequadamente, aquando da narração da história *Chibos Sabichões*. Ao refletir retrospectivamente sobre a prática, considero que consegui transmitir entusiasmo às crianças e captar a sua atenção, não tendo surgido momentos de distrações. Vendrame e Paula (2017, p.118) assinalam a atenção como uma das funções psicológicas superiores que é desenvolvida pela leitura de histórias. Tendo em consideração que se tratava de um grupo bastante conversador e que se distraía com facilidade, faz com que constate a influência que uma boa contação de histórias pode ter nas crianças, envolvendo-as, por completo, na narrativa.

Após a leitura da história, que era do conhecimento de, apenas, uma das crianças, dei início à atividade, que contribuiu significativamente para a promoção do desenvolvimento das competências narrativas, uma vez que as crianças teriam de relembrar como se desenrolava e qual era a ordem de surgimento dos acontecimentos. Neste momento, pude constatar quais os elementos do grupo que conseguiram realizar a sequência, as suas dificuldades e facilidades, tendo em conta a sua faixa etária e o seu nível de desenvolvimento. Os resultados obtidos no contexto, em suporte físico, podem ser consultados no Apêndice 5.

O modo como iria organizar as crianças e os materiais constituem dois dos aspetos que foram alvo de uma reflexão atempada. A atividade desenvolveu-se em cinco pequenos grupos, numa das mesas da sala, nos quais foram incluídas crianças com diferentes idades e níveis de desenvolvimento, com o intuito de, caso algumas delas sentissem dificuldades, pudessem ser ajudadas pelos companheiros, evitando o

surgimento de frustrações. Assim, pude compreender as dificuldades sentidas de acordo com as diferentes faixas etárias.

Para a dinamização da atividade utilizou-se os seguintes materiais: (i) diferentes imagens, que representavam os diversos momentos da narrativa; (ii) cartolina, para que as crianças colassem as imagens da história. Aquando do desenvolvimento da tarefa, os participantes foram dialogando uns com os outros e comigo, possibilitando-me obter informações sobre as imagens e perceber se as crianças conseguiram identificar a sucessão dos acontecimentos, assim como as personagens, os espaços, o tempo e as ações. Estas informações foram, posteriormente, registadas por mim na cartolina, em baixo da imagem a que se destinava.

No primeiro grupo, constituído por três crianças - três anos e cinco meses, cinco anos e oito meses e cinco anos e um mês -, constatou-se que o elemento do grupo mais novo foi o que apresentou mais dificuldades em identificar algumas das imagens que se sucediam na sequência. Nestes momentos, indicava imagens que não correspondiam à verdadeira sequência, sendo, de imediato, corrigido pelos restantes elementos do grupo. Assim, contou com a colaboração dos restantes colegas, que se mostraram motivados em realizar a atividade, e, em conjunto ou individualmente, verbalizaram informações sobre a imagem e a história.

Tabela 6

*Sequência de acontecimentos da história do grupo 1*

<b>Nota de Campo: Sequência dos acontecimentos da história do grupo 1</b>
<b>Imagem 1</b> – “A montanha”.
<b>Imagem 2</b> – “Todos estão a descer a montanha.”
<b>Imagem 3</b> – “O sabichão pequeno. Patati, patati!”
<b>Imagem 4</b> – “O ogre apareceu.”
<b>Imagem 5</b> – “Sabichão médio faz patatã.”
<b>Imagem 6</b> – “Depois apareceu o ogre.”
<b>Imagem 7</b> - “Patatão, patatão!”
<b>Imagem 8</b> – “Depois apareceu o ogre.”
<b>Imagem 9</b> – “Mandou o ogre para cima.”

**Imagem 10** – “Comeram relva e ficaram grandes.”

Como se pode verificar na tabela 6, o presente grupo conseguiu identificar a sequência de acontecimentos que compõe a narrativa, partilhando ideias sobre a história que não se mostraram detalhadas. Aquando desta partilha, constata-se o predomínio das frases simples e a utilização, por duas vezes, do conector temporal “depois”. As restantes informações, apesar de assertivas, encontram-se soltas, ou seja, não apresentam qualquer marcador discursivo que as interligue. Globalmente, o grupo procedeu à identificação das ações principais, indicou alguns dos espaços e mencionou todas as personagens, ainda que uma delas tenha sido referenciada através da onomatopeia que a caracteriza: chibão sabichão grande – patatão, patatão, patatão.

No caso particular da criança mais nova, que apresentou mais dificuldades, forneci-lhe o tempo necessário para que pudesse pensar, antes de recorrer ao auxílio dos restantes elementos grupo. Nesta linha de raciocínio, partilho a mesma perspetiva que Zakopoulou (2013): “O educador respeita o ritmo de desenvolvimento de cada criança. [. . .] Não nos apressamos por isso a pedir respostas, conhecimentos ou reacções que consideramos apropriadas para a idade, mas sabemos que a aprendizagem acontecerá” (idem, p.30).

As principais dificuldades sentidas ao nível da gestão do grupo prenderam-se com a capacidade das crianças mais velhas em respeitar a vez dos colegas participarem na tarefa, querendo fornecer, de imediato, a resposta, e, no caso de uma das crianças, em assegurar a sua concentração. Assim, a minha intervenção passou por apelar para que as mesmas esperassem a sua vez, explicitando-lhes o motivo.

No segundo grupo, composto por quatro crianças - cinco anos, cinco anos e seis meses, três anos e cinco meses e cinco anos e três meses -, verificou-se, uma vez mais que, apesar de se mostrar motivada e, por vezes, insegura com a sua resposta, a criança mais nova foi a que apresentou mais dificuldades. No entanto, constatei que, em certas ocasiões, a mesma sabia identificar corretamente qual era a imagem que se sucedia, fornecendo a resposta num tom de voz baixo. Deste modo, optei por transmitir-lhe reforços positivos, pois compreendi que se tratava de inseguranças da criança.

À semelhança do grupo anterior, as informações expressas pelo grupo foram feitas, em alguns casos, individualmente e, noutros, em grande grupo. A tabela que se segue esboça as informações obtidas:

Tabela 7

*Sequência de acontecimentos da história do grupo 2*

<b>Nota de Campo: Sequência dos acontecimentos da história do grupo 2</b>
<b>Imagem 1</b> – “Subiram a montanha.”
<b>Imagem 2</b> – “Desceram a montanha.”
<b>Imagem 3</b> – “O chibo foi para a ponte e faz patati, patati.”
<b>Imagem 4</b> – “Chegou à ponte e o ogre queria comer o chibo pequeno.”
<b>Imagem 5</b> – “O chibo médio a ir para a ponte. Patatã, patatã.”
<b>Imagem 6</b> – “Chegou e disse ao ogre: Quero passar a ponte. O ogre disse: Quero comer-te.”
<b>Imagem 7</b> - “O chibo tem chifres grandes. Patatão!”
<b>Imagem 8</b> – “Deu uma marrada ao ogre.”
<b>Imagem 9</b> – “O ogre foi para o céu.”
<b>Imagem 10</b> – “Comeram muita relva fresca e ficaram gordos e do mesmo tamanho.” “Vitória, vitória, acabou a história!”

O presente grupo iniciou a atividade verbalizando informações que não se encontram na história original “subiram a montanha”, mas que pode ser resultado da interpretação realizada à imagem, articulando-a com efeitos de causalidade: o que se sobe, desce-se. Cunha (1991) salienta a leitura que as crianças fazem às ilustrações, afirmando que: “A imagem (desenho, fotografia, recorte, bonecos) é um sinal que elas “traduzem” facilmente, é um *ícone*. Este sinal (ou “signo”) mantém relações tão próximas, na aparência, com o objeto representado, que é imediatamente “entendido” pelo receptor” (idem, p.74). De forma geral, todas as frases foram iniciadas com verbos ou com um artigo definido e um nome, não estando presente conectores discursivos entre as ideias.

Para além disso, as crianças identificaram todas as personagens, incluindo, em algumas situações, características específicas das mesmas e as onomatopeias que lhes

dizem respeito na história original, indicaram os espaços e as ações de forma superficial. Contudo, apresentaram-se bastante empenhados em relatar as situações de diálogo das personagens, iniciando estes momentos com a indicação de que uma delas ia falar.

Por fim, curiosamente, no final da sequência, a criança de cinco anos e três meses verbalizou, de forma espontânea, a forma de encerramento “Vitória, vitória, acabou a história!”, utilizando-a como um modo de transmitir a ideia de que a sequência terminou.

As informações recolhidas e o modo como a tarefa se desenvolveu no grupo 3 e 4 foram bastante semelhantes, motivo pelo qual a reflexão sobre as mesmas encontra-se articulada.

O terceiro grupo, que contou com a presença de cinco crianças - cinco anos e onze meses, duas delas apresentavam cinco anos e seis meses, quatro anos e sete meses, quatro anos e três meses -, demonstrou bastante contentamento com a tarefa, tendo, alguns elementos do grupo, fornecido a resposta até mesmo em alturas que tinha desafiado um outro elemento a responder.

Durante a realização da atividade, constatei que uma das crianças mais velhas, de cinco anos e seis meses, em alguns casos, demonstrou insegurança, e, noutros, sentiu dificuldade em indicar a imagem. No primeiro caso, transmiti-lhe segurança, prestando a atenção necessária e indicando que a sua resposta estava certa. No segundo caso, optei por relatar, juntamente com a criança, a narrativa até ao momento da imagem seguinte, com o intuito de relembrar a história. Quando esta estratégia não se mostrou suficiente, apelei à colaboração do pequeno grupo, principalmente quando era a vez da criança com problemas na comunicação e a criança mais nova do grupo 4. As estratégias a que recorri com estas crianças foram distintas. Assim, quando constatei que as crianças não diziam nenhuma informação, ficando apenas a olhar para mim, abri o livro infantil, fui folheando as páginas, à medida que dialogava com elas, até chegar à imagem pretendida. O principal objetivo era o de facilitar o processo de identificação da imagem. Contudo, as crianças continuaram sem falar, tendo, posteriormente, pedido o auxílio do grupo.

O quarto grupo, que incluiu cinco crianças - cinco anos e onze meses, cinco anos e oito meses, cinco anos e sete meses, cinco anos e três meses e três anos e cinco meses -, desenvolveu a tarefa, voluntariamente, num ambiente de grande partilha. Especialmente as crianças que apresentavam cinco anos, debatiam entre si qual era a imagem que se seguia, revelando opiniões opostas às dos colegas e, explicando, por vezes o seu

raciocínio. Um exemplo que ilustra esta minha afirmação é o facto de, aquando do momento de seleção da imagem cinco, direcionada para o chibo sabichão médio, uma das crianças retirou a fotografia do chibo sabichão grande, tendo um dos elementos do grupo afirmado que não era aquela imagem, mas sim outra, agarrando-a e verbalizando que era o chibo sabichão médio que passava primeiro pela ponte. Para além disso, durante a colagem de uma das fotografias, os restantes participantes antecipavam-se, começando à procura, de imediato, da imagem seguinte.

As informações recolhidas no grupo 3 foram as seguintes:

Tabela 8

*Sequência de acontecimentos da história do grupo 3*

<b>Nota de Campo: Sequência dos acontecimentos da história do grupo 3</b>
<b>Imagem 1</b> – “Estavam na montanha.”
<b>Imagem 2</b> – “Desceram a montanha, os chibos pequeno, médio e grande.”
<b>Imagem 3</b> – “O pequeno estava a andar. Fazia patati, patati, ...”
<b>Imagem 4</b> – “O pequeno estava a tentar passar a ponte, mas depois o ogre disse para não passar. Ele conseguiu atravessar.”
<b>Imagem 5</b> – “Apareceu o chibo sabichão médio.”
<b>Imagem 6</b> – “O ogre disse que não podia passar. Ele disse que não podia comer porque o chibo sabichão grande é maior.”
<b>Imagem 7</b> - “Chibo sabichão grande. Patatão, patatão!”
<b>Imagem 8</b> – “Apareceu o ogre e disse que não podia passar.”
<b>Imagem 9</b> – “Deu-lhe uma marrada.”
<b>Imagem 10</b> – “Chegaram à relva e comeram muito e ficaram todos grandes.”
“E acabou a história.”

Os dados obtidos na exploração com o grupo 4 foram os seguintes:

Tabela 9

*Sequência de acontecimentos da história do grupo 4*

<b>Nota de Campo: Sequência dos acontecimentos da história do grupo 4</b>
---

**Imagem 1** – “Os chibos estão na montanha e vão descer.”

**Imagem 2** – “Os chibos estão a descer a montanha.”

**Imagem 3** – “O chibo sabichão pequeno está a ir. Faz patati, patati, ...”

**Imagem 4** – “O gigante ia comer o chibo. O chibo pequeno conseguiu atravessar.”

**Imagem 5** – “O chibo médio.”

**Imagem 6** – “O sabichão médio vai atravessar a ponte.”

**Imagem 7** - “O sabichão grande.”

**Imagem 8** – “O ogre disse que ia comer o sabichão grande.”

**Imagem 9** – “Deu uma marrada grande e foi para o céu.”

**Imagem 10** – “Comeram relva e ficaram todos do mesmo tamanho.”

As ideias expressas pelos grupos, quando comparadas às dos grupos anteriores, apresentam-se mais completas, quer ao nível das informações da história dadas quer ao nível da construção de frases. Para tal, as crianças realizaram descrições mais minuciosas e, com mais ênfase no grupo 3, recorreram a diversos conectores discursivos: o conector argumentativo “mas”, o temporal “depois” e inúmeras vezes o aditivo “e”, mostrando-se coerente com o que os teóricos mencionam, tal como Sylviane Rigolet, ao nível do desenvolvimento da linguagem para esta faixa etária<sup>3</sup>.

Deste modo, tanto as personagens como os espaços e as ações foram mencionadas pelos grupos, tendo recorrido, para tal, a uma maior utilização de adjetivos, de verbos e de substantivos, que refletem o amadurecimento das competências linguísticas das crianças. Para além deste fator, considero que o domínio da história contribuiu, igualmente, para esta capacidade de relatar, com mais pormenores, os acontecimentos da narrativa e as suas respetivas estruturas.

No caso do grupo 3, um dos seus elementos frizou o término da sequência – “E acabou a história.” -, tendo esta informação sido repetida por um outro elemento. Este último pediu-me se poderia permanecer na mesa, junto de mim, transmitindo-me a ideia de que gostou da atividade, ao que eu permiti.

---

<sup>3</sup> Consultar o subtópico 2.1. do Quadro Teórico de Referências, referente à cognição, ao desenvolvimento e às estruturas da Narrativa.

Por fim, o quinto grupo, formado por quatro crianças - cinco anos e três meses, cinco anos e nove meses e duas tinham cinco anos e um mês -, não demonstrou dificuldades em executar a atividade, colocando assertivamente as imagens na cartolina e, como é possível constatar, partilhando informações sobre as ilustrações e a história bastantes detalhadas:

Tabela 10

*Sequência de acontecimentos da história do grupo 5*

<b>Nota de Campo: Sequência dos acontecimentos da história do grupo 5</b>
<b>Imagem 1</b> – “O grande, o médio e o pequeno estão em cima da montanha. O médio está quase a descer.”
<b>Imagem 2</b> – “Vão descer a montanha pelas escadas.”
<b>Imagem 3</b> – “O pequeno estava a fazer patati, patati, ...”
<b>Imagem 4</b> – “Chegou à ponte e o ogre disse que comia o chibo pequeno.”
<b>Imagem 5</b> – “Patatã, patatã! Faz o chibo médio.”
<b>Imagem 6</b> – “O médio chegou à ponte. O ogre queria comer o chibo e ele disse: Não comas. Vem aí o grande.”
<b>Imagem 7</b> - “Patatão, patatão! O chibo grande é forte!”
<b>Imagem 8</b> – “O ogre disse: Depois eu como-te. E o chibo disse: Não comes nada porque vou dar um chuto e vais para o céu.”
<b>Imagem 9</b> – “O chibo grande deu uma marrada no rabo do ogre.”
<b>Imagem 10</b> – “Ficaram todos do mesmo tamanho.”

Através da leitura da tabela 10, é possível constatar que a interpretação das imagens por parte das crianças mostrou-se fiel à narrativa do livro infantil e que a coerência entre as informações obtidas encontra-se patente. O grupo conseguiu organizar os dados de forma a que não se apresentassem confusos, mas sim fluidos. Para além disso, identificou as ações, a maioria dos espaços e as personagens, atribuindo-lhes, por vezes, adjetivos, e indicando as onomatopeias que lhes representam, e não verbalizou nenhuma forma introdutória ou de encerramento. Contudo, tendo em consideração as observações diretas realizadas, este facto não significa que as crianças não as saibam e que não as

encarem como elementos que estão presentes nas narrativas. Houve situações da rotina da sala em que presenciei as suas explorações das histórias, nas quais as crianças utilizaram a expressão “Era uma vez...”. As informações retiradas pelos(as) educadores(as) de infância não se devem basear em apenas uma vivência, mas sim em diversas, sendo registadas ao longo do tempo, tendo, sempre, em consideração o contexto em que estas ocorrem. A este nível, as OCEPE referem que:

Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. (Silva et al., 2016, p.13)

Por fim, ainda que se verifiquem a utilização de frases complexas, as frases simples continuam a surgir em maior quantidade.

### **2.1.3. Reconto da história por parte de uma das crianças**

O presente reconto, que não foi planeado por mim e que se realizou após a leitura da história e da elaboração da sua sequência de acontecimentos, surgiu espontaneamente por parte da criança. No momento brincadeira social espontânea, esta deslocou-se até mim, com o livro na mão, e demonstrou interesse em recontar-me a história, motivo pelo qual a minha atenção concentrou-se naquele momento. As iniciativas por parte das crianças podem constituir uma ferramenta fundamental de aprendizagem:

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como **sujeito e agente** do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (idem, 2016, p. 9)

No que concerne à minha investigação, é, igualmente, essencial para a recolha de dados, no sentido em que complementam e reforçam as informações já adquiridas.

Devem, igualmente, ser valorizadas, caso contrário podem pôr em causa as tentativas futuras por parte dos mais pequenos.

O reconto desenvolveu-se ao ritmo da criança, sem que houvesse qualquer interrupção da minha parte, tendo-lhe dado a possibilidade de assumir o papel de narrador.

Tabela 11

*Reconto da história “Chibos Sabichões” por parte de uma criança*

<b>Nota de Campo – Reconto da história por parte de uma criança</b>
“O médio estava na montanha e o chibo grande estava na montanha. Estavam a descer da montanha. Iam atravessar a ponte. Alguém estava lá, o ogre. Estava a atravessar a ponte... patati, patati, patati. E o médio chegou à ponte e disse ao ogre “quero passar pela ponte”. E o grande também passou pela ponte... patatão, patatão, patatão. Já chegou à ponte e disse “quero passar”, deu uma marrada e já não voltava mais. Comeram tanta erva que ficaram do mesmo tamanho. Vitória, vitória, acabou-se a história.” (André, 5 anos e 3 meses).

Este momento, de grande contentamento para mim, demonstrou que consegui transmitir o gosto pela narrativa. Caso não tivesse conseguido alcançar a curiosidade em explorar o livro, a criança poderia não ter a motivação e a ambição de continuar a sua interação com o livro e com o adulto. Assim, esta vivência apresentou-se como mais uma forma de se desenvolver as competências narrativas das crianças em torno do livro infantil, num ambiente que se mostrou de lazer e, simultaneamente, promotor de grandes aprendizagens. Através dela, foram referidos diversos elementos das estruturas da narrativa, tais como, personagens, ações, espaços, respeitou-se a sequência de acontecimentos, estimulou-se a interação com o livro infantil, pôs-se em prática aspetos presentes em múltiplas narrativas, nomeadamente, onomatopeias e formas de encerramento, e desafiou-se a criança ao nível do desenvolvimento da fala.

Deste modo, termino a presente reflexão esboçando uma perspetiva que defendo e que pretendo ter em consideração enquanto futura educadora de infância: qualquer que seja a idade das crianças, estas irão aprender de forma mais eficaz quando sentem prazer no que estão a fazer, motivo pelo qual o adulto deve estar disponível. Direcionando esta

perspetiva para os livros infantis, considero que o sentido de obrigatoriedade na leitura pode condicionar e, por vezes, anular o gosto em explorar livros. Milhões (2005a) partilha esta mesma ideia:

É fundamental que todos vocês saibam que a leitura é muito mais que juntar letras umas às outras e que os verdadeiros leitores são aqueles que sonham, ouvem e sentem enquanto lêem. Sabiam que todas as crianças são bons leitores? Muitas delas deixam de o ser quando lhes ensinam a juntar letras umas às outras. (idem, p.37)

## **2.2. Apresentação e Interpretação da Intervenção – Narrativa “A Que Sabe a Lua?”, de Michael Grejniec (2017)**

### **2.2.1. Razões da escolha da narrativa**

Um dos critérios que tive em consideração aquando da escolha da história encontra-se relacionado com as intencionalidades inerentes à atividade que pretendia desenvolver com as crianças: elaboração de uma história por parte das crianças, através da observação das ilustrações (imagens). Assim, optei por seleccionar uma que não fosse do conhecimento do grupo, com o intuito de assegurar que as respostas dadas não seriam influenciadas pela narrativa original, que incluisse ilustrações claras, de modo a que não surgisse dificuldade exteriores à elaboração da história, que fosse adequada à faixa etária do grupo, indo ao encontro das suas características e dos seus interesses.

Na minha perspectiva, a narrativa, na sua globalidade, apesar da sua simplicidade, apresenta uma riqueza ao nível dos acontecimentos, promove o debate entre as crianças e desafia-as a partilharem os seus pontos de vista:

- Tem a particularidade de apresentar diferentes tipos de animais, cujas características diferem entre si - o tamanho e o peso -, podendo originar respostas que apelem ao imaginário, tendo em consideração que as crianças já possuem conhecimentos acerca dos animais, utilizando-o como forma de explicar o que estão a observar. Um exemplo que ilustra esta afirmação é o facto do elefante estar em cima da tartaruga.
- Estimula as crianças a procurarem explicações para certas mudanças que surgem na narrativa, tais como, a transformação da lua que, no início da história, está em

fase de lua cheia, no qual se dá ênfase ao céu, e, no final da história, encontra-se em fase quarto minguante, no qual se destaca a água (reflexo).

No que diz respeito ao material, o livro, cujo formato é semelhante ao formato A4, é composto por uma capa e contracapa dura e por dezasseis folhas, mais concretamente, trinta e duas páginas que, apesar de rasgáveis, ao invés de serem totalmente finas, apresentam uma certa espessura. Esta característica, juntamente ao facto de serem lisas, faz com que o ato de folhear seja facilitado para as crianças/adultos. O livro não é pesado, tornando-se fácil de transportar e de segurar, e a sua dimensão permite que as crianças consigam colocá-lo ao seu colo.

Relativamente ao grafismo, à exceção de duas páginas do livro, a linguagem escrita não se encontra sobreposta à ilustração, uma vez que se encontram em páginas diferentes. O espaço que ocupam nas mesmas é, igualmente, distinto, pois, enquanto a ilustração a emprega na totalidade, o texto preenche uma pequena parte e, apenas num dos casos, grande parte. O tipo de letra utilizado é igual ao longo da história e a forma como o texto se encontra organizado varia, pois as falas das personagens encontram-se destacadas com um sinal de pontuação – o travessão -, a simulação do ato de pensar está realçada com outro sinal - as aspas – e, num dos casos, a orientação do excerto do texto que apela aos animais apresenta-se na diagonal.

No que concerne às ilustrações, através da análise da capa e da contracapa, compreende-se que, ao explorá-la com as crianças, é possível retirar informações que estão relacionadas com a história: a capa inclui a Lua, tal como se apresenta no início da narrativa, e parte do corpo da girafa, e a contracapa contém a imagem da Lua no formato em que é ilustrada no final da história, dando a entender que esta passou por um processo de transformação. Tanto na capa como na contracapa, a imagem que predomina é a da Lua, encontrando-se interligada com o título do livro.

Na grande maioria, nem todas as páginas se destinam à apresentação das ilustrações mas sim à linguagem escrita: considerando duas páginas que se encontram lado a lado, uma delas contém o texto e, por norma, uma pequena representação do animal que se sucede na história, permitindo a participação e antecipação por parte do grupo de qual é o animal seguinte, e a outra inclui, na sua totalidade, a ilustração. Esta última, apesar de se encontrar coerente com a mensagem do texto, por vezes, ainda que sejam

poucas, não ilustra, na totalidade, as informações presentes no mesmo, estimulando o imaginário das crianças.

O tipo de ilustração não recorre a imagens reais, mas inclui as verdadeiras cores e características físicas dos animais, aproximando-se, assim, da realidade e permitindo que o processo de identificação sobre qual é o animal representado seja facilitado. Para além disso, a conjugação das cores e o modo como estão dispostas permite que, a nível visual, se crie um efeito distinto, que se assemelha a uma folha de papel amachucada. Por fim, todos os elementos que compõe a ilustração estão, na sua grande maioria, em contraste com um fundo mais escuro, que representa a noite e, à medida que são folheadas as páginas, é notória a progressão da história.

No que toca ao texto, a narrativa é composta por frases simples, como, por exemplo, “Nessa noite, os animais dormiram todos muito juntos”, e complexas, nomeadamente, “Também a zebra não conseguiu tocar na Lua e chamou o leão”, e por diversos tipos de frases: declarativas - “Há já muito tempo que os animais desejavam averiguar a que sabia a Lua; interrogativas – “Será que não veem que aqui em baixo na água há outra muito mais perto?”; imperativas – “Anda, sobe para as minhas costas!; exclamativas – “Esta é boa!”. O facto de algumas destas frases serem repetidas ao longo da história, possibilita a participação ativa das crianças, começando a prever e antecipar o que vai acontecer de seguida. Inclui, igualmente, adjetivos, tal como, belo, um grande leque de verbos, como, desejar e querer, e substantivos, nomeadamente, tempo e animais. Quanto ao conhecimento dos vocábulos, apesar da grande maioria, à partida, ser do conhecimento das crianças, existem alguns que podem ser desconhecidos pelo grupo, como averiguar, escalar e retrocedeu.

A temática da narrativa baseia-se em oito animais que tinham curiosidade em saber a que sabia a Lua e, por isso, colocaram-se, sucessivamente, uns em cima dos outros, com o objetivo de alcançá-la. Inicialmente, como a Lua pensava que se tratava de um jogo, ia-se afastando dos animais. A dada altura, deixou de se afastar, fazendo com que o rato chegasse até ela e que arrancasse um pedaço da Lua, que foi saboreado por ele e distribuído pelos restantes animais. Após a saborearem, foram dormir. O peixe ficou indignado com a forma como os animais chegaram à lua, uma vez que havia outra na água (reflexo). A narrativa original pode ser consultada no Apêndice 6.

### 2.2.2. Construção de uma história

A construção da história foi desenvolvida no momento da rotina e no espaço destinado à hora do conto, tendo estado eu, as crianças, a educadora e a auxiliar organizadas em redor do tapete. Esta tarefa surgiu após uma das afirmações verbalizadas por uma das crianças: “nós (crianças) não conseguimos fazer histórias”. Estando consciencializada do papel ativo que a criança deve desempenhar nos contextos e da emergência constante de oportunidades de aprendizagem, optei por partir desta afirmação para propor uma atividade que, para além de permitir que as crianças constatem se conseguem ou não construir uma história, possibilita, ainda, o desenvolvimento das competências narrativas. Mayor (2009) valoriza o papel das ilustrações enquanto promotor de aprendizagens: “Em relação ao público infantil, a imagem também desempenha um papel relevante no seu processo de aprendizagem” (idem, p.18).

Inicialmente, optei por explicar como a tarefa se iria desenrolar e distribui uma imagem a cada par de crianças. O autor acima mencionado encara a ilustração como um elemento que possui, igualmente, uma dimensão narrativa: “A ilustração, enquanto linguagem e sistema de representação, é possuidora de uma dimensão narrativa, daí a adopção, por empréstimo, do conceito de leitura, porque a forma de se *ler* uma imagem é em tudo semelhante à leitura de um texto” (idem, p.20). A exploração das imagens foi feita desde o lado direito da roda até ao lado esquerdo, tendo recorrido à gravação áudio, para que, mais tarde, pudesse transcrever a história e mostrá-la ao grupo. A nota de campo que se segue demonstra a narrativa construída pelas crianças:

Tabela 12

*Construção de uma história tendo como indutor as ilustrações da narrativa original*

<p><b>Nota de Campo – Construção de uma história, tendo como indutor as ilustrações da narrativa original</b></p>
---

“Era uma vez, uma lua que tinha uma cara gigante, uns olhos, uma boca e um nariz. Só se via um bocadinho da lua... ela estava triste, porque estava pequena. A montanha estava a tapar a lua e uma tartaruga começou a subir a montanha. A tartaruga estava a olhar, contente, para a lua e depois apareceu o elefante e ficaram os dois a olhar para Lua. A tartaruga estava em baixo do elefante. A tartaruga estava primeiro, depois o elefante e depois a girafa pôs-se em cima dele para conseguirem ver a lua, para chegarem à lua e para comerem. Era de noite. Agora há uma tartaruga, um elefante, uma girafa e uma zebra. Eles estavam todos em cima uns dos outros e depois chegou leão e ficou em cima da zebra. A juba do leão estava quase a chegar à lua. Depois chegou o cão e ficou em cima do leão, mas ainda faltava um animal para chegarem à lua. Apareceu o macaco que ficou por cima do cão e não conseguiu chegar à lua. O rato chegou lá acima e já estava a tocar com a cabeça na lua. Ele estava em pé em vez de estar todo em baixo. O rato comeu a lua para se transformar numa lua da noite e para ficar lá em cima no céu da cidade. Quando acabou de comer foi dormir uma sesta na terra. A lua ficou triste porque o rato comeu um bocadinho.

Os animais estavam com fome e comeram a lua até ficar pequenina... eles pensavam que a lua era um queijo. Os animais estavam a dormir porque amanhã tinham de ir para a escola. Depois, a lua caiu no mar e o peixe ficou a nadar ao pé da lua. O peixe foi esperto porque deixou a lua cair e pensava que ela estava a afundar-se. Vitória, vitória, acabou-se a história!”

Ao realizar uma reflexão retrospectiva sobre o momento de intervenção e sobre o resultado final, é possível identificar diversos aspetos: (i) diferentes níveis de participação; (ii) desenvolvimento das competências narrativas; (iii) forma de estar do grupo.

Em primeiro lugar, nem todas as crianças falaram abertamente sobre o que observavam na imagem. No caso das que falaram espontaneamente, optei por dar-lhes o tempo de que necessitavam para exprimir as suas ideias, as suas constatações e o seu raciocínio. Relativamente às restantes, procedi ao diálogo, realizando, por vezes, questões e, nos casos em que resultado obtido foi o mesmo, apelei à colaboração do grupo.

Em segundo lugar, globalmente, as crianças conseguiram identificar os espaços, o tempo e as personagens, incluindo, em alguns casos, descrições detalhadas, interpretar

as suas ações e realizar raciocínios lógicos, tornando a história coerente. Para tal, recorreram a diversos verbos, adjetivos e substantivos. Contudo, a ligação entre as frases não apresenta, na sua grande maioria, conectores discursivos, surgindo, pontualmente, o conector “depois”, o grupo utilizou algumas expressões que concorrem para organizar o discurso, tais como, “quando” e “agora”, e recorreu ao uso da conjugação “e”. Apesar desta falta de ligação, os acontecimentos narrados encontram-se organizados em torno de uma sequência. Quanto às formas introdutórias e de encerramento da história, enquanto esta última surgiu naturalmente, a introdutória teve de ser estimulada por mim, razão pela qual a história começa com “Era uma vez...”. Assim, tentei perceber quais as expressões que o grupo conhecia, selecionando, em conjunto, qual a que faria parte da nossa história.

Em terceiro lugar, relativamente à predisposição das crianças durante este momento, concluo que esta tarefa se apresentou como a que estiveram mais desconcentradas. No entanto, esta desconcentração foi consequência de motivos exteriores à atividade proposta: (i) o grupo estava especialmente falador, verificando-se que muitos dos seus elementos causavam distração nos restantes; (ii) as crianças apresentaram-se agitadas, uma vez que tinham acabado de regressar do espaço exterior. Assim, a minha prática baseou-se, essencialmente, em apelar ao grupo o respeito pela vez dos amigos participarem. Neste caso, defendo que teria sido mais proveitoso se a atividade tivesse sido executada num outro dia, no qual as crianças se mostrassem menos agitadas. Esta agitação pode ter influenciado negativamente o contributo das crianças, fazendo com que as mesmas não tivessem explorado mais intensivamente as imagens quanto poderiam. Contudo, como me encontrava na fase final do estágio e numa altura em que a educadora iria realizar, igualmente, tarefas com as crianças, tive de desenvolvê-la neste dia.

Em suma, apesar desta desconcentração por parte das crianças, o desenvolvimento desta atividade teve diversos benefícios para o grupo: se por um lado, transmiti-lhes a ideia de que conseguem construir uma história, contribuindo para os seus níveis de segurança pessoal, por outro, promovi a sua capacidade de imaginação e de interpretação, complementando, simultaneamente, todo o trabalho que vinha a ser desenvolvido ao longo dos períodos de estágio acerca das competências narrativas.

## Capítulo V - Considerações Globais e Perspetivas Futuras

Este capítulo assume-se como uma componente do meu relatório, na qual expressei as minhas principais aprendizagens, as dificuldades que senti e as minhas perspetivas futuras.

Na área de educação de infância, tanto os/as profissionais como os estudantes encontram-se permanentemente em processo de aprendizagem, cuja sua prática baseia-se em planear-agir-refletir/avaliar. Esta dinâmica permite que ambos os intervenientes tenham a possibilidade de maximizar os seus conhecimentos e de adequar a sua prática, tendo em vista o melhoramento. Silva et al. (2016) vão ao encontro desta ideia, afirmando que a reflexão do(a) educador(a) sobre as finalidades da sua prática, o seu sentido e a forma como a organiza tem por base quatro aspetos: “Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (idem, p.5). Foi através destas ações que desenvolvi toda a minha investigação, uma vez que as encaro como fundamentais para o meu crescimento académico e profissional.

Os(As) educadores(as) de infância não devem constituir um obstáculo para o seu grupo, mas sim um elemento desafiador e construtor de novas aprendizagens, contando, sempre, com o seu apoio e valorização. Caso contrário, quais serão os motivos que levarão a criança a querer vivenciar um momento partilhado com o profissional, explorando livros infantis e a sua narrativa, em situações nas quais este apoio e valorização não se verifica? Como intervenientes, igualmente, responsáveis pelo desenvolvimento e pelo crescimento das crianças, os(as) educadores(as) devem ter em consideração estas questões, com o intuito de não afetar negativamente este processo de desenvolvimento e crescimento.

Os pontos fortes e os interesses das criança [*sic*], e não as suas incapacidades, proporcionam aos adultos linhas orientadoras positivas a seguir nas interações adulto-criança. Através das suas acções, as crianças dão pistas aos educadores para que estes saibam que *Olha! Isto sou eu. Isto é o que eu gosto de fazer neste momento.* (Post & Hohmann, 2011, p.83)

Neste sentido, destaco a concepção que os profissionais têm sobre o papel das crianças durante todo o processo. Ao longo da minha formação, e a presente investigação não foi exceção, considerei que as crianças se apresentam, igualmente, como construtoras da sua própria aprendizagem, motivo pelo qual valorizei, aquando da minha prática, uma tarefa que surgiu por parte de um dos elementos do grupo do contexto de jardim de infância. Ao fornecermos essa liberdade à criança, estamos a ir, igualmente, ao encontro do artigo 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança, no qual está expresso que esta tem direito à liberdade de expressão, podendo procurar, receber e alargar informações e múltiplas ideias de diversas formas: oral, escrita, impressa, artística ou através de outro recurso selecionado pela mesma (UNICEF, 1989, p.11).

Estando consciencializada sobre os aspetos acima descritos, considero que a minha prestação, enquanto promotora de novas aprendizagens, permitiu-me intervir significativamente no desenvolvimento das competências narrativas das crianças. Apesar da complexidade das tarefas propostas ter variado de contexto para contexto, encaro-as como diversificadas, fator que suscitou motivação nas crianças, ao mesmo tempo que contribuíram todas para a mesma finalidade: dar resposta à pergunta de investigação. Contudo, durante a realização das atividades, o contexto no qual senti mais dificuldades foi o de jardim de infância, tendo em conta que uma das características do grupo era o de ser bastante conversador e apresentar dificuldades em respeitar a participação dos amigos. A este nível, as conversas com a educadora cooperante apresentaram-se como fundamentais para contextualizar o porquê deste tipo de comportamento das crianças e para que refletisse sobre possíveis práticas que me permitissem, dentro dos possíveis, eliminar esta dificuldade.

Uma outra dificuldade sentida, que no decorrer dos estágios foi sendo combatida e que diz respeito apenas à temática do meu projeto, relaciona-se com a passagem de uma estagiária observadora para uma estagiária interventiva. De facto, durante os momentos de observação, um dos meus receios direcionava-se para o carácter intrusivo que a minha intervenção pudesse apresentar, ao ponto de quebrar os momentos de exploração dos livros por parte das crianças. Assim, tanto a leitura de artigos científicos como de livros ou de capítulos de livros de autores de referência e especializados na temática minimizaram esta dificuldade e transmitiram-me mais segurança.

Todas estas dificuldades foram encaradas como momentos de aprendizagem e, por isso, contaram com a minha maior dedicação. No entanto, surgiram outras aprendizagens que não foram adquiridas na vertente prática, mas sim pela investigação teórica. O saber ser, na medida em que me encontrava numa atitude de narradora ou, durante as atividades, numa postura de educadora interventiva, o saber estar, no qual a forma de estar poderia influenciar a predisposição das crianças e a sua atenção, e o saber fazer, no sentido em que pus em prática diversas estratégias, constituem outros momentos de grandes aprendizagens.

Assim, tendo em consideração todos os aspetos que me enriqueceram enquanto estudante e, mais tarde, profissional em educação de infância, são várias as perspetivas futuras que posso retirar do presente projeto de investigação, sendo que duas delas são: (i) trabalho com as famílias, articulado com o Plano Nacional de Leitura e com as instituições; (ii) a minha prática enquanto educadora de infância.

Ainda que não tenha sido referido no corpo do trabalho, sempre me apresentei como defensora do trabalho com as famílias e as leituras que realizei para elaborar o relatório reforçaram ainda mais esta importância. Apesar de qualquer familiar poder ter acesso a livros infantis, a sua seleção pode não ser a mais indicada para o seu educando, tendo o(a) educador(a) de infância um trabalho crucial a este nível. Um dos exemplos que pode ser implementado, com o intuito de aumentar a qualidade dos livros infantis postos à disposição das crianças, prende-se com o dar a conhecer às famílias as listas do Plano Nacional de Leitura. De entre o leque variado de livros infantis existentes, alguns estão incluídos neste plano e encontram-se disponíveis para que qualquer cidadão possa consultá-las. Estas últimas encontram-se estruturadas de acordo com as faixas etárias a que se destinam e com os objetivos pretendidos – leitura em voz alta, leitura orientada, leitura autónoma e sugestões de leitura. De acordo com a Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (s.d.), o Plano Nacional de Leitura apresenta-se como um trabalho cooperado de diversas entidades: “É uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares [ . . .]” (idem).

Deste modo, tanto os(as) educadores(as) de infância como as famílias, ao longo da escolha dos livros infantis a utilizar no contexto, podem consultar as listas referidas anteriormente, uma vez que se encontram adequadas à idade das crianças, evitando,

assim, a utilização de livros infantis desadequados ao grupo. Assim, ao estar envolvido por livros lhes são apropriados, quer no ambiente familiar quer no meio institucional, faz com que se maximize a qualidade das suas explorações e, conseqüentemente, se promova, de forma mais assertiva, a aquisição de competências narrativas.

Para além disso, como me deparei, durante as intervenções, com crianças cujas idades eram idênticas e o nível de participação era diferente, por diversas razões, fez com que pretendesse empenhar-me ao máximo ao longo das minhas práticas, com o intuito de formar crianças com mais autoestima, mais familiarizadas quanto à literatura infantil existente, com uma relação mais próxima dos livros e com maior domínio, dentro dos possíveis, das competências narrativas. Nesta linha de raciocínio, destaco a importância do trabalho gradual que vai sendo desenvolvido ao longo de todas as valências de educação de infância.

Por fim, considero essencial realçar o impacto positivo que a presente investigação teve para mim. Apesar de, tal como foi possível constatar durante a introdução, o meu gosto pessoal pelos livros infantis ser bastante acentuado, a elaboração do relatório contribuiu para o aprofundamento da temática e para aumentar a minha paixão pela literatura infantil, levando-me a querer saber mais sobre a mesma. Como se tratou de um tema que, mesmo antes de começar os estágios, me despertou curiosidade em aprofundá-lo, encaro todo o meu percurso como rico em aprendizagens, que foram adquiridas tendo por base o amor pelos livros.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aguiar e Silva, V. M. (1988). *Teoria da Literatura*. (8 ed, Vol. I). Coimbra: Livraria Almedina.
- Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Lisboa: Universidade Aberta. Obtido de [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o\\_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf)
- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Balça, Â. (2007). A promoção de uma educação literária em contexto de pré-escolar: o contributo indispensável da literatura infantil. *Cadernos de Educação de Infância*, (82), 24-26.
- Barreto, G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: trajectos*. Lisboa: Grávida-Publicações.
- Berns, R. M. (2002). *O Desenvolvimento da Criança* (C. C. Bartalotti & M. Bagno, Trad.). São Paulo: Edições Loyola.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. (M. J. Alvarez, T. M. Baptista, & S. B. Santos, Trads.) Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado: para uma psicologia cultural* (V. Prazeres, Trad.). Lisboa: Edições 70.

- Cardoso, A. P. P. O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Coelho, N. N. (1984). *Literatura Infantil: história, teoria, análise*. (3ª ed). São Paulo: Edições Quíron.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-379.
- Cunha, M. A. A. (1991). *Literatura Infantil – Teoria e Prática*. (12ª ed). São Paulo: Editora Ática.
- Diniz, M. A. S. (1994). *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições ASA.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (s.d.). Plano Nacional de Leitura. Recuperado a 16 de agosto de 2019 em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/95/>
- Duborgel, B. (1992). *Imaginário e Pedagogia* (M. J. B. Reis, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Egan, K. (1992). *O Desenvolvimento Educacional* (A. M. Chaves, Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Evans, R. (s.d.). *Piaget: o homem e as suas ideias* (M. L. O. de Castro, Trad.). Lisboa: Socicultur.
- Faria, H. (2011). Queremos que eles gostem de livros. *Cadernos de Educação de Infância*, (92), 20-21.
- Feldmann, M. & Moro, C. (2012). Contação e leitura de histórias para crianças e bebês na educação infantil. *Cadernos de Educação de Infância*, (96), 4-10.
- Fernandes, P. (2005). Literacia Emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância*, (74), 8-11.
- Freixo, M. J. V. (2012). *Metodologia Científica: fundamentos, métodos e técnicas*. (4ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

- Gomes, J. A. (2003). O Conto em forma(to) de álbum: primeiras aproximações. *Malasartes*, (12), pp. 3-6.
- González, O. (2017). *Chibos Sabichões* (D. I. Batalim, Trad.). Matosinhos: Kalandraka Editora.
- Graue, M. E., Tobin, J. J. & Walsh, D. J. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grejniec, M. (2017). *A que sabe a Lua?* (A. Honrado, Trad.). Matosinhos: Kalandraka Editora.
- Horn, M. G. S. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1974). *A Psicologia da Criança* (3ª Ed.) (O.M. Cajado, Trad.). São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Instituto da Segurança Social. (2010). *Manual de Processos-Chave: creche*. (2ª ed). Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Kishimoto, T. M. (2013). Brincar, letramento e infância. In T. M. Kishimoto & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Em Busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar* (pp. 21-53). Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- Leite, C., Rocha, C., & Pacheco, N. (1995). O investigador colectivo no quadro da investigação-acção. In Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Ciências da educação: investigação e acção*, 1º Volume (pp.583-587). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas* (M. J. Reis, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, D. & Vieira, F. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, M. A. Pinazza & T. M. Kishimoto (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp.197-218). Porto Alegre: Artmed.

- Marques, R. (1986). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*. (1ª ed). Lisboa: Texto Editora.
- Mata, L. (2007). Literacia Emergente – Investigação e Práticas. *Cadernos de Educação de Infância*, (80), 18-22.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mayor, G. S. (2009). «Um dia na praia», de Bernardo Carvalho: Reflexões sobre o álbum na literatura para a infância. *Malasartes*, (18), pp. 18-25.
- Milhões, M. (2005a). A verdadeira leitura faz-se com os 5 sentidos. *Cadernos de Educação de Infância*, (73), 37-38.
- Milhões, M. (2005b). Os livros não mordem, pois não?. *Cadernos de Educação de Infância*, (74), 28-29.
- Milhões, M. (2007). Em casa, na escola, no carro ou de barco a navegar há sempre tempo para cantarolar. *Cadernos de Educação de Infância*, (82), 49.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moura, R. (2005). As histórias e os livros na infância de pais e filhos. *Cadernos de Educação de Infância*, (74), 18-22.
- Ortiz, T. & Saldanha, A. (2017). *Guia de Intervenção em NeuroEducação*. (1ª ed). Lisboa: Coisas de Ler.
- Parafita, A. (1999). *A Comunicação e a Literatura Popular*. (1ª ed). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Pereira, C. S. (2008). O valor literário e a promoção da leitura. *Malasartes: cadernos de literatura para a infância e a juventude*, (16), 46-50.
- Pereira, L. (2007). *A Fábula em Portugal: contributos para a história e caracterização da fábula literária*. Porto: profedições.

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª ed.). (S. Baía, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. M. (2009). As histórias que as imagens contam: Caminhos de leitura no álbum. *Malasartes*, (17), pp. 39-46.
- Reis, C. (1995). *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Reis, C. & Lopes, A. C. M. (1987). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Richmond, P. G. (1987). *Piaget: Teoria e Prática* (3ª Ed.) (A. Arruda, Trad.). São Paulo: Ibrasa.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. (2ª ed). Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Riscado, L. (2011). Ler antes de dar a ler no jardim-de-infância – algumas (significativas) mudanças na lei da oferta e da procura. *Cadernos de Educação de Infância*, (92), 12-13.
- Salgado, R. (2011). A literacia infantil, o educador de infância e o médico de família. *Cadernos de Educação de Infância*, (92), 42-44.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142. Obtido de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos* (C. O. Dornelles, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

- Taquelim, C. (2011). Mediadora de leitura. *Cadernos de Educação de Infância*, (92), 18-19.
- Traça, M. E. (1992). *O Fio da Memória: Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ujiié, N. T. (2017). Literatura Infantil e a ação educativa: a arte de contar histórias e encantar. In N. Ujiié & S. Pietrobon (Orgs.), *Práxis educativa e infância: intersecções para a formação integral da criança* (pp.95-109). Curitiba: CRV.
- UNICEF. (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Recuperado de [https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Veloso, R. M. (2001). Literatura Infantil e Práticas Pedagógicas. *Malasartes: cadernos de literatura para a infância e a juventude*, (6), 22-24.
- Veloso, R. M. (2011). Os grandes leitores do pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, (92), 4-8.
- Vendrame, E. C. S. & Paula, E. M. A. T. (2017). Era uma vez, assim vai começar... O lúdico e a contação de histórias na educação infantil. In N. Ujiié & S. Pietrobon (Orgs.), *Práxis Educativa: intersecções para a formação integral da criança* (pp. 111-127). Curitiba: CRV.
- Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente* (J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, Trad.) (4.<sup>a</sup> ed.). Consultado em <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>
- Ward, N. (2003). *Quem Comeu a MINHA Papa?* (M. Pessoa). Lisboa: Livros Horizonte.
- Wolf, D. P. (2002). Ali e então, o intangível e o íntimo: as narrativas da infância. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 85-118). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zakopoulou, A. (2013). A pedagogia do amor pelo livro. *Cadernos de Educação de Infância*, (100), 28-34.

## **Legislação**

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº201 – I Série A.*

Ministério da Educação, Lisboa.

## **Documentos consultados referentes às instituições:**

Projeto Curricular de Jardim de Infância (2011/2014). Barreiro: Instituição B.<sup>4</sup>

Projeto Educativo de Creche (2018/2019). Setúbal: Instituição A.

Projeto Educativo de Jardim de Infância (2015/2018). Barreiro: Instituição B.<sup>5</sup>

Projeto Pedagógico de Creche (2018/2019). Setúbal: Instituição A.

Projeto Pedagógico de Jardim de Infância (2018/2019). Barreiro: Instituição B.

---

<sup>4</sup> À data da realização do relatório, apresentou-se como o único Projeto Curricular partilhado no site do agrupamento.

<sup>5</sup> À data da realização do relatório, apresentou-se como o único Projeto Educativo partilhado no site do agrupamento.

## Apêndices

### Apêndice 1 – Entrevista integral à educadora de creche

**Pergunta:** Qual o espaço que a literatura para crianças deve ocupar para si na educação das crianças?

**Resposta:** É um espaço com especial valor para mim. Isto porque acredito que, desde cedo, é um bom suporte para o desenvolvimento da linguagem, do vocabulário, da imaginação, para contextualização de locais e diferenciação de lugares e permite a descrição das ações. Quando falo dos animais da quinta e vejo o galo no livro, a ovelha e a vaca, a criança vai conceitualizando o que é uma quinta. Portanto, eu, no primeiro berçário, na sala de um e dois anos e mesmo na sala de dois e três anos, não conto uma história completa, *ipsis verbis*, aquilo que a história diz muitas vezes. Não o faço assim, porque tenho em conta o estágio em que a criança está. No primeiro berçário, não tem absolutamente sentido nenhum contar uma história textualmente, até porque não pode ser longa. Portanto, para mim tem toda a importância em qualquer faixa etária ter contacto com o livro e, principalmente, com o livro “vivo”, porque acho que a tecnologia nos está a invadir de tal modo que se está a perder esse hábito. Para mim tem toda a importância a existência do livro, desde o berçário até qualquer faixa etária.

Considero que é importante para o desenvolvimento global.... Estou, principalmente, a refletir e a cingir-me à idade de creche, que é agora a que estou a trabalhar, que para já tem de ser imagens grandes, significativas, têm que ser imagens apelativas, tentar que sejam o mais real possível, e penso que isso, desde sempre, suscita curiosidade. O facto da verbalização, os sons, o reconhecer o som dos animais, isso implica não só uma mobilidade, uma capacidade de articulação, da língua, da cognição ... portanto, ajuda muito no desenvolvimento global da criança. O grupo procura muito o livro e tem hábitos de literatura.

**Pergunta:** Segundo a sua opinião, quais os temas mais adequados para as crianças até aos 3 anos?

**Resposta:** Não acho que haja temas mais adequados, mas sei que as histórias tradicionais, as fábulas, tudo o que envolva os animais, a floresta, acho que são sempre os mais adequados. Mesmo até em jardim de infância, aquelas histórias fantásticas, as crianças de três anos também gostam ... a fada, o pirata! Desde o tradicional até ao imaginário é sempre adequado. Para os mais pequenos, gosto sempre de apelar aos animais, à mãe e ao pai, portanto, fazer a referência família, porque é um dos laços e dos valores que eu gosto muito de fomentar. No entanto, acho que o que eles mais gostam, sem dúvida, são os animais, utilizar os livros para fazer contagens, para realçar as cores, para trabalhar outro tipo de noções ...

Posso até contar uma história para o grande grupo onde existam, por exemplo, sete pássaros e começamos a contá-los todos, mas acho que se torna mais significativo quando a criança pega nesse tipo de livros, o afeto, a relação bilateral de estarmos os dois debruçados sobre uma história, em que podemos fazer contagens, em que podemos reparar nas cores que existe na história, nas formas, nas figuras... Não pretendo que ela aprenda o nome das cores, se houver figuras geométricas, posso nomeá-las, mas o meu objetivo não é que ela decore que aquilo é um quadrado ou um círculo. No entanto, ela, enquanto vai ouvindo e percebendo que eu utilizo nomes para certas coisas, vai contextualizando e a linguagem desenvolve-se através da conceitualização da palavra. Daí que, através das histórias, é um mundo muito amplo e muito frutífero nessa perspetiva.

Adequado e apropriado à idade tento ter em conta o facto de não serem histórias muito grandes e muito longas, serem grandes em tamanho de páginas, porque eles só retêm o essencial. A capacidade de atenção e de concentração é reduzida e eles não têm essa capacidade de fixar todos os passos da história e a sequência do início ao fim. Têm de ser histórias muito reduzidas e pequenas, livros grandes em tamanho, grandes em imagens representativas, embora hoje em dia sejam muito difíceis de encontrar. Considero que estas imagens são apropriadas para as três faixas etárias -1 ano, 2 anos e 3 anos-, uma vez que são apelativas.

**Pergunta:** Também se pode contar histórias de acordo com o que o grupo está a necessitar?

**Resposta:** Sim, também. Por exemplo, fazia isso muito em jardim de infância, porque trabalhamos certos temas, certos projetos. Se eu quisesse trabalhar a família contava uma história relacionada com a família, se quisesse trabalhar a matemática recorria à história “O lobo e os sete cabritinhos” e para a germinação utilizava a história “O meu Pé de Feijão”. Lançava muitos temas através das histórias, associando-as aos objetivos que pretendo alcançar. Em creche, não faço tanto isso. Procuo mais as canções para trabalhar, por exemplo, o corpo, na sala de dois e três anos, mas posso pegar, igualmente, numa história e dizer que o menino tem uma cara; uma cara tem uma boca, tem um nariz, tem dois olhos, que servem para ver. No entanto, tenho intenções que dou quando procuro uma determinada história e adequo os temas, apesar de considerar que em creche não tem de haver temas.

Muitas vezes não consigo dissociar tanto a música da história e vice-versa. Regra geral quando contamos a história do capuchinho vermelho cantamos sempre uma canção.

**Pergunta:** Segundo a sua opinião, quais são as características físicas e gráficas que os livros para a primeira infância devem apresentar?

**Resposta:** Relativamente às físicas, devem ter um tamanho grande. No que diz respeito às gráficas, considero que deve ser o mais apelativo e real possível e que, alguns deles, devem conter texturas, relevos e o efeito pop up, sendo que, infelizmente, eles não sabem manipular livros pop up sozinhos, fazendo com que os poucos que temos, se estraguem. Estes livros têm o efeito surpresa, têm volume e são diferentes.

**Pergunta:** Considera que os adultos, ao estarem a manipular os livros, acabam por motivar as crianças a procurá-los?

**Resposta:** Sim, acredito fortemente. No grupo que tenho atualmente, e até mesmo nos que já tive, verifico muito esse tipo de postura e de comportamento. As crianças, espontaneamente, pegam num livro e sentam-se no tapete a explorar o livro, contando histórias uns aos outros e aos bebés. Portanto, são ações em que acredito que eles se inspiram naquilo que vivenciam na sala.

**Pergunta:** Que estratégias de exploração dos livros de histórias costuma utilizar para promover a aquisição e o desenvolvimento das estruturas da narrativa?

**Resposta:** O tipo de estratégias que utilizo relaciona-se com a mutação dos tons de voz, ou seja, faço as vozes de mais do que uma personagem, conforme as mesmas forem surgindo, recorro à entoação, como por exemplo, da surpresa, do medo (assustador), da incógnita. Para além disso, aprecio os sons repentinos, porque capta um pouco a atenção das crianças, e utilizo bastante as expressões faciais e corporais. Neste último caso, considero que, por vezes, posso fazer em demasia. Não sei até que ponto é que isso ajuda ou valoriza a situação, mas é algo que me é espontâneo. Para além disso, sou capaz de, às vezes, transformar uma canção numa história, prendendo a atenção deles e evitando os momentos de grande agitação.

**Pergunta:** Que estratégias utiliza quando pretende que as crianças participem numa história?

**Resposta:** Quando quero que participem numa história, não faço perguntas abertas, como por exemplo “Quem é que quer ajudar-me?”, em que eles respondem, a gritar, “eu, eu, eu, eu...”. Apelo à participação através de afirmações, como por exemplo, “vamos ajudar o lobo a soprar a casinha do porquinho mais novo” ou “vamos chamar o lobo!”. Ou seja, não faço perguntas abertas “quem é que...”, mas sim “vamos fazer algo”, tornando a situação mais inclusiva. Em situações em que está uma criança sozinha, também pode ocorrer momentos em que pedem a um amigo para ajudar, como por exemplo, “ajudas-me aqui a puxar a abóbora gigante?”.

Existem, nestas faixas etárias, elementos que podem ser perturbadores, que não estão presos à voz da bruxa ou à voz do lobo, mas sim a, como por exemplo, observação de uma mosca ou brincar com o amigo do lado. Portanto, há tantos elementos perturbadores que se nós introduzirmos mais, acabamos por estar a contar uma história com bastantes interrupções.

Quando exploro histórias em pequeno grupo, as minhas estratégias de exploração são distintas, como por exemplo, peço à criança para me ajudar a contar,

utilizando o seu dedo para tal e pergunto qual é a cor do vestido e do chapéu de uma das personagens. Nestas situações, é mais fácil, porque está presente apenas a educadora e a criança. A meu ver, a descrição das personagens por parte das crianças requer um conhecimento de vocabulário muito amplo e rico e competências linguísticas mais amadurecidas. Quando era finalista, lembro-me de, em contexto de jardim de infância, contar uma história e, posteriormente, as crianças recortarem e organizarem as imagens sobre essa história, tendo verificado que algumas delas ainda apresentavam certas dificuldades em fazê-lo

**Pergunta:** Para si, de que forma é que o conto e as fábulas podem auxiliar no desenvolvimento das estruturas da narrativa?

**Resposta:** Em tudo. Tal como nas canções, em que há uma sequência, as histórias, os contos, as fábulas também desenvolvem uma estrutura sequencial, de factos, de acontecimentos, de lugares. A meu ver, utilizar histórias, contos e fábulas ajuda muito no desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da criatividade.

Gosto de associar “os pozinhos de pirilimpimpim” à magia que a história nos trouxe, onde estivemos a viajar nela e daí terminá-la com “os pozinhos de pirilimpimpim”, fazendo movimentos com os braços (pó) e a magia do livro a fechar. Para além disso, temos as rimas, como por exemplo, “vitória, vitória, acabou-se a nossa história” ou “história contada, história acabada”, que considero que ajudam no desenvolvimento cognitivo, no pensamento, marcam um espaço e marcam o fim da história. Para iniciar a história, marco, igualmente, que a mesma vai começar cantando e convidando as crianças sentarem-se no tapete “Com sapatos de veludo nesta sala vou entrar. É a hora da história vamos todos escutar. Todos, todos sentadinhos numa roda sem falar. Ficaremos quietinhos para a história começar”. Assim, transmite-se a ideia de que a história vai começar, que é o início e que vamos estar todos atentos. A própria canção marca a sequência do que vai acontecer: vamos entrar numa sala, vamos com sapatos de veludo (sem barulho), vamos sentar e todos escutar.

Considero que é impossível em Educação de Infância dissociar tudo, uma vez que está tudo tão intrínseco.

## **Apêndice 2 - Entrevista integral à educadora de jardim de infância**

**Pergunta:** Qual o espaço que a literatura para crianças deve ocupar para si na educação das crianças?

**Resposta:** A literatura infantil é um instrumento motivador de aprendizagem, de interação social e é impulsionador de novas descobertas. Como tal considero que esta deve estar presente diariamente não só no quotidiano das crianças que frequentam o Jardim de Infância, mas também em casa.

A partir das histórias, de um conto, de uma fábula, de uma poesia, de um livro de lengalengas (tudo isto podemos considerar literatura), muito trabalho se desenrola, não só subordinado ao tema da história, mas também ao nível das relações entre as crianças e com o adulto, o saber estar, o saber ouvir e outras descobertas que os livros, as histórias e os conteúdos literários propocionam.

Muitas das vezes recorro ao livro como impulsionador do tema.

**Pergunta:** Segundo a sua opinião, quais os temas mais adequados para as crianças dos 3 aos 6 anos?

**Resposta:** Para o jardim de infância considero importante as histórias que apelam ao imaginário, para desenvolver a criatividade, que abordam o quotidiano, relatando as rotinas e as vivências diárias das crianças. Considero-as, igualmente, importantes para consolidar regras e conhecimentos do quotidiano, seja as cores, os transportes, as formas, ou seja, livros que se baseiem só nesses assuntos e que apresentem temas específicos. Os meninos que frequentam o Jardim de Infância conseguem retirar conteúdos de uma história, como, por exemplo, as cores. Para além disso, considero extremamente importante a existência de histórias com sequência da narrativa: princípio, meio e fim.

Os livros que apresentam apenas a imagem e uma frase que corresponde a essa mesma imagem penso que são mais indicados para as crianças mais pequenas, as que frequentam a creche. Para esta faixa etária é importante ter só a imagem e focarem-se só nela, sendo que às vezes nem é preciso ter muito texto ou não o ter. Para os mais velhos acho que é importante haver uma sequência da história e uma ligação no livro.

**Pergunta:** Segundo a sua opinião, quais são as características físicas e gráficas que os livros para a primeira infância devem apresentar?

**Resposta:** É importante que os livros sejam resistentes, para não causar frustração, agradáveis ao toque, que apresentem relevo, apelando à sensibilidade. Não necessita ser os livros de borracha ou de cartão, uma vez que há folhas resistentes. Penso que é importante ter a estrutura da capa, da lombada e da contracapa destacada das páginas. Para estas idades é mais importante que a constituição do livro esteja mais delimitada e bem delineada e que eles consigam identificar cada parte do livro. Os livros com esconderijos e surpresas, os livros pop up e com janelas, acho que estimulam e que prendem muito a atenção das crianças.

Para além disso, acho que se deve correr a imagens que são ou não reais. Quanto mais variedade eles tiverem melhor, para que possam ter conhecimento das duas coisas. As imagens são muito importantes – imagens grandes, apelativas, coloridas e que tenham significado para as crianças - e considero que livros só com letras para meninos do pré-escolar não é adequado. Considero pertinente os livros que apresentam a escrita a acompanhar a imagem. Há, igualmente, imagens com monstros e que remetem ao imaginário, que dá para trabalhar imensas coisas e que eles gostam.

**Pergunta:** Que estratégias de exploração dos livros de histórias costuma utilizar para promover a aquisição e o desenvolvimento das estruturas da narrativa?

**Resposta:** Considero pertinente as sequências que fizeste na atividade de hoje, recontando a história, o serem eles a contar mediante as imagens, ou seja, não leem mas é como se lessem. Quando já conhecem a história já fazem mesmo o reconto e este grupo de crianças gosta de fazê-lo, tomando o lugar do educador. Uma outra forma de as crianças recontarem a história é fazerem um desenho sobre a mesma e depois, com a ajuda dos adultos, explicarem o que desenharam e porque desenharam. Neste momento, acabam por indicar as personagens que entram, sem que tenha de perguntar diretamente “quais são as personagens?” (às vezes recorro a este método). Assim, também as conhecem. Podem não dizer “personagens”, os nossos ainda estão a começar a interiorizar as palavras difíceis, mas conhecem-nas e conseguem fazer a distinção, a sequência. O reconto acho que é fundamental. Acho que é importante, também, serem eles a contar por

imaginação, só com as imagens e independentemente do que esteja escrito. Acabamos por fazer a construção de histórias, mesmo sem livro.

Uma maneira fácil de fazer a construção de histórias sem recorrer a imagens é a de ter um envelope com imagens, por exemplo, uma princesa, uma bruxa .... Vamos fazer o exemplo de três coisas: uma princesa, uma bruxa e um gato. Uma das crianças escolhe a personagem de um envelope, tirando um papel do envelope. Depois outro envelope tem “Era uma vez”, “Num país longe”, “Num lago azul”, “Há muito tempo”, “Hoje”, “Agora” e outra criança escolhe. Depois de termos os pedacinhos da história necessários para a narrativa, porque acaba por ser o início, as personagens, onde se vai passar, começamos a construção da história, subordinada àquilo que temos. Às vezes também fazemos sem nada, começa com uma criança a dizer uma coisa, depois outra diz outra coisa, assim sucessivamente, e no fim fica uma história... vão sempre acrescentando.

Para o início, é mais fácil se tivermos um suporte. Há um jogo muito engraçado que é com dados grandes que têm personagens e locais para construir uma história. O envelope é uma alternativa ao jogo e não tem coisas fixas porque podemos pôr o que quisermos dentro do envelope. Com o jogo temos sempre as mesmas coisas. Depois também depende dos grupos, porque há uns que têm mais facilidade do que outros. Também há crianças que chegam, pegam nas imagens e começam a debitar uma história tranquilamente e outras que não dizem nada. Depende dos grupos... São eles que vão puxando pelo que nós vamos fazendo.

Para este grupo, neste momento ainda é cedo. Neste momento, eles ainda não conseguem ouvir, quanto mais estar a tomar atenção para conseguirem fazer. Recorro ao jogo da batata quente como uma forma de eles se ouvirem uns aos outros e começarem a fazer a sequência.

**Pergunta:** Reparei que recorre ao “Vitória, vitória, acabou-se a história” para indicar que a história terminou. No entanto, não recorre a nenhuma estratégia para iniciar a história.

**Resposta:** Não costumo recorrer a nenhuma estratégia porque a história não surge sempre da mesma forma. Não tenho nada para o início.

**Pergunta:** Para si, de que forma é que o conto e as fábulas podem auxiliar no desenvolvimento das estruturas da narrativa?

**Resposta:** O conto tem de ter sempre a estrutura da narrativa, ou convém. De uma forma lúdica, eles começam a interiorizar a narrativa. Até o construir histórias, eles começam a interiorizar as estruturas da narrativa. O conto é um texto narrativo, tem introdução, tem desenvolvimento e conclusão. Ao contactar frequentemente com a estrutura do conto e ao ser estimulado a criar o seu próprio conto, eles vão-se apropriando da estrutura da narrativa de forma natural e lúdica. Quanto mais estimularmos em contexto, facilitamos a apreensão das estruturas.

Considero que histórias são fundamentais para desencadear, para estimular não só o imaginário, mas também os interesses, a concentração, como forma de estímulo e de impulsionar algum tema. As histórias são fundamentais no jardim de infância. Com elas, as crianças não adquirem só vocabulário, mas também concentração, a estrutura da narrativa, que não sabem que estão a adquirir. Faço questão, quando são palavras novas, de lhes dizer que é uma palavra nova e de lhes explicar o que significa.

### Apêndice 3 – Narrativa integral do livro infantil “Quem Comeu a MINHA Papa?”

#### Narrativa original

Numa bela manhã, o Ursinho acordou cheio de fome. Desceu as escadas sem fazer barulho, mas... quando chegou à cozinha, o pote da papa tinha desaparecido.

- Que estranho, - disse o Ursinho. – A mamã deixa sempre a papa feita para o pequeno-almoço.

Nesse instante, bateram à porta. O Ursinho levantou o ferrolho, e viu que era... o Cabritinho.

- Anda depressa, vamos! – baliu o Cabritinho. – Ainda o apanhamos!

- Apanhamos quem? – perguntou o Ursinho.

- O Monstro da Papa! – exclamou o Cabritinho. – Olha!

Dizendo isto apontou para ... umas enormes pegadas de papa que saíam da porta.

- Também levou o nosso pote de papa, - explicou o Cabritinho. – Anda lá!

E lá foram o Ursinho e o Cabritinho na pegada da sua papa. Não tinham caminhado muito quando deram com a Menina Mufeta.

- Viste a nossa papa? – perguntaram-lhe. – O Monstro da Papa levou-a.

- Não, mas podem comer da minha coalhada e do meu soro de leite, - respondeu-lhes a Menina Mufeta.

A barriga do Ursinho roncou de fome.

- Muito obrigado, - disse ele, mas de repente... SPLASH! Uma enorme aranha peluda aterrou mesmo em cima da malga da Menina Mufeta.

- Arghhh! – fizeram todos, largando a correr pela colina abaixo, só parando na... casa do João.

- Viste a nossa papa? – perguntaram-lhe.

- O Monstro Peludo da Papa levou-a.

- Não, mas podem comer alguns feijões, - disse-lhes o João.

A barriga do Ursinho roncou de fome.

- Bem, - começou ele quando... Stomp! Stomp! Stomp! Uma enorme bota apareceu no cimo do feijoeiro.

- É o gigante! – gritou o João. – Corram!

E o Ursinho, o Cabritinho, a Menina Mufeta e o João atravessaram o prado numa correria louca, até entrarem na floresta, onde encontraram... o Capuchinho Vermelho.

- Viste a nossa papa? – perguntaram-lhe.

- O Gigantesco Monstro Peludo da Papa levou-a.

- Não, - respondeu o Capuchinho Vermelho. – Mas podem comer da minha geleia.

A barriga do Ursinho roncou de fome.

- Mnham mnham, - disse ele, mas então... Aaauuuu!

Um terrível uivo vindo do meio da floresta assustou-os.

- É o lobo mau! – gritou o Capuchinho Vermelho. – Corram!

E lá foram eles em grande velocidade até ao riacho, mesmo onde... se encontravam os Três Ursos, que regressavam de férias.

- Viram a nossa papa? – perguntaram-lhes. – O Gigantesco Monstro Peludo Uivador da Papa levou-a.

- Não, mas estão todos convidados para tomarem o pequeno-almoço connosco, - respondeu a Mamã Ursa.

A barriga do Ursinho roncou de fome.

- Obrigado, - disse ele, quando de repente...

- Olhem! – exclamou o Cabritinho. – As pegadas, de novo!

- Mmmm, - murmurou o Papá Urso.

- Parece que se dirigem para... a minha casa!

O Ursinho sentiu um calafrio.

- Deve ser... o Monstro da Papa! O Gigantesco Monstro Peludo Uivador Esfomeado da Papa! E agora vai devorar-nos a todos!

Toda a gente susteve a respiração quando a Mamã Ursa se dirigiu para a porta. Ela rodou a maçaneta muito devagar.

- Sai já daí, quem quer que sejas! – gritou ela, ao mesmo tempo que escancarava a porta e descobria... a Caracóis de Ouro, no meio de muitos potes de papa fumegante e peganhenta!

- Que bom! Vejo que todos receberam os convites!

- Uau! – gritaram todos, - uma festa de papa! E monstruosas quantidades de papa foram comidas até ninguém ter espaço nem para mais uma colher!

Até que enfim: o pequeno-almoço!

Ward, 2003

## Apêndice 4 – Narrativa integral do livro infantil “Chibos Sabichões”

### Narrativa original

Era uma vez três chibos que viviam no cimo de uma montanha: um chibinho sabichão pequeno, um chibo sabichão médio e um chibão sabichão grande. O chibinho sabichão pequeno tinha uma barbicha pequena e uns chifres curtinhos. O chibo sabichão médio tinha uma barbicha que não era grande nem pequena e uns chifres que não eram curtos nem compridos. O chibão sabichão grande tinha uma barbicha grande e uns chifres compridos e retorcidos.

Certo dia, o chibinho, o chibo e o chibão desceram da montanha.

Na outra margem do rio cresciam umas ervas frescas e viçosas. Mas, para lá chega, era preciso atravessar uma ponte. Debaixo da ponte vivia um ogre terrível. Tinha os pés peludos, os braços grossos como troncos e um nariz enorme. Era tão malvado que vigiava a ponte noite e dia. Ninguém se atrevia a passar por ali.

Os chibos sabichões tinham ouvido falar do ogre, mas a erva era tão apetitosa que decidiram enfrentá-lo. E encaminharam-se para a ponte.

Primeiro chegou o chibinho sabichão pequeno, com a sua barbicha pequena e os seus chifres curtinhos, avançando decidido pela ponte... patati, patati, patati. Quando estava a chegar a meio da ponte, apareceu o ogre:

- Quem faz patati, patati, patati na minha ponte?
- O chibinho sabichão pequeno.
- Pois vou-te comer!...
- Ai, não, que ainda sou muito pequeno! Espera pelo chibo sabichão médio, que é mais gordo do que eu.

O ogre, coçando a orelha, disse:

- Por aqui nunca ninguém atravessou, mas com esse chibo sabichão médio vou ficar mais bem servido. Passa, passa!...

E o chibinho sabichão pequeno atravessou a ponte.

Logo depois, chegou o chibo sabichão médio, com a sua meia barbicha e os seus chifres pouco compridos, avançando decidido pela ponte... patatã, patatã, patatã.

- Quem faz patatã, patatã, patatã na minha ponte?

- O chibo sabichão médio.

- Pois vou-te comer!...

- Ai, não, que ainda não sou crescido! Espera pelo chibão sabichão grande, que é muito mais gordo do que eu.

O ogre grunhiu:

- Tenho muita fome, mas vou esperar por esse chibão sabichão grande para comer até mais não! Passa, passa!...

E então chegou o chibão sabichão grande, com a sua barbicha grande e os seus chifres compridos, avançando decidido pela ponte... patatão, patatão, patatão.

O ogre surgiu imediatamente:

- Quem faz patatão, patatão, patatão na minha ponte?

- O chibão sabichão grande!

- Pois vou-te comer!...

- Então atreve-te lá!

O ogre, furioso, desatou aos saltos pela ponte. E o chibão sabichão grande baixou a cabeça, bufou ... E marrou no ogre com todas as suas forças! Tamanha cornada lhe deu que o fez voar pelos ares. E o ogre nunca mais voltou. O chibão sabichão grande foi juntar-se ao chibo sabichão médio e ao chibinho sabichão pequeno. E tanta erva comeram que se transformaram em três chibos sabichões enormes!

González, 2017

**Apêndice 5 – Registo fotográfico da atividade relacionada com a sequência narrativa do livro infantil “Chibos Sabichões”**

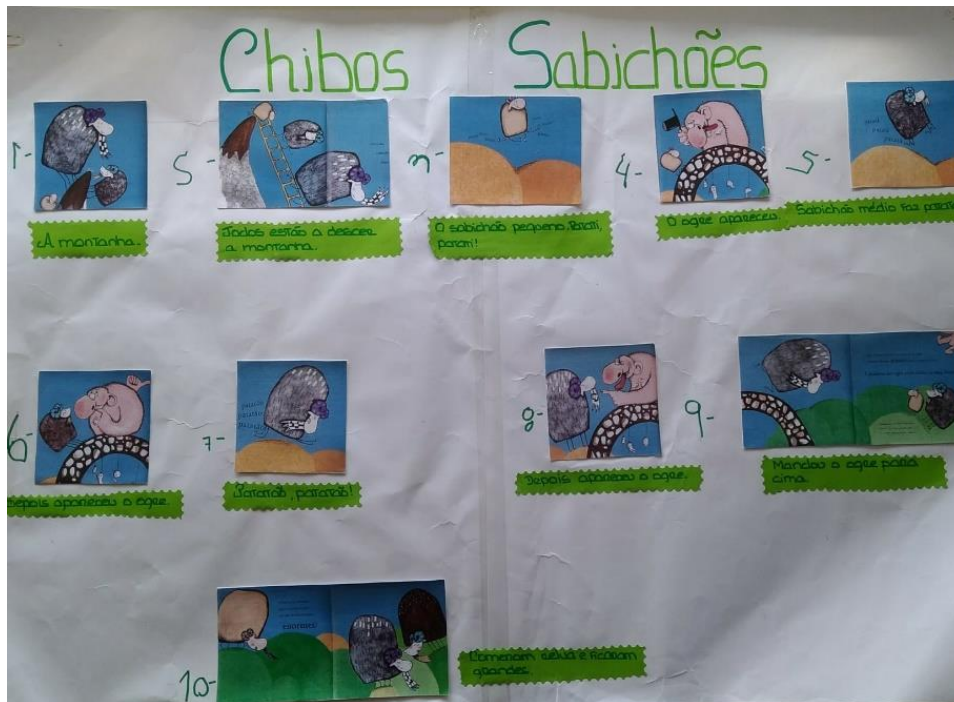


Figura 1. Sequência dos acontecimentos da história do grupo 1. Registo efetuado pela investigadora.



Figura 2. Sequência dos acontecimentos da história do grupo 2. Registo efetuado pela investigadora.

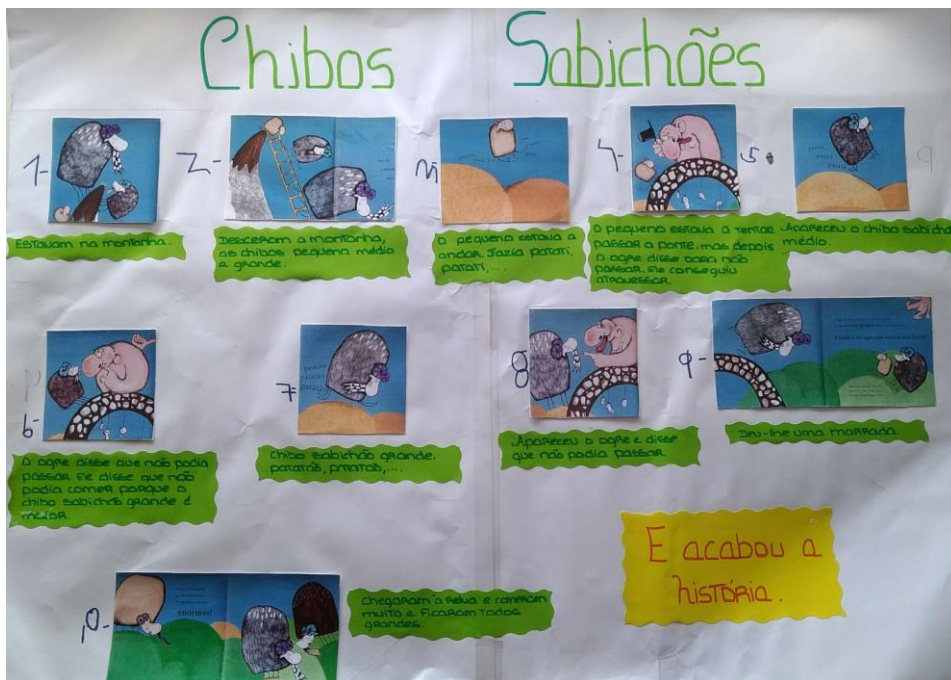


Figura 3. Sequência dos acontecimentos da história do grupo 3. Registo efetuado pela investigadora.



Figura 4. Sequência dos acontecimentos da história do grupo 4. Registo efetuado pela investigadora.

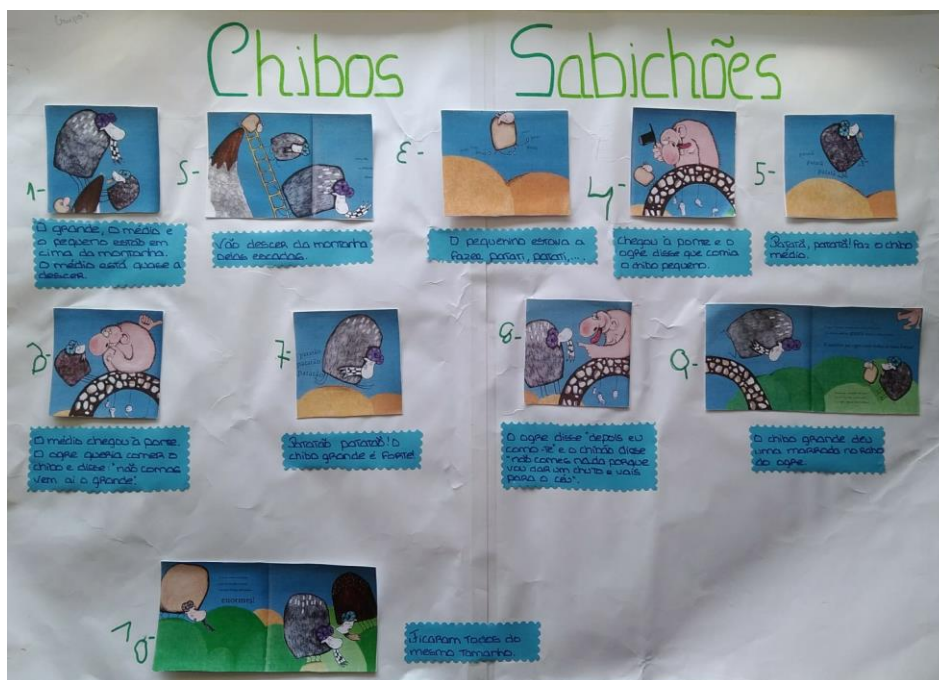


Figura 5. Sequência dos acontecimentos da história do grupo 5. Registro efetuado pela investigadora.

## Apêndice 6 – Narrativa integral do livro infantil “A que sabe a Lua?”

### Narrativa Original

Há já muito tempo que os animais desejavam averiguar a que sabia a Lua. Seria doce ou salgada? Só queriam provar um pedacito. À noite, olhavam ansiosos para o céu. Esticavam-se e estendiam os pescoços, as pernas e os braços, tentando alcançá-la. Mas era tudo em vão, e nem o maior dos animais era capaz de tocá-la.

Um belo dia, a pequena tartatuga decidiu escalar a montanha mais alta para conseguir chegar à Lua. Vista lá de cima, a Lua estava mais próxima, mas a tartaruga ainda não conseguia tocá-la. Então chamou o elefante.

- Sobe para as minhas costas, assim talvez cheguemos à Lua.

A Lua penso que se tratava de um jogo e, à medida que o elefante se ia aproximando, afastou-se um pouco. Como o elefante não conseguiu tocar na Lua, chamou a girafa.

- Se subires para as minhas costas, talvez a alcancemos.

Mas, ao ver a girafa, a Lua distanciou-se um pouco mais. A girafa esticou, esticou o pescoço o mais que pôde, mas não serviu de nada. E chamou a zebra.

- Se subires para as minhas costas, é provável que nos aproximemos dela.

A Lua começava a divertir-se com aquele jogo e afastou-se outro pedacinho. Também a zebra não conseguiu tocar na Lua e chamou o leão.

- Se subires para as minhas costas, talvez possamos alcançá-la.

Mas a Lua viu o leão, voltou a subir um pouco mais.

Também desta vez não conseguiram tocar na Lua, e chamaram a raposa.

- Verás como conseguimos se subires para as minhas costas – disse o leão.

Ao ver a raposa, a Lua afastou-se mais um pedacinho. Agora só faltava um bocadinho de nada para tocar na Lua, mas esta afastava-se cada vez mais. E a raposa chamou o macaco.

- Por certo, desta vez conseguiremos. Anda, sobe para as minhas costas!

A Lua viu o macaco e retrocedeu uma vez mais. O macaco já conseguia cheirar a Lua, mas tocá-la, nem pensar! E chamou o rato.

- Sobe para as minhas costas e tocaremos na Lua.

A Lua viu o rato e pensou: «Um animal tão pequeno, certamente que não conseguirá alcançar-me.» E como já começava a ficar farta daquele jogo, a Lua ficou onde estava. Então o rato trepou por cima da tartaruga, do elefante, da girafa, da zebra, do leão, da raposa, do macaco e... de uma dentada só, arrancou um pequeno pedaço de Lua. Saboreou-o, satisfeito, e depois foi dando migalhas do pedacinho ao macaco, à raposa, ao leão, à zebra, à girafa, ao elefante e à tartaruga. E a Lua soube-lhes exatamente àquilo de que cada um deles mais gostava.

Nessa noite, os animais dormiram todos muito juntos.

O peixe, que tinha visto tudo sem perceber nada, disse:

- Esta é boa! Tanto esforço para chegar à Lua, lá em cima no céu, tão longe... Será que não veem que aqui em baixo na água há outra muito mais perto?

Grejniec, 2017