



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

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

O Impacto dos Recursos no Ato de Contar Histórias: uma Experiência na Educação Pré-Escolar

Estudante: Marta Maria Almeida Vales

Orientadora: Professora Doutora Maria Manuela de Sampaio Pinto Silva

Coorientadora: Mestre Célia Cândida Valente Novais

PENAFIEL

Junho de 2023



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

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

O Impacto dos Recursos no Ato de Contar Histórias: uma Experiência na Educação Pré-Escolar

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Manuela de Sampaio Pinto Silva e da Professora Mestre Célia Cândida Valente Novais.

Dedicatória

Aos meus queridos e amados pais, aos meus irmãos e ao meu namorado,
que sempre acreditaram em mim.

Agradecimentos

Agradeço a todos os professores que iluminaram o meu caminho, guiando-me com sabedoria e dedicação ao longo de toda a minha caminhada escolar. Desde o pré-escolar até à universidade, foram esses mestres inspiradores que moldaram o meu percurso educacional. Em particular quero fazer um agradecimento especial, a Professora Doutora Maria, que desde o início desta jornada ofereceu-me uma ajuda inestimável, obrigada pelo carinho. À Professora Doutora Ana Raquel, coordenadora de curso, que sempre me recebeu com amabilidade, pronta para ajudar e esclarecer qualquer dúvida, com palavras carinhosas. À minha orientadora, Professora Doutora Manuela Sampaio e à coorientadora Professora Célia Novais, agradeço a disponibilidade e expresso a minha gratidão pelo voto de confiança que depositaram em mim.

Agradeço também à minha amiga Ana e ao Paulo, às minhas primas Célia, Daniela e Cláudia, e às minhas colegas de trabalho, Fernanda, Sara e Antonieta, por todo o apoio e contribuição durante todo este percurso. Assim como ao meu querido André, ao Fábio e à Joana por estarem sempre disponíveis para me ajudar e esclarecer qualquer dúvida que eu tivesse.

Quero também expressar o meu agradecimento às minhas colegas de turma, Rita, Patrícia, Inês, Isabel e Clara, que estiveram sempre ao meu lado ao longo destes cinco anos. Mesmo quando muitos duvidaram, a nossa amizade persistiu e tenho a certeza de que levarei cada uma delas no meu coração para sempre. Com vocês, esta caminhada tornou-se mais fácil e memorável.

Agradeço de coração às minhas orientadoras de estágio, com as quais aprendi tanto e que me transmitiram ensinamentos que certamente ficarão gravados para sempre na minha vida. Levo comigo a sabedoria e o exemplo de cada uma delas.

Não podia deixar de agradecer a cada criança com quem tive o privilégio de me cruzar, carrego no meu coração cada ensinamento como uma chama acesa, repleta de emoção e ternura. Cada uma delas deixou uma marca indelével na minha jornada, despertando em mim um amor profundo pela educação e pela infinita capacidade de aprendizagem que elas possuem. São os sorrisos, os abraços apertados, as perguntas curiosas e os momentos de descoberta partilhados que enriquecem a minha alma e me dão a certeza de que a minha escolha foi a mais acertada. Essas crianças são o verdadeiro tesouro que levo comigo nesta jornada, e serei eternamente grata por ter tido a oportunidade de fazer parte das suas vidas.

Agradeço também aos pais do meu namorado, aos irmãos, cunhados e sobrinho, que me apoiaram sempre que possível. Ao meu querido namorado, agradeço toda a ajuda que me deu. Foi uma fonte constante de apoio e motivação ao longo desta jornada. Agradeço-lhe pela sua paciência, pelo amor incondicional e por ser o meu maior incentivo. Acima de tudo, por ter acreditado em mim quando eu mais duvidei.

Agradeço ainda, aos meus familiares, em especial aos meus padrinhos e avós pelo apoio e pelo carinho que representam para mim. Mas sobretudo, aos meus queridos irmãos e namoradas, que me animavam nos momentos difíceis e tantas vezes secaram as minhas lágrimas, dando-me força. E, é claro, aos meus pais, os meus queridos e amados pais, pela confiança, pela motivação e pelo exemplo que são de trabalho árduo, fé e resiliência. Sem eles, certamente não teria conseguido. Amo-os com todas as minhas forças.

E, por fim, agradeço a Deus por acompanhar e guiar o meu caminho, por me conceder força e inspiração para enfrentar os desafios e por estar sempre presente nos momentos mais difíceis.

Este percurso foi marcado por pessoas extraordinárias que tornaram a minha jornada memorável. A todos vocês, o meu mais profundo agradecimento.

Resumo

O presente trabalho intitulado “*O Impacto dos Recursos no Ato de Contar Histórias: uma Experiência na Educação Pré-Escolar*”, surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Neste estudo de natureza qualitativa, que segue uma abordagem semelhante a um estudo de caso, foram realizadas várias atividades com um grupo de onze crianças em idade pré-escolar. Estas atividades tiveram lugar num estabelecimento educativo público situado em Penafiel, Portugal, ao longo do ano letivo 2021/2022. O objetivo principal desta investigação foi explorar de que forma diferentes técnicas de narração podem influenciar a participação, o envolvimento e a motivação das crianças durante a hora do conto. Procurou-se também compreender os benefícios específicos que estas técnicas e recursos podem trazer para o desenvolvimento infantil.

Para a realização desta investigação, recorremos a técnicas de recolha de dados, como a observação e as notas de campo.

Após a análise dos dados, verificou-se que o grupo de crianças demonstrava preferência por recursos manipuláveis, como fantoches, aventais de histórias e flanelógrafos. Foi constatado que o educador não deve limitar-se a utilizar apenas um recurso. À vista disso, ficou evidente a necessidade de expor as crianças a diferentes técnicas e recursos de contar histórias, uma vez que cada uma delas possui características únicas e vantagens que enriquecem as suas potencialidades para motivarem as crianças durante a hora do conto.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Hora do Conto, Recursos, Técnicas, Motivação, Participação e Envolvimento.

Abstract

This paper entitled "The Impact of Resources in the Act of Storytelling:an Experience in Preschool Education", is part of the master's degree in Pre-school Education and Primary School Teaching at the Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

In this qualitative study, which follows an approach similar to a case study, several activities were carried out with a group of eleven pre-school children. These activities took place in a public educational establishment located in Penafiel, Portugal, throughout the 2021/2022 school year. The main objective of this research was to explore how different storytelling techniques can influence children's participation, engagement and motivation during storytime. It also sought to understand the specific benefits that these techniques and resources can bring to child development.

In order to carry out this research, adopted and data collection techniques such as observation and field notes.

After analysing the data, it was found that the group of children showed a preference for manipulable resources, such as puppets, story aprons and flanelographs. It was found that the educator should not be limited to using only one resource. In view of this, it became evident the need to expose children to different storytelling techniques and resources, since each one of them has unique characteristics and advantages that enrich their potential to motivate children during storytime.

Keywords: Children's Literature, Storytime, Resources, Techniques, Motivation, Participation and Involvement.

Índice

Dedicatória	IV
Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	VIII
Índice de figuras.....	11
Índice de tabelas.....	11
Introdução	12
Parte I – Componente Reflexiva	14
1. Explorando Caminhos: Aprendizagem nas Práticas de Ensino Supervisionadas	15
2. Caracterização das Instituições.....	16
2.1 Desvendando a Creche: Uma Caracterização Institucional	16
2.2 Desvendando o Pré-Escolar: Uma Caracterização Institucional.....	17
2.3 Desvendando o 1.º CEB: Uma Caracterização Institucional	18
3. Caracterização do(s) grupo(s).....	19
3.1 Sala dos Laranjinhos em Creche	19
3.2 Sala 1 em Pré-Escolar	21
3.3 O 1.º ano, do 1.º CEB.....	22
3.4 O 3.º ano, do 1.º CEB.....	24
4. Reflexões recorrentes das diferentes práticas	26
4.1 A Creche.....	26
4.2 O Pré-Escolar	27
4.3 O 1.º ano, do 1.º CEB.....	29
4.4. O 3.º ano, 1.º CEB.....	30
Parte II - Componente Investigativa.....	32
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	33
1. O Lugar da Literatura Infantil nas OCEPE	33

2. Literacia Emergente.....	35
3. A importância de contar histórias no Pré-Escolar	37
4. Estratégias e instrumentos Storytelling no ato de contar histórias	39
5. Motivação, participação e envolvimento das crianças.....	43
Capítulo II – A investigação	45
1. Metodologia.....	45
1.1 Opções metodológicas.....	45
1.2 Objetivos e questão de investigação.....	47
1.3 Caracterização do grupo.....	48
1.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	49
Capítulo III- Procedimentos e apresentação da análise dos dados	51
1. Procedimentos e análise de dados	51
1.1 Categorias de análise.....	52
2. Calendarização do estudo	54
3. Questões Éticas.....	55
4. Descrição	56
4.1 Entrevistas	56
4.2 Grelhas de observação.....	56
4.3 Sessões	57
Capítulo IV - Análise dos dados	69
1. Análise e Discussão dos dados	69
2. Conclusão do Estudo	81
3. Limitações do Estudo	84
4. Recomendações para futuras investigações.....	84
5. Considerações Finais	85
Referências Bibliográficas.....	87
Apêndices.....	94

Índice de figuras

Figura 1- Elementos do grupo.....	19
Figura 2- Grupo de crianças.....	21
Figura 3- Elementos da turma.....	23
Figura 4- Número de alunos.....	24
Figura 5- Sistematização das sessões.....	57
Figura 6- Objetos da história, Pinguinhos de chuva.....	58
Figura 7- Construção do Baú da Imaginação.....	59
Figura 8- Narração Oral- Baú da Imaginação.....	60
Figura 9- História contado com gestos e movimentos.....	61
Figura 10- História com fantoches.....	61
Figura 11- Fantoches dos personagens da história.....	62
Figura 12- História cantada e tocada (ukulele).....	63
Figura 13- Personagem principal da história.....	64
Figura 14- Teatro de Sombras.....	64
Figura 15- Narração do livro.....	66
Figura 16- Avental de histórias.....	67
Figura 17- Flanelógrafo.....	68
Figura 18- Apresentação do flanelógrafo às crianças.....	69

Índice de tabelas

Tabela 1- Recursos e técnicas de enriquecimento na leitura.....	40
Tabela 2- Categorização.....	54
Tabela 3- Calendarização.....	55

Introdução

Este trabalho, materializado neste relatório que agora se apresenta, intitulado “*O Impacto dos Recursos no Ato de Contar Histórias: uma Experiência na Educação Pré-Escolar*”, é o resultado das quatro Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) realizadas durante a minha formação profissional. O objetivo deste relatório é apresentar e refletir sobre o período de intervenção nas diferentes PES, que ocorreram em contexto de Creche (PES I), Jardim de Infância (PES II) e 1º Ciclo (PES III e PES VI, 1º e 3º, respetivamente).

O relatório está estruturado em duas partes. A primeira parte aborda a reflexão e apresentação dos estágios nos diferentes contextos mencionados anteriormente. A segunda parte está relacionada com a investigação realizada em contexto pré-escolar.

Posto isto, a primeira parte diz respeito à componente reflexiva, na qual são descritos e caracterizados os diferentes contextos da PES. São consideradas as instituições educativas, os grupos de crianças envolvidos e as particularidades de cada contexto. Esta análise proporciona uma compreensão mais profunda das dinâmicas educativas presentes e destaca as aprendizagens desenvolvidas em cada lugar, assim como os diferentes contributos para a minha formação pessoal e profissional.

Na segunda parte deste trabalho, encontra-se a componente investigativa, encetando-se com o Capítulo I, dedicado ao enquadramento teórico eleito e que sustenta todo o processo investigativo. Neste sentido, é exposto o papel da literatura infantil nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como a importância da literacia emergente e da narração de histórias como estratégias pedagógicas. Além disso, são discutidas as diferentes técnicas e instrumentos utilizados para promover a participação ativa das crianças durante a hora do conto, assim como a motivação, participação e envolvimento das crianças.

No Capítulo II, é apresentada a metodologia de investigação e as opções metodológicas adotadas. O estudo em questão concentra-se num caso de estudo com uma abordagem qualitativa. Isso significa que o objetivo principal é examinar detalhadamente o contributo dos recursos/técnicas durante a hora do conto. Neste tipo de abordagem, torna-se fundamental caracterizar o grupo de crianças envolvidas no estudo, assim como as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas nesta investigação.

Nesse sentido, o Capítulo III aborda os procedimentos de análise dos dados e as categorias de análise identificadas. Adicionalmente, é apresentada uma calendarização do estudo, são abordadas as questões éticas e descritas as atividades. Por sua vez, o Capítulo IV

apresenta a análise dos dados e as conclusões do estudo, respondendo aos objetivos de investigação, bem como discute as limitações e oferece recomendações para futuras investigações finalizando com as considerações finais.

É ainda de salientar que este relatório contribui para o enriquecimento do conhecimento no campo da Educação Pré-Escolar, fornecendo informações valiosos sobre a importância dos recursos no ato de contar histórias para fomentar o interesse pela hora do conto e de forma a contribuir para o desenvolvimento das crianças no pré-escolar.

Parte I – Componente Reflexiva

1. Explorando Caminhos: Aprendizagem nas Práticas de Ensino Supervisionadas

Neste capítulo, de uma forma breve, apresentamos os diferentes contextos em que ocorreram as diferentes Práticas de Ensino Supervisionada. Nomeadamente, no contexto de Creche (PES I), no contexto de Jardim de Infância (PES II) e no contexto de 1.º ciclo do ensino básico (PES III e PES IV), abrangendo o 1.º e 3.º ano.

Nesta sequência de estágios, cada contexto ofereceu uma oportunidade única de aprendizagem e aprofundamento das competências pedagógicas. No contexto da Creche (PES I), foi possível vivenciar a importância do acolhimento e do cuidado nos primeiros anos de vida, bem como compreender a dinâmica de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças nessa fase tão crucial.

Por sua vez, no Jardim de Infância (PES II), foi possível experimentar metodologias pedagógicas que privilegiam as aprendizagens/descoberta através do lúdico como elementos centrais. Assim, o objetivo concentrou-se em estimular a curiosidade e a autonomia das crianças, procurando sempre criar um ambiente educativo enriquecedor. Além disso, com esta experiência, tornou-se possível desenvolver novas habilidades de planeamento de atividades, assim como compreender, de forma mais clara, o modo como os recursos utilizados influenciam a motivação das crianças.

Por fim, no contexto do 1.º ciclo do ensino básico (PES III e PES IV), é possível verificar as alterações de ambiente, nestes contextos a aprendizagem é mais formal e os espaços assumem uma estrutura diferente dos anteriores. Além disso, é primordial acompanhar o desenvolvimento das competências básicas de leitura, escrita e cálculo dos alunos, bem como fomentar a interação social e a construção de relações de confiança no ambiente escolar. Porém, mesmo com algumas diferenças, considera-se que a relação afetuosa e próxima entre o professor e os alunos se mantém e é um verdadeiro tesouro, repleto de carinho e admiração.

Nesta linha de pensamento, cada um dos contextos de estágio apresentados anteriormente proporcionou um ciclo contínuo de investigação-ação, no qual foi possível aplicar e aperfeiçoar competências socioprofissionais ao longo de toda a prática pedagógica.

A passagem por estes contextos foi muito enriquecedora, sendo possível aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, enfrentando desafios reais da

educação, o que se traduziu numa oportunidade intensa de aprendizagem, reflexão e ajuste das abordagens pedagógicas.

Nesta perspetiva, cada contexto de estágio trouxe desafios únicos e aprendizagens preciosas. No decorrer deste percurso, foi possível ampliar a visão sobre a prática docente e consolidar as competências socioprofissionais fundamentais. Cada PES tem a função de aplicar os conhecimentos teóricos na prática, o que nos possibilita refletir sobre determinadas abordagens pedagógicas e preparar-nos para o exercício futuro da profissão de educadores/professores.

2. Caracterização das Instituições

2.1 Desvendando a Creche: Uma Caracterização Institucional

A creche, de uma freguesia do concelho de Penafiel, foi o local onde realizei o meu primeiro estágio (PES I).

A creche é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), uma instituição privada de utilidade pública, que oferece atividades de solidariedade social e económicas nas áreas de segurança social, saúde e educação.

Levando em consideração as necessidades da população dessa freguesia e das freguesias vizinhas, este estabelecimento oferece diversos serviços sociais, como apoio domiciliário, centro de dia, centro de convívio, centro lúdico académico e creche.

A estrutura física da creche possui cerca de trinta metros quadrados no piso térreo. O edifício foi construído recentemente especificamente para esse fim, proporcionando as adaptações necessárias para atender a qualquer criança, independentemente das suas necessidades físicas.

Internamente, há um total de três salas destinadas a cada grupo de crianças. Todas as salas estão equipadas com materiais pedagógicos e não pedagógicos, embora não tenham acesso à *internet*. Além disso, existem duas salas separadas para dormitório e sala de berçário. Também possui espaços dedicados ao pessoal docente e não docente, como os escritórios e a copa. Há ainda um espaço polivalente e chuveiros disponíveis para todos os envolvidos.

Além disso, destaca-se uma cozinha onde são preparadas as refeições, e dois refeitórios para o consumo das mesmas. Destaca-se a oferta de refeições adaptáveis, atendendo às necessidades do público-alvo.

-

As instalações físicas da creche são amplas, com muita luz natural e equipamentos adequados tanto para o ensino quanto para outras atividades. O espaço exterior ao redor do centro oferece às crianças a oportunidade de brincar livremente e conta com um parque infantil, que é partilhado com outras respostas sociais presentes na instituição de acolhimento. As instalações são polivalentes, sendo utilizadas de forma flexível.

Quanto aos recursos humanos, o corpo docente é composto por duas educadoras responsáveis pelos grupos de crianças, sendo que uma delas é responsável por dois grupos. Há também uma professora de psicomotricidade e uma professora de *yoga*. O pessoal não docente inclui uma diretora técnica, cinco assistentes operacionais, um motorista, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e uma assistente de serviços gerais.

2.2 Desvendando o Pré-Escolar: Uma Caracterização Institucional

Para realizar o meu segundo estágio (PES II) a minha escolha recaiu sobre um jardim de infância integrado numa escola que serve a área geográfica da cidade de Penafiel.

Esta é uma instituição pública, integrada na rede de escolas públicas do país, que atende principalmente crianças com idades entre os três e os onze anos, fornecendo uma resposta educacional de qualidade garantindo o desenvolvimento pleno e a formação integral dos estudantes.

No que diz respeito ao espaço físico da escola, esta organiza-se num único pavilhão. Existem no total seis salas, sendo quatro destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e duas para a Educação Pré-escolar. Todas as salas estão equipadas com material pedagógico, quadro e computador, com acesso à internet. Além das salas de aula, a escola possui salas destinadas ao uso do corpo docente e não docente.

As refeições são preparadas na cozinha da escola, que conta com um refeitório adjacente onde as crianças são servidas. No exterior, as crianças têm acesso a um parque infantil e uma área verde para brincadeiras ao ar livre.

No que diz respeito à equipa pedagógica da escola esta é composta por duas educadoras responsáveis pelas turmas de Educação Pré-escolar, quatro professores do 1.º ciclo, um professor de inglês (para os 3.º e 4.º anos) e um professor de educação especial. Há também um docente que acumula a função de coordenação da instituição.

Além disso, a equipa não docente inclui operacionais de ação educativa, funcionários administrativos, motoristas e cozinheiras.

Neste sentido, a Escola Básica, oferece um ambiente educativo adequado, com salas bem equipadas, um espaço exterior diversificado e uma equipa pedagógica dedicada, proporcionando um ensino de qualidade às crianças da comunidade.

2.3 Desvendando o 1.º CEB: Uma Caracterização Institucional

A instituição privilegiada para a realização dos estágios no 1.º Ciclo, em (PES III) e (PES IV), foi uma instituição pública, inserida na rede de escolas públicas do país.

Esta, faz parte de um Agrupamento de Escolas em Penafiel. A escola tem como público-alvo principal crianças com idades entre os três e os onze anos, com o objetivo de oferecer uma resposta educacional de qualidade às necessidades da população local e das freguesias vizinhas. O seu compromisso reside em proporcionar uma educação de excelência, adequada às necessidades individuais dos alunos e promovendo o seu desenvolvimento integral.

No que concerne ao edifício, este é de Plano Centenário e, por isso, tem sido alvo de várias remodelações ao longo dos anos. Assim, no ano de 2006, foi erguido o novo edifício da cantina escolar e realizou-se a pintura das paredes exteriores, a colocação de novas portas exteriores e de caixilharia nova nas janelas.

Posteriormente, em junho de 2014, foram feitas obras no recreio da escola. Parte do espaço foi coberto com patelas de cimento, criando um ambiente mais seguro para as brincadeiras dos alunos. Além disso, foi construído um ringue desportivo com piso sintético, vedado à volta e descoberto, permitindo a prática de futebol, andebol e basquetebol. Essas obras foram concluídas com sucesso e trazem ainda mais benefícios para a comunidade escolar desta instituição.

Este edifício escolar conta com seis salas de aula, sendo uma delas reservada para o Pré-Escolar. Três dessas salas estão ocupadas pelas turmas do 1.º Ciclo de Ensino Básico, enquanto as outras duas são destinadas à atividade desportiva, à Biblioteca Escolar e à sala de prolongamento (CAF).

Os corredores são largos e equipados com cabides para os alunos, enquanto o recreio exterior oferece equipamentos lúdicos, como escorregas, e está localizado na parte lateral da cantina.

O refeitório é espaçoso e permite que os alunos do 1.º CEB e Pré-Escolar, pessoal docente e não docente possam usufruir das diversas mesas e cadeiras proporcionalmente

ao tamanho dos alunos. A cozinha é um local amplo e luminoso, com sinais visíveis de higiene e limpeza, bem como a correta arrumação e manutenção dos utensílios.

Embora possua sistemas de segurança de incêndio, incluindo extintores nos locais adequados e regularmente fiscalizados, a escola precisa de algumas melhorias. Substituir o chão de madeira de todo o edifício, cobrir parte do recreio e substituir as salamandras de aquecimento por aquecimento elétrico são algumas das reformas necessárias. Além disso, a infraestrutura precisa de uma reformulação para criar espaços acolhedores e diferenciados, como uma biblioteca, sala de informática e um pavilhão desportivo. É fundamental também equipar as salas com tecnologia moderna, como quadros interativos e computadores.

No entanto, apesar dessas necessidades, esta Escola é um lugar que oferece aos alunos um ambiente agradável e seguro para aprender e crescer. Com certeza, as melhorias necessárias trarão ainda mais benefícios para toda a comunidade escolar.

3. Caracterização do(s) grupo(s)

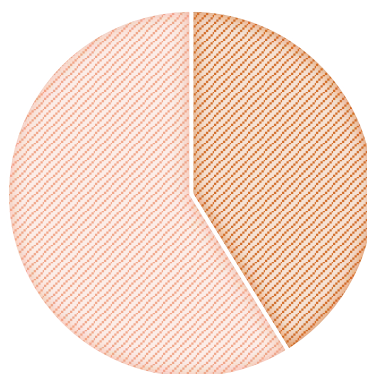
3.1 Sala dos Laranjinhos em Creche

A sala dos Laranjinhos, onde tive a oportunidade de estagiar em (PES I), é frequentada por um grupo heterogêneo de 17 crianças com idades entre os 2 e 3 os anos, sendo 10 do sexo masculino e 7 do sexo feminino.

Figura 1- *Elementos do grupo*

GRUPO DE CRIANÇAS

■ Feminino ■ Masculino



Fonte: Autoria Própria

-

Seguindo as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (Silva et al., 2016, p.25), esse grupo diversificado proporciona um ambiente colaborativo onde as crianças influenciam a aprendizagem umas das outras. Neste sentido, durante a minha observação, pude constatar que o grupo demonstra um desenvolvimento do senso de si próprio e habilidades para resolver conflitos simples. A relação com a educadora é afetuosa, assim como a interação com outros adultos e colegas.

No aspeto motor, as crianças não enfrentam dificuldades de locomoção e são autônomas na hora das refeições, com exceção de algumas crianças que ainda necessitam de orientação. Embora dependam do adulto para as suas necessidades básicas, isso é natural considerando a faixa etária destas crianças.

No que diz respeito à linguagem expressiva, o vocabulário é limitado e há dificuldades na pronúncia e articulação, mas as crianças compreendem mais do que conseguem expressar verbalmente. Elas adquiriram habilidades motoras básicas e participam ativamente nas atividades da sala, desenvolvendo responsabilidade, cooperação e entreajuda. No entanto, ainda há predominância do egocentrismo, com pouca partilha e a prevalência da "lei" de quem pegou primeiro.

Em relação aos interesses e necessidades, as crianças demonstram interesse em brincar livremente, ouvir histórias e músicas, participar em atividades de expressão plástica, *yoga*, expressão motora, dança e expressão musical. Assim, as suas necessidades incluem trabalhar com regras, promover a autonomia, a participação ativa, a partilha e o trabalho cooperativo.

A sala dos Laranjinhos apresenta boas condições e segue as normas de segurança. O espaço é organizado para permitir que as crianças brinquem livremente. Há também um local destinado à narração de histórias e cantar de canções, sendo que as atividades realizadas pelas crianças são expostas na parede.

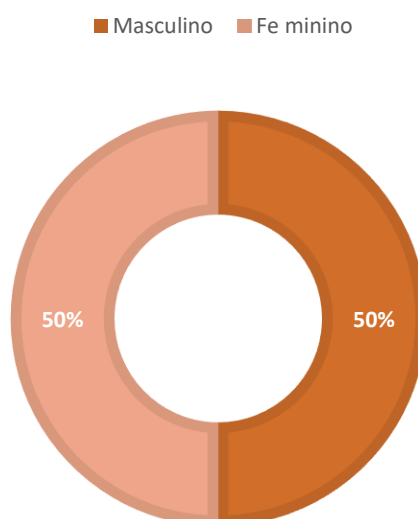
De um modo geral, todas as crianças na sala dos Laranjinhos parecem estar adaptadas às rotinas da creche, demonstrando comportamentos favoráveis ao desenvolvimento integral. Ao analisar alguns aspetos mencionados anteriormente, como a interação afetuosa com a educadora e outros adultos, a participação ativa nas dinâmicas da sala e o desenvolvimento de habilidades motoras básicas, é possível constatar que o grupo apresenta um grande potencial em termos de relacionamento interpessoal, tendo interesses diversificados e demonstrando curiosidade nas atividades propostas.

3.2 Sala 1 em Pré-Escolar

Durante o meu estágio no contexto de pré-escolar, tive a oportunidade de observar e interagir com um grupo heterogêneo de crianças. O grupo é constituído por 21 crianças estando neste momento a frequentar, com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, sendo 10 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Esta diversidade de idades, personalidades e estágios de desenvolvimento contribuiu para uma dinâmica rica e estimulante do grupo em questão.

Figura 2- Grupo de crianças

GRUPO DE CRIANÇAS



Fonte: Autoria Própria

Uma característica vantajosa desta sala é a liberdade concedida às crianças para explorarem as diferentes áreas de acordo com os seus interesses individuais. Esta abordagem permite que cada criança siga o seu próprio ritmo e escolha atividades alinhadas com as suas preferências e motivações. Além disso, proporciona aos educadores uma oportunidade de compreender melhor as motivações de cada criança, adaptando as estratégias de ensino de acordo com as suas necessidades específicas.

Esta liberdade de escolha promove um ambiente de aprendizagem mais envolvente e lúdico. As crianças têm a oportunidade de adquirir conhecimentos e desenvolver competências de forma mais prazerosa e participativa. Por exemplo, ao

-

explorar a área de faz de conta, as crianças estimulam a imaginação e desenvolvem habilidades sociais. Já na área das ciências, podem participar em experiências e atividades práticas, fomentando a curiosidade e a exploração do mundo que as rodeia. A área de expressão artística proporciona um espaço para a criatividade e expressão pessoal, enquanto a biblioteca estimula o gosto pela leitura e pela literatura.

É importante salientar que esta abordagem lúdica não compromete a importância e a seriedade do processo educativo. Pelo contrário, ao permitir que as crianças escolham as suas atividades, cria-se um ambiente de aprendizagem mais significativo, no qual elas se sentem motivadas e envolvidas. Os educadores desempenham um papel fundamental ao apoiar e orientar as crianças nas suas escolhas, garantindo que os objetivos educativos sejam alcançados de forma adequada.

Além das características mencionadas anteriormente, é importante ressaltar que as crianças desta sala são naturalmente curiosas e demonstram interesse em explorar diferentes áreas de conhecimento. No entanto, é observado que algumas crianças podem apresentar uma certa dificuldade em manter o foco durante as atividades que envolvem o uso do projetor.

Essa dispersão pode ser atribuída à sua idade e estágio de desenvolvimento, uma vez que as crianças nestas faixas etárias tendem a ter uma curta capacidade de atenção. É importante que os educadores estejam cientes deste fator e adotem estratégias que estimulem o envolvimento e a participação ativa das crianças durante essas atividades, por exemplo, alternando com momentos de interação direta, exploração prática ou atividades que envolvam movimento e manipulação de materiais.

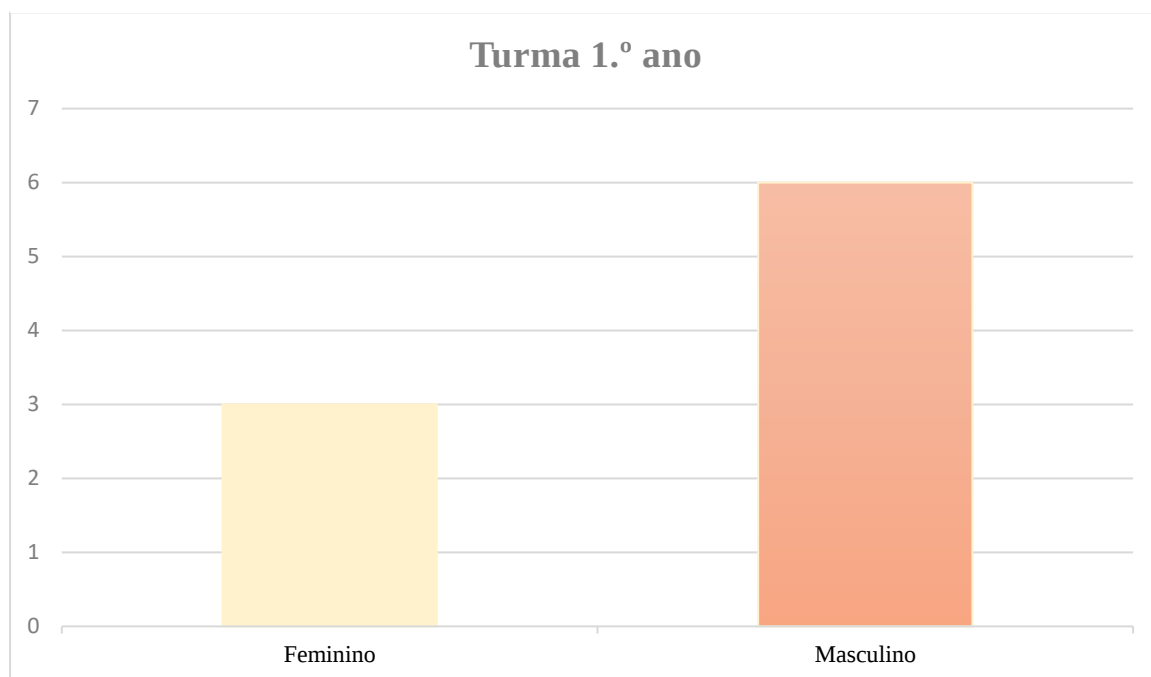
Ao adaptar as atividades e oferecer um ambiente estimulante, os educadores podem ajudar as crianças a desenvolver habilidades de concentração e atenção ao longo do tempo, proporcionando um equilíbrio entre atividades lúdicas e momentos mais direcionados. Essa abordagem permite que as crianças beneficiem das tecnologias audiovisuais, ao mesmo tempo em que exploram outras formas de aprendizagem e interação.

3.3 O 1.º ano, do 1.º CEB

No decorrer do estágio da PES III, estagiei numa turma do 1.º ano. A turma é composta por 18 alunos, sendo nove a frequentar o 1.º ano e outros nove frequentam o 4.º

ano do ensino Básico. Porém o foco da prática de ensino foi a turma do 1.º ano, que é composta por nove alunos, sendo três meninas e seis meninos.

Figura 3- *Elementos da turma*



Fonte: Autoria Própria

No que concerne à sala esta apresenta um estado de conservação precária, mas é bem iluminada por várias janelas de vidro. As mesas estão organizadas em formato de "U", dividindo a turma em dois grupos. Estão expostos cartazes temáticos relacionados aos piratas, tema principal das atividades da turma, oferecendo um ambiente estimulante para os alunos. A sala é flexível e pode ser modificada conforme as necessidades. Os alunos têm caixas plásticas individuais para guardar os materiais, promovendo autonomia e responsabilidade.

Por sua vez, no que diz respeito aos interesses e necessidades da turma, do 1.º ano importa referir que alguns alunos estão em processo de adaptação ao ensino básico e requerem um trabalho adicional no desenvolvimento de regras de sala de aula e convivência. Além disso, eles demonstram dificuldades em gerenciar as suas emoções. A turma recebia apoio em grupo, incluindo alunos do 4.º ano, exceto um aluno novo oriundo do Brasil, que estava a receber acompanhamento psicológico individualizado. Apesar das

-

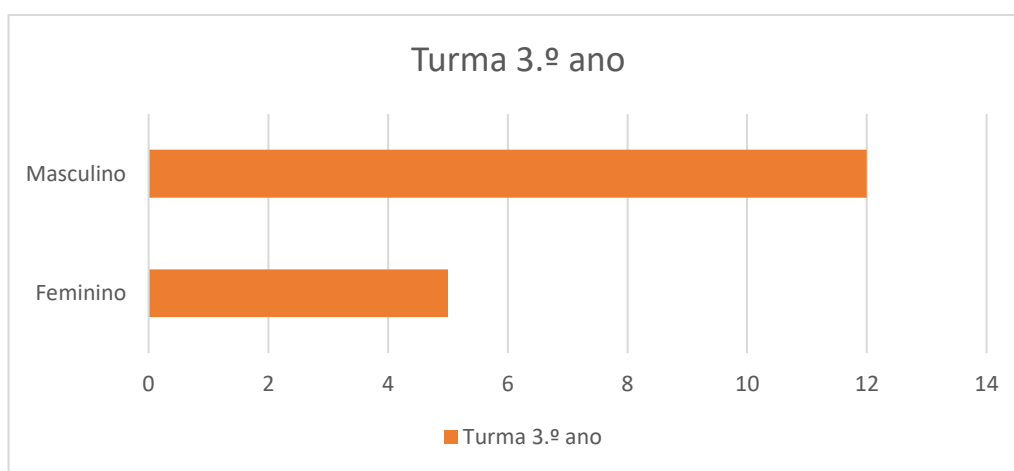
dificuldades, a maioria dos alunos reconhece vogais, ditongos e consoantes, além de realizar adições simples com facilidade. Na área do estudo do meio, estes demonstram interesse e bom desempenho.

Quatro alunos são apoiados pela Ação Social Escolar, com acesso a benefícios como leite e fruta nos lanches. A professora e a equipe pedagógica trabalham para atender às necessidades individuais dos alunos, oferecendo um ambiente estimulante para promover o progresso acadêmico e para o desenvolvimento socioemocional de cada estudante.

3.4 O 3.º ano, do 1.º CEB

A turma na qual foi desenvolvida esta prática de ensino supervisionada é uma turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por 17 alunos, sendo cinco do sexo feminino e doze do sexo masculino.

Figura 4- *Número de alunos*



Fonte: Autoria Própria

Atendendo ao que pude experienciar, apraz-me inferir que se trata de uma turma com um perfil heterogéneo. Ou seja, é composta por alunos com uma grande variedade de diferenças, sejam elas culturais, socioeconómicas, cognitivas, linguísticas, físicas ou emocionais. Esta diversidade de características faz com que cada aluno tenha necessidades únicas de aprendizagem, que devem ser atendidas pelos professores.

Neste sentido, a turma apresenta algumas características que podem ser melhoradas através de uma intervenção pedagógica adequada. Uma das principais dificuldades da

-

turma é a falta de cumprimento das regras de sala de aula e o desafio de conviver harmoniosamente com os colegas. Estes fatores podem levar a distrações e conversas paralelas que prejudicam o desempenho acadêmico dos alunos. Além disso, a maioria dos alunos necessita de estímulo para desenvolver a sua autonomia e organização do caderno. O trabalho nessa área pode contribuir significativamente para o seu sucesso educativo.

Desta forma, é importante trabalhar o desempenho acadêmico dos alunos. Muitos deles enfrentam dificuldades na interpretação e produção escrita em português, bem como nas técnicas de cálculo, raciocínio e memorização em matemática. Também é evidente a necessidade de apoio no que se refere à atenção e concentração durante as atividades nas diferentes áreas, incluindo expressões. Todos esses pontos devem ser alvo de intervenção pedagógica para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos.

Na turma em questão, dois alunos estão abrangidos por medidas seletivas e um por medidas adicionais. De acordo com o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, as medidas universais visam melhorar a participação e as aprendizagens dos alunos em questão. As medidas seletivas proporcionam uma intervenção pedagógica individualizada e diferenciada em pequenos grupos. Já as medidas adicionais implicam adaptações ao currículo para atender às necessidades específicas desses alunos. Posto isto, para atender às necessidades de todos os alunos, é fundamental que a escola e os professores trabalhem em conjunto para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador, que valorize as diferenças e as habilidades individuais de cada aluno.

Apesar das dificuldades, é importante destacar as características positivas da turma. Os alunos apresentam um forte interesse por músicas e jogos, além de terem uma personalidade comunicativa, empática e participativa. É fundamental que essas habilidades sejam valorizadas e incentivadas para que possam desenvolver todo o seu potencial.

Em geral, os alunos da turma do 3.º ano demonstram habilidades criativas e expressivas. Eles são capazes de se expressar através da dança, música e outras formas de arte. Além disso, têm uma boa capacidade de se comunicar e expressar as suas ideias e sentimentos de forma clara. Essas habilidades criativas e de comunicação podem ser exploradas e incentivadas para promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e motivador.

4. Reflexões recorrentes das diferentes práticas

4.1 A Creche

Durante o meu estágio em creche, tive a oportunidade de viver um percurso muito enriquecedor. Desde o início, senti uma conexão forte com o grupo de crianças, o que facilitou bastante a minha integração. As educadoras cooperantes, juntamente com as auxiliares, deixaram-me à vontade para participar nas rotinas da sala e interagir com todas as crianças. Aos poucos, fui-me sentindo parte integrante da equipa, sabendo o que fazer em cada momento da rotina.

Sempre fiz questão de colocar as minhas dúvidas quando não tinha a certeza de como proceder. Reconheço que não sabia tudo, afinal, existem sempre aspetos que desconhecemos tanto sobre as crianças quanto sobre as práticas pedagógicas. Nesse sentido, pude contar com o apoio e orientação da equipa, o que contribuiu para a minha aprendizagem contínua.

Uma das maiores conquistas desse estágio foi conseguir estabelecer um ambiente de confiança e respeito mútuo com as crianças. Nesta linha de pensamento preconizava o que foi dito por Hohmann e Weikart (2011) num ambiente de confiança e respeito mútuo os “[...] adultos e as crianças estão desejosos de ouvir e experimentar as ideias dos outros. À vista disso, as crianças sentem-se seguras, agem de forma independente e tomam iniciativa” (p. 77). Assim, ao demonstrar carinho e disponibilidade, as crianças passaram a sentir-se seguras e confiantes. Esse sentimento de segurança e autoestima permitiu desafiar as crianças a envolverem-se de forma significativa nas atividades.

Além disso, tornou-se possível conhecer melhor cada criança, criando registos de observação detalhados, o que foi fundamental para acompanhar o processo de construção dos seus conhecimentos, pois tal como refere Parente (2011) “observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (p.3).

Portanto, nesse período, refleti sobre a importância da exploração de materiais adequados para as crianças dessa faixa etária. O que me levou a procurar materiais mais adequados para serem explorados pelas crianças do que aqueles que tinham à disposição. Essa reflexão levou-me a planear e implementar atividades de exploração de materiais naturais e não-estruturados. Através desses materiais, as crianças puderam experimentar diferentes texturas, sons e cheiros, ampliando as suas experiências sensoriais.

Mencionando o que foi dito por Post e Hohmann (2011), é fundamental que as crianças pequenas tenham acesso a diversos materiais que lhes possibilitem usufruir de diferentes experiências que incluem “[...] uma grande variedade de materiais de desperdício e naturais, de modo que as crianças possam experimentar algo mais do que brinquedos plásticos, que têm uma atracção sensorial reduzida” (p.115)

No geral, considero que as explorações propostas foram muito pertinentes e adequadas ao grupo de crianças com as quais trabalhei. Nesta perspetiva, as crianças tiveram a oportunidade de ampliar os seus horizontes sensoriais e estimular a criatividade, tornando-se mais autónomas e participativas nas atividades. Elas mostraram-se mais autónomas e criativas na exploração dos materiais, dedicando mais tempo às brincadeiras e demonstrando curiosidade. Além disso, percebi um aumento nas interações entre as crianças e também entre elas e os adultos.

No meu papel como futura docente, percebo a importância de oferecer um ambiente acolhedor e enriquecedor para as crianças, onde elas possam se sentir seguras para explorar, questionar e aprender, como sustentam as OCEPE (Silva et al.,2016). Tenho a certeza de que essas experiências serão fundamentais para o exercício das minhas funções como educadora, procurando sempre oferecer um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças.

4.2 O Pré-Escolar

Durante o meu percurso no pré-escolar, pude refletir sobre a importância de utilizar diferentes recursos para despertar o interesse das crianças na narração de histórias. Essa reflexão surgiu a partir das observações que realizei, percebendo que simplesmente apresentar histórias digitais ou de maneira convencional nem sempre era suficiente para envolver as crianças verdadeiramente na hora do conto.

Nesta linha de pensamento, constatei que a observação e a escuta atenta das crianças são essenciais para adaptar as propostas às suas necessidades e interesses. Isso permitiu-me acompanhar de forma mais consistente o processo de construção dos conhecimentos das crianças e proporcionar atividades mais significativas e motivadoras para elas.

Estas observações levaram-me a refletir sobre a minha falta de experiência e a necessidade de lidar com situações reais. Assim, compreendi que a teoria, por si só, perde a sua abstração quando confrontada com a prática. Isso gerou uma certa angústia inicial,

-

mas também me levou a questionar e explorar estratégias e recursos diversos para superar esses obstáculos.

Neste sentido, a orientação que recebi da Educadora Cooperante foi fundamental nesse processo de reflexão. Ela estava sempre disponível para me ajudar e intervir quando necessário, o que aumentou a minha confiança e me ajudou a ultrapassar as barreiras que dificultavam o meu trabalho. Através dessas trocas de conhecimento e conversas, percebi a importância de procurar soluções mais adequadas e direcionadas ao trabalho com o grupo de crianças.

Posto isto, ao longo deste percurso, esforcei-me para planejar e apresentar atividades que estimulassem o interesse das crianças pela narração de histórias. Indo ao encontro do preconizado nas OCEPE ao referirem que para planejar requer por parte do educador uma reflexão “sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Silva et al., 2016, p.16).

Nesta perspetiva, compreendi que, ao utilizar recursos diversos, como livros ilustrados, fantoches, teatro de sombras e atividades interativas, poderia criar um ambiente mais motivador e envolvente (Santos, 2010).

Para além disso, pude também, constatar que a empatia, a flexibilidade e a capacidade de adaptação foram valores cruciais na minha prática educativa. A empatia permitiu-me compreender e responder às necessidades individuais das crianças, criando um ambiente acolhedor. A flexibilidade foi essencial para ajustar as atividades de acordo com as características do grupo. A capacidade de adaptação foi fundamental para enfrentar desafios e garantir experiências de qualidade (Hohmann & Weikart, 2011).

Neste sentido, valorizei a diversidade e promovi a inclusão, respeitando as diferenças culturais e individuais das crianças. Comprometi-me com a aprendizagem contínua, atualizando-me sobre as melhores práticas na educação infantil. De igual forma, procurei oferecer experiências enriquecedoras e relevantes.

Posto isto, ao longo do percurso construí a minha identidade profissional através destes valores fundamentais para atender às necessidades e potencialidades das crianças.

4.3 O 1.º ano, do 1.º CEB

O meu percurso no PES III foi uma oportunidade de aprendizagem extremamente positiva. Ao ter o meu primeiro contacto com o 1.º Ciclo, pude constatar o quão vantajoso foi para o meu desenvolvimento profissional. Nesta prática de ensino, ficou evidente a importância da diversificação dos recursos pedagógicos, não só para enriquecer as práticas educativas, mas também para suprir as necessidades dos alunos.

Com base na minha observação e intervenção diversificada, recorro às palavras de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), que destacam a relevância dos recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento global dos alunos. Eles afirmam que a diversidade dos materiais pedagógicos é essencial, uma vez que representam um pilar central na mediação pedagógica, permitindo o uso de diferentes inteligências. Por outras palavras, a versatilidade dos recursos possibilita que o trabalho do professor seja flexibilizado, planeado de acordo com as dificuldades e ritmos de cada aluno.

Aprendi que adequar as práticas pedagógicas e escolher os recursos didáticos requer o conhecimento de cada aluno individualmente. Cada aluno da turma deve ser reconhecido como um ser único, respeitando as suas capacidades e fragilidades, sempre visando o seu progresso global. Além disso, ao disponibilizar diferentes recursos pedagógicos e recorrer a diferentes métodos de aprendizagem o professor está a praticar diferenciação pedagógica, que de acordo com o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, é fundamental no paradigma atual da escola, garantindo que o currículo seja acessível a todos.

Para além disso, os princípios da diferenciação pedagógica dizem-nos que diferenciação é um "processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer com que cada criança do grupo progrida no currículo, por meio da seleção adequada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno" (Perrenoud In Sá, 2001, p. 12).

Nesses pressupostos, compreendi que a escola não é resultado de uma fórmula específica, mas sim da adaptação das práticas pedagógicas aos contextos, respeitando e considerando todos os tempos e modos que cada aluno precisa ao longo do seu processo de ensino e aprendizagem. Surge, então, a necessidade de recorrer a diferentes estratégias e mecanismos que sejam mais proveitosos na construção de significados (Zabalza, 1998).

-

As minhas práticas com o grupo foram implementadas de acordo com o planeamento estabelecido com a Cooperante, no entanto, sempre mantive uma postura de observação e intervenção para potenciar as aprendizagens dos alunos. Diariamente, tive também a oportunidade de acompanhar os alunos individualmente o que me permitiu compreender que o processo de ensino e aprendizagem deve permitir a liberdade dos alunos usufruírem de conteúdos, ritmos e metodologias de trabalho distintas, conforme defendido por Niza (1998).

Em suma, além de todas as aprendizagens realizadas neste contexto, esta experiência de PES III contribuiu para a minha reflexão sobre a necessidade de adotar práticas educativas mais humanizadas, colocando sempre as crianças no centro do processo. Compreendi que, sendo uma pessoa melhor, posso tornar-me uma professora melhor, o que me leva a reconsiderar e repensar todas as minhas decisões no exercício da minha profissão.

4.4. O 3.º ano, 1.º CEB

Durante a minha experiência na PES IV, pude realizar uma reflexão profunda sobre diferentes aspetos da prática educativa. Ao desenvolver o projeto "Telejornal - Sabores e Saberes", tive a oportunidade de observar e constatar alguns pontos significativos.

Inicialmente, importa ressaltar o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, que se torna relevante pois concede autonomia às escolas para tomar decisões adequadas à sua realidade específica. Isso permite que cada instituição desenvolva estratégias e ações que promovam a inclusão, considerando suas necessidades e recursos, sempre respeitando a diversidade dos alunos e garantindo o respeito aos direitos humanos.

Neste sentido, compreendeu-se que a aprendizagem baseada em projetos, permitir que os alunos sejam protagonistas da própria aprendizagem, através da resolução de problemas, investigação e tomada de decisões, tornando possível estimular a construção ativa do conhecimento.

Outro ponto de destaque foi a relevância da motivação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, em linha com as ideias de Vygotsky (2018). Ao explorar temas relacionados aos "sabores e saberes", despertamos o interesse dos alunos, estabelecendo

-

conexões com suas vivências e tornando a aprendizagem mais atrativa e significativa em conformidade com as ideias de Piaget (1972).

No contexto da educação inclusiva, pude constatar a importância de adotar estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a igualdade de oportunidades, conforme defendido por Luís et., (2014). Durante o projeto, foram implementadas práticas inclusivas, garantindo a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. O principal objetivo foi criar um ambiente acolhedor, respeitando as diferenças e valorizando as contribuições de cada estudante.

A diferenciação pedagógica, conforme proposta por Gonçalves (2016), revelou-se uma abordagem relevante para atender às necessidades individuais dos alunos. Através da formação de grupos e da adaptação de atividades e recursos didáticos, foi possível adequar o ensino de acordo com as características e habilidades de cada estudante, promovendo uma educação personalizada e efetiva, tal como esta previsto no Decreto-Lei/54, de 6 de julho.

Além disso, pude constatar que a interdisciplinaridade, conforme defendida por Fazenda (2014), desempenhou um papel enriquecedor no processo de aprendizagem. Ao estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento, integrando conteúdos de diversas disciplinas de forma articulada, os alunos puderam desenvolver habilidades e competências de maneira mais abrangente e contextualizada.

Em suma, no final da PES IV, pude verificar que as elaborações de projetos podem proporcionar uma experiência enriquecedora tanto para os alunos, assim como para os professores. Apesar deste projeto ter atingido as expectativas e os objetivos previamente estipulados, reconheço que há sempre espaço para aprimoramento e crescimento na prática educativa. Por isso, é fundamental continuar a pesquisar e procurar novas ideias e perspectivas, a fim de aperfeiçoar as práticas pedagógicas. De facto, a formação contínua dos educadores/professores é essencial para garantir uma educação de qualidade, que faça a diferença na vida dos alunos.

Parte II - Componente Investigativa

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. O Lugar da Literatura Infantil nas OCEPE

A literatura infantil ocupa um lugar de destaque nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento que estabelece as metas a atingir e as competências a desenvolver pelas crianças do pré-escolar em Portugal.

Através da leitura de histórias e contos, as crianças podem desenvolver a imaginação, a criatividade, a capacidade de compreensão e interpretação do mundo ao seu redor, bem como adquirir conhecimentos sobre diferentes temas. Além disso, a literatura infantil também pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças, já que estas têm a oportunidade de ouvir e usar diferentes estruturas linguísticas, enriquecendo assim o seu vocabulário e compreensão da língua (Silva et al., 2016).

É importante salientar que a literatura infantil não deve ser vista apenas como um meio de entretenimento ou de passatempo, mas sim como uma ferramenta essencial para a educação e desenvolvimento das crianças (Freire, 1987). Nesse sentido, Silva et al., (2016) considera que os educadores têm um papel fundamental na escolha dos livros e histórias que irão apresentar às crianças, de forma a garantir que estes sejam adequados à sua faixa etária e que possam contribuir para o seu desenvolvimento integral.

Posto isto, a literatura é considerada uma área de aprendizagem transversal e promotora do desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. De acordo com Silva et al. (2016), esta deve estar presente em todas as áreas de experiência, desde a formação pessoal e social à expressão e comunicação.

À vista disso, uma panóplia de autores tem contribuído para a renovação da literatura infantil, abordando temas diversificados e promovendo a reflexão crítica. É o caso, por exemplo, de Michael Grejniec, amplamente reconhecido e admirado por muitos autores e críticos da literatura infantil. Segundo Pereira (2013), o autor, através das suas obras promove valores de solidariedade, colaboração e respeito pelo meio ambiente, incentivando as crianças a pensarem sobre a sua relação com a natureza e sobre a importância de cuidar do planeta.

Importa, de igual forma, destacar o contributo dos contos populares para a literatura infantil. De acordo com Parafita (2002) os contos populares são uma forma de

-

transmitir conhecimentos e saberes ancestrais que fazem parte da cultura e da história de um povo. Para o autor, os contos populares têm uma função educativa e moralizadora, pois apresentam às crianças modelos de comportamento e valores que são essenciais para a sua formação.

Por sua vez, Guerreiro (2010) diz-nos que os contos populares são uma forma de resistência e de subversão contra o poder estabelecido, uma vez que muitos deles apresentam personagens que desafiam as normas sociais e os padrões de comportamento esperados pela sociedade. O conto dos "Três Chibos Sabichões" e o conto dos "Três Porquinhos" são exemplos de contos populares que têm sido recontados e adaptados por diferentes autores ao longo dos anos, mantendo-se relevantes e significativos para as novas gerações de leitores.

Nesta linha de pensamento, Dias (2012) destaca que os livros são fundamentais para a formação da identidade cultural das crianças, pois permite o contato com diferentes culturas e tradições. Através das histórias, as crianças podem conhecer outros modos de vida, outras línguas, outras formas de pensamento e, assim, ampliar a sua visão do mundo.

Assim, podemos afirmar que a narração de histórias trabalha habilidades socioemocionais, tais como a empatia, a solidariedade e o respeito pelas diferenças. Para Santos (2003) através dos livros as crianças podem identificar-se com os personagens e aprender a colocar-se no lugar do outro, desenvolvendo, assim, a empatia e a capacidade de se relacionar com o mundo e com os outros de forma mais saudável.

Neste sentido, a literatura infantil tem um papel fundamental na educação infantil, pois permite o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas das crianças. De acordo com Fernandes (2017), a literatura infantil proporciona momentos de aprendizagem e prazer, pois, além de ensinar conteúdos importantes, também ajuda a estimular a imaginação e a criatividade dos pequenos. Além disso, pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para trabalhar diversos temas, tais como a diversidade, a igualdade de gênero, o respeito pelas diferenças, entre outros.

De acordo com Dias e Neves (2019), a leitura de histórias para crianças em idade pré-escolar é essencial para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Durante a leitura, a criança é estimulada a interpretar, refletir e questionar sobre os personagens e acontecimentos da história, o que contribui para a formação do seu senso crítico. Face ao exposto, a leitura em voz alta permite o desenvolvimento da compreensão oral e da capacidade de expressão da criança.

-

Desta forma, através da leitura de histórias, as crianças desenvolvem a compreensão da linguagem escrita, a imaginação, a criatividade, a capacidade de inferência e a expressão oral. Segundo Pimentel (2017) a leitura de histórias pode contribuir para a construção de uma linguagem escrita mais complexa e rica, bem como para o aumento do vocabulário e da gramática das crianças.

Para Vygotsky (2001), a literatura infantil tem um papel importante no processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento das crianças. Durante a leitura de uma história, a criança é exposta a novas palavras, novos conceitos e novas formas de estruturação da linguagem, o que contribui para a sua evolução cognitiva e linguística.

Além disso, Mata (2008) refere que a literatura infantil pode ser utilizada para trabalhar habilidades de linguagem, tais como a interpretação de texto, a escrita e a produção textual. Através da leitura e da análise de textos literários, as crianças podem aprender a identificar elementos da narrativa, como personagens, enredo e conflito, e, assim, desenvolver a literacia emergente, ou seja, no conjunto de competências que as crianças desenvolvem antes da alfabetização formal.

Posto isto, é possível estabelecer uma ponte entre a importância da literatura infantil nas OCEPE e a literacia emergente. A literatura infantil assume um papel crucial na preparação das crianças para a alfabetização, enquanto contribui para a sua formação pessoal e social. É fundamental que os educadores de infância valorizem a literatura infantil e a incluam nas suas práticas pedagógicas, de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças (Silva et al., 2016).

2. Literacia Emergente

A literatura infantil está intimamente ligada ao desenvolvimento da literacia emergente, que se refere ao conjunto de habilidades e competências que as crianças adquirem antes de começar a ler e escrever formalmente Teberosky e Colomer (2003). Através da leitura e da exploração de diferentes tipos de texto, as crianças têm a oportunidade de desenvolver a consciência fonológica, a compreensão da relação entre a escrita e a oralidade, bem como a sua capacidade de compreensão e interpretação de diferentes tipos de texto.

Para Fernandes (2007), a literacia emergente é uma fase fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, na qual as crianças adquirem habilidades e

-

conhecimentos que lhes permitem compreender e utilizar a linguagem escrita de forma significativa.

Na mesma linha de pensamento, Lopes (2008), refere que a literacia emergente é um processo complexo que envolve diversas habilidades e conhecimentos, tais como a consciência fonológica, o conhecimento do alfabeto, a compreensão da relação entre oralidade e escrita, a capacidade de compreensão e interpretação de diferentes tipos de texto, entre outros.

Portanto, torna-se evidente a importância de desenvolver a literacia emergente no pré-escolar, uma vez que essa é uma fase crucial para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças. Nesta fase, as crianças estão em pleno processo de construção do conhecimento sobre a língua escrita, o que significa que as experiências de leitura e escrita devem ser cuidadosamente planeadas para que sejam significativas e relevantes para elas (Sim-Sim, 2008).

Além disso, Bento (2014) considera que os livros podem ser utilizados de forma eficaz para desenvolver habilidades de compreensão de texto, vocabulário, habilidades de escrita e conhecimento do mundo. Estes permitem que as crianças explorem diferentes formas de linguagem, o que é fundamental para o desenvolvimento da literacia emergente.

À vista disso, a interação entre adultos e crianças, já em 2008 era defendida por Mata, como sendo crucial para o desenvolvimento da linguagem e da literacia emergente. Dessa forma, é importante que os adultos ofereçam experiências de leitura e escrita significativas e ricas em interações para as crianças (Mata, 2008).

Perante o exposto, Bento (2014) refere que a leitura de histórias e outros textos literários pode contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão textual, além de promover o gosto pela leitura desde cedo. Neste sentido, compreendemos que os livros infantis podem ser utilizados como ponto de partida para discussões e atividades que envolvam a compreensão de palavras novas, a ampliação do vocabulário e a conexão entre diferentes temas e conceitos.

É ainda de salientar que o envolvimento dos pais e responsáveis na leitura e exploração de diferentes tipos de texto é um fator essencial para o desenvolvimento da literacia emergente. De acordo com Mata (2008), os pais podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento da literacia emergente dos seus filhos, estimulando a leitura conjunta, fazendo perguntas sobre o texto e ajudando a criança a compreender as ideias apresentadas.

-

No contexto do pré-escolar, é especialmente importante trabalhar a literacia emergente de forma lúdica e prazerosa, por meio de atividades que estimulem a curiosidade e a criatividade das crianças. Indo ao encontro do preconizado nas OCEPE, quando referem que as atividades que envolvam a exploração de livros e outros materiais escritos, a dramatização de histórias e a produção de textos simples podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da literacia emergente das crianças (Silva et al., 2016).

Posto isto, compreende-se que a literacia emergente é um processo fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita e a literatura infantil pode desempenhar um papel importante nesse processo. É importante que educadores, pais e responsáveis trabalhem de forma integrada para estimular o desenvolvimento da literacia emergente desde cedo. Com o auxílio de livros e outras formas de narrativa, a narração de histórias pode ser uma ferramenta valiosa para promover o desenvolvimento da literacia emergente e, ao mesmo tempo, proporcionar uma experiência agradável e enriquecedora para as crianças (Silva et al., 2016).

3. A importância de contar histórias no Pré-Escolar

A narração de histórias é uma prática muito antiga, que remonta ao início da humanidade. É uma forma de transmitir conhecimentos, valores e cultura de geração em geração. No contexto pré-escolar, a narração de histórias tem sido amplamente reconhecida como uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças.

De acordo com Mata (2008), contar histórias pode estimular a imaginação e a criatividade das crianças, enquanto ajuda a desenvolver a sua capacidade de concentração e de compreensão de conceitos mais complexos.

Na perspetiva de Hohmann e Weikart (2011) quando as crianças ouvem uma história, elas têm de se concentrar para seguir a sequência dos acontecimentos e para compreender a história como um todo. Esta atividade pode ajudar a desenvolver a sua capacidade de atenção e concentração, o que pode ser útil em outras áreas da sua vida. Por isso, torna-se fundamental que os educadores de infância incorporem esta prática nas suas rotinas diárias.

De acordo com o preconizado nas OCEPE, contar histórias pode ter um impacto positivo na aprendizagem das crianças e na sua formação enquanto cidadãos críticos e participativos na sociedade. Através do ato de contar histórias, as crianças têm acesso a

-

diferentes perspectivas e realidades, o que contribuirá para o desenvolvimento do pensamento crítico (Silva et al., 2016).

Corroborando esta ideia, Marchão (2013) refere que as histórias são um estímulo para a imaginação das crianças, pois permitem-lhes visualizar as personagens e os cenários descritos na história. Este estímulo pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade das crianças e da sua capacidade de pensamento abstrato.

Além disso, a leitura de histórias tem a capacidade de motivar as crianças para a leitura. De acordo com Pimentel (2017), ouvir histórias pode despertar o interesse das crianças pelos livros e pela leitura, ajudando a criar hábitos de leitura desde cedo.

Na mesma linha de pensamento, Marchão (2013) menciona que quando as crianças ouvem uma história contada pelos seus educadores, elas podem sentir-se mais próximas deles, o que pode ter um impacto positivo na sua relação e na sua confiança em relação ao processo de aprendizagem.

No entanto, é importante que a narração de histórias seja feita de forma adequada e consciente. Segundo Pimentel (2017), é fundamental que os educadores escolham histórias adequadas à idade e ao nível de desenvolvimento das crianças, evitando conteúdos que possam ser violentos ou assustadores. Desta forma, é importante que as histórias sejam contadas de forma a cativar a atenção das crianças e a estimular o seu interesse.

Neste sentido, torna-se essencial diversificar a representatividade das histórias contadas, visto que, através das histórias, as crianças têm acesso a diferentes perspectivas e realidades, o que pode contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e para a sua compreensão do mundo que as rodeia (Hohmann & Weikart, 2011). Nesta linha de pensamento, Pimentel (2017) diz-nos que é fundamental que as crianças tenham acesso a histórias que contribuam de forma diferente para a sua formação enquanto cidadãos críticos e respeitadores da diversidade.

Nesta perspectiva, a narração de histórias em contexto pré-escolar pode ter um impacto significativo no desenvolvimento das crianças, contribuindo para a sua formação enquanto cidadãos críticos e participativos. É importante que os educadores incorporem regularmente esta prática nas suas rotinas diárias, selecionando cuidadosamente histórias apropriadas e representativas. Para além disso, é fundamental diversificar as técnicas e os recursos utilizados durante a hora do conto, de forma a envolver e motivar as crianças. Com estas melhorias, a experiência de contar histórias não só promoverá o

-

desenvolvimento das crianças, mas também incentivará uma maior participação e interação no processo de aprendizagem (Mata, 2008).

4. Estratégias e instrumentos Storytelling no ato de contar histórias

Narrar histórias é uma prática comum em contexto pré-escolar, que permite estimular a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo das crianças. No entanto, para tornar esta atividade ainda mais efetiva, é importante que os contadores de histórias utilizem diferentes estratégias e instrumentos de *storytelling*.

Segundo Costa (2012) o uso de diferentes estratégias e instrumentos ajuda a criança a prestar mais atenção ao enredo, tendo a capacidade de se colocar no papel das personagens, interpretando-o. Através do Storytelling, as crianças têm a oportunidade de construir memórias e imaginações, que guardam para a vida. Consequentemente, contribuem para a formação da identidade cultural e despertam o desejo contínuo de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento do pensamento criativo (Valença & Tostes, 2019).

De acordo com Albuquerque (2010), o uso exclusivo do livro como meio de contar histórias limita a imaginação e a criatividade das crianças, pois os cenários e as personagens são descritos no texto. Isso faz com que as crianças sejam obrigadas a manterem-se dentro dos limites estabelecidos pelo livro, o que anula de certa forma a criatividade e imaginação.

Além disso, é crucial que, ao contar uma história, o ambiente seja cuidadosamente pensado para envolver o leitor na narrativa, levando-o a acreditar e experimentar cada momento com autenticidade. Neste sentido, já Marques em 1993, mencionava “a necessidade de construir um ambiente familiar, no qual a leitura das histórias tenha lugar, evitando as situações artificiais, as perguntas fora do contexto e a presença de estranhos que intimidem a criança” (Marques, 1993, p.34).

Neste ponto de vista, considerar o momento adequado para contar uma história também é uma estratégia fundamental, como apontado por Carvalho (2019). É importante que o contador de histórias escolha um momento apropriado e crie um ambiente propício para a narração, de modo a garantir a concentração e o interesse das crianças em ouvir.

Posto isto, é fundamental que os educadores compreendam a necessidade de utilizar diversos recursos pedagógicos, além do livro, enriquecendo a hora do conto e tornando-a mais empolgante e atrativa para as crianças.

Existem diversas estratégias para enriquecer a leitura de histórias. De acordo com Dohme (2000), destacam-se as seguintes técnicas, que estão representados na tabela abaixo:

Tabela 1- Recursos e técnicas de enriquecimento na leitura

Técnicas	Descrição
Livro	Este instrumento é útil quando a história tem boas ilustrações que possam ser visualizadas pelas crianças e apontadas pelo narrador durante a história.
Gravuras	Esta técnica é acessível, pois requer apenas uma sequência de imagens que serão expostas à medida que a história é narrada.
Figuras no cenário	Tem como cenário um quadro (flanelógrafo) onde as figuras serão colocadas durante a narração da história.
Fantoches	Esta é uma técnica muito apreciada pelas crianças e pode ter mais do que um narrador. Uma das vantagens desta técnica é que possibilita ao(s) narrador(es) ter um guião escrito da história. E também permite que as crianças participem na história.
Teatro de sombras	A história pode ser contada através das mãos ou de figuras que serão colocadas sobre uma superfície opaca (pano branco) e projetadas por uma luz. Esta técnica poderá ter música e efeitos especiais.
Dobraduras	Esta é uma técnica que não é muito acessível a todos, mas, no entanto, torna-se interessante para as crianças, pois proporciona uma boa interação durante a história quando são feitas por elas.
Maquete	Esta técnica também tem alcançado bons resultados. É um modelo em 3D com figuras e cenário em que a história é contada.
Bocões	Os bocões são bonecos grandes que estão sentados no colo do narrador, que contará a história. Despertam um grande interesse nas crianças que acabam por se esquecer do narrador, prestando atenção ao boneco.
Marionetas	São bonecos presos por cordas movimentados pelo narrador atrás de um cenário. Isto torna-se engraçado e divertido devido ao movimento dos personagens.

Interação com a narração	Sons e música podem ser adicionados para criar "suspense", seja para uma personagem, para um momento da história, assim como gestos e movimentos.
Dedoches	Esta técnica pode ter uma grande variedade de personagens ou animais, os quais podem ser feitos e apresentados às crianças.
Inclusão de um objeto	Esta técnica desperta a curiosidade na criança visto que um objeto importante da história encontra-se escondido no centro da roda das crianças.
Um personagem que ganha vida	No final da história, o personagem principal apresenta-se às crianças.
Pedir às crianças para fecharem os olhos	Durante a história, criar situações que estejam a ser narradas, como por exemplo, utilizar um ventilador para o vento, utilizar um borrifador para a chuva.
Utilização de gestos	Atribuir pequenos gestos às crianças para cada um dos personagens da história. Esta técnica capta muito a atenção das crianças.

Fonte: Adaptado de Dohme (2000)

A tabela apresenta uma síntese das principais técnicas que podem ser utilizados para enriquecer a leitura de histórias, de acordo com as contribuições de Dohme (2000). Essas abordagens visam estimular o envolvimento das crianças, promover a interação com o conteúdo e ampliar a experiência de leitura de forma lúdica e educativa.

Além disso, existem aspetos que devem ser considerados pelo contador de histórias, de acordo Dohme (2000) e Lopes (2017), tais como:

- Consciência da voz (dicção, volume, velocidade, tonalidade, vocabulário): é importante cuidar da dicção, contar a história de forma pausada para que se compreenda aquilo que se pretende transmitir.
- Mudança de tom da voz: utilizar diferentes tons para criar suspense, medo, alegria em cada um dos personagens, despertando a curiosidade, e utilizar também o silêncio.
- Introdução de novo vocabulário: sempre que se introduz uma nova palavra, questionar o seu significado e acompanhá-la com um sinónimo e um gesto que facilite a sua compreensão.

- Acompanhar a linguagem verbal com a linguagem gestual: utilizar expressão corporal (gestos com as mãos) e expressões faciais para enriquecer a narrativa.
- Fazer pequenas pausas: permitir que a criança desenvolva a imaginação e criar momentos de riso.
- Fazer imitações: enriquecer a narração com sons (por exemplo, produzir onomatopeias).

Nesse sentido, o *storytelling*, como técnica narrativa, está intimamente relacionado aos aspetos abordados anteriormente. O *storytelling* consiste em contar histórias de forma envolvente e cativante, utilizando elementos sensoriais, simbólicos e emocionais para criar uma experiência imersiva no público.

Para Gresham (2014) o uso de estratégias de *storytelling* para simular uma determinada realidade, permite ao narrador cativar a atenção e provocar uma imersão no ouvinte, chegando ao nível sensorial. A estrutura aberta e simbólica dos instrumentos de *Storytelling* facilita a conexão do ouvinte com a história.

Portanto, mesmo que o educador não seja um exímio contador de histórias, ao aplicar esses recursos/técnicas, ele pode transformar-se num artista com habilidades especiais capaz de transmitir o texto à criança com mais desenvoltura, entusiasmo e segurança. Essas inovações requerem dos educadores conhecimentos metodológicos, pesquisas e, acima de tudo, criatividade para contar histórias de forma a captar a atenção das crianças ao longo de toda a narrativa.

À vista disso, o uso do tom de voz adequado é um ponto de destaque sendo fundamental que o contador de histórias, de acordo com Valença e Tostes (2019) varie o tom de voz para expressar as diferentes emoções e sensações presentes na história, o que ajuda a prender a atenção das crianças e tornar a história mais envolvente.

Também Lopes (2017) refere que a utilização de diferentes ritmos de narração pode ajudar a prender a atenção das crianças e criar uma expectativa em relação ao desenrolar da história, tornando-a mais emocionante e envolvente. Assim como, a utilização de gestos e expressões corporais podem ajudar a transmitir emoções e sensações presentes na história, tornando-a mais real e emocionante para as crianças (Valença & Tostes, 2019).

Posto isto, torna-se importante a interação com as crianças durante a narrativa. Para Lopes (2017), é essencial que o contador de histórias permita que as crianças participem ativamente na história, fazendo perguntas, sugerindo ideias e interagindo com os personagens.

-

Na mesma linha de pensamento, a utilização de recursos visuais torna o momento mais apelativo para as crianças. De acordo com Valença e Tostes (2019) a utilização de ilustrações, fotos, objetos e cenários pode ajudar as crianças a visualizarem melhor a história e a compreenderem o enredo.

Considerando tudo isto, é fundamental dinamizar várias sessões de leitura com o objetivo de despertar o interesse e a curiosidade nas crianças para explorarem o mundo dos livros. Além disso, o leitor deve transmitir o seu gosto pelo livro escolhido, de forma a atrair a criança para a história. Conforme ressaltado por Carvalho (2019), o livro precisa de nos seduzir para que aceitemos desvendá-lo. Portanto, é realmente importante motivar a criança para a leitura, por meio do lúdico, do prazer e da descoberta, a fim de que elas sintam o fascínio e o encantamento dos livros.

5. Motivação, participação e envolvimento das crianças

A motivação e o envolvimento são dois conceitos importantes que têm sido estudados, especialmente em relação ao desempenho escolar (Veiga et al., 2012). O conceito de motivação está relacionado com os fatores internos que levam uma pessoa a agir de determinada forma (Ryan & Deci, 2000).

No contexto escolar, o estudo da motivação centra-se principalmente na motivação para aprender, ou seja, nos fatores que determinam o envolvimento da criança em atividades de aprendizagem. Existem dois tipos de motivação: motivação intrínseca e motivação extrínseca.

Nesta linha de pensamento, Jesus (2013) refere que a motivação intrínseca é aquela que leva uma criança a envolver-se numa tarefa por interesse pessoal, ou seja, a sua ação tem uma origem interna (por exemplo, quando o educador conta a história que os pais costumam contar todas as noites antes de deitar). Assim, numa criança intrinsecamente motivada, o seu comportamento está relacionado com os seus próprios valores e interesses, e não com fontes externas.

Por outro lado, a motivação extrínseca caracteriza-se pelo facto de a causa de um comportamento estar localizada externamente (por exemplo, quando uma criança se senta no tapete e ouve uma história que não lhe interessa, fá-lo porque sabe que é isso que o educador espera dela). Os motivos externos podem ou não coincidir com os motivos internos, e há até uma dinâmica em que os motivos externos podem eventualmente

-

internalizar-se, ou seja, aquilo que inicialmente era uma motivação extrínseca pode tornar-se numa motivação intrínseca (Jesus, 2013).

No contexto académico, os estudantes que têm uma motivação intrínseca para aprender, em contraste com aqueles que se mostram extrinsecamente motivados, apresentam níveis mais elevados de bem-estar psicológico, menor ansiedade, maior interesse e satisfação pelo seu trabalho, e maior sucesso académico em termos de resultados (Pennac, 2010).

Neste sentido, os interesses das crianças, como escolhas e preferências, funcionam como um fator que influencia a aprendizagem e o desenvolvimento (Wachs, 2000). Pessoas, objetos e eventos que despertam o interesse das crianças captam e mantêm a sua atenção, encorajando a interação com pessoas e objetos e promovem a sua participação em atividades sociais e não sociais.

O envolvimento ativo das crianças nas atividades diárias proporciona-lhes a oportunidade não apenas de praticar habilidades já adquiridas, mas também de adquirir novas competências (Veiga et al., 2012). As atividades que permitem às crianças expressar suas habilidades são aquelas que incentivam e apoiam a aprendizagem e a curiosidade das crianças (Wachs, 2000).

O envolvimento apresenta dois componentes distintos: envolvimento emocional e envolvimento comportamental. As crianças que estão emocionalmente envolvidas demonstram emoções positivas ao participar das atividades. Entusiasmo, interesse e satisfação são algumas das emoções que uma criança demonstra quando está emocionalmente envolvida, como sorrir enquanto realiza uma determinada tarefa (Lopes, 2017). Por sua vez, o envolvimento comportamental refere-se à participação da criança nas atividades, que pode ser caracterizada por esforço, persistência, atenção e concentração. O envolvimento comportamental das crianças é observado principalmente através da sua participação ativa nas atividades propostas pelo educador (Ryan & Deci, 2000).

No polo oposto ao envolvimento surge a ausência ou falta de envolvimento, que é frequentemente descrita como passividade, falta de iniciativa e desistência às vezes acompanhada de emoções como tristeza, desânimo e apatia (Lopes, 2017).

Um aspeto importante da ausência de envolvimento é que, em contexto pré-escolar, a criança não pode sair da sala quando não se sente envolvida. Diante da impossibilidade de se afastar fisicamente de algo que não a envolve, esse afastamento

-

acaba refletindo-se nas emoções, como cansaço, tristeza, aborrecimento, frustração, raiva e ansiedade (Pennac, 2010).

A motivação e o envolvimento são dois conceitos que estão inter-relacionados. Quando a criança está envolvida, está motivada, o que demonstra atenção e concentração na atividade e raramente se distrai (Pennec, 2010). Por outro lado, o momento da história torna-se mágico quando é realizado com humor e precisão, o que estimula a motivação de forma simples e natural (Lopes, 2017).

Nesse sentido, compreende-se que, principalmente no contexto escolar e, em particular, na educação pré-escolar, onde as crianças têm o primeiro contato com o ambiente acadêmico, é de suma importância que o educador promova e proporcione momentos de leitura envolventes, estimulando a motivação intrínseca e incentivando o envolvimento ativo das crianças (Silva et al., 2016). Desta forma, torna-se possível despertar nas crianças um amor autêntico pelas histórias, contribuindo para um desenvolvimento saudável e holístico. Visto que, quando se promove uma conexão emocional com a narrativa, está-se a abrir caminhos para a imaginação, para a curiosidade e para a aprendizagem, nutrindo um encanto genuíno pela leitura desde os primeiros passos na infância (Lopes, 2017).

Capítulo II – A investigação

1. Metodologia

Como tudo deve ser contextualizado, neste ponto dar-se-á conta do caminho percorrido para tornar exequível o trabalho empírico levado a cabo, explicando-se e fundamentando-se as escolhas feitas em detrimento de outras.

1.1 Opções metodológicas

Este trabalho assenta numa abordagem metodológica qualitativa com aproximação ao estudo de caso. A escolha da abordagem qualitativa foi fundamentada na natureza subjetiva e complexa do fenómeno estudado, que envolve e privilegia a motivação dos alunos para ouvir histórias, assumindo que importou traçar um percurso metodológico que melhor servisse os propósitos desta investigação.

-

Segundo Bogdan e Biklen (1994) neste método em que a origem dos dados advém do ambiente natural o investigador torna-se o “instrumento principal” (p.47), ou seja, este é um processo em que o investigador é quem se desloca ao local, onde prevalece o grupo-alvo que pretende analisar e acompanhar para a concessão da sua pesquisa. Tal como os mesmos autores, entendo que “a investigação qualitativa é descritiva”, uma vez que os dados recolhidos pelos autores que utilizam esta metodologia tendem a ser muito longos e o seu conteúdo é examinado ao pormenor, por esse motivo é crucial não deixar escapar certos detalhes no decorrer do procedimento.

Corroborando esta ideia, Pinto et al, (2018), refere que o investigador tem um papel ativo na pesquisa, recolhendo e analisando dados de forma flexível e iterativa, com o objetivo de compreender a complexidade do fenómeno estudado. O investigador também deve ser sensível aos contextos e aos significados partilhados pelos participantes, tentando compreender as suas perspetivas e experiências.

Nesta perspetiva, compreende-se que a pesquisa qualitativa é uma abordagem baseada na compreensão profunda e contextualizada de fenómenos sociais e culturais complexos. De acordo com Schutz (1994), esta abordagem é caracterizada por quatro principais características:

- A fonte direta, que envolve o contacto direto com as pessoas e contextos estudados;
- A descrição densa, que procura capturar a riqueza e a complexidade dos dados recolhidos;
- A interpretação, que visa compreender os significados e as perspetivas dos participantes;
- A análise indutiva, que procura identificar padrões e categorias a partir dos dados recolhidos.

Nesta linha de pensamento, Pinto et al., (2018) diz-nos que a pesquisa qualitativa é uma abordagem interpretativa que visa descrever, entender e interpretar os significados partilhados pelos participantes. Essa abordagem permite que o pesquisador obtenha dados detalhados sobre as experiências dos participantes, o que é essencial para entender as nuances da motivação dos alunos para ouvir histórias (Minayo & Costa, 2018).

Por sua vez, a escolha da aproximação ao estudo de caso também foi justificada pela natureza do objeto de estudo. O estudo de caso é uma investigação empírica que examina um fenómeno contemporâneo no seu contexto real (Yin, 1994).

-

De acordo com Vilelas (2017) o estudo de caso tem como único propósito examinar o que ocorreu num determinado momento com um grupo específico. Esse estudo envolve descrição, interpretação, escuta ativa do outro e observação direta.

Corroborando esta ideia Sá (2010) define o estudo de caso “como um método de olhar para a realidade social” (p. 55), tendo como único objetivo compreender detalhadamente uma ocorrência específica, nesse caso, o grupo de crianças em questão.

1.2 Objetivos e questão de investigação

A questão de investigação surgiu no decorrer do estágio durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES II) com a duração de 208 horas, em contexto pré-escolar. Apesar deste contexto de pré-escolar não ser totalmente novo, uma vez que já tinha estagiado na mesma sala durante a licenciatura, a participação à época limitou-se à observação e envolveu um número menor de horas. No entanto, houve a oportunidade de acompanhar de perto as atividades pedagógicas desenvolvidas pela educadora cooperante neste contexto.

Durante esse período, observou-se que a educadora mantinha como rotina diária a narração de histórias em formato digital, o que levava as crianças a demonstrarem desinteresse e falta de atenção, possivelmente devido à escassa variedade nos recursos utilizados.

Por sua vez, durante este segundo estágio, no contexto, pode-se notar algumas diferenças no comportamento das crianças quando se contou uma história, recorrendo ao livro físico. As crianças demonstraram curiosidade e acompanharam atentamente a leitura, embora ainda houvesse alguma agitação por parte delas nesse momento.

A resposta das crianças a diferentes técnicas de contar histórias despertou-me o interesse em investigar/aprofundar a eventual relação entre essas técnicas, a motivação, o envolvimento e a participação das crianças. Compreendeu-se, assim, que ao partilhar entusiasmo e amor pela leitura, se poderia inspirar e transmitir essa paixão às novas gerações, com o objetivo de resgatar os hábitos de leitura que nos parecem gradualmente, estar em declínio.

Face ao que foi dito, intentou-se avançar um processo de investigação capaz de investigar e aprofundar uma questão específica, na medida em que no campo da educação, é comum que a pesquisa comece com a identificação de um dilema, que se transforma no

-

problema a ser investigado durante a primeira etapa do processo (Carmo & Ferreira, 2008). Para isso, é importante seguir as orientações de Quivy e Campenhoudt, (2003) e formular uma pergunta inicial clara, exequível e pertinente, que permita uma compreensão precisa e realista do objetivo a ser alcançado. Além disso, o mesmo autor refere que as questões de partida devem evitar respostas binárias, promovendo discussões mais profundas e reflexivas.

Nesse sentido, foi elaborada a seguinte questão de pesquisa: “Quais os eventuais contributos da utilização de diferentes técnicas de narração na hora do conto?”

- Na tentativa de responder a esta questão, formularam-se os seguintes objetivos:
- Conhecer os hábitos de leitura das crianças.
- Analisar a participação, o envolvimento e a motivação das crianças na hora do conto.
- Conhecer os benefícios da utilização de determinados recursos e técnicas na hora do conto.

Estes objetivos irão guiar a condução da pesquisa, permitindo explorar a contribuição dos recursos utilizados na motivação das crianças durante a hora do conto.

1.3 Caracterização do grupo

O presente estudo realizou-se num jardim de infância em Penafiel, durante a PES (II). Apesar do grupo ser constituído por 21 crianças, apenas 11 crianças foram selecionadas como casos de estudo devido à sua participação ativa em todas as atividades propostas. Destas crianças sete eram do género masculino e quatro do género feminino, com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos. Globalmente, as crianças demonstravam autonomia e iniciativa. Na linguagem expressiva, verificaram-se em quatro crianças, pequenas fragilidades na dicção, articulação e vocabulário reduzido.

Quanto à representação gráfica, as crianças apresentavam diferenças eventualmente relacionadas com a idade e a expressividade motora.

No que aos interesses diz respeito, as crianças apresentavam preferências diversas, abrangendo diferentes áreas, como ciências, brincadeiras de faz de conta, jogos de manta, expressões artísticas e atividades ao ar livre, que eram consensualmente preferidas pela maioria.

-

Durante as sessões de narração de histórias, talvez devido à frequência da utilização de recursos digitais para o efeito, estas pareciam não despertar muito interesse nas crianças, justificando alguns comportamentos menos ajustados.

1.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados é um procedimento essencial em qualquer investigação científica, pois permite obter informações relevantes e empíricas para a análise e interpretação dos resultados.

Segundo Patton (2002), a recolha de dados é um processo lógico que envolve a identificação de fontes de informação, a seleção de técnicas e instrumentos de recolha de dados adequados ao objetivo do estudo, e à aplicação sistemática dessas técnicas e instrumentos para a obtenção de dados de qualidade. Assim, é fundamental que o investigador selecione e utilize as técnicas e instrumentos mais apropriados de forma a obter os dados necessários para a sua investigação.

Tal como defende Aires (2015) a recolha de dados num trabalho de investigação não deve ser subestimada pelo investigador, pois é através dessas técnicas que os objetivos do trabalho de investigação serão alcançados.

Nesta investigação, recorreremos às técnicas de observação, privilegiando-se como instrumentos de recolha de dados as notas de campo e as grelhas de observação, e também à técnica de inquérito com recurso a entrevistas (gravadas em suporte áudio) e questionários às 11 crianças. Foram ainda recolhidos dados através de registos fotográficos que, contudo, não foram alvo de uma análise sistemática e objetiva.

A observação participante permitiu analisar a influência da forma de contar histórias no envolvimento das crianças. Particularmente, através das grelhas de observação (apêndice 1), foram analisados os níveis de envolvimento, participação das crianças durante as narrativas, bem como as suas preferências e motivações em relação aos recursos apresentados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a observação participante é uma técnica qualitativa que permite ao investigador observar o fenómeno no seu contexto natural, o que a torna uma ferramenta valiosa para a pesquisa educacional. Já em 1986 Erickson defendia que a observação participante permite ao pesquisador explorar e entender a perspetiva dos participantes e as suas experiências, o que pode ser relevante para a análise de dados em pesquisas qualitativas.

Porém, para que as observações estejam em conformidade com os objetivos da pesquisa é fundamental que exista um planeamento prévio daquilo que deve ser registado nas observações, para que o investigador não se desvie da proposta de pesquisa inicial (PBworks, 2007).

Posto isto, e de forma a recolher dados sobre o contributo dos recursos utilizados durante a narração das histórias para as crianças, recorreu-se à técnica de inquérito, particularmente entrevistas semiestruturadas. Estas entrevistas, dada a idade dos entrevistados, assumiram um caráter de conversa informal, com realização individual. Segundo Marchão e Henriques (2018), as conversas informais com crianças desempenham um papel essencial, permitindo ampliar o conhecimento sobre o aluno por meio da manifestação das suas ideias e significados em relação ao mundo ao seu redor.

Nesta perspetiva Bogdan e Biklen (1994), referem que a entrevista é um instrumento de recolha muito utilizado para obter informações descritivas na própria linguagem dos participantes, permitindo ao investigador desenvolver uma compreensão intuitiva da forma como os sujeitos interpretam o mundo.

Além disso, a entrevista semiestruturada de acordo com Quivy e Campenhoudt, (2003) não é direcionada a um grande número de pessoas. Visto que, o entrevistador possui um conjunto de perguntas-guias abertas, a partir das quais obtém informações do entrevistado.

Essa descrição, de acordo com os autores referidos anteriormente, sugere que essa forma de entrevista segue um formato intermédio entre a entrevista aberta, na qual o entrevistador não possui um roteiro predefinido e permite que o entrevistado fale livremente sobre o assunto, e a entrevista dirigida, que envolve perguntas específicas e direcionadas para um grande número de pessoas.

Nas entrevistas descritas o investigador tem um conjunto de perguntas orientadoras abertas, o que significa que essas perguntas são formuladas de forma a permitir ao entrevistado uma resposta mais ampla e abrangente, ao invés de respostas breves ou fechadas. Dessa forma, através da entrevista pretende-se obter informações detalhadas e ricas sobre o tema em discussão (Quivy & Campenhodt, 2003).

Face ao exposto, considerou-se importante recolher fotografias, áudios e vídeos, apesar de não serem analisadas de forma sistemática, pois dentro de uma sala de aula tudo acontece e, muitas vezes, existem diálogos simultâneos e não é possível ouvir com atenção todos os participantes.

-

Posto isto, as fotografias permitem uma recolha que, mais tarde, consegue dar mais visibilidade aos detalhes e também permitem uma comparação dos trabalhos produzidos, para verificar se houve ou não uma progressão de técnicas, por exemplo.

Além disso, os registos fotográficos ampliam e enriquecem a análise e consequentemente a investigação, visto que permite ao investigador, capturar momentos específicos e obter dados visuais relevantes para a pesquisa (Justo & Vasconcelos, 2009).

Os métodos visuais e auditivos aumentam a qualidade dos dados, descobrindo camadas adicionais de significado, acrescentando validade e profundidade à criação de conhecimento. São capazes de adicionar detalhes percebidos à luz do entrevistado, e com isso produzem dados de forma autêntica com base na experiência e na ação dos sujeitos (Alves et al., 2019).

Capítulo III- Procedimentos e apresentação da análise dos dados

1. Procedimentos e análise de dados

Depois de recolhidos os dados, recorrendo aos instrumentos anteriormente referidos, impõem-se realizar a respetiva análise. Esta etapa é considerada uma das mais cruciais em qualquer estudo, pois envolve um conjunto de processos essenciais para compreender, representar e interpretar a amplitude do significado dos dados (Creswell, 2010).

Assim sendo, emerge a necessidade de criar categorias de análise, que proporcionem uma organização mais objetiva para a classificação dos dados recolhidos. Essas categorias funcionam como temas abrangentes que facilitam a nomeação e classificação dos dados. Visto que, os dados são obtidos de diversas respostas para uma análise adequada, é necessário organizá-los, agrupando-os em categorias específicas (Teixeira, 2011).

Por conseguinte, a análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo, um método frequentemente utilizado na análise qualitativa (Bardin, 2010).

O mesmo autor, diz-nos ainda que a análise de conteúdo é uma ferramenta qualitativa valiosa para a pesquisa social e para a investigação científica. Através da análise de conteúdo, os investigadores podem explorar e compreender profundamente o

-

significado do material analisado, contribuindo para a construção do conhecimento em diversas áreas de estudo (Bardin, 2010).

A análise de conteúdo é uma abordagem metodológica utilizada para examinar e interpretar o conteúdo de diferentes tipos de dados. Neste caso em particular analisaram-se as entrevistas aos alunos, as grelhas de observação e as notas de campo. Para o efeito apoiamo-nos no guião da entrevista para a partir deste procedermos à análise do conteúdo das mesmas, sendo estabelecidas três categorias de análise.

1.1 Categorias de análise

Depois dos dados recolhidos e após a análise de conteúdo das entrevistas às crianças, das grelhas de observação e das notas de campo, criaram-se três categorias de análise, sendo elas; a) Hábitos de ouvir histórias; b) Recursos/ Técnicas significativas; c) Participação, envolvimento e motivação das crianças.

A. Hábitos de ouvir histórias

Nesta categoria, pretende-se mostrar como é que as crianças através das respostas à entrevista, nomeadamente nas respostas às questões 1,2, (conforme guião em apêndice 2) identificam as pessoas que costumam contar-lhe histórias, assim como a frequência e o contexto em que isso acontece. O objetivo é compreender como as histórias são valorizadas na vida da criança.

Para Cruz et al., (2012), é de extrema importância o papel desempenhado pelos pais, professores e outros adultos significativos na vida das crianças para estimular o hábito de ouvir histórias. Ele argumenta que esses adultos têm a responsabilidade de criar um ambiente propício, fornecendo narrativas envolventes e cativantes, que contribuem para o desenvolvimento da imaginação, compreensão emocional e habilidades sociais das crianças.

B. Recursos/ Técnicas significativas

Nesta categoria, tenciona-se mostrar o impacto e a relevância dos recursos e técnicas utilizados através das atividades, observações durante as várias sessões e as respostas das crianças às questões 3 e 4 (conforme guião, apêndice 2) da entrevista.

De acordo com Dohme (2000), a forma de contar histórias é uma arte que pode ser desenvolvida através da utilização de várias técnicas, técnicas essas que contribuem para o desenvolvimento da criança, permitindo que esta se sinta motivada e envolvida nas histórias. Assim, torna-se essencial conhecer os recursos que mais motivam as crianças durante a hora do conto.

C. Participação, envolvimento e motivação das crianças

Nesta categoria, realiza-se a análise da participação, do envolvimento e da motivação das crianças através de observações, registos e respostas às perguntas da entrevista. O objetivo é compreender o nível de envolvimento e interesse das crianças nas atividades propostas, bem como identificar os fatores que influenciam a motivação das mesmas.

O envolvimento pode ser entendido, de um modo geral, como a participação ativa e entusiasta da criança numa determinada atividade, ou como uma energia em ação, uma ligação, uma interação entre a pessoa e a atividade (Pennac, 2010). Neste sentido, o envolvimento manifesta-se tipicamente em termos da intensidade de participação numa atividade, da persistência na realização de uma tarefa, do nível de concentração e do fascínio demonstrado por pessoas e materiais (Lopes., 2017).

Tabela 2- Categorização

Categoria	Justificação da categoria	Recolha de dados
Hábitos de ouvir histórias	Com esta categoria pretendeu-se compreender se as crianças tinham hábitos de ouvir histórias.	Entrevista às crianças;
Recursos/Técnicas significativas	Os pressupostos desta categoria visaram compreender os recursos/técnicas utilizados para contar histórias numa dupla perspetiva: os recursos utilizados pela educadora cooperante estagiária e os recursos preferidos pelas crianças	Entrevista às crianças, notas de campo e grelhas de observação;
Participação, envolvimento e motivação das crianças	A partir desta categoria quisemos compreender a participação, envolvimento e motivação (ou falta participação, envolvimento e motivação) das crianças a ouvir história, em função dos recursos utilizados)	Notas de campo e grelhas de observação;

Fonte: Elaboração Própria

2. Calendarização do estudo

O trabalho empírico decorreu de forma sequencial conforme se sistematiza na tabela seguinte:

Tabela 3- Calendarização

Fase	Datas	Processos
1. ^a	março de 2022	• Observação não participante/passiva (duas semanas); • Definição do tema; • Seleção dos objetivos de estudo e questões de investigação; • Definição das opções metodológicas; • Organização e elaboração das atividades; • Entrega aos encarregados de Educação o pedido de autorização para a recolha de dados através de registos fotográficos, áudio e vídeo. • Planificação das atividades (como o exemplo em apêndice 3);
2. ^a	abril a junho de 2022	• Implementação das atividades; • Recolha dos dados; • Entrevista às crianças; • Escrita da Caracterização do Contexto Educativo (Parte I)
3. ^a	março a junho de 2023	• Término da escrita da Parte I • Escrita da Parte II; • Análise dos dados; • Formulação das conclusões do estudo; • Conclusão do relatório.
4. ^a	junho de 2023	• Entrega do relatório.

Fonte: Elaboração Própria

3. Questões Éticas

Em qualquer investigação, as questões éticas são de extrema importância. Nesse sentido, o anonimato e a confidencialidade foram elementos essenciais. Portanto, os nomes dos participantes foram codificados, preservando a sua identidade. Além disso, antes de iniciar as atividades, foi solicitado a cada Encarregado de Educação um formulário de autorização para recolher dados por meio de registos fotográficos, áudios e vídeos, assegurando assim o consentimento informado e o respeito à privacidade e de igual forma se pediu assentimento às crianças, ressaltando-lhes que a participação não era de carácter obrigatório e que poderiam desistir (apêndice 4).

Assim, esclareceram-se e informaram-se todos os participantes acerca das finalidades da investigação, indo ao encontro do preconizado na Carta Ética da Sociedade Portuguesa

-

das Ciências da Educação (SPCE) que orientando sentido de que: “cabe ao/as investigador/as a responsabilidade de informar previamente os/as participantes sobre os seus direitos e, em caso de desistência, aceitar a decisão dos/das participantes” (Carta Ética da SPCE, 2020, p. 12).

Face ao que foi dito, creio que se consideram os requisitos éticos necessários, na medida em que todas as crianças deram o seu Assentimento e os encarregados de educação e a educadora o seu Consentimento Livre e Informado.

4. Descrição

Nesta seção, serão descritas as entrevistas às crianças, as grelhas de observação das atividades e os recursos e histórias utilizados em cada sessão ao longo da investigação.

4.1 Entrevistas

Na segunda fase da pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais às crianças com o objetivo de conhecer os hábitos de leitura e identificar os recursos mais significativos durante a hora do conto para cada uma delas. Para a elaboração do guia dessa entrevista, foram estabelecidas duas categorias principais, cada uma com um objetivo específico, e formuladas questões relevantes para cada uma delas (apêndice 2).

4.2 Grelhas de observação

As grelhas de observação utilizadas durante o estudo tiveram como objetivo registar o comportamento e a participação das crianças nas sessões apresentadas, assim como compreender o envolvimento emocional e a satisfação das crianças durante as atividades.

Desta forma, a grelha preenchida pela investigadora continha dez critérios utilizados para observar e registar o comportamento das crianças durante as atividades, visando avaliar a sua curiosidade, participação, compreensão e envolvimento emocional nas tarefas propostas. (apêndice 1)

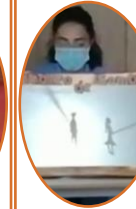
Além disso, a segunda grelha, preenchida pelas crianças, tinha como função avaliar o grau de satisfação delas em relação às atividades. Utilizavam-se *emojicons* para que as crianças indicassem o nível de satisfação em cada sessão, permitindo uma avaliação mais subjetiva do seu envolvimento e apreciação das técnicas/recursos utilizados durante a hora do conto.

Neste sentido, as grelhas de observação foram ferramentas importantes para a recolha de dados e permitiram uma análise mais detalhada do comportamento e da experiência das crianças durante as atividades.

4.3 Sessões

As sessões levadas a cabo com o grupo de crianças revelaram-se num profícuo e privilegiado instrumento de recolha de dados. Na figura abaixo sistematizam-se as sessões, assim como os recursos/técnicas e as histórias utilizadas durante a hora do conto, sendo estas descritas à posteriori.

Figura 5- *Sistematização das sessões*

								
1.ª sessão Objetos; Pinguinhos de chuva, de Mari Rodrigues	2.ª sessão Narração oral; História criada pelas crianças	3.ª sessão Interação com a narração; Começa numa semente	4.ª sessão Fantoches; Os três porquinhos	5.ª sessão História cantada e tocada; O coelhinho que não queria ser de Páscoa	6.ª sessão Teatro de sombras; João e Maria	7.ª sessão Leitura Expressiva; A grande fábrica de palavras de Agnès de Lestrade	8.ª sessão Avental de histórias; A que sabe a lua?, de Michael Grejniec	9.ª sessão Flanelógrafo; Os três chibos sabichões, de Olalla Gonzales

Fonte: Elaboração Própria

1.ª sessão - Objetos

Figura 6- *Objetos da história, Pinguinhos de chuva*



Fonte: Elaboração Própria

Nesta sessão, foi apresentada às crianças a técnica de objetos utilizada para narrar a história *Pinguinhos de Chuva*, escrita por Mari Rodrigues. Esta história aborda o ciclo da água, evidenciando como a água atravessa diversas fases e estados.

Assim, ao longo da narrativa, foram utilizados objetos físicos, como a nuvem com as pingas de chuva, o sol, o floco de neve e o pano, que ajudaram a representar essas diferentes fases e estados da água. Por exemplo, o lago foi utilizado para simbolizar o estado líquido, o floco de neve representou o estado sólido e os movimentos no ar foram realizados para retratar o estado gasoso.

Neste sentido, esta atividade permitiu que as crianças visualisassem, ainda que através dos objetos a evaporação, a condensação e a precipitação, ou seja, as etapas pelas quais a água passa na natureza. Além disso, procurou-se envolver ativamente as crianças, pois para além da educadora estagiária contar a história, também incentivou as crianças a participar, visto que colocava questões de forma a estimular a partilha de ideias, durante a narrativa. Assim, as crianças foram encorajadas a interagir, responder às questões colocadas e envolver-se ativamente na compreensão do ciclo da água.

2.ª sessão - Narração Oral

Para apresentar esta técnica de narração oral às crianças, a educadora estagiária deu início à narrativa de uma história da sua autoria. No entanto, num determinado momento, interrompeu a história para permitir que as crianças participassem ativamente e dessem continuidade à narrativa.

Para facilitar essa participação, utilizou-se um baú elaborado pelas crianças que continha cartões com diversos tipos de imagens.

Figura 7- Construção do Baú da Imaginação



Fonte: Elaboração Própria

À vista disso, cada criança foi convidada a selecionar um cartão do baú, sendo que, em conjunto, construíram uma história original, acrescentando novos elementos e desenvolvendo a ação da história de forma colaborativa.

Figura 8- Narração Oral- Baú da Imaginação



Fonte: Elaboração Própria

3.^a sessão - Interação com a narração

Para esta sessão, privilegiou-se a história *Começa numa Semente* de Laura Knowles, sendo que esta foi uma história com interação, por meio de gestos, movimentos corporais e acompanhamento de música de fundo.

Neste sentido, os gestos e os movimentos foram realizados à medida que a história era narrada, permitindo que as crianças acompanhassem visualmente o processo de transformação da semente numa árvore. Desta forma, cada gesto e cada movimento representava os diferentes estados de crescimento da planta e as restantes ações descritas na história.

Além disso, a música de fundo foi pensada para criar uma atmosfera sonora que complementasse a narrativa e ajudasse a imergir as crianças na história. A combinação dos gestos, movimentos corporais e da música teve como objetivo proporcionar uma experiência sensorial mais completa, envolvendo o sentido da visão, do tato e da audição.

Figura 9- *Interação com a narração*



Fonte: Elaboração Própria

4.^a sessão - Fantoches

Na atividade de história com fantoches, escolheu-se a narrativa clássica dos *Três Porquinhos*. Nesta história, os três porquinhos constroem casas para protegerem-se do lobo mau, sendo que cada porquinho escolhe um material diferente para a construção: palha, madeira e tijolos. O lobo mau tenta derrubar as casas dos porquinhos para os devorar, sendo que a única casa que resiste aos sopros do lobo é a casa de tijolos do porquinho mais velho.

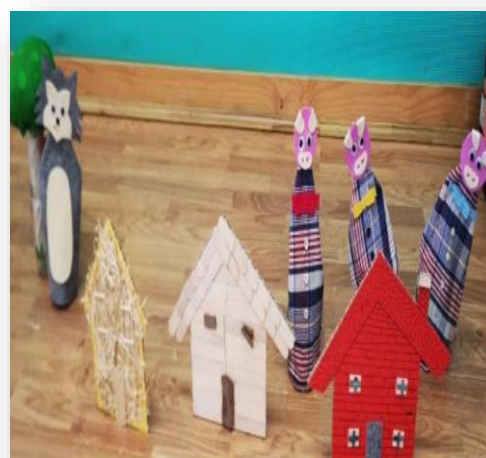
Figura 10- *História com fantoches*



Fonte: Elaboração Própria

Para representar as personagens da história, utilizaram-se fantoches, que foram manipulados dentro de frascos. Cada personagem, incluindo os porquinhos e o lobo mau, tinha o seu próprio fantoche e era manipulado dentro de um frasco específico. Além dos personagens, as casas dos porquinhos foram construídas em cartão e revestidas com materiais como palha, madeira e cartolina vermelha, para representar os diferentes materiais mencionados na história.

Figura 11- *Fantoches dos personagens da história*



Fonte: Elaboração Própria

Durante a narração da história, explorou-se a expressividade tanto nos movimentos dos fantoches como na entoação da voz dos personagens. A repetição da frase "Eu vou soprar, vou soprar, e a tua casa vou derrubar" pelo lobo mau foi utilizada para criar suspense e envolver as crianças na narrativa, com o intuito de despertar a curiosidade das crianças sobre o desfecho da narrativa.

5.ª sessão - História Cantada e Tocada

Para esta sessão da História Cantada e Tocada foi escolhida a narrativa *O Coelho que não queria ser de Páscoa*, baseada na obra de Ruth Rocha.

Para contar a história de forma musical, foi utilizado o ukulele para acompanhar a melodia. Além disso, criou-se uma letra adaptada especificamente para cantar a história às crianças.

Durante a apresentação, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer esta história encantadora. A história fala de um coelhinho, o Vivinho, que diferente dos seus irmãos, não queria seguir a tradição familiar e tornar-se um Coelho de Páscoa.

Esta história desenrola-se quando surge um problema de escassez de ovos de Páscoa, devido ao esgotamento dos stocks nas fábricas. Quando tudo parecia perdido, Vivinho propõe uma solução: por que não fabricar os ovos eles próprios? Enquanto os outros acreditavam que apenas o Coelho de Páscoa sabia distribuir ovos, Vivinho demonstrou que era capaz de o fazer. A casa transformou-se numa verdadeira Fábrica de Chocolate, e a história transmite uma mensagem final inspiradora.

Figura 12- *História cantada e tocada (ukulele)*



Fonte: Elaboração Própria

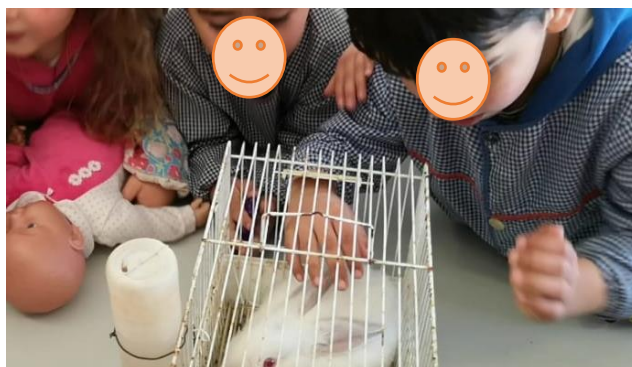
Nesta perspetiva, a utilização da melodia e dos acordes do *ukulele* teve como intuito dar vida à narrativa, e cumprir com o objetivo de explorar, de forma criativa e musical, a mensagem central do livro de forma a envolver as crianças durante a hora do conto.

Além disso, no final da apresentação, foi utilizada uma técnica adicional muito utilizada na narração de histórias: a criação de um personagem que ganha vida.

-

Apresentou-se às crianças um coelho real chamado "Vivinho", em referência ao protagonista da história. Essa estratégia tinha como objetivo estabelecer uma conexão mais palpável e real com a narrativa, permitindo que as crianças se envolvessem ainda mais durante a hora do conto.

Figura 13- *Personagem principal da história*



Fonte: Elaboração Própria

6.ª sessão - Teatro de Sombras

Figura 14- *Teatro de Sombras*



Fonte: Elaboração Própria

-

No teatro de sombras, foi apresentada uma adaptação do conto popular "João e Maria", na qual dois irmãos são abandonados pela madrasta, na floresta e acabam por encontrar uma casa feita de doces. Porém, a casa é habitada por uma bruxa má que pretende devorá-los. Com astúcia e coragem, os irmãos conseguem escapar das garras da bruxa e regressar a casa em segurança.

Para dar vida às personagens, foram construídas silhuetas de cartolina, representando João, Maria, a madrasta, o pai e a bruxa. Estas silhuetas foram coladas em paus de espetada, permitindo que fossem manipuladas e movimentadas durante a apresentação.

Além das formas dos personagens principais, foram criados outros elementos visuais para enriquecer a apresentação. Esses elementos adicionais foram estrategicamente posicionados na caixa do teatro de sombras, de forma a criar um cenário completo e imersivo para a narrativa.

Com movimentos cuidadosamente coordenados, as silhuetas ganharam vida na apresentação, sendo possível através das sombras criar imagens visualmente cativantes. Por isso, a combinação das silhuetas dos personagens, juntamente com os elementos adicionais, como a casa de doces, a jaula, a floresta, tinham como função acrescentar profundidade e detalhes à história de "João e Maria", além disso o principal objetivo era captar a atenção das crianças para esta técnica do teatro de sombras, tornando a narrativa visualmente envolvente e fascinante.

7.^a sessão - Leitura Expressiva

A história de Agnés de Lestrade, ilustrada por Valeria Docampo *A Grande Fábrica de Palavras* foi explorada de forma cuidadosa, tendo em consideração a capa, o título e as imagens do livro. Para robustecer a atividade, levou-se um baú contendo diversos livros infantis, com o objetivo de despertar o interesse das crianças para o tesouro que são os livros. Além disso, antes de iniciar a atividade, foram feitas perguntas e explorados elementos como a capa, incentivando as crianças a atribuir um título à história.

Esta obra foi escolhida para apresentar a técnica de leitura expressiva porque a história em si exige uma narrativa sentida e enérgica para que faça sentido e tenha impacto emocional nos ouvintes.

Figura 15- Narração do livro



Fonte: Elaboração Própria

A narrativa centra-se no personagem principal, Filipe, um menino que deseja expressar os seus sentimentos por Sara, mas enfrenta o desafio de adquirir as palavras necessárias num país onde as palavras são escassas e têm de ser compradas. Filipe procura soluções e para isso revira o lixo à procura de palavras valiosas, mas muitas das vezes encontra apenas palavras vazias, como "filodendro". Comunicar-se com palavras tão desprovidas de significado é uma tarefa difícil. O conflito central surge quando Filipe encontra Óscar, filho de pais ricos e repleto de palavras. O desfecho da história é emocionante e revela que nem sempre as palavras ditas refletem verdadeiramente o que sentimos.

Durante a leitura, foi colocada ênfase na expressividade, transmitindo a história com sentimento, calma e o envolvimento necessários, de forma a respeitar a essência e a profundidade da história. Portanto, cada palavra foi pronunciada com cuidado e intenção, com o objetivo de permitir que as crianças mergulhassem na história e assumissem o papel dos personagens, sentindo as emoções que eles experimentavam.

8.ª sessão - Avental de histórias

Ao planear esta sessão, optou-se por utilizar o avental de histórias, tendo como inspiração a história *A que sabe a lua*, de Michael Grejniec, com o intuito de criar um ambiente apelativo e envolvente, no qual as crianças pudessem de forma espontânea interagir durante a narrativa através da visualização dos elementos e da forma como estes eram apresentados na história.

Figura 16- *Avental de histórias*



Fonte: Elaboração Própria

Neste sentido, à medida que os animais surgiam na história, eram colados no avental com velcro, criando uma representação visual interativa. Esta abordagem teve como objetivo que as crianças pudessem acompanhar a história de perto, observando os personagens e os elementos que ao longo da história eram adicionados ao avental.

O autor do livro, apresenta às crianças a curiosidade dos animais em descobrir o sabor da lua. Por isso, durante a atividade existiu o cuidado de despertar essa mesma curiosidade nas crianças, incentivando-as a explorar e a descobrir a resposta. O objetivo foi envolver as crianças na história, despertando a sua curiosidade e incentivando-as a refletir sobre o sabor da lua.

Na prática, as crianças testemunharam o afastamento da lua sempre que os animais tentavam aproximar-se, o que gerou um efeito de suspense na história. À medida que a narrativa avançava, o esforço dos animais para alcançar a lua e descobrir o seu sabor era enfatizado, e essa progressão foi visualmente retratada por meio dos elementos presentes no avental, pelas expressões faciais e pelo tom de voz. A intenção era proporcionar uma experiência visual envolvente, permitindo que as crianças observassem o empenho dos personagens e se envolvessem emocionalmente com a história.

9.ª sessão - Flanelógrafo

Figura 17- Flanelógrafo



Fonte: Elaboração Própria

Com a técnica do flanelógrafo, apresentou-se a história *Os Três Chibos Sabichões* de Olalla González. Com esta técnica é dado a conhecer às crianças a história do chibo sabichão pequeno, do chibo sabichão médio e do chibo sabichão grande, que desejam comer a erva verdinha que cresce do outro lado da ponte, mas para isso, precisam de encontrar uma maneira de enganar o terrível ogre que vive debaixo dela.

Durante a hora do conto, manipularam-se as figuras no flanelógrafo para ilustrar as cenas e os personagens. Neste sentido, a expressividade das figuras adicionou emoção e humor à história, a entoação dada aos personagens e os sons produzidos pelos chibos, foram cruciais para conseguir reproduzir a obra, na tentativa de torná-la apelativa para as crianças.

Figura 18-*Apresentação do flenalógrafo às crianças*



Fonte: Elaboração Própria

Através do flanelógrafo, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar de perto os vários momentos da ação e contactar com esta técnica diferente de contar histórias durante a hora do conto. Logo, o objetivo da atividade era criar um envolvimento ativo das crianças na história, e o uso das figuras no flanelógrafo parecia ser uma forma adequada de alcançar esse objetivo. Portanto, a intenção era que essa abordagem despertasse o interesse e a participação das crianças, permitindo-lhes imergir na narrativa de um modo mais envolvente.

Capítulo IV - Análise dos dados

1. Análise e Discussão dos dados

A recolha de dados para este estudo foi realizada através de nove sessões da hora do conto, das entrevistas às crianças e das grelhas de observação. De referir que, para cada sessão, foi selecionada uma técnica de narrativa diferente associada a uma obra literária para a infância.

1.1. Análise por categorias

A. Hábitos de ouvir histórias

Para analisar esta categoria, foram estudadas as respostas das crianças em relação aos seus hábitos de ouvir histórias, percebemos através das respostas à primeira questão, da entrevista que todas afirmavam que costumam ouvir histórias.

Quanto à segunda pergunta, que questionava quem costuma contar histórias às crianças, verificou-se uma variedade de respostas. A maioria das crianças (sete) mencionou a professora estagiária e a professora como as responsáveis por contar histórias. Essa constatação reforça as descobertas de autores com Cruz et al., (2012) e Pimentel (2017), que destacam a importância dos educadores na promoção do hábito de ouvir histórias e no estímulo à imaginação e habilidades sociais das crianças.

Além disso, algumas crianças também mencionaram outros membros da família, como mães, pais e avós, como fontes de histórias. Essa diversidade de pessoas envolvidas no processo de contar histórias está em consonância com as observações de autores como Silva et al., (2016) e Pimentel (2017) que enfatizam a importância do ambiente familiar na transmissão de histórias e no enriquecimento da experiência das crianças.

Desta forma, através da análise destas respostas, podemos concluir que as crianças têm a oportunidade de ouvir histórias tanto na escola como em casa. A diversidade de pessoas mencionadas também destaca a importância de envolver diferentes indivíduos no processo de contar histórias, fortalecendo assim a experiência das crianças (Trelease, J., 2013).

No entanto, sendo que, a maioria das crianças destaca as professoras como principais fontes de histórias, fica evidente o papel da escola na promoção de hábitos de leitura. Fato exposto, Santos (2010) refere que a leitura de histórias é imprescindível em contexto pré-escolar, pois contribui para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário”, mas também para “a criação de hábitos de leitura” (p.14). A criança, mesmo não sabendo ler, ao ouvir uma história “desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que eleger como modelo e lhe serve como ponto de referência” (Santos, 2010, p.13).

-

Indo ao encontro do defendido por Thompson, (2017) que destaca a presença dos professores como contadoras de histórias, tendo estes um papel significativo, refletindo a influência do ambiente escolar na promoção desse hábito.

Da mesma forma as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar referem que:

É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler.

(Silva et al, 2016, p.66)

É importante, que neste contexto em específico, o educador motive o gosto pela leitura e proporcione à criança uma boa relação com os livros. Quem conta a história com entusiasmo e gosto esta a influenciar de forma positiva o processo de leitura futuro, na medida em que incentiva a ler e despertar o “bichinho” da leitura nas crianças, sendo-lhe assim atribuído um papel crucial para formar novos leitores e aproximar os leitores aos livros.

Neste sentido, a análise leva-nos a reconhecer a relevância de explorar e promover os **hábitos de ouvir histórias** no pré-escolar, uma vez que existem crianças que podem não ter o mesmo privilégio em casa. A escola, portanto, desempenha um papel fundamental sendo a principal responsável por proporcionar um ambiente propício para a narração de histórias, estimulando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças (Sim-Sim et al., 2008).

B. Recursos/ Técnicas significativas

Com o objetivo de avaliar quais as técnicas/recursos mais significativas para as crianças durante a hora do conto, dedicamos esta categoria à análise dos elementos presentes nas notas de campo, nas grelhas de observação e nas entrevistas realizadas com as crianças.

Ao analisar as notas de campo, conseguiu-se compreender através das falas e das reações das crianças diante dos diversos recursos e técnicas utilizados nas diferentes sessões, quais foram os recursos mais significativos. Cada sessão despertou reações

-

diferentes nas crianças, ficando evidente a importância de explorar uma panóplia de recursos durante as atividades.

Na primeira sessão, explorou-se a técnica de objetos através da história *Pinguinhos de Chuva*. Nesta sessão, as crianças demonstraram um entusiasmo contagiante. Antes de iniciarmos a atividade, estas ficaram encantadas com os objetos dentro da mala mágica. Face ao exposto, a criança (C5) expressou a sua admiração, exclamando: "Que floco de neve tão lindo, uau!"

Depois, ao experimentarem a narração oral, as crianças envolveram-se ativamente na construção da história colaborativa. Uma das crianças, (C6), disse entusiasmada: "Tem um macaco!" e até imitou o som do macaco, soltando um divertido "uahuaaa".

À vista disso, na terceira sessão, em que foram utilizados gestos e movimentos, as crianças acompanharam visualmente a história *Começa numa Semente*. Assim, (C4) a imitar os gestos comentou animado "Sou uma árvore!".

Posto isto, ao apresentar os adereços do teatro de fantoches na história dos Três Porquinhos, as crianças demonstraram grande curiosidade em relação aos materiais utilizados e ficaram encantadas com a estética envolvida, (C9) chega mesmo a exclamar, admirada "*Tem mesmo palha!*", referindo-se à casa do porquinho mais novo.

Na quarta sessão, ao entoar a história encantadora do *Coelhinho que não queria ser de Páscoa*, as crianças entusiasmadas repetiam o refrão da música e demonstravam curiosidade em relação ao *ukulele*, querendo experimentar esse instrumento musical. Assim, as crianças tiveram a oportunidade de observar de perto o *ukulele* e experimentar tocar alguns acordes. A interação com o instrumento despertou um interesse ainda maior pela história, indo ao encontro da aceção de Silve et al., (2016), quando referem que a música desempenha um papel significativo para despertar o gosto pelas histórias nas crianças quando integrada ao processo de narração. Ao combinar música e narrativa, cria-se uma experiência envolvente e multissensorial que capta a atenção e a imaginação das crianças (Silva et al., 2016).

Por sua vez, no teatro de sombras tendo como mote a história *João e Maria*, as crianças ficaram maravilhadas com as silhuetas e as imagens projetadas. (C6) exclamou entusiasmada: "*As imagens crescem, e parece que estamos no cinema*". (C4) "*Parece, esta iscuo!*". Nesta linha de pensamento Silva et al., (2016), afirma que o teatro de sombras, encanta as crianças através da projeção das mais variadas imagens. No entanto, ao longo da narrativa, a educadora estagiária teve dificuldades em cativar as crianças provavelmente, devido à sua posição atrás do teatro de sombras, impossibilitando-a de

-

ver as reações das crianças. Essa falta de conexão visual pode ter obstaculizado a sua interação com as crianças, condicionando o envolvimento com as mesmas.

Também na sessão de leitura expressiva do livro, *A grande fábrica de palavras*, as crianças estavam curiosas pois queriam vê-lo de perto, mantinham-se atentas e admiradas com as ilustrações deslumbrantes da história. O encanto visual proporcionado pelas imagens prendia a atenção das crianças, estimulando a imaginação e o envolvimento na história, (C10), imitou, por vezes, muitos dos gestos que eram feitos durante a narrativa (Tomhson, 2018).

As crianças ficaram encantadas com os animais em feltro presentes no avental de histórias. (C9) expressou admiração ao dizer: "*Um avental com tantos animais!*" (C7) ficou maravilhada com a descoberta dos animais e exclamou: "*Tantos animais!*" Já (C2), demonstrando interesse específico, perguntou animado: "*Posso ficar com a girafa?*"

As crianças divertiram-se com a experiência de escutar a história em simultâneo que observavam as ações dos animais no avental. Além disso, o fascínio das crianças pelos animais no avental de histórias foi tão grande que, em aulas subsequentes, expressaram o desejo de serem as contadoras da história. Numa das aulas, (C2) teve a oportunidade de contar a história aos colegas, utilizando o avental como recurso. As crianças ficaram entusiasmadas em ouvir a história narrada por (C2).

Por fim, na narrativa com o flanelógrafo, os chibos chamaram a atenção das crianças, que ficaram deslumbradas com os personagens e com o cenário colorido e interativo. (C11) exclamou maravilhada: "*Que pés gandes!*" referindo-se ao ogre, por sua vez, (C6) acrescentou "*Tem cara de mauzão!*".

Assim, as figuras de feltro quando manipuladas no painel possibilitaram a criação de diferentes cenários e personagens. Posto isto, o flanelógrafo tornou a experiência desta história ainda mais interativa e envolvente, estimulando a criatividade e a participação ativa das crianças. Foi enriquecedor ver o encanto das crianças pelo flanelógrafo que lhes permitiu visualizar de perto a aventura vivida pelos chibos sabichões. Indo ao encontro do exposto por Cavalcanti (2006) quando refere que a hora do conto deve proporcionar às crianças vivenciarem uma experiência acolhedora na sua totalidade.

Perante a análise das grelhas de observação, foi possível verificar que algumas crianças, como C6, C8 e C11, demonstraram mais entusiasmo pelas sessões 2 e 8. Isso indica que essas crianças responderam de forma positiva ao estímulo direto, mostrando curiosidade e interesse pelos recursos utilizados.

-

Por outro lado, as crianças C1, C2, C3, C4, C5, C7, C9 e C10 demonstraram uma preferência pelos recursos interativos que envolviam animais e figuras demonstrativas, como aconteceu nas sessões 4, 8 e 9. Essas preferências podem ser atribuídas ao uso de recursos visuais, como figuras e objetos manipuláveis, que capturaram a atenção e despertaram o interesse dessas crianças, além do facto de que as histórias envolviam personagens animais.

É interessante observar como cada criança respondeu de maneira distinta aos diferentes recursos e técnicas utilizados durante as atividades. Além disso, ao analisar as grelhas de satisfação, verificou-se que a maioria das crianças preencheu as colunas dos sorrisos felizes, com exceção de uma criança que assinalou uma expressão triste numa das atividades. No entanto, quando questionada sobre o motivo de não ter gostado da atividade seis, a criança respondeu: "*Eu não gosto do escuro*".

Diante do exposto, compreendemos a importância de oferecer uma variedade de abordagens e materiais, garantindo que todas as crianças possam participar e beneficiar de forma significativa do momento da hora do conto (Cavalcanti, 2006).

Após a realização das atividades, as crianças demonstraram um forte interesse e envolvimento com as histórias apresentadas. Visto que, em várias sessões, como na primeira, quarta, quinta e oitava, as crianças solicitaram repetidamente a repetição das histórias, mesmo após alguns dias, o que vem corroborar a ideia de Pinto (2015), quando refere que o educador quando utiliza diferentes técnicas de contar histórias proporciona às crianças momentos únicos, onde a fantasia mistura-se com a realidade.

Logo, este comportamento demonstra claramente o envolvimento emocional que as crianças estabeleceram com as narrativas. Conforme afirmado por Santos (2010), essa vontade de repetir as histórias é um indicativo claro de que as crianças realmente gostaram das atividades e envolveram-se profundamente nelas.

Além disso, esta motivação intrínseca, apresentada pelo desejo de reviver a história demonstra a importância da experiência de leitura na vida das crianças e a sua capacidade de criar vínculos afetivos com os personagens, enredos e elementos das narrativas (Pennac, 2010). Portanto, a solicitação das crianças para repetir as histórias confirma a eficácia das atividades propostas e a maneira como elas despertaram o interesse e o prazer pela leitura (Ryan & Deci, 2000).

Durante a entrevista, as crianças foram questionadas sobre quais histórias se lembravam. Cinco crianças mencionaram as sessões oito e nove, três crianças mencionaram a sessão quatro, duas crianças mencionaram a sessão nome, uma criança

-

mencionou a história do Capuchinho Vermelho (que não foi contada na escola) e os Três Porquinhos, embora a versão contada não tenha sido a mesma utilizada na sala.

Na pergunta cinco, que explorava cada sessão individualmente, notou-se que as crianças recordavam com mais clareza as cenas e os objetos utilizados quando existia mais detalhes e interação. As sessões quatro, oito e nove destacaram-se nesse sentido. Essas também foram as sessões que as crianças mais se lembraram, evidenciando a preferência delas por recursos manipuláveis e experiências mais interativas.

Com base na análise realizada, constatou-se, assim, que as histórias que envolviam recursos visuais despertaram um maior interesse nas crianças, sendo preferidas pela maioria (Pinto, 2015; Silva et al, 2016). Além disso, observou-se que essas histórias, especificamente as sessões quatro, oito e nove, foram as que as crianças se lembravam mais. Assim, esta preferência pode estar relacionada ao facto de essas histórias apresentarem personagens animais como protagonistas e utilizarem repetição de falas, o que contribui para uma maior retenção das informações (Mata, 2008).

Outro aspeto relevante identificado foi a influência do contacto visual e da linguagem não verbal no envolvimento das crianças durante a narração de histórias. Cavalcanti (2010) destacam a importância desses elementos na interação entre o contador de histórias e as crianças, proporcionando uma experiência mais imersiva e significativa.

Além disso, constatou-se que a repetição de falas desempenha um papel importante no envolvimento e na memorização das histórias pelas crianças. Santos (2010) defende que essa técnica auxilia na consolidação dos principais elementos da narrativa, facilitando a compreensão e a retenção das informações.

É fundamental ressaltar a relevância desses aspetos na prática da narração de histórias, tanto para o envolvimento imediato das crianças quanto para a memorização a longo prazo. Ao utilizar recursos visuais, incorporar o contacto visual adequado, explorar a linguagem não verbal e utilizar a repetição de falas, os educadores podem criar experiências enriquecedoras e memoráveis, estimulando o interesse pela leitura e promovendo o desenvolvimento cognitivo e social das crianças (Pinto, 2015; Pimentel, 2017).

Deste modo, ao diversificar os **recursos e técnicas** durante a narração de histórias, os educadores estão a proporcionar uma experiência **significativa** para as crianças, estimulando o seu interesse pela leitura e promovendo o desenvolvimento cognitivo e social, como discutido por vários autores, destacando Cavalcanti (2010), Pinto (2015) e Pimentel (2017).

C. Participação, envolvimento e motivação das crianças

Nesta categoria, pretende-se analisar a participação, o envolvimento e a motivação apresentada pelas crianças perante as diversas técnicas/recursos utilizadas na hora do conto. Esta categoria será dedicada à análise dos elementos presentes nas notas de campo e nas grelhas de observação.

Na análise das notas de campo que se segue, foi possível observar a presença constante de participação, envolvimento e motivação das crianças nas atividades de narração de histórias. Estes elementos foram expressos em graus variados, com momentos de orientação clara, como na sessão de narração oral, e momentos de participação espontânea, nos quais as crianças partilhavam ideias e expressavam opiniões livremente (Ryan & Deci, 2000).

Neste sentido, na primeira sessão em que foram utilizados objetos para contar a história, uma criança, chega mesmo a completar a fala da educadora estagiária, antevendo o que se ia passar a seguir. Assim, quando a educadora estagiária referiu que o sol apareceu novamente, (C1) disse que *“o gelo descongelou e virou água.”*

Nesta perspetiva, o grupo permaneceu atento e interessado, as crianças mantinham os olhos arregalados a observar cada movimento, curiosas com o que se ia passar a seguir.

Já na segunda sessão, durante a história oral, ao chegar ao ponto em que o avião passava pelas nuvens, surgiram questões específicas para estimular ainda mais a participação das crianças. Foi nesse contexto que apareceram respostas como *“Ele põe um bocadinho de céu”* (C2). As crianças continuaram a desenvolver a história, contribuindo com ideias como *“Os meninos foram embora para uma praia”*(C3) e *“Uma praia muito grande, com muita areia, com cheiro a mar e crianças a brincarem”* (C8).

Na mesma linha de pensamento, perante a narração interativa através dos gestos e dos movimentos realizados pela educadora estagiárias, as crianças para além de observarem, também se envolveram ativamente na representação dos personagens e eventos da história. Um exemplo disso ocorreu quando a educadora estagiária retratou o crescimento da árvore, utilizando movimentos circulares para simbolizar os anéis de crescimento ao longo do tempo. *C3 demonstrou fascínio e admiração ao reproduzir esses movimentos, acompanhando visual e fisicamente a transformação da planta.* Essa participação ativa das crianças na imitação dos gestos permitiu que elas vivenciassem e compreendessem os sentimentos e ações da personagem de forma mais envolvente e significativa.

-

Neste sentido, durante a narração da história dos três porquinhos, verificamos que as crianças puderam interagir e intervinham em vários momentos pois repetiam ou antecipavam algumas das falas. A título de exemplo, todas as crianças do grupo anteciparam a frase dita pelo lobo “*Eu vou soprar, vou soprar, e a tua casa vou derrubar!*”. As crianças envolveram-se de tal forma que também estas sopravam para ver se as casas caíam. Foi uma experiência única ver o entusiasmo das crianças, que não desviavam o olhar, deliciadas ao ouvir a história até ao final.

De igual forma, na história cantada e tocada, foi possível verificar a participação das crianças, pois durante a história, grande parte das crianças já repetiam o refrão e acompanhavam com palmas e gestos a canção. Além disso, a música desempenhou um papel importante na memorização, permitindo de igual forma fortalecer os vínculos emocionais com a história.

De acordo com Fazenda (2014), a música desempenha um papel relevante na educação das crianças, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Deste modo, as crianças envolveram-se de forma sincronizada, seguindo o ritmo da música e imitando os gestos propostos.

Outra técnica que mereceu especial atenção foi o teatro de sombras, *João e Maria*, as crianças envolveram-se entusiasmamente e de forma participativa. À medida que história avançava, tornava-se evidente o envolvimento das crianças, que expressavam as suas emoções e reações em tempo real. Ao verem as sombras dos personagens projetadas no cenário, as crianças interagiam espontaneamente. Comentários como “*Cuidado, João! A bruxa está a chegar!*” (C4) e “*Empurra com força Maria!*” (C5) revelavam o envolvimento na narrativa. Durante os momentos de tensão, as crianças encorajavam os protagonistas como “*Corram, depressa!*” (C 6) e (C3).

Durante a leitura expressiva de *A Grande Fábrica de Palavras*, as crianças demonstraram admiração ao permanecerem com os olhos fixos nas ilustrações, completamente fascinadas pela história. Conforme a narrativa avançava, as expressões de surpresa e encantamento aumentavam. Especialmente nas partes em que o personagem Óscar expressava-se de forma marcante, e posteriormente, quando Filipe dirigia palavras que apesar de terem significados aleatórios eram transmitidas com ternura a Sara, foi possível observar a emoção transmitida pelas crianças. Elas pareciam capazes de sentir o mesmo que os personagens sentiam.

-

Assim, durante a sessão da história *A que sabe a lua*, com recurso ao avental de histórias, os animais da história eram colados no avental com velcro, proporcionando uma representação visual interativa.

Ao longo da história, as crianças demonstraram um envolvimento ativo, pois tentavam adivinhar qual o animal que aparecia a seguir. Por exemplo, quando, questionados “sabem quem é que a tartaruga chamou?”, eles tentavam adivinhar e respondiam “*A girafa*” (C2 e C11). Posteriormente, nas partes em que era mencionado que a lua se afastava um pouco mais, as crianças faziam sugestões de forma divertida, exclamando “*Isso é batota!*” (C8, C2, C1, C4), ou “*Isso não vale!*” (C10, C11).

Prontamente as crianças acompanharam de forma sincronizada a sequência de eventos da história. Por exemplo, quando o rato conseguiu chegar à lua e deu um pedacinho dela para provar a cada animal, as crianças seguiram atentamente essa ordem, visualizando a reprodução dos acontecimentos através do avental de histórias. Em unísono, as crianças repetiam as falas, participando de forma ativa e acompanhando a progressão da história, à medida que o rato partilhava a lua com “*o macaco, a raposa, o leão, a zebra, a girafa, o elefante e a tartaruga.*”

Por fim, na última sessão, com recurso ao flanelógrafo, as reações das crianças foram muito semelhantes. Elas reproduziram as falas do ogre, por exemplo, quando este referia: “*Quem está a fazer patata patata patata na minha ponte?*” (C3, C4). Neste sentido, compreendeu-se que as crianças acompanharam ativamente a história, interagindo com o personagem e completando as falas da educadora estagiária.

Ao analisar os registos das observações, constatámos variações na participação das crianças nas diferentes atividades propostas. Verificou-se que algumas crianças, como C10 e C11, participaram mais quando solicitadas a participar, especialmente nas atividades 2 e 8. Isso indica que essas crianças responderam positivamente ao estímulo direto, evidenciando uma participação mais baseada em solicitação externa do que em motivação intrínseca (Pennac, 2010).

Por outro lado, as crianças C2, C4, C1 e C8 participaram de forma mais espontânea e voluntária em atividades como 1, 4, 8 e 9. Essas crianças demonstraram um interesse intrínseco e uma motivação própria para envolvendo-se com entusiasmo nas diferentes sessões, o que sugere uma predisposição natural para participação e exploração (Lopes, 2017).

-

Além disso, observamos que as crianças C3 e C9 apresentaram um interesse notável nas atividades um, cinco, oito e nove, enquanto as crianças C3 e C5 privilegiaram as atividades um e cinco.

Portanto, os dados evidenciam que algumas crianças participaram mais quando explicitamente convocadas, enquanto outras se envolveram espontaneamente. Também foi observado que certas crianças demonstraram preferência por atividades específicas, que ofereciam estímulos visuais e objetos tangíveis.

Contudo, apesar de se destacar a participação, envolvimento e motivação nas sessões com recursos visuais, é importante salientar que as crianças participaram ativamente e com entusiasmo em todas as sessões, devido ao aumento da participação durante a narração de histórias, e pelo facto dos recursos serem diversificados e explorados de forma abrangente (Mata, 2008; Lopes, 2017).

Perante a análise e cruzamento dos dados, constatou-se que a participação, o envolvimento e a motivação das crianças aumentaram durante as atividades de narração de histórias.

Neste sentido, importa destacar que a participação vai além do ato de ouvir a história, pois envolve interações, perguntas, partilha de opiniões e expressão de emoções (Veiga et al., 2010). Esta participação ativa promove o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da capacidade de expressão, estimulando o diálogo e a construção coletiva de significados (Silva et al., 2016).

No que diz respeito ao envolvimento, observou-se que as crianças estabeleceram uma relação pessoal com as narrativas, vivenciando as emoções e experiências descritas (Pennac, 2010). Esse envolvimento, já era defendido em 2000 por Wach, que destacava o papel das histórias no desenvolvimento da empatia e identificação com as personagens, num ambiente acolhedor e estimulante, que permitisse que as crianças se identificassem com os acontecimentos da história (Wach, 2000).

No que se refere à motivação, compreendemos que a motivação extrínseca pode transformar-se em motivação intrínseca, se existirem estímulos para as crianças, dando-lhes liberdade para se sentirem competentes na interação e interpretação das narrativas (Ryan & Deci, 2000). Durante as sessões, notamos que mesmo as crianças que precisavam de mais estímulo inicialmente passaram a desempenhar um papel mais autónomo e intrínseco. Embora no início possa ser necessário impulsioná-las a participar, à medida que avançávamos nas atividades as crianças demonstraram mais interesse em intervir, o que confirma o aumento da motivação intrínseca nas crianças (Jesus, 2013).

-

A escolha de histórias é também relevante pois, desperta a curiosidade natural e alimenta o desejo intrínseco de aprender (Pennac, 2010). Posto isto, é importante ter que o educador tenha em consideração a qualidade das histórias e os interesses do grupo de forma a garantir um envolvimento duradouro e um verdadeiro gosto pelos livros (Silva et al., 2016).

Também ficou evidente um desenvolvimento gradual da motivação intrínseca das crianças, à medida que se sentiam mais competentes e livres para interagir e contribuir nas narrativas (Ryan & Deci, 2000). Além disso, a escolha de histórias relevantes despertou a curiosidade natural e alimentou o desejo intrínseco de ouvir histórias e pela aprendizagem.

Dentre as técnicas utilizadas, observou-se que aquelas que utilizaram recursos visuais e musicais, como objetos manipuláveis, histórias cantadas e tocadas, avental de histórias e flanelógrafo, atraíram e envolveram mais as crianças. Por outro lado, as técnicas que tiveram menor destaque foram a narrativa oral, interação com a narração, teatro de sombras e o simples uso do livro.

Essas observações, evidenciam, que o uso de recursos e técnicas diversificadas desperta o entusiasmo e estimula a participação e o envolvimento das crianças (Silva et al., 2016). Além disso, as descobertas ressaltam a importância de promover a motivação intrínseca das crianças, cultivando o interesse genuíno e duradouro pela leitura (Lopes, 2017).

Posto isto, constatou-se, por meio da análise dos dados cruzados, que a participação, o envolvimento e a motivação das crianças aumentam quando estas estão entusiasmadas com os recursos utilizados. De acordo com Lopes (2017), é fundamental considerar as preferências e necessidades individuais das crianças ao planejar e implementar atividades de narração de histórias, pois isso contribui para um maior envolvimento e motivação, estimulando as crianças a se envolverem ativamente nas histórias, adquirirem conhecimento e desenvolverem habilidades literárias.

Além disso, tal como sugere Mata (2008), é essencial utilizar recursos e técnicas diversificadas durante a hora do conto, promovendo uma experiência atrativa e estimulante para as crianças.

Face ao exposto, verificou-se que as crianças participaram ativamente, interagindo, fazendo perguntas e demonstrando entusiasmo (Wach, 2000). O envolvimento foi evidenciado pelo interesse, pelos comentários relevantes e pela expressão de emoções durante a narrativa (Veiga et al., 2000).

-

Portanto, ao considerar essas informações, é possível aprimorar a qualidade das atividades de leitura, atendendo às preferências e necessidades individuais das crianças, e promover um ambiente propício para estimular a **participação, o envolvimento e a motivação das crianças** para a hora do conto e consequentemente para a leitura (Lopes,2017).

2. Conclusão do Estudo

Depois de analisar e interpretar os dados, decorrem as conclusões finais com a finalidade de:

1) “Conhecer os hábitos de leitura das crianças.”

Após a análise, verificou-se que as crianças ouvem com mais frequência histórias no jardim de infância do que em casa, pois indicam como principais responsáveis por contar histórias a educadora cooperante e a educadora estagiária. Neste sentido, o ambiente pré-escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento desses hábitos. Essa descoberta reforça a importância de enfatizar a promoção de atividades de leitura e contar histórias nas instituições de ensino, com o objetivo de incentivar e nutrir o gosto pela leitura desde tenra idade.

2) “Analisar a participação, o envolvimento e a motivação das crianças na hora do conto.”

Perante esta análise, compreendemos que as atividades foram bem-sucedidas pois envolveram sempre as crianças, dando-lhes oportunidade de se expressarem e contribuírem para as narrativas. Além disso, foi possível constatar que existiu um envolvimento, motivação e participação ativa maior quando utilizados recursos concretos, como fantoches e objetos relacionados à história. Igualmente, a interação das crianças aumentou significativamente quando as histórias envolviam animais e apresentavam frases repetidas. Esses resultados sugerem que o uso desses recursos e técnicas específicas pode estimular a implicação das crianças, tornando a hora do conto uma experiência mais envolvente e interativa.

-

Nesta perspectiva, conclui-se que todas as sessões de hora do conto devem ter como principal objetivo motivar as crianças para a leitura, pois tal como afirma Machado (2012) “é na motivação que reside a verdadeira pedagogia da leitura” (p.37).

3) “Conhecer os benefícios da utilização de determinados recursos e técnicas na hora do conto.”

A utilização adequada de recursos concretos e técnicas na hora do conto proporciona diversos benefícios para as crianças. Um dos benefícios que foi evidenciado foi o desenvolvimento da linguagem oral, incluindo a expansão do vocabulário, o aperfeiçoamento da capacidade de comunicação e o desenvolvimento da expressão oral, que de acordo com Silva et al., (2016) “é um objetivo fundamental da educação pré-escolar” (p.66).

Além disso, com a utilização dos diferentes recursos podemos estimular a imaginação, a criatividade e despertar o interesse das crianças pela leitura e pelos livros. De igual forma, as crianças desenvolveram a capacidade de concentração, atenção, habilidades de escuta e compreensão ao longo das várias sessões (Silva et al., 2016). Neste sentido, cada recurso utilizado durante a hora do conto trouxe benefícios distintos, embora, de certa forma, complementares, visto que todos de certa forma puderam contribuir beneficentemente para o desenvolvimento holístico das crianças.

Por um lado, os recursos concretos, como o flanelógrafo e os fantoches, de acordo com Dohm (2000) permitem uma interação mais tátil e visual com as histórias, envolvendo as crianças de forma ativa e despertando a sua imaginação. Por outro, as técnicas utilizadas, como o teatro de sombras, a história oral criada pelas crianças e a utilização de diferentes estratégias, permitiram que as crianças vivenciassem a história de forma mais ativa.

À vista disso, reforça-se a importância dos educadores/professores diversificarem os recursos utilizados, uma vez que a repetição e a falta de variedade nos recursos digitais tornaram a experiência monótona e pouco atrativa para as crianças, como tinham verificado inicialmente.

Nesta linha de pensamento, Costa (2012), diz-nos que dinamizar a leitura de uma história, através de diferentes estratégias o educador está a valorizar não só o conteúdo da história, mas também o envolvimento das crianças, pois a criança está a descobrir novas técnicas de contar histórias, o que lhe ativa a criatividade e a imaginação, tem o privilégio

-

de contactar com múltiplas manifestações artísticas e além disso, o facto desta estar mais envolvida e ter uma extensão visual e sensitiva maior facilita a sua compreensão do texto.

Outros autores que também defendem o uso de recursos e técnicas na hora do conto são Sim-Sim e Nunes (2008) e Mata (2008), que ressaltam a importância de estimular a imaginação das crianças, promovendo a interação e a participação ativa durante as narrativas.

É fundamental que o educador não se restrinja apenas a essas técnicas ou recursos específicos, mas ofereça uma ampla gama de opções, a fim de identificar aquelas que mais despertam o interesse e a motivação do grupo de crianças em questão (Lopes, 2017). A autora, destaca o papel do educador como facilitador e mediador, atento às preferências e motivações individuais das crianças, adaptando as técnicas e recursos utilizados para promover um envolvimento mais efetivo na leitura.

Compreendemos que os hábitos de leitura estão em declínio, como já referido anteriormente neste relatório. Portanto, torna-se ainda mais crucial adotar estratégias que despertem o interesse e a paixão pela leitura desde cedo. À vista disso, Lopes (2017) diz-nos que é possível envolver as crianças de maneira mais efetiva, estimulando a imaginação, curiosidade e participação ativa na leitura. Além de utilizar recursos variados, é importante criar um ambiente acolhedor e estimulante, no qual as crianças se sintam encorajadas a explorar diferentes histórias e desenvolver o gosto pela leitura (Pimentel, 2017).

Posto isto, verificou-se que a utilização de recursos concretos e técnicas adequadas durante a hora do conto teve impactos significativos no desenvolvimento das crianças. Essas práticas além de fortaleceram a linguagem oral, também estimularam a imaginação, a criatividade e o interesse das crianças pela leitura. Além disso, contribuíram para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a concentração, a atenção, a escuta e a compreensão. A diversidade e a adaptabilidade das estratégias utilizadas pelo educador desempenham um papel fundamental para envolver e motivar as crianças o gosto pela leitura (Pimentel, 2017).

É ainda de salientar que desenvolver desde cedo hábitos de leitura nas crianças é essencial pois, permitir-lhes-á alcançar um refúgio intelectual, uma inspiração e uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida (Lopes, 2017).

À vista disso, para dar conta dos objetivos referidos anteriormente, estruturou-se uma questão de investigação, à qual vai ser dada uma resposta com base nos dados recolhidos e analisados.

4) Quais os contributos da utilização de diferentes técnicas de narração na hora do conto?

Findo o estudo no qual se concretizam os objetivos propostos, cremos ser possível dar resposta à questão de investigação, na medida em que se apurou, no cruzamento das diferentes fontes, que os contributos da utilização de diferentes técnicas de narração na hora do conto são significativos. Ao adotar abordagens pedagógicas que valorizem o uso de recursos concretos e técnicas adequadas, é possível promover um ambiente mais enriquecedor e estimulante para as crianças. Essas abordagens contribuem para o desenvolvimento global das crianças, cultivando uma cultura de leitura desde tenra idade. Os benefícios incluem o estímulo aos hábitos de leitura, o desenvolvimento da literacia emergente e da linguagem oral, a promoção da imaginação e criatividade, além do aprimoramento das habilidades de comunicação, concentração, atenção, escuta e compreensão.

3. Limitações do Estudo

No que diz respeito às limitações do estudo, existem três aspetos a destacar. O primeiro refere-se à gestão do tempo, uma vez que a recolha de dados para o estudo foi realizada apenas ao longo de sete semanas. Acredita-se que se existisse mais tempo, seria mais benéfico para os alunos, pois permitiria uma recolha mais abrangente dos dados.

O segundo aspeto está relacionado com o número reduzido de crianças que participaram no estudo, devido a algumas faltas frequentes. Isso resultou na ausência desses alunos em várias sessões da hora do conto, o que limitou a quantidade de dados disponíveis para análise.

Por último, uma limitação significativa deste estudo está relacionada ao período temporal alargado utilizado para a recolha de dados. A extensão desse período pode ter introduzido potenciais influências externas ao longo do tempo, o que pode afetar a validade e a generalização dos resultados obtidos.

4. Recomendações para futuras investigações

Com base nas limitações identificadas no estudo, são sugeridas algumas recomendações para investigações futuras. Primeiramente, é recomendado ampliar o período de recolha de dados, permitindo um tempo maior para obter informações mais

-

abrangentes sobre os hábitos de leitura das crianças. Dessa forma, será possível realizar uma análise mais detalhada dos dados recolhidos.

Outra recomendação é aumentar o tamanho da amostra, incluindo um maior número de participantes no estudo. Isso ajudará a obter resultados mais representativos e minimizará o impacto das faltas frequentes dos alunos nas sessões de narração de histórias.

Além disso, recomenda-se que em pesquisas futuras se explorem e incorporem uma variedade de recursos/técnicas adicionais, para além das utilizadas neste estudo, permitindo uma análise mais abrangente e uma comparação mais ampla dos resultados obtidos. Isso contribuirá para uma base de conhecimento mais sólida e uma compreensão mais abrangente do impacto das técnicas de narração na hora do conto.

Além disso, sugere-se diversificar os contextos de pesquisa, explorando não apenas o ambiente pré-escolar, mas também os hábitos de leitura das crianças em outros contextos, nomeadamente no 1.º e 2.º CEB. Isso permitirá comparar diferentes contextos e identificar possíveis influências na formação dos hábitos de leitura.

Essas recomendações visam aprofundar a compreensão dos hábitos de leitura das crianças e desenvolver estratégias eficazes para promover a leitura desde cedo, proporcionando um ambiente mais enriquecedor e estimulante, recorrendo a recursos e técnicas de leitura variadas contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento global das crianças.

5. Considerações Finais

As considerações finais desta dissertação refletem a importância significativa da minha experiência durante a Prática de Ensino Supervisionada e enquanto aluna de mestrado. Cada contexto no qual estive inserida, cada grupo de crianças com quem trabalhei e cada equipa pedagógica com quem colaborei desempenharam papéis essenciais no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A investigação realizada proporcionou-me uma compreensão profunda sobre a importância dos recursos utilizados nas histórias, revelando os diferentes benefícios que estes podem trazer para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Consciente desta realidade, sinto-me agora capacitada para utilizar estratégias diversificadas e eficazes, com o objetivo de envolver e cativar as crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento global.

-

A minha ambição de me tornar numa professora é alimentada por toda esta experiência enriquecedora durante a prática. Cada desafio superado, cada momento de partilha de aprendizagens com as crianças e cada momento de colaboração com a equipa fortaleceram a minha convicção de que a educação é o meu verdadeiro chamamento.

Esta experiência foi um marco determinante na minha jornada de formação. Sinto-me profundamente grata por ter tido a oportunidade de vivenciá-la. Cada momento, cada interação, cada aprendizagem adquirida ao longo deste percurso deixou uma marca indelével em mim. Agora, sinto-me preparada e entusiasmada para continuar a aprender, a crescer e a tornar-me na educadora/professora que desejo ser, inspirando e transformando a vida das crianças que irei acompanhar no futuro.

Termino este relatório com a consciência de que a minha aprendizagem não termina aqui. Reconheço que ainda há muito para explorar, investigar e desenvolver na área da educação. Estou confiante de que, através da minha dedicação contínua, irei continuar a evoluir e a contribuir de forma positiva para o campo educativo, com o intuito de proporcionar experiências educativas enriquecedoras e significativas para as crianças.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Interpretativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Albuquerque, C. M. (2010). *Animar a hora do conto na sala de aula e na biblioteca: o professor e a promoção da leitura*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <https://shre.ink/l6GX>
- Alves, K., Rodrigues, C., Salvador, P., & Mendonça, S. (2019). Fotografia como técnica de coleta de dados nas pesquisas qualitativas da área da saúde: scoping review. *Investigação Qualitativa em Saúde*, 2, 154-163. <https://shre.ink/l1Ay>
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70.
- Bento, S. L. G. (2014). *Desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar*. [Dissertação de mestrado] Escola Superior de Educação de Coimbra. <https://shre.ink/l6cz>
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.ª ed.). Universidade Aberta.
- Carvalho, A. F. (2019). *A importância da promoção da leitura em contexto de Jardim-de-Infância*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias – Propostas de atividade para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Editora: Paulus;

- Costa, M. (2012). No laboratório, preparando magia para a hora do conto. In C. V. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti (Eds). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*(pp. 55-60). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo e misto* (3ª ed.). Bookman ou Artmed.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (2012). *A Leitura de Histórias: Qualidade das Interações entre Pais e Filhos*. Revista Diversidades.<https://shre.ink/11IL>
- Dias, C., & Neves, I. (2012). *A importância de contar histórias*. Em C. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <https://shre.ink/17H0>
- Dohme, V. (2000). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Editora Vozes.
- Fazenda, I. C. A. (2014). *Interdisciplinaridade: Pensar, pesquisar, intervir*. Cortez.
- Fernandes, M. D. C. (2017). *A Importância da Literatura Infantil no Desenvolvimento Socioemocional das Crianças* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. <https://shre.ink/175z>
- Fernandes, P. F. (2007). *Livros, Leitura e Literacia Emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância*. In F. Azevedo, *Formar leitores - Das teorias às práticas* (pp. 19,34). Lisboa: Lidel.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (22ª ed.). Paz e Terra.
- Gonçalves, L. (2016). *A Diferenciação Pedagógica na sala de aula de Matemática- um estudo exploratório nos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico* [Trabalho de projeto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização em Supervisão Pedagógica]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Gresham, P. (2014). *Fostering creativity through digital storytelling*. English Teachers Association of NSW, 1(1), 47-55.
- Guerreiro, C. (2010). *A Literatura para a Infância em Portugal nos sécs. XIX e XX: Contributos Pedagógicos e Contextos Socioculturais, não publicada*. Vol. I. Tese de Doutoramento.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, SN, Rus, CL, Lens, W., & Imaginário, S. (2013). *Motivação intrínseca e criatividade relacionada ao produto: uma meta-análise dos estudos publicados entre 1990-2010*. *Jornal de pesquisa de criatividade*, 25 (1), 80–84. <https://shre.ink/IVcA>
- Justo, J.S., & Vasconcelos, M.S. (2009). *Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia*. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 9(3), 760-774.
- Lopes, M. C. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito - Teste de Avaliação da Compreensão*. Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos.
- Lopes, P. M. A. L. (2017). *As histórias na Educação Pré-Escolar: Técnicas promotoras de motivação e envolvimento* [Relatório de Mestrado para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar]. Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://shre.ink/l6fO>
- Luís, H., Piscalho, I., & Pappamikail, L. (2014). *Formar para incluir – A promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto*. Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação.
- Machado, M. da S. da R. (2012). *Promoção da Leitura Recreativa – Um projeto da Biblioteca Escolar em articulação com Língua Portuguesa*. Universidade Aberta.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Marchão, A. J. (2013). *O lugar dos livros no jardim de infância*. Aprender, 33.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigación con Niños: Reflexión sobre la Escucha de las Voces de los Niños através de Procesos de Entrevista. *Aula*, 24, 135–144. <https://shre.ink/11zj>
- Marques, R. (1993). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Texto Editora.
- Minayo, M. C. S, & Costa, A. P. (2018). *Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa*. Revista Lusófona de Educação, (40), 139-153. <https://shre.ink/11jd>
- Moreira, D. (2020). *A utilidade dos recursos na leitura de histórias: um estudo na Educação Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <https://shre.ink/16S8>
- Niza, S. (1998). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 139-156). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., e Andrade, F. (2011). *O espaço na pedagogia-em participação*. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *O Espaço e o Tempo na PedagogiaemParticipação*. Porto. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Fundação Aga Khan Portugal.
- Parafita, A. (2002). *Antologia de Contos Populares, coleção Tesouros de Memória*. Plátano Editora. Vol. II.
- Parente, C. (2011). *Observar e Escutar em Creche: para aprender sobre a criança*.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications, Inc.
- PBworks. (2007). *Notas de campo. Metodologia de Pesquisa*.<https://shre.ink/11zC>
- Pennac, D. (2010). *Como um Romance*. Edições Asa II. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira, V. (2013). *Educar para Ser: A Educação para a Cidadania nas obras A Que Sabe a Lua? e O Nabo Gigante*. II Jornada de Literatura Infanto-Juvenil - Comunicações, p.80-89. <https://shre.ink/170h>
- Piaget, J. (1972). *Problemas da Psicologia Genética*. Dom Quixote.
- Pimentel, J. H. A. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra].<https://shre.ink/4XGKL>
- Pinto, D. R. L. (2015). *A importância dos recursos pedagógicos na dinamização da hora do conto* [Relatório de Estágio, para a obtenção de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <https://shre.ink/lgk8>
- Pinto, I. F., Campos, J. G. C., & Siqueira, C. (2018). *Investigação Qualitativa: Perspetiva geral e Importância para as Ciências da Nutrição*. Acta Portuguesa de Nutrição, (14), 30-34. <https://shre.ink/11ks>
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quental, J. (2009). *A ilustração enquanto processo e pensamento: a Autoria e Interpretação*. [Tese de Doutoramento, apresentada à Universidade de Aveiro].
- Quivy, R. & Campenheoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. ASA.

- Sá, L. S. N. R. (2010). *Análise do Processo de Internacionalização de Empresas Incubadas de Base tecnológica* [Dissertação de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Maxwell. <https://shre.ink/11S5>
- Santos, M. J. (2003). *Do conto infantil à linguagem dos afetos. Em F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet, Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente (pp. 121-123)*. Centro de estudos da criança- U.M.
- Santos, M. M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família – um projeto de intervenção*. Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <https://shre.ink/16bS>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Schütz, A. (1994). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Méridiens Klincksieck
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Carta Ética. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. <https://shre.ink/lgS4>
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever - Uma Proposta Construtivista*. Artmed.
- Teixeira, E. B. (2011). *A Análise de Dados na pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais*. Desenvolvimento Em Questão, 1(2), 177–201. <https://shre.ink/11A8>
- Trelease, J. (2013). *The Read-Aloud Handbook* (7th ed.). Penguin Random House.

-

Thompson, Christine (2017). *Listening for stories: childhood studies and art education*, *Studies in Art Education*, 58(1), 7-16.

Valença, M. M., & Tostes, A. P. B. (2019). *O Storytelling como ferramenta de aprendizado ativo*. Ver. Carta Inter., 14(2), 221-243.

Veiga, F.H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S. e Nogueira, J. (2012). *Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico – sua importância na formação de professores*. Revista Portuguesa de Pedagogia 46-2: 31-47.

Vilelas, J. (2017). *Investigação - o processo de construção do conhecimento* (2.^a edição). Edições Sílabo.

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2018). *Primeira aula. O objeto da pedagogia*. In Vigotski, L. S. 7 Aulas de L. S. Vigotski. Tradução e organização de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers.

Wachs, T. D. (2000). *Necessary but not sufficient: The respective roles of single and multiple influences on individual development*. American Psychological Association.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2^a edição. Thousand Oaks, CA: SAGE, Publications.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. ArtMed

Normativos legais

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho;

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho;

Apêndices

Apêndice 1. Grelhas de Observação

Observação Individualizada																		
Criança:																		
Critérios	Atividades:																	
	1		2		3		4		5		6		7		8		9	
	O	N/O	O	N/O	O	N/O	O	N/O	O	N/O	O	N/O	O	N/O	O	N/O	O	N/O
Manifesta curiosidade sobre os materiais.																		
Manifesta curiosidade sobre o conteúdo da história..																		
Participa espontaneamente																		
Participa se convocada a participar																		
Questiona espontaneamente sobre os materiais																		
Questiona espontaneamente sobre conteúdos																		
Identifica os recursos utilizados																		
Compreende e executa o que lhe é solicitado																		
Está familiarizado com a leitura de histórias																		
Exprime os seus sentimentos face ao que está a sentir no decorrer da história																		
(...)																		
(...)																		
Comentário geral	EX. Mostrou-se muito motivada e participativa no decorrer de todas as atividades, embora com particular destaque para aa atividade 3 e 7 EX. Apesar de ter demonstrado desinteresse e pareceu distraída nas primeiras atividades, começou a participar mais ativamente, sobretudo nas atividades X pu																	

-

Observação - Grau de satisfação das atividades																		
Criança	Atividades:																	
	1		2		3		4		5		6		7		8		9	
																		
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		

Legenda:

 Satisfeito

 Não Satisfeito

Apêndice 2. Guião da entrevista

Categoria	Possíveis questões
Hábitos de ouvir histórias	1. Costumas ouvir histórias? 2. Quem te costuma contar histórias?
Recursos/Técnicas significativas	3. De que histórias te lembras? 4. Dessas histórias que acabaste de me dizer, de qual é que gostaste mais? Porquê? 5. Recordas-te desta história? Lembras-te de algum personagem?

1. Costumas ouvir histórias?

2. Quem te costuma contar histórias?

3. De que histórias te lembras?

4. Dessas histórias que acabaste de me dizer, de qual é que gostaste mais? Porquê?

5. Recordas-te desta história? Lembras-te de algum personagem?

5.1 Objetos



5.2 Baú da Imaginação



5.3 Gestos e Movimentos



5.4 Fantoques em frascos



5.5 História Cantada e Tocada



5.5 Teatro de sombras



5.6 Livro



5.8 Avental



6. Flanelógrafo



7. Qual foi a história de que mais gostaste? Porquê?

Nota: como se trata de uma entrevista semiestruturada, em caso de necessidade, e de acordo com as respostas das crianças, a Educadora Estagiária pode colocar mais alguma questão de forma a esclarecer o contributo do grupo.

Apêndice 3. Planificação semanal

 Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro				
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º Ano / 2.º Semestre				
U.C.: Prática de Ensino Supervisionada II				
Data: 21-25 de março de 2022	Agrupamento de Escolas de Penafiel X	Escola: Jardim de Infância	Prof.ª Titular: AT	N.º alunos: 17
Áreas / Domínios / Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades	Materiais / Recursos / Espaços físicos	Avaliação
Área de Formação Pessoal e Social	Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. (OCEPE, p.38) Cooperar com outros no processo de aprendizagem. (OCEPE, p.38) Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. (OCEPE, p.40)	(segunda-feira)		
Área de Expressão e Comunicação	Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação. (OCEPE, p.40)	• Rotina dos bons dias com nome de transportes (Ex. O carro M); • Diálogo com as crianças sobre os diferentes meios de transporte; • Como é que vieram para a escola, de carro de carrinha...? • Apresentação das adivinhas dos transportes; • Pintura coletiva de diferentes tipos de transportes;		
Domínio da Educação Física	Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. (OCEPE, p.46)			
Domínio da Educação Artística	Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. (OCEPE, p.50)			
Subdomínio das Artes Visuais	Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa. (OCEPE, p.50)	(quarta-feira)		
Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro	Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização. (OCEPE, p.54) Apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características, verbalizando a sua opinião e leitura crítica. (OCEPE, p.54)	• Rotina dos bons dias com rimas com o nome de cada criança; • Leitura da história "A caixa"; • Diálogo com as crianças sobre a capa do livro; • O que parece esta capa? • Não vos faz lembrar nada? • Alguém sabe porque é que temos aqui tantas folhas? • Depois deste breve diálogo, com as crianças em roda, na manta dá-se a narração da história "A Caixa". Ao longo da história cria-se interação com as crianças sobre os vários tamanhos das caixas, as cores, as quantidades etc.; • Realização de um baú da Imaginação, com uma caixa de cartão; • Elaboração de um desenho que represente um momento vivido ou inventado pelas crianças relacionado com elementos da história; • Exposição oral dos elementos presentes no desenho elaborado por cada criança; • Dançar a música "Estátua", do Prof. Idalécio; • Atividades livres;	Materiais: • Adivinhas dos transportes (elaboração própria); • Coluna de música; • Livro <i>A Caixa, de e Min Flyte</i>; • Caixa de cartão; • Papel/ Cartolina; • Tesoura; • Lápis de Colorir; • Marcadores; • Papel de plastificação; • Materiais diversos à escolha de cada criança para a decoração de música.	
Subdomínio da Música	Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (trava-linguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos). (OCEPE, p.56)			
Subdomínio da Dança	Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações. (OCEPE, p.57)			
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. (OCEPE, p.62) Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). (OCEPE, p.62) Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica). (OCEPE, p.65) Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras. (OCEPE, p.70) Aperceber-se do sentido direcional da escrita. (OCEPE, p.70) Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral. (OCEPE, p.70) Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. (OCEPE, p.71) Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância. (OCEPE, p.71)			
Domínio da Matemática	Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.). (OCEPE, p.77) Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração. (OCEPE, p.71) Sentir-se competente para lidar com noções matemáticas e resolver problemas. (OCEPE, p.83)	(sexta-feira)		
Área do Conhecimento do Mundo	Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida. (OCEPE, p.89) Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural. (OCEPE, p.91) Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente. (OCEPE, p.91)	• Iniciar o dia com a rotina dos bons dias. • Apresentar o baú finalizado, elaborado pelas crianças na aula anterior. • Fornecer uma breve explicação sobre a narração oral e as regras do jogo do "Baú da Imaginação". • Iniciar a dinamização do jogo propriamente dito: a educadora estagiária retira aleatoriamente uma imagem da caixa e inicia a história, por exemplo, com "Era uma vez um urso chamado Ben que vivia...". A próxima criança retira outra imagem do baú para dar continuidade à história, e assim por diante, até todas as imagens serem utilizadas. • No final, recapitular a história criada e permitir que as crianças criem ilustrações para ela. Essas ilustrações serão utilizadas numa aula futura, quando a educadora estagiária entregará às crianças a história que elas mesmas criaram.	Recursos humanos: • 20 crianças; • 1 educadora; • 1 auxiliar de ação educativa; • 1 estagiária; Espaços físicos: • Sala 1; • Espaço exterior;	• Grêlhas de Observação (apêndice 1)
Referências Bibliográficas: Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).				

Apêndice 4. Consentimento de participação no projeto de investigação

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE Investigação
--

O meu nome é **Marta Vales** e no âmbito do Mestrado Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, gostaria de realizar um projeto sobre: **O impacto dos recursos no ato de contar histórias.**

Para o efeito convidamos o seu educando: _____ a participar neste estudo de investigação.

A participação é voluntária e o tratamento dos dados recolhidos destina-se, exclusivamente para fins académicos. A identidade dos participantes será mantida no anonimato.

A Estudante: _____.

Autorizo a participação ☐

Não autorizo a participação ☐

Encarregado de Educação:

Obrigada pela colaboração!