

# RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

## As histórias na Educação Pré- Escolar

Técnicas promotoras de motivação e  
envolvimento

---

**Patrícia Margarida Arez Landeiro Lopes**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para  
a Docência em Educação Pré-Escolar

Julho 2017

Versão Definitiva

# Instituto Superior de Educação e Ciências

Provas para a obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a  
Docência em Educação Pré-Escolar

## **Relatório Final da Prática Supervisionada**

### **As histórias na Educação Pré-Escolar**

Técnicas promotoras de motivação e envolvimento

Autora: **Patrícia Margarida Arez Landeiro Lopes**

Orientador: **Mestre Amélia Mestre**

Julho 2017

## **Agradecimentos**

Esta parte do relatório é dedicada a todos aqueles que, de certa forma, contribuíram para que este Mestrado de Qualificação e Docência em Educação Pré-Escolar se tornasse possível. Por isso, deixo aqui os meus sinceros agradecimentos a todas essas pessoas.

Começo por agradecer aos meus pais e irmãos, que sempre se disponibilizaram e me ajudaram ao longo deste percurso.

Um especial agradecimento aos meus avós maternos, por todo apoio, carinho, paciência e dedicação.

Agradeço às minhas grandes amigas e colegas de curso, as quais não vou esquecer: Joana Oliveira, Sara Tavares e Vanessa Lopes. Obrigada pela vossa amizade, pelos momentos de alegria e tristeza que passámos ao longo deste caminho.

Às minhas queridas amigas, Carla Quaresma, Joana Ferreira e Teresa Thacamo, pelo carinho e dedicação, por estarem ao meu lado nos momentos mais difíceis.

Ao Ricardo Santos pela sua disponibilidade na tradução do resumo e por todo o seu apoio.

À minha orientadora, Mestre Amélia Mestre, pela disponibilidade e atenção que demonstrou para a realização deste relatório.

Aos professores e à educadora cooperante que contribuíram muito para a minha aprendizagem através da transmissão de conhecimentos, ajudando-me a tornar numa profissional.

Não deixo também de agradecer às crianças e a toda a equipa que me acolheu durante o meu estágio profissional, pela partilha de carinho e afeto.

Por fim, quero agradecer ao Instituto Superior de Educação e Ciências por me ter dado a oportunidade e a possibilidade de aprender tudo aquilo que consegui relativamente ao Mestrado.

A todos,  
muito obrigada!

## **Resumo**

Contar histórias é uma prática cultural muito antiga. Para além da dimensão intergeracional, ela tem um impacto muito significativo no desenvolvimento psicossocial da criança, em particular ao nível do raciocínio, da imaginação e da criatividade (Dohme, 2000).

Na educação pré-escolar, a prática de contar histórias ocupa um lugar fundamental, devido ao reconhecimento dos seus benefícios no desenvolvimento das crianças.

O presente trabalho surgiu com o objetivo de compreender a relação entre as diversas técnicas de contar histórias, a motivação e o envolvimento de um grupo de crianças pertencente à sala dos 4 anos de uma instituição privada de educação pré-escolar.

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com recurso ao estudo de caso e à recolha de dados através de observação, de entrevista semiestruturada e de inquéritos por questionário.

O recurso a diferentes técnicas de contar histórias, a sua diversificação e a escolha do conteúdo, foram os elementos determinantes para compreender a relação entre a motivação e o envolvimento das crianças nessa atividade. Nesta investigação constatámos que as técnicas mais favoráveis à motivação das crianças foram os «fantoques» e o «suporte digital», e as mais favoráveis ao envolvimento foram o «livro», os «fantoques», a «dramatização» e o «suporte digital».

**Palavras-Chave:** Histórias, Técnicas, Motivação, Envolvimento, Educação Pré-Escolar.

## **Abstract**

Storytelling is an ancient cultural practice. In addition to the intergenerational dimension, it has a very significant impact on the psychosocial development of children, in particular at the level of reasoning, imagination and creativity (Dohme, 2000).

In the pre-school education, the practice of storytelling occupies a fundamental place, not only due to the recognition of its benefits in the development of children.

The objective of this work was to understand the relationship between the various techniques of storytelling and the motivation and the engagement of a group of children belonging to the 4-year room of a private institution of pre-school education.

It was used qualitative methodology, in particular the case study, and different types of instruments for data collection: observation, semi-structured interviews and questionnaire surveys.

The use of different storytelling techniques, the diversification of those techniques and the selection of the history, were the most crucial factors in respect of the relation between motivation and engagement of children in that activity. In this investigation, we found the techniques that were more favourable to the motivation of the children were the use of «puppets» and «digital media», and the most favourable to the engagement were the use of «book», «puppets», «drama» and «digital media».

**Keywords:** Stories, Techniques, Motivation, Engagement, Pre-School Education.

# Índice

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract .....	v
Índice .....	vi
Índice de figuras, tabelas, quadros .....	viii
Siglas e abreviaturas.....	x
Introdução .....	1
Capítulo 1 – Quadro de referência teórico .....	3
1.1. A prática cultural de contar histórias .....	3
1.2. Contar histórias: o papel no desenvolvimento da criança .....	6
1.3. Técnicas de contar histórias .....	9
1.4. Motivação e envolvimento das crianças.....	17
1.5. O papel do educador de infância.....	19
Capítulo 2 – Problematização e metodologia .....	21
2.1. Problemática, objetivos e questões de investigação.....	21
2.2. Paradigma .....	22
2.3. <i>Design</i> do estudo .....	23
2.4. Participantes .....	24
2.4.1. Caracterização da instituição .....	24
2.4.2. Caracterização da sala .....	25
2.4.3. Caraterização do grupo .....	25
2.5. Instrumentos de recolha de dados.....	26
2.5.1. Observação .....	26
2.5.2. Entrevista .....	28
2.5.3. Inquérito por questionário.....	29
2.6. Tratamento e análise de dados .....	29
Capítulo 3 – Apresentação e discussão dos resultados.....	31
3.1. Análise da entrevista .....	31
3.1.1. Importância que o educador atribui à hora do conto .....	31
3.1.2. Técnicas de contar histórias: motivação e envolvimento das crianças ..	31
3.2. Análise dos inquéritos por questionário .....	34
3.2.1. Educadoras.....	34
3.2.1.1. Caracterização dos participantes .....	34
3.2.1.2. Importância de contar histórias .....	34

<b>3.3.1.3. Técnicas de contar histórias: motivação e envolvimento das crianças</b> .....	35
<b>3.2.2 Crianças</b> .....	38
<b>3.2.2.1 Caracterização dos participantes</b> .....	38
<b>3.3.2.2. As histórias e a motivação das crianças</b> .....	38
<b>3.3. Discussão e análise comparativa dos resultados</b> .....	41
<b>Capítulo 4 – Conclusões e Considerações finais</b> .....	44
<b>Referências bibliográficas</b> .....	47
<b>Anexos</b> .....	52

Anexo I – Rotinas diárias

Anexo II – Técnicas utilizadas pela estagiária

Anexo III – Guião da entrevista semiestruturada

Anexo IV – Entrevista à educadora cooperante

Anexo V – Guião do inquérito por questionário (educadoras)

Anexo VI – Guião do inquérito por questionário (crianças)

Anexo VII – Inquérito por questionário (educadores)

Anexo VIII – Inquérito por questionário (crianças)

Anexo IX – Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante

Anexo X – Análise de conteúdo da entrevista

## Índice de figuras, tabelas, quadros e gráficos

### FIGURAS

Figura 1 – Técnicas utilizadas pelos educadores para contar histórias.....	35
Figura 2 – Técnicas de contar histórias mais favoráveis à motivação.....	36
Figura 3 – Técnicas de contar histórias mais favoráveis ao envolvimento.....	36
Figura 4 – Como as crianças gostam que as histórias sejam contadas.....	38
Figura 5 – Que tipo de histórias as crianças gostam de ouvir.....	39
Figura 6 – O gosto das crianças pelas histórias em função do género.....	40

### TABELAS

Tabela 1 – Técnicas de contar histórias, adaptado de Dohme (2000).....	12
Tabela 2 – Orientações para uma intervenção educativa, de acordo com as OCEPE (1997).....	14
Tabela 3 – Distribuição dos respondentes por grupos etários.....	34
Tabela 4 – Importância de contar histórias na perspetiva do educador por faixa etária.....	34
Tabela 5 – Utilização de diferentes técnicas por parte do educador.....	35
Tabela 6 – Repertório de técnicas de contar histórias identificadas pelos participantes no questionário.....	37
Tabela 7 – Distribuição dos respondentes por grupos etários.....	38
Tabela 8 – Comparação das respostas dadas pelas crianças e educadoras.....	41

## QUADROS

Quadro 1 – Aspetos que devem ser considerados pelo contador de histórias, segundo Dohme (2000) e Silva (2002).....	10
Quadro 2 – Orientações definidas pelas Orientações de Actividades de Leitura do programa «Está na hora dos livros», desenvolvido pelo Plano Nacional de Leitura.....	15
Quadro 3– Sugestões de técnicas de contar histórias que envolvem e motivam as crianças.....	45

## **Siglas e abreviaturas**

**OCEPE** – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

**OAL** – Orientações para Atividades de Leitura

**CPT** – Centro de Produções Técnicas

## Introdução

Contar histórias em contexto de educação pré-escolar assume uma especial relevância pedagógica que se reflete nas variadíssimas dimensões do desenvolvimento das crianças. Atualmente, perante as transformações sociais profundas que têm provocado reconfigurações às estruturas e dinâmicas familiares, torna-se mais difícil as crianças disporem da oportunidade de ouvir histórias contadas pelos seus pais ou avós (OAL,2006). Neste sentido, a educação pré-escolar atribuiu a si própria o compromisso de assegurar que essa experiência, tão determinante para o desenvolvimento das crianças, seja universal e estrutural, tal como é referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE, 2016), isto é, o reconhecimento do lugar superior que as histórias devem ocupar no projeto educativo, que deve ser aberto também à participação da família.

Compete ao educador promover e dinamizar a forma como as histórias são contadas, recorrendo a diversas técnicas para despertar a imaginação e a criatividade das crianças assim como também a sua motivação e envolvimento. De acordo com Dohme (2000) as histórias servem para trabalhar alguns aspetos que se desenvolvem na criança, como por exemplo, o raciocínio, a imaginação e também a criatividade. Por outro lado, as histórias são uma excelente ferramenta que permite o desenvolvimento dos valores sociais, da comunicação e linguagem nos vários domínios da educação das crianças.

Com este estudo pretende-se compreender a relação entre as diversas técnicas de contar histórias e a forma como interferem na motivação e no envolvimento de crianças em idade pré-escolar. E também contribuir para uma perceção da importância destas técnicas, a que os educadores podem recorrer para contar as histórias. Para dar resposta a estes objetivos surgiu então a questão problema: Será que a forma como as histórias são contadas está relacionada com a motivação e o envolvimento da criança? Esta questão surgiu durante a prática de ensino supervisionada que decorreu em contexto pré-escolar.

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro partes. Numa primeira fase apresenta-se o quadro de referência teórico, em particular no que diz respeito à prática de contar histórias como uma atividade eminentemente cultural, abordando a importância do seu papel no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. Apresentam-se também as técnicas de contar histórias que são segundo os diferentes

autores consultados (Dohme,2000; OCEPE, 1997 e 2016; Rigolet, 2009; Rule,2002; OAL, 2006.) as mais frequentemente utilizadas pelos educadores.

Abordamos a temática da motivação e do envolvimento das crianças, enquanto fator pedagógico essencial, para proporcionar um desenvolvimento equilibrado em todos os domínios do desenvolvimento e aprendizagem, nomeadamente quando as atividades se relacionam com o «contar histórias». A motivação e o envolvimento são dois conceitos intrinsecamente ligados. Quando a criança está envolvida, está motivada e isso verifica-se pela sua capacidade de atenção e concentração, o que se revela de extrema importância (Bertram e Pascal, 2009).

Ainda destacamos o papel determinante do educador nesse processo, que através do planeamento intencional do espaço, dos materiais, do tempo e das atividades pode condicionar fortemente a motivação e o envolvimento das crianças (OCEPE, 2016).

Numa segunda etapa apresenta-se o processo metodológico adotado que se insere num paradigma qualitativo e interpretativo, configurando-se num estudo de caso (Bogdan e Biklen, 1994). Neste processo surge também a problematização, o recurso a instrumentos de recolha de dados, os participantes e o tratamento e análise de dados recolhidos. Após a implementação do quadro metodológico são apresentados e interpretados os dados recolhidos, tendo sempre como base o quadro de referência teórico inicial.

Finalmente, serão apresentadas as considerações finais resultantes de uma reflexão aprofundada sobre todo este processo de investigação.

## Capítulo 1 – Quadro de referência teórico

### 1.1. A prática cultural de contar histórias

Contar histórias é uma prática cultural muito antiga. Etnograficamente, ela surge associada à capacidade e à necessidade que os humanos foram desenvolvendo de transmitirem «conhecimentos, crenças, arte, moral, costumes e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade» (Tylor, 1920, p.418). Não é por isso de estranhar que o poder de sobrevivência de algumas histórias ao longo dos tempos se deva mais ao facto de elas terem vindo a ser (re)contadas e menos ao seu registo escrito. Silva e Tehrani (2016) verificaram recentemente que as histórias tradicionais de transmissão oral são muito mais antigas do que os primeiros registos literários ou até do que as narrativas com inspiração na mitologia clássica.

Contar histórias, para além de ser uma prática cultural muito antiga, é também uma espécie de viagem nos tempos, ou seja, um vestígio cultural de tempos longínquos, um testemunho que foi sendo passado de geração em geração através de uma tradição oral sem qualquer tipo de fronteiras; por conseguinte, a prática de contar histórias é, pois, muito anterior à de escrever histórias. Essa é, porventura, a sua característica específica mais relevante. Nos dias de hoje, contar histórias que eram contadas há 4, 5 ou 6 mil anos é transmitir cultura.

Contar é sempre recontar. As histórias vão-se transformando ao longo dos tempos. «Quem conta um conto acrescenta um ponto», diz o provérbio. A transmissão aqui não é a mera reprodução do original. Marcadas pelo tempo, ainda assim as histórias mantêm a sua forma original. Este aspeto torna-se particularmente evidente nos contos populares de transmissão oral: «Cada narrador, à medida que ia contando a história, deixava cair ou acrescentava certos elementos de forma a torná-la mais significativa para si próprio e para os ouvintes, que ele conhecia bem» (Bettelheim, 1998, p.192).

Para Bettelheim (1998) a transmissão das histórias depende somente da memória e da voz. Isto não significa que uma história não possa ter diversas versões de si própria. Quer no lugar mais isolado de uma aldeia, perdida entre vales e montanhas, no interior profundo de um país, quer na casa mais confortável de uma cidade. As histórias contam-se para a transmissão de valores, de conhecimentos, de hábitos, de costumes, de fantasias, de medos coletivos. Isto é essencial para a vivência e a sobrevivência das gerações que hão-de vir. O autor refere ainda, que é justamente o hábito de se contarem

histórias, que torna possível uma certa continuidade intergeracional. Não é por acaso que são os pais que contam histórias aos filhos, ou os avós que contam histórias aos netos, ou o velho da aldeia que conta histórias aos mais novos.

O momento de contar histórias é igualmente significativo. É quase universal a hora da história antes do deitar, constituindo-se não apenas como um momento de transmissão, mas também um fortalecimento dos laços afetivos entre pais e filhos, avós e netos. Este reforço afetivo tem tendência para atingir um ponto máximo, quase sempre no final da história, por um gesto profundamente significativo que é, por parte dos pais ou dos avós, o beijo de boa noite e o aconchego do cobertor. Assim, contar histórias não é apenas uma prática cultural que pretende garantir uma continuidade cultural entre gerações, mas serve também, e de um modo mais significativo, para permitir uma ligação emocional e identitária entre quem conta e quem ouve (Hohmann e Weilkart, 2011). É, pois, num contexto relacional e familiar que a prática de contar histórias encontra o seu sentido original.

A prática de contar histórias tem um impacto no desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível da modelação dos seus comportamentos pró-sociais (Chesebrough et al., 2004; Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006), de tal modo que uma descompensação no lado familiar acaba por ser artificialmente compensada por meios alternativos, como o sejam os *media* (a televisão em particular) ou a escola. É, aliás, o que dizem as *Orientações para Actividades de Leitura – Está na Hora dos Livros Jardim de Infância (2006)*, do Ministério da Educação: hoje em dia, pelas condições inerentes à vida profissional e pessoal dos adultos, é possível que as famílias tenham menos tempo para contar histórias às crianças. Sendo assim, será a escola e o jardim-de-infância a dar essa oportunidade às crianças de ouvirem histórias, pois é uma experiência importante e enriquecedora para a aprendizagem da leitura.

Devido às transformações sociais e algumas dificuldades familiares, os meios de comunicação social têm vindo a desenvolver programas que preenchem essa possível lacuna. No caso da televisão, ela funciona como um meio de comunicação importante que contribui para a educação da criança (Alarcão e Miguéns, 2009). Como exemplo «Os contos da Amizade de Winnie the Pooh», emitido pelo canal pré-escolar por cabo *Disney Júnior* desde 2013.

É importante que as crianças não assistam a programas sem estarem acompanhadas por um adulto. De facto, este vai assumir um papel passivo, pois não existe uma proximidade entre o contador e o ouvinte. Esta relação pode tornar-se enriquecedora

quando o adulto interage com a criança sobre a história ou o programa que está a ser assistido (Marques, 2013).

A criação de um sistema educativo especialmente dedicado à infância, isto é, para crianças dos 3 aos 5 anos, tornou necessária a importação, por parte da instituição pré-escolar, de um conjunto de práticas que habitualmente tinham lugar em contexto familiar. A instituição pré-escolar passa assim a ter uma função educativa, que surge como uma extensão da educação familiar. Este aspeto está bem patente nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE, 2016), definidas pelo Ministério da Educação, as quais referem que os pais, assim como outros membros da sociedade, devem participar no projeto educativo do educador, através de atividades planeadas, por exemplo, contando uma história, participando em visitas de estudo, falando da sua profissão. Este envolvimento contribui para o desenvolvimento das crianças, alargando e enriquecendo as situações de aprendizagem.

Em contexto pré-escolar, a prática de contar histórias surge como uma orientação curricular a incluir no projeto educativo, a ser construído por uma equipa multidisciplinar e com base em pressupostos técnicos e científicos, oferecendo-se assim como uma ferramenta educacional. Segundo as OCEPE (1997):

Trata-se do culminar de um processo que envolveu profissionais, formadores, investigadores e técnicos da administração central e local, associações profissionais e sindicais, representantes dos pais, etc., na construção de um documento que fosse um espelho daquilo que hoje sabemos que a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças, isto é, reflexo daquilo que a sociedade, no seu todo, pede à educação pré-escolar. (p.9)

Seguindo esta linha de orientação, verifica-se que a escola cumpre com a sua função educativa, hoje em dia também desenvolve planos para que a prática milenar de contar histórias regresse ao contexto familiar. São disso exemplo as iniciativas integradas no Plano Nacional de Leitura, desenvolvido pelo Ministério da Educação, em particular o programa para jardins-de-infância «Está na hora dos livros»<sup>1</sup> e o projeto de promoção de leitura em família «Leitura em vai e vem»<sup>2</sup>. O primeiro, criado em 2006, apresenta, entre outras, ações como a «Inserção de momentos de leitura diária, jogos e outras atividades lúdicas de contacto com livros nas atividades pedagógicas» (p.3) e a «Sensibilização de pais e encarregados de educação para a importância do livro e da

---

<sup>1</sup> Cf. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/programas.php> (consultado em 23 de Fevereiro de 2016).

<sup>2</sup> Cf. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/projectos.php?idTipoProjecto=16> (consultado em 23 de Fevereiro de 2016).

leitura no desenvolvimento da criança» (p.3); o segundo, criado em 2007, constituiu-se com o objetivo de ajudar os educadores a promover a leitura no jardim-de-infância e o seu prolongamento na família. Importa também referir o concurso «Conta-nos uma história»<sup>3</sup>, uma iniciativa que propõe a dinamização de projetos desenvolvidos pelas escolas de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, utilizando recursos digitais áudio e vídeo que decorram da produção colaborativa ou do reconto de histórias já existentes (por exemplo, contos, fábulas, parábolas, mitos ou lendas).

Seja em contexto familiar seja em contexto escolar, a prática de contar histórias desempenha um papel essencial na estabilização cultural e social, mas também no desenvolvimento psicossocial das crianças em idade pré-escolar. Ela torna o passado presente, isto é, vivifica o passado com a sua presença, pois além de transmitir conhecimentos, valores e crenças, a transmissão é por si só, capaz de gerar um sentido para a vida.

## **1.2. Contar histórias: o papel no desenvolvimento da criança**

As histórias, em particular as histórias tradicionais, contribuem positivamente, tanto ao nível cognitivo e pedagógico como ao nível psicossocial, para o desenvolvimento da criança. No entanto, partindo do carácter transversal da prática cultural de contar histórias, em contexto familiar e escolar, importa sublinhar alguns aspetos desse contributo positivo para o desenvolvimento da criança. Para tal, recorreremos à obra do psicólogo norte-americano Bruno Bettelheim (1998), em particular à sua obra intitulada *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales* (em português, «Psicanálise dos contos de fadas»), publicada em 1976, na qual o autor atribui aos contos de fadas não apenas uma função educativa, mas também a capacidade de estimular e de libertar as emoções das crianças.

Segundo Bettelheim (1998), a educação dispõe de uma tarefa importante e difícil que é ajudar uma criança a encontrar um sentido para a vida. A construção desse sentido é um trabalho de percurso, no qual são precisas muitas experiências de crescimento, de modo a que a criança seja capaz de se compreender a si própria, e com isso tornar-se apta a compreender os outros. Como tivemos a oportunidade de referir anteriormente,

---

<sup>3</sup> Cf. <http://erte.dge.mec.pt/noticias/o-concurso-counta-nos-uma-historia-esta-de-volta> (Consultado em 23 de Fevereiro de 2016).

contar histórias que eram contadas há milhares de anos é fazer um elogio à transmissão de algo que é paradoxalmente imaterial, mas substancial à construção de um sentido para a vida. Relativamente a esta última tarefa, Bettelheim (1998) menciona que, é através daqueles com quem as crianças têm mais contacto, que elas aprendem os valores que lhes são transmitidos. A literatura é uma das formas mais importantes para a criança obter essa informação.

Bettelheim (1998) é bastante crítico em relação à «moderna literatura infantil» onde afirma que:

As cartilhas que lhe ensinam a ler na escola destinam-se a ensinar as habilidades (*skills*) necessárias, independentemente do seu sentido: A esmagadora maioria da restante chamada literatura “infantil” tenta divertir ou informar, ou ambas as coisas. Mas a maior parte destes livros são tão frívolos de substância que muito pouco de significativo se aprende com eles. A aquisição de habilidades, incluindo a capacidade para a leitura, perde valor quando o que se aprende não acrescenta nada de importante à nossa vida (pp.10-11).

Na sua opinião, o conto de fadas torna-se enriquecedor e satisfatório tanto para a criança como para o adulto. Ainda que, como o próprio autor admite, haja um certo desajustamento entre o que os contos de fadas transmitem e aquilo que Bettelheim refere como sendo as «condições específicas da vida da sociedade moderna de massas» (idem, p.12), a verdade é que «estes contos foram criados muito antes de esta sociedade aparecer» (ibidem) e, portanto, «podemos aprender mais coisas com estes contos, acerca dos problemas interiores dos seres humanos e das soluções acertadas para as suas exigências em qualquer sociedade, do que em qualquer outro tipo de história que esteja dentro do âmbito de compreensão das crianças» (ibidem). Por outro lado, o psicólogo centra-se num ponto sensível, que ele próprio considera ser óbvio. Segundo ele, a criança precisa «de uma educação moral em que, com subtileza, apenas se lhe transmitam as vantagens de um comportamento moral, não através de conceitos éticos abstratos, mas através do que parece palpavelmente acertado e, portanto, com sentido para a criança» (ibidem). Como já foi referido anteriormente, contar histórias é, um poderoso veículo de transmissão de valores culturais, que abrange necessariamente aquilo que o autor designa por «educação moral», e cuja eficácia resulta do facto dessa transmissão atingir várias camadas da personalidade humana.

Bettelheim (1998) afirma que:

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

No domínio da Linguagem Oral, as histórias constituem-se como recursos importantes que contribuem para um progressivo desenvolvimento da linguagem, bem como para o enriquecimento do vocabulário por parte da criança. Rigolet (2009) refere que se a criança não tiver o seu campo lexical desenvolvido não conseguirá encontrar o vocabulário adequado para se exprimir. Por sua vez, as crianças em idade pré-escolar encontram-se num processo emergente de aprendizagem da escrita. Um instrumento importante desse processo é o livro. É através do livro que a criança tem contacto com a escrita.

De acordo com Rigolet (2009) «um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia» (p.9). Também aqui as histórias desempenham um papel importante. Segundo as OCEPE (2016), as histórias sejam lidas, contadas, recontadas tanto pelo educador como pela criança despertam o interesse pela leitura.

Mata (2008) refere alguns dos aspetos que a vivência da leitura de histórias promove:

- Oportunidade para ouvir leitura fluente;
- Alargamento de experiências;
- Desenvolve a curiosidade pelos livros;
- Aprendizagem de comportamentos de leitor;
- Apoia o desenvolvimento de conceitos sobre a escrita.

A história contada e recontada pode igualmente contribuir para o domínio de diferentes formas de expressão, nomeadamente a expressão motora e a expressão dramática. Neste último caso, o jogo dramático permite a emergência de outras situações de expressão e comunicação que incluem diferentes formas de dramatizar vivências e experiências das crianças. Uma vez mais, as OCEPE (2016) referem que as dramatizações são importantes pois desenvolvem a criatividade e a linguagem verbal e não-verbal nas crianças.

As histórias desempenham ainda um papel importante no desenvolvimento emocional da criança, pois elas utilizam recorrentemente uma linguagem fantasiada. Bruder (2000) explica que os contos têm uma linguagem de fantasia e imaginação, em que as personagens ganham vida, enquanto a história é narrada. Tudo isto pode causar sensações de medo, divertimento e de tristeza.

As histórias contribuem para que as crianças desenvolvam, a partir delas, estratégias de adaptação emocional perante situações de stress e estratégias que tornam possível

uma elaboração mental, com recurso à fantasia, nomeadamente a imagens mentais com significação (Santos, 2000).

Por outro lado, ouvir uma história desperta o envolvimento emocional das crianças e estimula-lhes a imaginação, pois elas visualizam mentalmente as personagens e todo o enredo onde a história decorre. Isto acontece através da narração, onde as crianças encontram uma dimensão lúdica da leitura (Santos, 2000).

### 1.3. Técnicas de contar histórias

Para Bettelheim (1998), contar histórias é uma arte. E, portanto, para que se atinja «o máximo das suas propensões para a consolação, os seus sentidos simbólicos e, acima de tudo, os seus sentidos interpessoais, uma história de fadas deve ser contada de preferência a ser lida» (Bettelheim, 1998, p.192). Não é que ler histórias seja prejudicial. Aliás, o mesmo autor menciona que uma história ao ser lida, deve ser com emoção, o que faz com que a própria criança se envolva no conto, de modo que a própria história possa significar algo para ela. Mas é preferível contar, justamente «porque isso permite uma maior flexibilidade» (ibidem) por parte de quem conta.

Importa notar que não existe um manual de técnicas de contar histórias, pois o ato de contar histórias não se reduz a uma questão apenas técnica. Quando Bettelheim refere que contar histórias é uma arte, fá-lo justamente em reconhecimento de uma dimensão que ultrapassa a técnica. Existem pessoas que têm «jeito» para contar histórias, que têm um «dom natural» para o fazerem. Há outras que não.

De acordo com as OCEPE (2016) que, como vimos, valoriza-se o conto ou a leitura de histórias sobretudo como um meio de abordar o texto narrativo. Ao ler uma história o educador pode utilizar várias estratégias para a ler, como por exemplo, fazer a leitura do título para as crianças tentarem adivinhar do que se trata a história, propor que as crianças prevejam o que vai acontecer em seguida, identificar os nomes e as atividades dos personagens.

Para Rigolet (2009), um conto representa um **desafio** pelo facto de nos conseguirmos abstrair da situação presente investindo nas personagens que entram em cena, focando assim a atenção do público-alvo; uma **arte** pelo talento e pela forma de dominar uma linguagem específica, assim como o corpo, a voz e a comunicação; um **acto** porque é planificado e representado tendo assim um fim determinado.

Há, depois, aspetos mais ligados à *performance*, em particular ao uso correto da voz ou a oportunidade do recurso à expressão dramática, plástica ou corporal (Quadro 1).

**Quadro 1 – Aspetos que devem ser considerados pelo contador de histórias, adaptado de Dohme (2000) e Silva (2002).**

- **Consciência da voz** (dicção, volume, velocidade, tonalidade, vocabulário): a dicção deve ser cuidada e a história deve ser contada devagar, para que se compreenda aquilo que se pretende transmitir;
- **Mudança de tonalidade de voz**: para o suspense, o medo, a alegria de cada um dos personagens, suscitando a curiosidade, bem como o uso do silêncio;
- **A introdução de novo vocabulário**: faz-se sempre ao perguntar o seu significado, a sua explicação deve ser acompanhada por um sinónimo e por um gesto que facilite a sua compreensão;
- **Acompanhar a linguagem verbal com a linguagem gestual**: expressão corporal (uso de mãos/gestos) e comunicação do semblante (expressões faciais);
- **Fazer pequenas pausas**: para a criança desenvolver a imaginação e permitir o riso;
- **Fazer imitações**: enriquecer a narração com ruídos (por exemplo, o recurso a onomatopeias).

A escolha da história é um aspeto relevante, pois não se trata de uma escolha aleatória. Não é por acaso que a criança manifesta a vontade de repetidamente lhe contarem a mesma história. É, antes pelo contrário, porque a criança estabeleceu com aquela história em particular uma ligação pessoal, isto é, porque a personagem ou situação daquela história é aquela que ela escolheu, inconscientemente, para se projetar a si própria permitindo-lhe elaborar os seus sentimentos mais profundos. Segundo Rigolet (2009), o leitor através do comportamento da criança irá compreender a relevância de narrar o número satisfatório de vezes a história à criança. Para ela é uma forma importante de aprender o que a história transmite, ajudando à resolução dos seus conflitos internos e à compreensão da mesma.

Se esta escolha é possível em contexto familiar, já em contexto de educação pré-escolar a sua concretização é difícil de ser atingida. Neste sentido, o educador vê-se obrigado a escolher uma história que ele supõe ser do agrado da maioria, com todos os riscos que advêm dessa suposição. A escolha da história é, de facto, um ponto sensível, uma vez que ela está diretamente relacionada com o nível de envolvimento e de

motivação da criança.

Habitualmente a escolha das técnicas centra-se mais no meio de transmissão, isto é, na forma como é contada a história e menos na história em si. Bettelheim (1998), uma vez mais, é muito claro neste ponto quando se refere à «moderna literatura infantil», que o autor não hesita em julgar como «frívola de substância, que muito pouco de significativo se aprende com ela» (Bettelheim, 1998, p.11), alertando para o facto de que «a aquisição de habilidades, incluindo a capacidade para a leitura, perde valor quando o que se aprende não acrescenta nada de importante à nossa vida» (ibidem), ou seja, no seu entender, «a pior característica destes livros para crianças é que eles burlam a criança naquilo que ela pode ganhar através da experiência da literatura: acesso a um sentido mais profundo e àquilo que é mais significativo para ela nesse estágio do desenvolvimento» (ibidem). E, portanto, ainda segundo o mesmo autor, uma história desperta a curiosidade de uma criança, estimula a sua imaginação, ajuda-a a esclarecer as suas emoções, entre outros. Ou seja, uma história pode estar relacionada com vários aspetos da personalidade da criança, dando confiança a ela própria.

Por outro lado, em relação às histórias, as preferências de escolha em contexto familiar manifestam-se em vários níveis. Segundo um estudo de Barrocas (2009), pais e filhos preferem a história «Os três porquinhos» e a «Gata Borralheira». Bettelheim (1998) refere justamente a história «Os três porquinhos» como sendo uma das preferidas pelas crianças.

Importa agora focarmos a forma como as histórias são contadas e, em particular, as técnicas que são habitualmente usadas (Tabela 1). É preciso não esquecer que as técnicas, as estratégias ou os recursos para contar histórias são sempre secundários à dinâmica do grupo que ouve a história, isto é, nem todas as crianças terão a mesma perceção da história ou da técnica. É possível que uma determinada técnica funcione num grupo e não em outro. E, portanto, isto exige do contador, por um lado, uma capacidade de leitura contínua do estado de envolvimento e de motivação das crianças e, por outro lado, uma certa flexibilidade para alternar as técnicas. Consoante a motivação das crianças o educador poderá alargar o momento da leitura. Este momento torna-se mágico tanto para ele como para a criança quando a motivação é de forma natural (Rigolet, 2009). É neste sentido que contar histórias é preferível ao ler histórias, uma vez que, sem o livro, o contador tem mais liberdade para acentuar emoções, utilizar de forma criativa a voz e o gesto, modificar o enredo de acordo com o *feedback*, verbal e não-verbal, por parte das crianças.

**Tabela 1 – Técnicas de contar histórias, adaptado de Dohme (2000)**

<b>Técnicas</b>	<b>Descrição</b>
<b>Livro</b>	Este instrumento é útil quando a história tem boas ilustrações que possam ser visualizadas pelas crianças e apontadas pelo narrador durante a história.
<b>Gravuras</b>	Ter uma sequência de imagens que serão expostas à medida da narração da história.
<b>Figuras sobre o cenário</b>	Ter como cenário um quadro (flanelógrafo) onde as figuras serão colocadas durante o contar da história.
<b>Fantoches</b>	Esta é uma técnica muito apreciada pelas crianças e pode ter mais do que um narrador. Uma das vantagens desta técnica é que possibilita o(s) narrador(es) a ter um guião escrito da história. E também permite que as crianças participem na história.
<b>Teatro de sombras</b>	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.
<b>Dobraduras</b>	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.
<b>Maquete</b>	Esta técnica também tem alcançado bons resultados. É um modelo em 3D com figuras e cenário em que a história é contada.
<b>Bocões</b>	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.
<b>Marionetas</b>	São bonecos presos por cordas movimentados pelo narrador atrás de um cenário. Isto torna-se engraçado e divertido devido ao movimento.
<b>Interação com a narração</b>	Sons e música podem ser adicionados para criar “suspense”, seja para uma personagem ou para um momento da história.

<b>Dedoches</b>	Esta técnica pode ter uma grande variedade de personagens ou animais, os quais podem ser feitos e apresentados pelas crianças, mas com uma certa limitação em termos de quantidade.
<b>Inclusão de um objeto</b>	Esta técnica desperta a curiosidade e o “suspense” na criança visto que um objeto importante da história encontra-se escondido situado no centro da roda das crianças.
<b>Um personagem que toma vida</b>	No final da história, o personagem principal apresenta-se às crianças.
<b>Pedir às crianças para fecharem os olhos</b>	Durante a história criar situações que estejam a ser narradas, como por exemplo, utilizar uma ventoinha para o vento, utilizar um borrifador para a chuva.
<b>Utilização de gestos</b>	Atribuir pequenos gestos às crianças de cada um dos personagens da história. Esta técnica capta muito a atenção das crianças.

Para além de Dohme (2000), os autores Pereira e Lopes (2007), mencionam que «os fantoches aplicados em sala de aula podem servir para envolver alunos em aprendizagens diversas através de um método ativo e lúdico que vai levar o aluno a uma melhor e mais eficaz compreensão» (p.44).

O flanelógrafo também é definido pelo Centro de Produções Técnicas (2000) como uma técnica que desperta muito o interesse e a atenção das crianças e dá-lhes a oportunidade de participar na atividade.

Uma das técnicas que não constam da lista de técnicas mencionadas por Dohme (2000) é o recurso às novas tecnologias, em particular o «*digital storytelling*», ou seja, contar histórias com um suporte digital. Uma das definições possíveis para o conceito de «*digital storytelling*» é a seguinte:

é a expressão moderna de uma arte antiga que é a de contar histórias. O poder das histórias digitais deriva das imagens, música, narrativa e voz, tudo em conjunto, dando assim uma dimensão mais funda e uma cor mais viva aos personagens, experiências e aprendizagens. (Rule, 2002)

Porém, apesar de o «*digital storytelling*» ter vindo a ser estudado sobretudo quanto ao seu impacto na aquisição de competências de leitura e de escrita (McGrath, Taylor e Kamen, 2004), parece ser mais ou menos consensual o seu papel na aprendizagem dessas competências, bem como de outras, por exemplo na criatividade (Gresham,

2014) ou na motivação para aprender, na resolução de problemas e no cumprimento de metas de aprendizagem (Hung, Hwang e Huang, 2012).

Embora não sejam explícitas quanto a um possível conjunto de técnicas que permitam ao educador contar histórias de um modo mais eficaz, ainda assim as OCEPE disponibilizam orientações importantes, de cariz técnico, para uma intervenção educativa de sucesso (Tabela 2).

**Tabela 2 – Orientações para uma intervenção educativa, de acordo com as OCEPE (1997).**

<b>Expressão dramática</b>	
<b>Jogo dramático</b>	«Também decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de ações em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal» (p.60)
<b>Fantoches</b>	«O domínio da expressão dramática será ainda trabalhado através da utilização de fantoches, de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc.» (p.60)
<b>Sombras chinesas</b>	«As “sombras chinesas” constituem um outro suporte para atividades de dramatização. Se as formas mais simples – projetar o corpo ou as mãos, por exemplo - podem ser realizadas pelas crianças, as formas mais elaboradas exigem o apoio do educador para construir silhuetas que as crianças poderão utilizar.» (p.61)
<b>Linguagem escrita</b>	
<b>Livro</b>	«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, suscitam o desejo de aprender a ler.» (p.70)
<b>Partilha de estratégias de leitura</b>	«O modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades dos personagens...» (p.70)

Relativamente a estas orientações que foram baseadas na primeira publicação das OCEPE (1997), na publicação mais atual de 2016, não existem alterações significativas.

Quanto ao desenvolvimento de competências de leitura, o programa «Está na hora dos livros», integrado no Plano Nacional de Leitura (2006), considera que ouvir

histórias é um primeiro passo para o domínio da leitura. Os pressupostos do programa são que as histórias contadas às crianças levam a que estas interiorizem tudo aquilo que se passa na própria história, desde as personagens, situações, os problemas e soluções, o que não só enriquece a vida pessoal da criança como também contribui para a sua maneira de pensar em relação às histórias e aos acontecimentos do dia-a-dia. (Orientações para Atividades de Leitura [OAL], 2006)

Refletindo sobre as dificuldades que as famílias podem encontrar relativamente ao hábito de ler ou contar histórias às crianças (OAL 2006.), podemos inferir que é o jardim-de-infância e em particular o educador que vem colmatar essa necessidade. Este programa oferece ainda um conjunto de orientações e de sugestões de atividades de grande utilidade (Quadro 2).

**Quadro 2 – Orientações definidas pelas Orientações de Atividades de Leitura do programa «Está na hora dos livros», desenvolvido pelo Plano Nacional de Leitura.**

<b>Sugestões de atividades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conte sobretudo histórias que conheça bem e de que goste.</li> <li>• Identifique previamente os acontecimentos-chave para os apresentar de forma clara e sugestiva.</li> <li>• Conte a história como se estivesse a vê-la desenrolar-se por cenas.</li> <li>• Ensaie em casa, ao espelho, ou diante de pessoas que lhe possam dar um <i>feedback</i>.</li> <li>• Observe as reações das crianças enquanto conta a história para poder fazer os ajustes necessários. Pode, por exemplo, aligeirar uma situação se as crianças estão assustadas ou torná-la mais dramática para envolver emocionalmente os ouvintes.</li> <li>• Sempre que possível envolva as crianças no relato.</li> <li>• Se as crianças exigirem que torne a contar a mesma história, deve considerar que a atividade foi um êxito.</li> </ul>
<b>Como envolver crianças no relato</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir às crianças que: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ repitam frases;</li> <li>○ façam os gestos adequados para sublinharem a ação;</li> <li>○ emitam os sons que a história refere (vento, bater à porta, etc.).</li> </ul> </li> <li>• Suscitar antecipações, perguntando: <i>O que é que acham que vai acontecer a seguir?</i></li> <li>• Suscitar o reconto em grupo, sobretudo com os alunos mais velhos.</li> </ul>

### Como suscitar o reconto em grupo

- Um ou dois alunos ajudam o educador.
- A história vai sendo contada pelas crianças e o educador só interfere quando necessário.
- As crianças contam a história em grupos de dois ajudando-se mutuamente.
- Uma turma conta a história a outra turma.
- Cada criança escolhe o momento preferido e conta-a em pormenor acrescentando o que quiser.
- As crianças são convidadas a contar a história muito rapidamente e referindo apenas o essencial.

O programa faz ainda uma referência à leitura de histórias tradicionais, «que devem ser abordadas o mais cedo possível» (OAL, 2006. p.6). Assim, considerando que muitas das histórias tradicionais destacam-se pela sua clareza e pelo seu potencial da própria narrativa, assim como a definição das próprias personagens (OAL, 2006), não existindo por isso grandes obstáculos à sua compreensão, são sugeridas as seguintes atividades:

- Treino de reconto oral;
- Dramatizações;
- Ilustrações feitas individualmente ou em grupo.

Finalmente, este programa sugere ainda a leitura de vários tipos de histórias (histórias de animais, fadas e bruxas, histórias divertidas, histórias com aventuras, magia e fantasia), uma vez que suscitam diferentes tipos de atividade de expressão que, no entender das OAL, contribuem para incentivar o entusiasmo pelos livros. Neste contexto, os exemplos de atividades de expressão sugeridos são:

- Dramatizações;
- Teatros de fantoches;
- Teatros de sombras;
- Ilustrações;
- Recontos orais;
- Poemas inspirados nas personagens ou nas histórias que podem ser musicados e cantados;
- Elaboração de livros ilustrados pelas crianças.

O educador tem assim à sua disposição um conjunto de orientações e de técnicas que, embora não sistematizadas, devem ser encaradas como uma caixa de ferramentas ao seu serviço. Ainda de acordo com as OAL (2006 p.5), «um bom contador de

histórias tem de saber adaptar-se ao público», e «esse ajuste é feito ao vivo, de uma forma rápida e quase impercetível», ou seja, «se a assistência se distrai, há que mudar o relato abreviando o enredo, introduzindo novas peripécias, criando *suspense*», mas «se a assistência se mostra fascinada, vale a pena prolongar o efeito e ir adiando o desfecho». Esta capacidade de adaptação que se exige ao bom contador de histórias será tanto mais eficaz quanto maior o domínio, por parte do educador-contador de histórias, independentemente das técnicas que utilize.

#### **1.4. Motivação e envolvimento das crianças**

Motivação e envolvimento são dois conceitos importantes que têm vindo a ser estudados sobretudo na sua relação com o desempenho escolar (Veiga et al., 2012).

O conceito de motivação está relacionado com os fatores internos que levam uma determinada pessoa a comportar-se de uma determinada forma (Ryan e Deci, 2000). No contexto escolar, o estudo da motivação centra-se sobretudo na motivação para aprender, isto é, nos fatores que determinam o envolvimento da criança em atividades de aprendizagem. Existem dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

De acordo com os mesmos autores a *motivação intrínseca* é aquela que leva uma criança a envolver-se numa tarefa pela qual ela demonstra um interesse pessoal, isto é, a sua ação tem uma origem interna (por exemplo, quando o educador lhe conta a história que os seus pais lhe costumam contar todos os dias à hora de deitar). Por conseguinte, numa criança intrinsecamente motivada, o seu comportamento relaciona-se com os seus valores pessoais, com os seus próprios interesses, e não com fontes externas. A *motivação extrínseca*, por sua vez, é caracterizada pelo facto da causa de um comportamento estar localizado externamente (por exemplo, quando uma criança se senta no tapete e ouve uma história que não lhe interessa, fá-lo porque sabe que é aquilo que o educador espera que ele faça). Os motivos externos podem ou não coincidir com os motivos internos, e há inclusive uma dinâmica própria em que motivos externos podem acabar eventualmente por se internalizar, isto é, aquilo que era no início uma motivação extrínseca pode vir a tornar-se numa motivação intrínseca. No contexto académico, os estudos indicam que os estudantes que têm uma motivação intrínseca para aprender, em contraste com aqueles que se mostram extrinsecamente

motivados, apresentam altos níveis de bem-estar psicológico, menor ansiedade, maior interesse e satisfação pelo seu trabalho e maior sucesso acadêmico em termos de resultados (Niemic e Ryan, 2009).

O envolvimento pode ser entendido, de um modo geral, como a participação ativa e entusiasmada da criança numa determinada atividade (Risley e Twardosz, 1976), ou como uma energia em ação, uma ligação, uma interação entre a pessoa e a atividade (Veiga et al., 2012). 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, do fascínio demonstrado por pessoas e materiais.

Num contexto de aprendizagem, o envolvimento é um elemento importante. Os interesses das crianças (escolhas, preferências...) funcionam como um fator que influencia a aprendizagem e o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979; Wachs, 2000). Pessoas, objetos e eventos que são interessantes para as crianças captam e mantêm a sua atenção (Fogel, 1997), encoraja-as a interagir com pessoas e objetos (Rusher, Cross e Ware, 1995) e promove a sua participação em atividades sociais e não-sociais (Göncü et al., 1999). O envolvimento ativo das crianças nas atividades quotidianas permite que elas tenham a oportunidade de praticar não apenas competências já adquiridas, mas também adquirir novas competências (Farver, 1999). As atividades que proporcionam às crianças uma oportunidade para elas expressarem as suas aptidões são aquelas que se revelam capazes de incentivar e de apoiar a aprendizagem e a curiosidade das crianças (Wachs, 1979).

O envolvimento apresenta dois componentes distintos: o envolvimento emocional e o envolvimento comportamental. As crianças que estão emocionalmente envolvidas exibem emoções positivas quando participam nas atividades. Entusiasmo, interesse e satisfação são algumas das emoções que uma criança exibe quando está emocionalmente envolvida, por exemplo, sorrindo à medida que realiza uma determinada tarefa (Skinner, Kindermann e Furrer, 2009). Por sua vez, o envolvimento comportamental diz respeito à participação da criança nas atividades, o qual pode ser marcado pelo esforço, persistência, atenção e concentração. O envolvimento comportamental das crianças é observado sobretudo através da sua participação ativa nas atividades propostas pelo educador.

No polo oposto ao envolvimento surge a ausência, ou desaparecimento, de envolvimento, que é tipicamente descrita como passividade, falta de iniciativa e desistência (Murdock, 1999), por vezes acompanhada por emoções como tristeza,

desânimo e apatia (Peterson, Maier e Seligman, 1993). Um aspeto importante da ausência de envolvimento é que, em contexto pré-escolar, a criança não pode sair da sala perante uma situação em que não se sente envolvida. Perante a impossibilidade de se afastar fisicamente de algo que não é capaz de envolvê-la, esse afastamento acaba por se refletir ao nível das emoções, nomeadamente cansaço, tristeza, aborrecimento, frustração, raiva e ansiedade (Skinner, Kindermann e Furrer, 2009).

A motivação e o envolvimento são dois conceitos que se relacionam um com outro. Quando a criança está envolvida, está motivada o que revela atenção e concentração na atividade e raramente se distrai (Bertram e Pascal, 2009). Por outro lado, o momento da história torna-se mágico quando é realizado com humor e precisão, o que faz com que a motivação ocorra de forma simples e natural (Rigolet, 2009).

### **1.5. O papel do educador de infância**

A prática pedagógica do educador de infância constrói-se essencialmente a partir do papel que o Estado atribui à educação pré-escolar. Neste sentido, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) assume como um dos seus princípios gerais que a educação pré-escolar deve ser considerada como «complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação». Por conseguinte, quando surgiram as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, OCEPE (1997) acabam naturalmente por conter no seu texto esse princípio geral:

É na família e no meio sociocultural em que vive os primeiros anos que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social, constituindo a educação pré-escolar um contexto educativo mais alargado que vai permitir à criança interagir com outros adultos e crianças que têm, possivelmente, valores diferentes dos que interiorizou no seu meio de origem. Ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspetivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro. Desta forma a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores. (p.52)

O educador de infância toma assim parte dessa tarefa maravilhosa que é educar uma criança, isto é, de ajudá-la a encontrar um sentido para a sua vida, num contexto que pretende ser uma extensão da educação familiar, mas também um alargamento e, por essa via, um enriquecimento dessa ação educativa tão fundamental ao desenvolvimento psicossocial da criança. Não é, pois, por acaso que surge a ênfase em relação à necessidade de uma estreita relação entre família e escola, justamente porque se

reconhece no jardim-de-infância esse papel complicado de coeducação da criança.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) estabelece, uma vez mais, um conjunto de princípios gerais que servem de orientação global para o educador, e delinea os princípios que caracterizam a intervenção educativa, de modo a permitir aos educadores situar as suas opções educativas e encontrar as práticas mais adequadas ao contexto e ao grupo de crianças que tem à sua responsabilidade.

O educador tem um papel importante na parte da motivação e do envolvimento das crianças no conto das histórias, pois o planeamento relativo ao espaço, ao tempo e aos materiais influenciam essas duas vertentes. A organização do tempo, dos materiais e do espaço são fatores determinantes para aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Compete assim ao educador planear essa organização e avaliar o modo como isso contribui para a educação das crianças (OCEPE, 2016).

Em suma, o educador de infância tem a seu cargo a tarefa de planear, implementar, executar, gerir e avaliar um conjunto de atividades pedagógicas, nas quais se inclui naturalmente contar histórias, que promovam o bem-estar e o desenvolvimento psicossocial das crianças (OCEPE, 2016).

No que diz respeito à prática quotidiana de contar histórias, importa salientar que ela contribui para a construção de estruturas cognitivas, sociais, psicológicas e morais essenciais ao desenvolvimento da criança. Neste sentido, o educador de infância tem também aqui um papel mediador, no sentido de promover um contexto favorável, no qual a criança possa ir aprendendo a tomar consciência de si e do outro. Isto significa que o educador deve entender como seu dever o conhecimento aprofundado das diferentes técnicas de contar histórias, compondo assim a sua «caixa de ferramentas», que saberá usar adequadamente.

## Capítulo 2 – Problematização e metodologia

### 2.1. Problemática, objetivos e questões de investigação

Durante a prática de ensino supervisionada, foi possível acompanhar as atividades diárias da sala dos 4 anos de uma instituição privada. Nessa ocasião, verificámos que a educadora cooperante mantinha uma rotina diária do conto das histórias e que havia, da parte das crianças, uma resposta que parecia variar em função da técnica usada pela educadora para contar a história. Por exemplo, quando era usado o suporte digital, as crianças mostravam-se mais interessadas na história.

Esta resposta, por parte das crianças, a diferentes técnicas de contar história suscitou o interesse em aprofundar a relação entre as técnicas de contar histórias e a motivação e o envolvimento das crianças.

Configurou-se assim a necessidade de perceber e aprofundar os conhecimentos do ponto de vista científico desta situação. Assim de acordo com Bogdan e Biklen (1994), surgiu a seguinte questão-problema:

- Será que a forma como as histórias são contadas está relacionada com a motivação e o envolvimento da criança?

Para obter resposta a esta questão, foram elaboradas várias questões de investigação que nos conduzissem à resposta da nossa questão-problema, sendo elas:

- 1) Quais as técnicas de contar histórias mais favoráveis à motivação das crianças?
- 2) Quais as técnicas de contar histórias mais favoráveis ao envolvimento das crianças?

Na sequência das questões em estudo, pretendemos encontrar resposta aos seguintes objetivos:

- Compreender a relação entre as diversas técnicas de contar histórias e a motivação e o envolvimento de crianças em idade pré-escolar
- Sugerir técnicas que os educadores podem recorrer para contar as histórias.

## 2.2. Paradigma

O estudo que se apresenta segue uma metodologia qualitativa. Afonso (2005) afirma que a investigação interpretativa ou qualitativa permite que o investigador compreenda os acontecimentos em estudo, mas também as percepções individuais dos participantes, observando e descrevendo as suas ações, ao contrário de uma conceção do conhecimento objetivo e puro, alusivo a uma realidade única em que a tarefa do investigador passa pela manipulação de variáveis e o estabelecimento de relações causais.

Ao contrário da metodologia quantitativa, a investigação qualitativa obtém dados descritivos que possibilita uma observação do modo de pensar dos participantes. De acordo com Merriam (1988), neste tipo de metodologia os intervenientes não são reduzidos a variáveis isoladas, são antes vistos como parte de um todo no seu contexto natural. Portanto, para se conhecer o pensamento humano, deverá recorrer-se a dados descritivos, derivados dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados.

Este tipo de metodologia é, segundo Bogdan e Biklen (1994), definida pelas seguintes características:

1. Numa investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, neste caso, foi a própria sala onde decorreu a prática de ensino supervisionada, tendo como principal instrumento o próprio investigador;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. O investigador interessa-se mais pelo processo do que propriamente pelos resultados ou produtos;
4. O investigador analisa os dados de uma forma indutiva;
5. O significado de toda a investigação constitui uma forte importância na abordagem qualitativa.

A metodologia qualitativa caracteriza-se assim por ter uma pequena relação com a parte teórica, com as suas questões de investigação, com a metodologia de recolha e análise de toda informação, assim como também a apresentação dos resultados (Aires, 2011).

### 2.3. *Design do estudo*

O presente estudo insere-se no âmbito de um estudo de caso. Este é utilizado numa investigação qualitativa quando o próprio investigador não tem controlo dos acontecimentos e não é possível manipular as causas do comportamento dos participantes. Um estudo de caso é, portanto, uma investigação centrada no trabalho de campo, na observação de uma pessoa, de um programa ou de uma instituição, em contexto real, utilizando para tal um conjunto de ferramentas, nomeadamente entrevistas, observações, documentos, registos audiovisuais, questionários e artefactos (Bogdan e Biklen, 1994; Yin, 1994; Coutinho e Chaves, 2002; Pardal e Lopes, 2011).

Ponte (2006) considera que o estudo de caso

pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu «como» e os seus «porquês» evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (p.3).

Este estudo de caso sobre a forma como as diferentes técnicas de contar histórias podem motivar e envolver o grupo de crianças, baseia-se numa questão de âmbito pedagógico que descreve e interpreta uma realidade única de forma mais aprofundada. Merriam (1988) refere que o estudo de caso qualitativo é caracterizado pelos seus aspetos descritivo, indutivo e particular, e a sua natureza heurística funciona como um meio para se compreender o objeto em estudo.

De uma forma mais sistemática, Ludke e André (1986) indicam sete características do estudo de caso: (1) visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspetos importantes para a investigação, para além dos pressupostos que constam do enquadramento teórico; (2) enfatizam a interpretação em contexto, uma vez que este tipo de estudos tem de ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspetos; (3) retratam a realidade de forma completa e profunda; (4) usam uma variedade de fontes de informação; (5) permitem generalizações naturalistas; (6) procuram representar as diferentes perspetivas presentes numa situação social; e, por último, (7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos.

Com o objetivo de compreender a relação entre as diversas técnicas de contar histórias e a motivação e o envolvimento de crianças em idade pré-escolar, determinou-

se um plano de trabalhos, que envolveu um planeamento detalhado dos instrumentos de recolha de dados a serem utilizados, nomeadamente na preparação dos respetivos guiões. De seguida, procedeu-se à recolha de um conjunto de dados através da aplicação dos seguintes instrumentos: observação direta e participante; realização de entrevista semiestruturada à educadora cooperante; realização de inquéritos por questionário aos educadores de todas as salas do pré-escolar e às crianças da sala dos 4 anos, na qual decorreu a prática de ensino supervisionada. Os dados recolhidos foram posteriormente tratados, analisados e interpretados à luz das questões de investigação previamente estabelecidas.

## **2.4. Participantes**

Este estudo contou com a participação de 6 educadoras de uma instituição privada, cada uma delas responsável por uma sala com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, e contou também com a participação de um grupo de 22 crianças, pertencentes à sala dos 4 anos, que tinha como responsável a educadora cooperante.

### **2.4.1. Caracterização da instituição**

Esta instituição privada, situada no concelho de Sintra, abrange as valências de Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico. Tem como finalidade, expressa no seu ideário, um ensino eficaz, uma educação autêntica, marcada por uma formação ética, cognitiva e estética, que proporciona a formação integral dos seus alunos respeitando assim a sua autêntica e real condição de seres humanos na sua dimensão pessoal e social.

Por outro lado, tem como objetivo traçar princípios que permitam diversas aprendizagens educativas e que requerem da parte dos professores e educadores a consideração de um conjunto de valores profissionais que mobilizem estratégias e atitudes consequentes.

### **2.4.2. Caracterização da sala**

A sala é considerada um ambiente acolhedor e com diversas atividades para que a criança se sinta bem e protegida pelos adultos. Para tal é necessário que haja uma organização das áreas e dos materiais.

Segundo as OCEPE (1997), «os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender» (p.37). O mesmo referem as OCEPE (2016, p.28) mais detalhadamente.

A sala frequentada pelo grupo-alvo deste estudo encontra-se dividida por diferentes áreas de interesse, tais como: a área da casinha, a área da garagem, a área do tapete, a área de trabalho, a área das construções e a área do polivalente. Junto à área do tapete encontra-se uma pequena estante com livros adequados à idade das crianças e com temáticas diversificadas.

### **2.4.3. Caraterização do grupo**

O grupo em estudo era composto por 22 crianças, 9 do género feminino e 13 do masculino. Estas crianças foram acompanhadas pela mesma educadora desde os 3 anos de idade. Trata-se de um grupo em que a maioria das crianças tem 4 anos, havendo, porém, algumas com 3 e 5 anos de idade.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, a maior parte do grupo tem um discurso perceptível, exceto uma criança, que era acompanhada por uma terapeuta da fala. São crianças comunicativas e extrovertidas. No que diz respeito às atividades livres, as crianças gostavam de brincar nas diferentes áreas da sala, mas ainda com alguma dificuldade em organizar, esperar e partilhar.

No horário do intervalo, todas elas brincavam e interagiam num processo de socialização natural. Era um grupo que tinha as suas rotinas bem definidas (anexo I), o que lhes transmitia a segurança necessária ao seu bem-estar durante a sua permanência na instituição.

As crianças mostravam sempre grande receptividade às atividades propostas pela educadora. Mostravam vontade em participar, bem como um gosto particular de enfrentar os desafios propostos e descobrir coisas novas.

Como consta no Projeto Curricular de Sala, no domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita, em particular, o grupo demonstrou ser capaz de segmentar silabicamente palavras, identificar o início e o fim de uma palavra, isolar uma letra bem como identificar algumas letras do seu nome. Demonstrou também ser capaz de pegar corretamente num livro e ainda de questionar para obter informação sobre algo de interesse para si. A sua capacidade de concentração e atenção perante atividades inovadoras era excelente.

## **2.5. Instrumentos de recolha de dados**

### **2.5.1. Observação**

O ponto de partida para este estudo, teve como base a observação direta e participante<sup>4</sup> durante o estágio de Prática de Ensino Supervisionada. A observação direta foi privilegiada durante o estágio e é aquela em que o próprio investigador recolhe as informações sem se dirigir aos sujeitos (Quivy e Campenhoudt, 1998), isto permite ao investigador captar os comportamentos no momento em que eles acontecem.

Nesta observação, acompanhámos a rotina diária do grupo, dando especial atenção ao momento do conto das histórias, nomeadamente observando o envolvimento e a motivação das crianças. As histórias eram contadas através de livros ou suporte digital. Quando eram contadas com recurso ao livro, o espaço utilizado era a área do tapete, localizada na própria sala. As crianças ouviam a história com interesse e entusiasmo, embora se notasse perda de atenção por parte de algumas crianças. Um aspeto interessante é que a educadora pedia aos pais das crianças que, em vez de trazerem brinquedos, trouxessem antes livros de histórias para serem lidos na sala. Isto permitia aumentar a motivação (em particular a motivação intrínseca) das crianças uma vez que naquele momento a história que iria ser lida se relacionava com os seus interesses (Ryan e Deci, 2000). Por sua vez, quando as histórias eram contadas com recurso ao suporte digital, as crianças deslocavam-se à biblioteca da instituição. Observámos ainda que quando era usada esta técnica, as crianças mostravam-se mais interessadas e mais atentas à história, com menos comportamentos de desatenção e envolviam-se mais nas atividades que lhes eram propostas, nomeadamente quando a educadora lhes fazia perguntas sobre a história que tinha acabado ser contada.

De acordo com Sousa (2005), a observação participante consiste no momento em que o investigador se envolve diretamente com a vida ou comunidade educacional que pretende estudar, onde observa a vida do grupo. Nesta investigação, apenas nos focámos em algumas atividades no sentido de perceber quais as técnicas que despertavam a motivação e o envolvimento das crianças. Por conseguinte, foram aplicadas diversas atividades com recurso a um conjunto de técnicas, nomeadamente o uso de fantoches, flanelógrafo, imagens, suporte digital e dramatização (anexo II).

O lugar onde as histórias eram contadas variava de acordo com a técnica utilizada (por exemplo, na dramatização, recorria-se ao espaço do ginásio). No caso do suporte digital, em particular, nem sempre se utilizou o espaço da biblioteca, por este estar ocupado. Nessas situações, a estagiária utilizava um computador portátil e contava as histórias na área do tapete. Do conjunto de técnicas utilizado, observámos que a dramatização foi aquela que mais envolveu as crianças. Os fantoches, o livro e as imagens captaram igualmente a atenção das crianças. Perante as histórias contadas com recurso ao flanelógrafo, talvez por ser uma novidade, as crianças mostraram-se muito atentas e interessadas. No que diz respeito ao suporte digital, optou-se por recorrer a histórias ilustradas de «Era uma vez um Rei»<sup>5</sup> e «A aventura dos Descobrimentos»<sup>6</sup>, duas coleções originais do jornal Expresso, disponibilizadas em formato digital pelo Instituto Camões e por outro lado, a histórias diversas visionadas com recurso ao PowerPoint. Embora o suporte de visionamento fosse em ambos os casos a imagem digital, no primeiro caso as histórias eram contadas por um narrador, em voz-off acompanhadas, por um instrumental de fundo e em determinadas ocasiões, por uma canção alusiva à história, no segundo caso as histórias eram narradas pela própria estagiária.

Independentemente da técnica utilizada, a estagiária fazia perguntas sobre a história que as crianças tinham acabado de ouvir, as quais participavam com entusiasmo.

---

<sup>4</sup> os dados de observação referidos encontram-se nos relatórios diários incluídos no portfólio de estágio

<sup>5</sup> <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-ler/era-uma-vez-um-rei.html> (consultado em 24 de Fevereiro de 2016).

<sup>6</sup> <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/ouvir/a-aventura-dos-descobrimentos.html> (consultado em 24 de Fevereiro de 2016).

### **2.5.2. Entrevista**

As entrevistas são uma forma de compreendermos o ponto de vista do entrevistado sobre um determinado tema relacionado com a sua atividade profissional. Elas podem ser usadas de duas formas distintas:

- a) podem construir uma estratégia para recolher dados;
- b) podem ser utilizadas juntamente com a observação participante.

A entrevista utiliza-se para a recolha de dados descritivos, o que permite o investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira de como os sujeitos interpretam os aspetos do mundo (Bogdan e Biklen, 1994).

De facto, as entrevistas são a forma mais direta para encontrar informações sobre algo. Consiste na formulação de questões às pessoas que estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas perceções e interesses (Tuckman, 2000).

Neste sentido, para termos uma perceção mais aprofundada sobre as diferentes técnicas de contar histórias utilizadas pela educadora cooperante, realizámos uma entrevista semiestruturada. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), este tipo de entrevista é caracterizado por não ser aberta nem dirigida a um grande número de pessoas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, abertas das quais recebe uma informação por parte do entrevistado.

A preparação da entrevista envolveu a elaboração de um guião (anexo III), no qual foram definidos os objetivos gerais e específicos, bem como os blocos temáticos. Cada um desses blocos correspondia a um determinado objetivo específico, a partir do qual foram planeadas e formuladas as respetivas questões. A construção deste guião seguiu as referências enunciadas por Carmo e Ferreira (1998).

A entrevista (anexo IV) com a educadora cooperante foi realizada numa sala onde só estavam presentes o entrevistador e o entrevistado, sentados frente a frente e a mesma foi registada com recurso a um gravador áudio.

### **2.5.3. Inquérito por questionário**

Para obter informação geral sobre a prática de contar histórias e as diferentes técnicas usadas, recorreremos ao inquérito por questionário. Um inquérito por questionário consiste em fazer uma série de questões a um conjunto de pessoas sobre a situação social, profissional ou familiar, à sua atitude relativamente a opções ou questões humanas e sociais, às suas expetativas, ao nível de conhecimentos, ou qualquer outro ponto que o investigador tenha interesse em questionar (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Para alcançar a informação considerada pertinente neste estudo, foram elaborados dois inquéritos por questionário, diferenciados face aos participantes. Estes instrumentos aplicar-se-iam às educadoras do pré-escolar da instituição e às crianças da sala onde decorreu a prática de ensino supervisionada. Foram formuladas questões quer de resposta aberta quer fechada, direcionadas para o assunto que se pretendia esclarecer, nomeadamente compreender as perceções que os educadores demonstram na sua prática sobre as diferentes técnicas de contar histórias bem como o interesse específico das crianças pelas mesmas, tal como explicam os autores acima referidos. De modo semelhante à entrevista, foi elaborado um guião de inquérito por questionário, tanto para os educadores (anexo V) como para as crianças (anexo VI), nos quais foram definidos os objetivos e a partir destes, formuladas as respetivas questões.

Relativamente à aplicação dos questionários aos educadores (anexo VII), dirigimo-nos durante uma manhã a cada sala dos educadores do pré-escolar, entregámos os questionários e aguardámos até ao início da tarde para os recolher. Quanto aos questionários aplicados às crianças (anexo VIII), foram realizados durante o estágio e apenas foram necessárias duas manhãs. As crianças foram interrogadas uma a uma nos intervalos das atividades curriculares.

### **2.6. Tratamento e análise de dados**

O tratamento e a análise de dados correspondem ao «processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação – de forma sistemática – parte por parte» (Sousa e Batista, 2011, p.106).

Na análise da entrevista aplicada à educadora cooperante, recorreu-se à metodologia de análise de conteúdo, a qual é, segundo Bardin (1977), caracterizada por um conjunto de técnicas de análise que visam obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores sejam eles quantitativos ou não que permitem tirar conclusões de conhecimentos relacionados com as condições de produção/receção dessas mensagens.

Neste sentido, começou-se primeiro por fazer a transcrição da entrevista (anexo IX), seguindo-se a exploração do texto, a criação de categorias associadas a unidades de registo e, posteriormente, a interpretação dos resultados relativos a essas mesmas categorias com vista a encontrar o seu significado (anexo X).

No inquérito por questionário aplicado às educadoras, escolhemos fazer uma quantificação das respostas relativas às questões 1 a 7.1, tendo as mesmas sido organizadas em formato de tabela. Quanto às questões 7.2 a 7.4, sendo questões abertas e dada a variedade de respostas, optou-se por fazer uma apresentação das mesmas com recurso ao método da «nuvem de palavras» (*Word cloud*) (pgs.34-37). Segundo McNaught e Lam (2010), este método consiste na «visualização especial de texto no qual as palavras com maior ocorrência são salientadas pela ocupação de um espaço mais proeminente na representação» (p.630). Ainda segundo os mesmos autores, «as nuvens de palavras podem ser instrumentos úteis na análise preliminar e na validação de informação previamente adquirida» (ibidem). No caso particular da questão 7.2, relativa à utilização por parte dos educadores das diferentes técnicas de contar histórias, registou-se em tabela (p.37) as diversas técnicas referidas bem como a sua ocorrência relativa.

No inquérito por questionário aplicado às crianças, optou-se por se apresentar os resultados em formato de tabela e, no caso das questões 3 e 4, complementado pelo método da «nuvem de palavras».

## Capítulo 3 – Apresentação e discussão dos resultados

### 3.1. Análise da entrevista

#### 3.1.1. Importância que o educador atribui à hora do conto

A educadora considerou importante a existência de uma hora do conto na educação pré-escolar. Esta valorização está associada, de acordo com a entrevistada, com a transmissão de valores em contexto familiar: «É através dos livros que nós transmitimos valores, transmitimos informação. Os livros e as histórias têm muito a ver também com a parte familiar, pronto, os pais ao final do dia, os avós contam a história.» (L. 8-10). Como já foi referido anteriormente por Tylor (1920) as histórias transmitem conhecimentos, crenças, arte, moral, costumes e outros hábitos que o ser humano vai adquirindo enquanto membro da sociedade.

Há, por um lado, uma valorização do livro enquanto meio de transmissão de informação, e há também, o reconhecimento de que o livro permite um trabalho de outras competências, como a escrita, a oralidade e, em particular, a leitura. Tal como já foi referido anteriormente Rigolet (2009) valoriza o livro como sendo «uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia» (p.9).

#### 3.1.2. Técnicas de contar histórias: motivação e envolvimento das crianças

A educadora cooperante usa diferentes técnicas de contar histórias no seu dia-a-dia. A técnica mais utilizada é o livro, recorrendo também com muita frequência ao suporte digital. Segundo a educadora, as crianças «gostam imenso de ver histórias digitalizadas (...) é como se estivessem no cinema e tem outro impacto no grupo.» (L. 22-24). Tal como é referido no quadro de referência teórico por Hung, Hwang e Huang (2012), as histórias em suporte digital contribuem para a motivação das crianças.

Também utiliza os fantoches e as imagens, em que as crianças «são os personagens e têm uma imagem à frente, são os personagens, vamos contando as histórias com eles» (L. 27-28). Quanto às técnicas utilizadas que mais motivaram as crianças, a educadora respondeu que é quando as crianças «fazem parte da história eu acho que o envolvimento é maior (...) estão muito mais motivadas, muito mais interessadas e resulta muito bem» (L.31-33). Os fantoches e o flanelógrafo são consideradas técnicas

que motivam as crianças. Segundo o Centro de Produções Técnicas (2000) o flanelógrafo é uma técnica que desperta muito o interesse e a atenção das crianças, e dá-lhes a oportunidade de participar na atividade.

Quanto às **técnicas utilizadas e que mais envolveram as crianças**, a educadora afirmou serem os fantoches, as imagens, o próprio corpo, pois são os materiais utilizados pelas crianças para contar e recontar histórias que acabam por envolvê-las. Há, portanto, uma diversificação das técnicas utilizadas pela educadora. No entanto, aquela que surge como a mais usual é o «livro», ainda que o «suporte digital» seja referido como uma técnica que começa a ser utilizada com maior frequência, sobretudo devido ao facto de a instituição dispor dessa tecnologia. É também referida a utilização de «fantoches» e do «flanelógrafo». Finalmente, é destacada pela educadora uma outra técnica que remete para a dramatização em que as crianças são os personagens da história que vai sendo contada.

Um outro objetivo desta entrevista era conhecer, através do educador, quais as melhores técnicas que motivam e envolvem as crianças. A educadora referiu que a técnica mais privilegiada para contar histórias durante toda a sua experiência foi essencialmente a voz, afirmando que «o saber e nós traduzirmos e contarmos as histórias oralmente, acho que continua a ser muito importante (...) o que acontece, é que quando nós estamos a contar, às vezes vamos sempre acrescentando mais qualquer coisa» (L.43-45). Acrescenta também que a parte oral «é das técnicas que se calhar tem de ser cada vez mais trabalhada, porque hoje em dia temos uma série de suportes, mas não podemos perder, aquilo que considero que é o importante, que é a oralidade» (L.47-50). A educadora não deixa também de referir que as histórias seguem uma tradição passando dos avós, para os filhos e para os netos, o que vai ao encontro do que foi referido no enquadramento teórico inicial, isto é, sobre a prática cultural de contar histórias e a sua importância na manutenção de uma continuidade intergeracional (Bettelheim 1998).

Em relação às técnicas sugeridas pela educadora para motivar as crianças, é apenas indicada uma técnica que, segundo a educadora, lhe parece ser a mais adequada: as crianças visualizam imagens em tamanho grande e, a partir daí, criam uma história. Para envolver as crianças, a educadora sugere os fantoches, as sombras chinesas e, uma vez mais, as imagens. No que diz respeito à importância de diversificar técnicas, a educadora refere que é importante haver uma diversificação de técnicas, pois se uma educadora utilizar sempre a mesma técnica, as crianças chegam a um ponto em que

começam a ficar aborrecidas. Se houver uma maior diversificação de técnicas a educadora afirma que «a apreensão em relação à história, ao envolvimento e a motivação vai ser diferente» (L.74-75).

O último objetivo consistia em perceber quais as **técnicas que a estagiária aplicou com as crianças que despertaram a motivação e o envolvimento**. Neste sentido, as técnicas que mais motivaram as crianças foram: o suporte digital, o flanelógrafo e a dramatização. Esta última foi, aliás, a técnica que mais envolveu as crianças: «foi o momento mais alto, em que elas viveram e estavam hilariantes e aprenderam bastante.» (L.87-88). A dramatização é, pois, uma oportunidade para as crianças se exprimirem. De acordo com as OCEPE (1997), a expressão dramática é uma forma de a criança descobrir aquilo que há dentro dela e do outro, interagindo assim com as outras crianças em atividades do jogo simbólico. As OCEPE (2016) expressam que o jogo simbólico é uma forma de a criança se descobrir a si própria e ao outro, desenvolvendo assim a criatividade e a capacidade de representar.

## 3.2. Análise dos inquéritos por questionário

### 3.2.1. Educadoras

#### 3.2.1.1. Caracterização dos participantes

Responderam ao questionário seis educadoras do pré-escolar. Verificou-se que têm, em média, idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, com uma experiência profissional em média, entre os 15 e os 20 anos, ou seja, trata-se de um grupo de profissionais experientes. Neste grupo. As participantes referem-se às faixas etárias dos 3, 4 e 5 anos (Tabela 3).

Tabela 3 – Distribuição dos respondentes por grupos etários

Número de participantes	Faixa etária de referência	%
2	3 anos	33,3
2	4 anos	33,3
2	5 anos	33,3

#### 3.2.1.2. Importância de contar histórias

De um modo geral, a rotina diária do conto de histórias é implementada em todas as salas (Tabela 4). Porém, verificou-se que, no que diz respeito à organização do tempo ou, mais propriamente à rotina temporal, as educadoras das salas dos 3 anos preferem a manhã e as das salas dos 5 anos preferem após o almoço. Esta diferença deve-se, muito provavelmente, à existência de rotinas de sono, uma vez que é habitual as crianças com 3 anos fazerem a sesta após o almoço, enquanto as crianças com 5 anos apresentam uma maior capacidade, até do ponto de vista biológico, para estarem atentas depois de uma refeição.

Tabela 4 – Importância de contar histórias na perspetiva do educador por faixa etária

Faixa etária	3 anos	4 anos	5 anos
<b>5. Rotina diária do conto</b>			
Sim	2 (33,3%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)
Não	0	0	0
<b>6. Organização no tempo</b>			
Manhã	2 (33,3%)	1 (16,7%)	0
Após o almoço	0	0	2 (33,3%)
Manhã e após o almoço	0	1 (16,7%)	0

### 3.3.1.3. Técnicas de contar histórias: motivação e envolvimento das crianças

Todas as educadoras questionadas assinalaram que por hábito recorriam a diversificação de técnicas (Tabela 5), o que indicia um nível elevado de reconhecimento, por parte destas educadoras, quanto ao papel da utilização de diferentes técnicas.

Tabela 5 – Utilização de diferentes técnicas por parte do educador

Faixa etária	3 anos	4 anos	5 anos
<b>7.1 Utilização de diferentes técnicas</b>			
Sempre	2 (33,3%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)
Algumas vezes	0	0	0
Nunca	0	0	0

No que diz respeito às técnicas utilizadas pelas educadoras (Figura 1, [questão 7.2]), verificou-se que os «fantoques», o «suporte digital» e o «livro» são aquelas que são referidas como as mais utilizadas. Os «fantoques» são a técnica que mais se destaca com 58%, seguindo-se o suporte digital com 23% e por último o «livro» com 10%.

Os «fantoques», em particular, são uma das técnicas de contar histórias que, na perceção das educadoras, as crianças mais apreciam. Para além disso, as OCEPE (1997 e 2016) em particular as suas orientações para uma intervenção educativa, valorizam o recurso aos fantoches, uma vez que permitem trabalhar o domínio da expressão dramática. Segundo Pereira e Lopes (2007), «os fantoches aplicados em sala de aula podem servir para envolver alunos em aprendizagens diversas através de um método ativo e lúdico que vai levar o aluno a uma melhor e mais eficaz compreensão» (p.44).

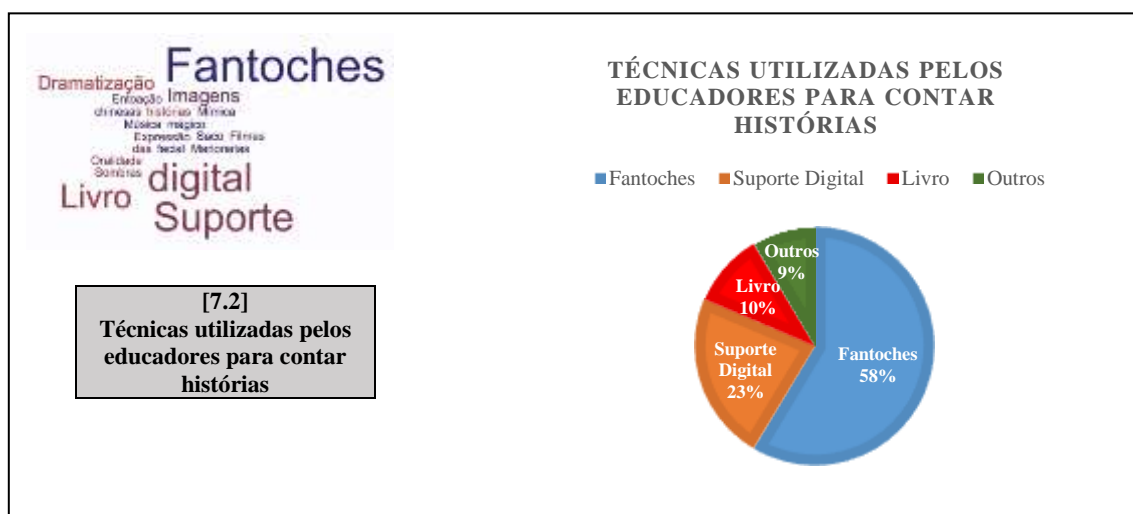


Figura 1 – Técnicas utilizadas pelos educadores para contar histórias

Quando questionadas sobre as técnicas que consideravam ser mais favoráveis à motivação das crianças (Figura 2, [questão 7.3]), verificou-se mais uma vez que os «fantoques» são a técnica que mais se destaca com 64% seguindo-se o «suporte digital» com 25%. Hung, Hwang e Huang (2012) referem que as histórias em suporte digital contribuem para a motivação das crianças.

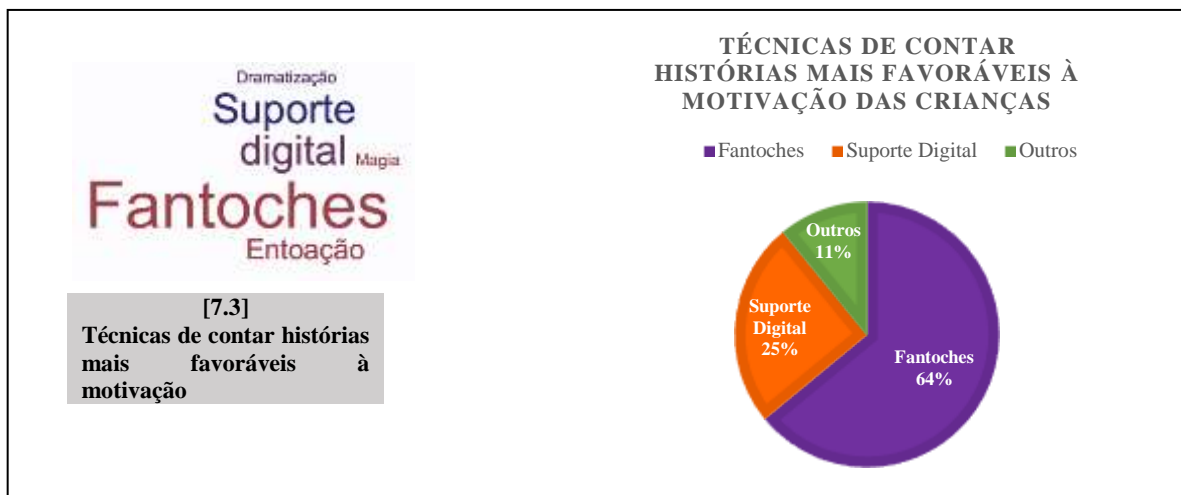


Figura 2 – Técnicas de contar histórias mais favoráveis à motivação

Finalmente, quanto às técnicas mais favoráveis ao envolvimento das crianças (Figura 3, [questão 7.4]), destaca-se o «livro» com 43% sendo a técnica mais referida pelas educadoras, seguindo-se «fantoques», «dramatização» e «suporte digital» as três referidas em percentagem igual (17%).

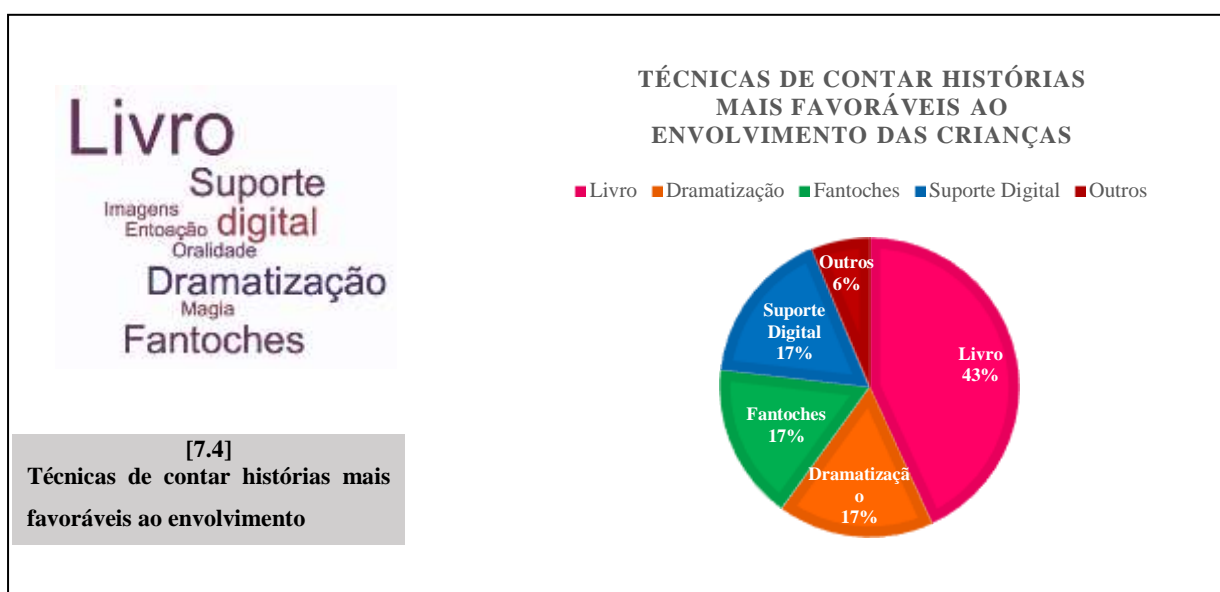


Figura 3 – Técnicas de contar histórias mais favoráveis ao envolvimento

O livro pode ser entendido como um suporte de apoio a outras técnicas, a partir do qual é possível ler uma história, ou então assumindo um papel ativo como suporte à história que está a ser contada, nomeadamente através das suas ilustrações (Dohme, 2000). De qualquer forma, o livro, enquanto objeto, está associado à prática cultural de contar histórias. Pedagogicamente, o livro surge como um meio de eleição na abordagem do texto narrativo e, por conseguinte, no desenvolvimento de competências de leitura. É, aliás, com este sentido que o Plano Nacional de Leitura (2006), em particular o programa «Está na hora dos livros», estabelece uma ligação entre contar histórias na infância e o emergir do entusiasmo pelos livros.

A «dramatização» apela a uma participação ativa por parte das crianças, constituindo por isso uma técnica excelente para o desenvolvimento da imaginação, bem como da linguagem verbal e não-verbal (OCEPE 2016).

Do conjunto de respostas à questão aberta sobre a utilização habitual das diferentes técnicas pelas educadoras, (Tabela 6), verificou-se, que as técnicas com maior número de resposta foram os «fantoques» (6 ocorrências), o «suporte digital» (5 ocorrências) e o «livro» (4 ocorrências). Foi possível estabelecer um repertório de técnicas de contar histórias, o que evidencia, uma vez mais, o recurso a uma grande diversidade de técnicas e também a experiência profissional destas educadoras que, como vimos anteriormente, contam, em média, entre 15 e 20 anos de serviço.

**Tabela 6 – Repertório de técnicas de contar histórias identificadas pelos participantes no questionário**

<b>Técnica</b>	<b>N.º de ocorrências</b>
Fantoques	6
Suporte digital	5
Livro	4
Dramatização	2
Imagens	2
Expressão facial	1
Saco mágico das histórias	1
Marionetas	1
Mímica	1
Música	1
Filmes	1
Sombras chinesas	1
Oralidade	1

### 3.2.2 Crianças

#### 3.2.2.1 Caracterização dos participantes

Responderam ao questionário 22 crianças pertencentes à sala dos 4 anos da educadora cooperante. Apesar de ser uma sala dos 4 anos, verificou-se que esta também incluía duas crianças com 3 anos e duas crianças com 5 anos (Tabela 7).

Tabela 7 – Distribuição dos respondentes por grupos etários

Grupo etário	Número de idade	%
3 anos	2	9,1
4 anos	18	81,1
5 anos	2	9,1

#### 3.3.2.2. As histórias e a motivação das crianças

De um modo geral, as crianças gostam que as histórias lhes sejam contadas com recurso aos «fantoques» que se destacam mais uma vez com maior percentagem (45%), os «livros» com 23% e o «flanelógrafo» com 17% (Figura 4, [questão 3]).

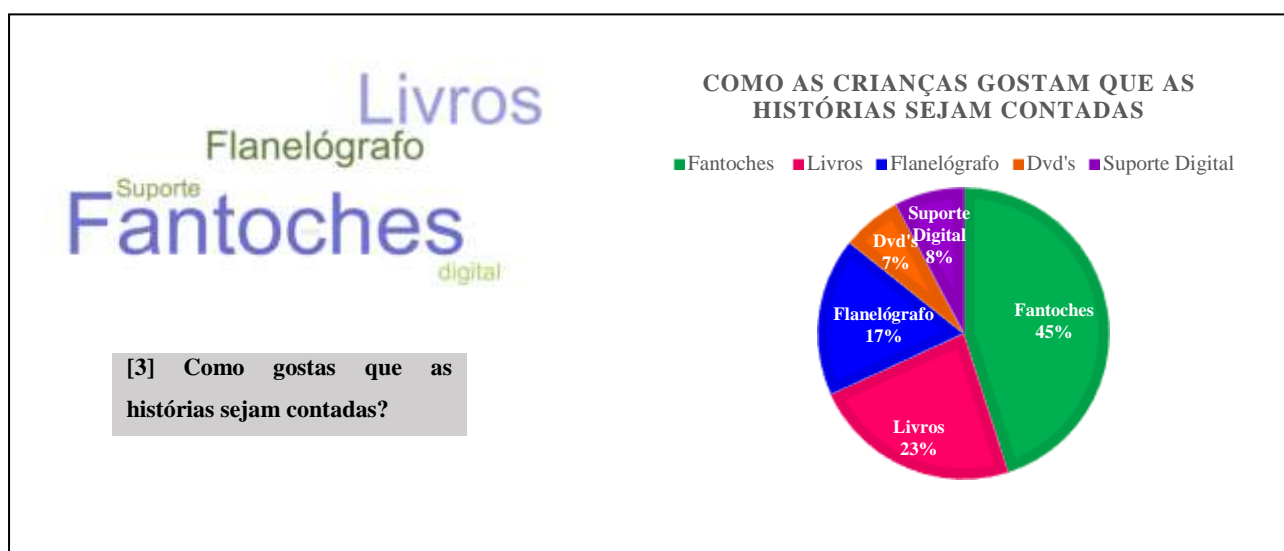


Figura 4 – Como as crianças gostam que as histórias sejam contadas

Adicionalmente e, por questões de curiosidade pessoal percebemos que, quanto ao tipo de histórias que as crianças gostam de ouvir, o tema das «princesas» foi o mais destacado com a maior percentagem (49%), seguindo-se os «animais» com 19 %. Os restantes com apenas 8% cada um, remetem para os temas de heróis, carros, reis e rainhas e outros. (Figura 5, [questão 4]).

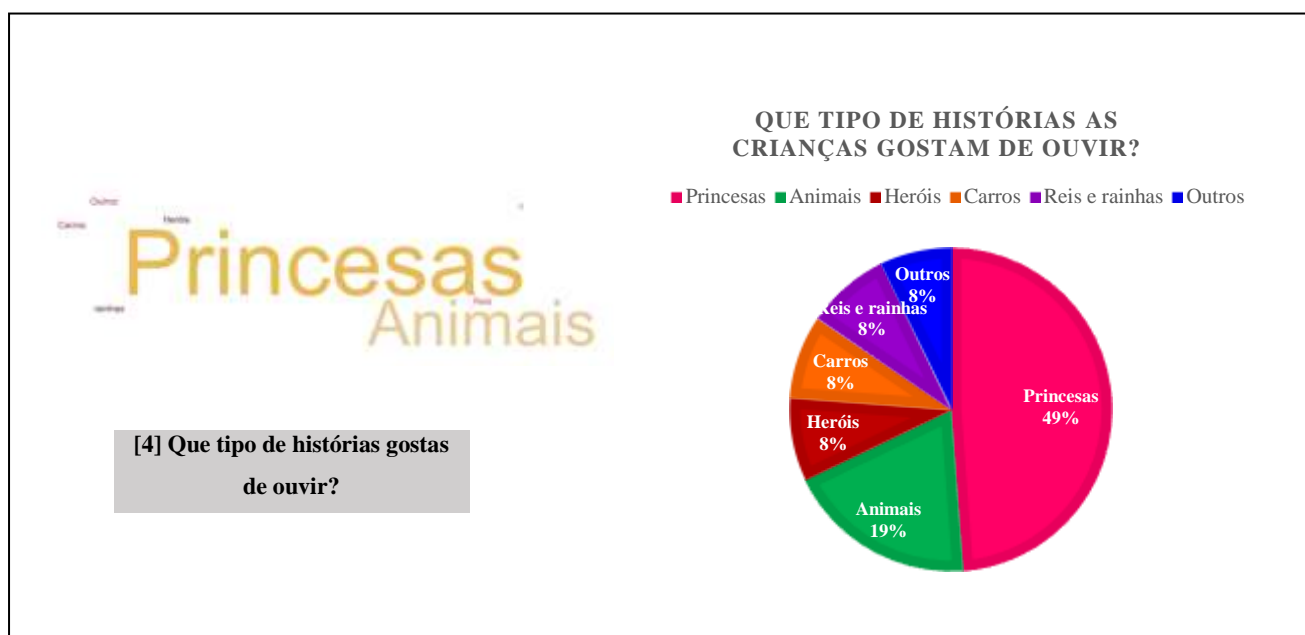


Figura 5 – Que tipo de histórias as crianças gostam de ouvir

Importa sublinhar que, a forma como as crianças mais gostam que as histórias lhes sejam contadas, está maioritariamente em concordância com a diversificação de técnicas usadas e referidas pelas educadoras, como sendo aquelas que são mais favoráveis à motivação e ao envolvimento dos ouvintes.

De facto, esta correspondência entre a forma como as crianças gostam que lhes contem as histórias e o repertório de técnicas efetivamente utilizado pelas educadoras vem evidenciar o que foi referido no referencial teórico de suporte a esta investigação e poderemos ainda inferir que estas educadoras efetivamente conhecem os gostos e preferências das crianças que acompanham. Conhecem os seus interesses e necessidades, o que é inerente ao papel do educador de infância segundo as OCEPE (2016).

Quanto ao tipo de histórias, verificou-se que «princesas» e «animais» são os temas prediletos das crianças. Segundo Barrocas (2009) e Bettelheim (1998), as crianças preferem ouvir histórias com animais, como é o caso dos «Três Porquinhos» e de princesas como é o caso da «Gata Borralheira» a ouvirem outras histórias de variados temas.

Relativamente às respostas (Figura 5) sobre a forma como gostam que lhes contem histórias, as crianças responderam maioritariamente que preferem a utilização de «fantoques», «livros» e também o «flanelógrafo».

O reconhecimento desta diversidade, não apenas relativa à forma como as crianças gostam que as histórias lhes sejam contadas, mas também relativa ao tipo de histórias, torna ainda mais evidente a necessidade de o educador adotar uma estratégia que passe pela alternância de técnicas e de histórias por si utilizadas.

Não sendo como resposta a nenhum dos objetivos de estudo, tivemos a curiosidade de perceber o gosto das crianças pelo tipo de histórias quanto ao género. Analisadas as respostas, chegámos aos dados que apresentamos na seguinte figura (6).

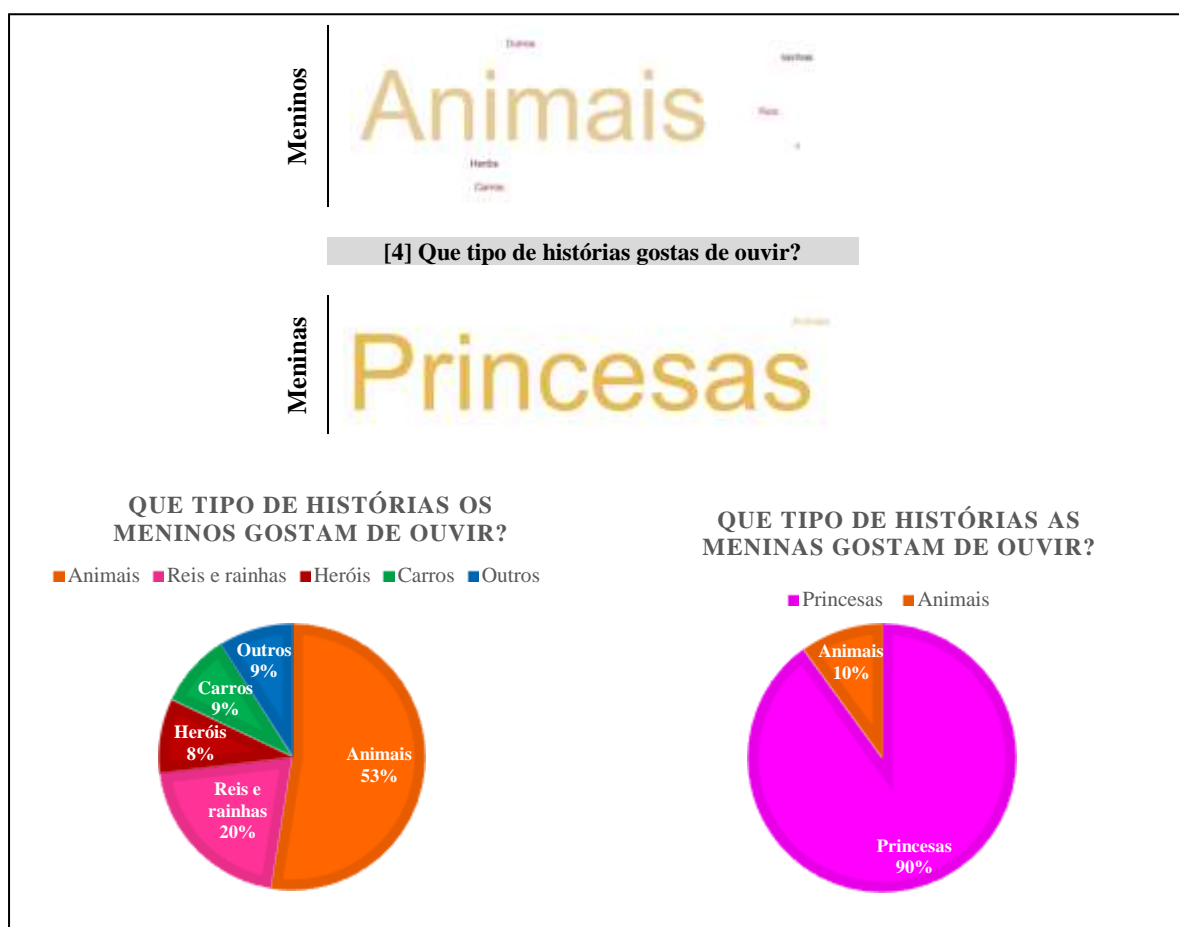


Figura 6 – O gosto das crianças pelas histórias em função do género

Como se pode verificar, os meninos têm gostos diferenciados das meninas quanto às suas preferências, eles preferem histórias sobre «animais» e elas sobre «princesas», o que está de acordo com a literatura segundo o estudo de Barrocas (2009).

### 3.3. Discussão e análise comparativa dos resultados

Na tentativa de fazer uma análise comparativa, complementar e de triangulação das respostas obtidas dos diferentes intervenientes do estudo, elaborou-se a seguinte tabela (tabela 8) onde destacamos as respostas mais frequentes dadas por ambos os intervenientes.

**Tabela 8 – Comparação das respostas dadas pelas crianças e educadoras**

<b>Comparação das respostas dadas pelas crianças e educadoras</b>	
<b>Respostas das crianças (como gostas que te contem as histórias?)</b>	<b>Respostas das Educadoras (técnicas que motivam e envolvem as crianças)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Fantoques</li><li>• Livro</li><li>• Flanelógrafo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fantoques</li><li>• Livro</li><li>• Dramatização</li><li>• Suporte digital</li></ul>

Verificámos que comparativamente nas respostas dos educadores e das crianças relativamente às técnicas de contar histórias, existe correspondência entre aquelas de que as crianças dizem gostar mais e aquelas que as educadoras consideram motivar e envolver mais as crianças.

Os «fantoques» foram uma das técnicas mais mencionadas por ambos os participantes deste estudo. Para as crianças os fantoches são um fator de motivação e de envolvimento. Para o educador, esta técnica destaca-se pela possibilidade de manuseamento da criança ou do adulto, o que desperta a motivação e o envolvimento das crianças. Os fantoches facilitam a expressão e a comunicação ao permitirem assumir uma outra identidade, constituindo assim um suporte para várias atividades de dramatização (OCEPE 2016). Para Pereira e Lopes (2007), os fantoches são considerados um excelente instrumento pedagógico, que desenvolve a coordenação motora, a concentração, a criatividade, a expressão oral e a confiança.

Também o livro foi mencionado pelas crianças como forma de ouvir o conto das histórias e pelas educadoras como forma de envolvimento das crianças. O livro considera-se mais como um suporte para contar histórias e através da sua utilização poderão ser aplicadas diversas técnicas, seja pela visualização das imagens, por suporte, digital, por flanelógrafo ou até mesmo por fantoches e expressão dramática. Para Dohme (2000) se o livro contiver boas e muitas ilustrações poderá ser utilizado no momento da narrativa, apontando para as personagens. Também pode funcionar como recurso para outras técnicas, como o suporte digital e as dramatizações. Rigolet (2009) considera que o livro é um objeto através do qual nos podemos abstrair do mundo exterior e dá-nos a oportunidade de criarmos outras realidades por isso é motivante.

Verificámos também que o «flanelógrafo» foi uma outra técnica na escolha das crianças. Como já foi referido no quadro de referência teórico, o flanelógrafo é uma técnica que desperta o interesse e a atenção das crianças dando-lhes a oportunidade de participar na atividade (Centro de Produções Técnicas, 2000), no entanto constatamos que não tem tido muita atenção por parte dos educadores que, com base na nossa observação e no senso comum da comunidade educativa é considerada desatualizada face a novos recursos ao dispor dos educadores.

Enquanto o «flanelógrafo» surge como escolha por parte das crianças, as educadoras referiram «suporte digital» e «dramatização», como outras técnicas que motivam e envolvem as crianças. Aqui encontram-se diferenças significativas, que poderemos explicar com base em variáveis implícitas, pois pouco tempo antes tínhamos desenvolvido no âmbito do estágio curricular atividades com o flanelógrafo, incluindo algumas crianças do grupo participante.

O «suporte digital» e a «dramatização» são as técnicas referidas pelas educadoras que estão condicionadas pela utilização do espaço, sendo necessário recorrer ao espaço da biblioteca, o que possibilita maior e melhor qualidade de projeção das imagens. Para Rule (2002), o suporte digital:

é a expressão moderna de uma arte antiga que é a de contar histórias. O poder das histórias digitais deriva das imagens, música, narrativa e voz, tudo em conjunto, dando assim uma dimensão mais funda e uma cor mais viva aos personagens, experiências e aprendizagens.

No que diz respeito à dramatização, esta permite à criança representar um papel de outras pessoas ou animais exprimindo as suas ideias e pensamentos. A criança acaba também por se conhecer a si própria e ao outro, recriando situações reais ou

imaginárias, utilizando a comunicação verbal e não-verbal. As OCEPE (2016) mencionam que o jogo simbólico é uma forma de descoberta de si e do outro, um modo de desenvolver a criatividade e conseguir representar.

Contudo, existe uma concordância entre as respostas referidas pela educadora cooperante com as respostas dadas pelos educadores e pelas crianças. Para ela os «fantoques», o «flanelógrafo» e a «dramatização» são técnicas que motivam e envolvem as crianças.

## Capítulo 4 – Conclusões e Considerações finais

Esta investigação teve como objetivo responder à seguinte questão “Será que a forma como as histórias são contadas está relacionada com a motivação e o envolvimento da criança?” No presente trabalho, tornou-se evidente que a forma como as histórias são contadas está relacionada com a motivação e o envolvimento da criança. O recurso a diferentes técnicas e a escolha da história são talvez os elementos mais determinantes. Quanto a este último aspeto, observou-se que a educadora cooperante mantinha o hábito de solicitar aos pais que os filhos trouxessem para a escola livros de histórias do gosto das crianças.

Em relação às duas questões de investigação “quais as técnicas de contar histórias mais favoráveis à motivação das crianças?” e “quais as técnicas de contar histórias mais favoráveis ao envolvimento das crianças?”. Constatámos que as técnicas que se mostraram mais favoráveis à motivação das crianças foram os «fantoques» e o «suporte digital», e as mais favoráveis ao envolvimento foram o «livro», os «fantoques», a «dramatização» e o «suporte digital». Embora se tenha verificado que o «flanelógrafo» é também uma técnica com um importante impacto motivacional nas crianças, de facto as técnicas que se mostraram mais eficazes na motivação e no envolvimento das crianças foram os «fantoques» e o «livro».

No que diz respeito aos objetivos pretendidos neste estudo, compreendemos que a utilização de diversas técnicas de contar histórias estabelece uma relação entre a motivação e o envolvimento das crianças em idade pré-escolar. Através do questionário realizado a vários educadores concluímos que de facto existem técnicas de contar histórias que despertam a motivação das crianças, tais como a utilização de fantoches e do suporte digital. Assim como também existem técnicas de contar histórias que despertam o envolvimento das crianças, sendo elas a utilização do livro e as dramatizações, também o suporte digital e os fantoches contribuem para o envolvimento das crianças no conto das histórias.

Assim, através dos resultados desta investigação, não sendo generalizáveis, ambicionamos contribuir com um conjunto de sugestões com as quais pretendemos de uma forma mais fundamentada enriquecer o leque de escolhas a que os educadores poderão recorrer para contar histórias de forma mais envolvente e motivadora no dia-a-dia do jardim de infância (Quadro 3).

**Quadro 3 – Sugestões de técnicas de contar histórias que envolvem e motivam as crianças**

<b>Técnicas de contar histórias</b>
Fantoches
Flanelógrafo
Suporte digital
Sombras chinesas
Imagens
Dramatização
Livro
Mímica
Saco mágico das histórias
Marionetas
Expressão Facial
Oralidade

De acordo com Dohme (2000), e tendo em consideração o quadro de referência teórico, 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.

Através do questionário realizado às educadoras, obtivemos outro tipo de resposta sobre as técnicas que também são utilizadas para motivar e envolver as crianças, tais como a expressão facial, a mímica, a música, os filmes e a oralidade. Por outro lado, através do questionário realizado às crianças compreendemos que estas gostam mais de ouvir histórias através de fantoches e livros, pois são precisamente as técnicas que as motivam mais.

No questionário às crianças, as questões poderiam ter sido realizadas de forma aberta para que não fossem influenciadas nas respostas e pudessem ter possibilidades referir livremente as suas opções, no entanto considerámos mais prudente dar-lhe o “input” sobre o assunto em estudo.

Relativamente ao questionário aplicado às educadoras consideramos que deveria ter sido realizado um pré-teste, pois houve educadores que confundiram as questões da motivação com envolvimento.

Com esta investigação, conseguimos perceber o quanto as histórias são importantes na educação pré-escolar, assim como as técnicas utilizadas pelos educadores para

motivar e envolver as crianças. Consideramos que esta investigação pode contribuir para que os educadores utilizem com uma maior frequência as várias técnicas de contar histórias, pois não só permitem desenvolver a imaginação e a criatividade como também permitem que a criança ganhe interesse e motivação no decorrer da história e até mesmo despertar o envolvimento e participação na história.

No entanto, durante todo o percurso desta investigação, devemos dizer que surgiram algumas limitações metodológicas. Uma dessas limitações foi a escolha tardia da temática durante o tempo de estágio e também a distância temporal posterior, o que me impossibilitou de implementar estratégias e de recolher novas observações contextualizadas.

Contudo devo referir que, esta investigação contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, ajudando-me assim na obtenção de grau de mestre que me dará acesso à carreira de docente e também por ter adquirido novos conhecimentos sobre a temática em estudo através da pesquisa bibliográfica, da metodologia e técnicas aplicadas.

A partir desta investigação, poderíamos desenvolver outros estudos de carácter mais longitudinal, envolvendo a experimentação das diferentes técnicas de contar histórias. Outras possibilidades de estudos e investigações de teor mais subjetivo mas viável a partir da utilização do conto das histórias relacionados quer com as questões da criatividade e imaginação das crianças, quer com o estímulo para a leitura e a escrita.

Para o enriquecimento de qualquer possível investigação nesta área, salientamos a importância do envolvimento da família, por serem estes os intervenientes mais diretos juntos das crianças com inúmeras possibilidades de informação importante a recolher.

## Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. (1.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Asa.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. (1.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. e Miguéns, M. (Coords.) (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (Estudos e relatórios)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barrocas, M.M. (2009). *Vinculação e histórias infantis. A eleição dos contos à luz dos modelos de relação*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Bertram, T. e Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação
- Bettelheim, B. (1998). *A psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bogdan, R. e Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruder, M (2000). *El cuento y los afectos*. Buenos Aires: Galerna.
- Camões Instituto da Cooperação e da Língua Portugal (s.d). *Era uma vez um rei*. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/ouvir/era-uma-vez-um-rei.html> (consultado a 24 de fevereiro de 2016)
- Camões Instituto da Cooperação e da Língua Portugal (s.d). *A aventura dos descobrimentos*. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/ouvir/a-aventura-dos-descobrimientos.html> (consultado em 24 de fevereiro de 2016)
- Carmo, H. e Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Centro de Produções Técnicas (2000). *História contada com flanelógrafo encanta e motiva as crianças*. Disponível em <http://www.cpt.com.br/cursos-educacao-infantil/artigos/historia-flanelografo-encanta-motiva-criancas> (consultado a 14 de maio de 2016).
- Cheesebrough, E., King, P., Gullotta, T.P. e Bloom, M. (2004). *A Blueprint for the Promotion of Prosocial Behavior in Early Childhood*. New York: Kluwer Academic.
- Coutinho, C. e Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), pp. 221-244. CIEd - Universidade do Minho.
- Dohme, V. (2000). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. São Paulo: Editora Vozes.
- Eisenberg, N., Fabes, R., & Spinrad, T. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646–718). New Jersey: Wiley.
- Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (2015). *O concurso “Conta-nos uma história!” está de volta!* República Portuguesa, Direção Geral da Educação. Disponível em: <http://erte.dge.mec.pt/noticias/o-concurso-Conta-nos-uma-historia-esta-de-volta> (consultado em 23 de fevereiro de 2016)
- Farver, J. A. M. (1999). Activity setting analysis: A model for examining the role of culture in development. In A. Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (pp. 99-127). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Fogel, A. (1997). Information, creativity, and culture. In C. Dent-Read & P. Zukow-Goldring (Eds.), *Evolving explanations of development: Ecological approaches to organism-environment systems* (pp. 413-443). Washington, DC: American Psychological Association.
- Göncü, A., Tuermer, U., Jain, J., & Johnson, D. (1999). Children's play as cultural activity. In A. Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (pp. 148-170). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gresham, P. (2014). Fostering creativity through digital storytelling. *English Teachers Association of NSW*, 1(1), 47-55.

- Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hung, C.-M., Hwang, G.-J. e Huang, I. (2012). A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Educational Technology & Society* 15 (4), 368–379.
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997). Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, publicada em *Diário da República*, I série-A, n.º 34, de 10-2-1997.
- Ludke M. e André M. (1986), *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Marques, I. A. (2013). Crianças e Televisão. Oficina de Psicologia. Disponível em <https://oficinadepsicologia.com/crianças-e-televisao/> (Consultado em abril de 2016)
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- McGrath, K., Taylor, D. e Kamen, R. (2004), Storytelling: Enhancing language acquisition in young children. *Education* 125(1): 3-14.
- McNaught, C. e Lam, P. (2010) Using Wordle as a Supplementary Research Tool. *The Qualitative Report* 15(3):630-643.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology* 91:62-76.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education* 7(2):133-144.
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997). Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (2016). Ministério da educação – República Portuguesa

- Orientações para Actividades de Leitura (2006). Programa – *Está na Hora dos Livros*. Jardim de infância. Ministério da Educação. Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura\\_david.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf) (Consultado em 23 de fevereiro de 2016).
- Pardal, L. e Lopes, E.S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal Editores.
- Pereira, J.D.L. e Lopes, M.S. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Intervenção – Associação para Promoção e Divulgação Cultural.
- Peterson, C., Maier, S.F. e Seligman, M.E.P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25: 105-132. Projeto Ler + em Família – *Leitura em Vai e Vem*. Ministério da Educação. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/projectos.php?idTipoProjecto=16> (consultado em 23 de fevereiro de 2016)
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora
- Risley, T. R., & Twardosz, S. (1976). The preschool as a setting for behavioral intervention. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of behavior modification and behavior therapy* (pp. 453-474). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55(1):68-78.
- Rule, L. (2002). *Digital storytelling Association*. Disponível em <http://electronicportfolios.com/digistory/> (Consultado a 23 de janeiro de 2016).
- Rusher, A. S., Cross, D. R., & Ware, A. M. (1995). Infant and toddler play: Assessment of exploratory style and development level. *Early Childhood Research Quarterly* 10, 297-315.
- Santos, E.M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Silva, C.M. (2002). *A importância de contar histórias para crianças*. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=64> (Consultado a 5 de janeiro de 2016)
- Silva, S.G. e Tehrani. J.J. (2016). Comparative phylogenetic analyses uncover the ancient roots of Indo-European folktales. *R. Soc. Open. Sci.* 3:150645.
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A. e Furrer, C.J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement* 69(3):493-525.
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M.J. e Baptista, C.S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Tylor, E.B. (1920). *Primitive Culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*. London: Murray.
- Tuckman, B.W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.
- Wachs, T. D. (1979). Proximal experience and early cognitive-intellectual development: The physical environment. *Merrill-Palmer Quarterly* 25:3-41.
- Wachs, T. D. (2000). *Necessary but not sufficient: The respective roles of single and multiple influences on individual development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2.<sup>a</sup> ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

# **Anexos**

## ANEXO I – ROTINAS DIÁRIAS

Nome do Aluno: Patrícia Margarida Arez Landeiro Lopes

Grupo: 4 anos – Sala A2

### Planificação Diária (1)

Projetos /Temáticas Rotinas Diárias

Tempo	Áreas das Metas de Aprendizagem Domínios e Subdomínios	Competências a desenvolver	Situações/Experiências de aprendizagem/atividades	Estratégias de implementação - Envolvimento/motivação das crianças - Organização Grupo/espço/material	Estratégias de observação registo de avaliação
8h30	<p><b>Formação Pessoal e Social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identidade/ Auto-estima</li> <li>– Independência / Autonomia.</li> <li>- Convivência Democrática/ Cidadania</li> <li>- Cooperação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada;</li> <li>- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;</li> <li>- Partilhar brinquedos e outros materiais com os colegas;</li> <li>- Dar oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua para intervir;</li> <li>- Demonstrar comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado.</li> </ul>	<p>Acolhimento e brincadeiras livres nas diversas áreas da sala</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Organização do grupo:</b> o grupo organiza-se consoante as suas preferências.</li> <li>- <b>Organização do espaço e recursos materiais:</b> Manter a organização inicial da sala</li> <li>-<b>Envolvimento / motivação:</b> Dar liberdade e autonomia ao grupo, não interferindo nas suas escolhas. Exploração livre das áreas da sala dando oportunidade às crianças de fazerem as suas próprias escolhas e tomar decisões.</li> </ul>	<p>Registo de notas acerca dos comportamentos, escolhas, opções (brincadeiras em pequeno/ grande grupo ou individual)</p>

9h30	<p><b>Expressão Musical</b> Interpretação e Comunicação</p> <p><b>Matemática</b> Números e Operações</p> <p><b>Conhecimento do Mundo</b> Localização no Tempo e no Espaço</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reproduzir motivos melódicos sem texto (onomatopeias e sílabas neutras) e com texto, associados a canções</li> <li>- Contar com correção até 10 objetos do dia a dia.</li> <li>- Distinguir unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações do ano, ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canções “Bom dia” “Vogais”;</li> <li>- Vocalizos</li> <li>- Contagem oral até ao número 20;</li> <li>- Organização do dia (identificação do dia, mês e semana, estado do tempo atmosférico, atividades extracurriculares e ementa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Organização do grupo:</b> o grupo permanece sentado no tapete;</li> <li>- <b>Organização do espaço:</b> tapete;</li> <li>- <b>Envolvimento / motivação:</b> Incentivar a participação das crianças enquanto estas permanecem sentadas no tapete durante o desenrolar das atividades.</li> </ul>	<p>São avaliadas as competências a desenvolver, através de uma grelha de observação. A avaliação é feita através da observação direta e posterior registo.</p>
11h00	<p><b>Formação Pessoal e Social</b></p> <p>-Convivência Democrática/ Cidadania</p> <p>- Cooperação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;</li> <li>- Partilhar brinquedos e outros materiais com os colegas;</li> <li>- Dar oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua para intervir;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincadeiras livres nas diversas áreas da sala ou no recreio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Organização do grupo:</b> o grupo organiza-se consoante as suas preferências.</li> <li>- <b>Organização do espaço e recursos materiais:</b> Manter a organização inicial da sala</li> <li>-<b>Envolvimento / motivação:</b> Dar liberdade e autonomia ao grupo, não interferindo nas suas escolhas. Exploração livre das áreas da sala dando oportunidade às crianças de fazerem as suas próprias escolhas e tomar decisões.</li> </ul>	<p>Registo de notas acerca dos comportamentos, escolhas, opções (brincadeiras em pequeno/ grande grupo ou individual)</p>
11h25	<p><b>-Formação Pessoal e Social</b></p> <p>– Independência / Autonomia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- realizar sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia a dia (como por exemplo, vestir-se/despirm-se; calçar-se/ descalçar-se; apertar/ desapertar, utilizar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Higiene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Organização do grupo:</b> em grande grupo na casa de banho</li> <li>- <b>Organização do espaço:</b> casa de banho</li> </ul>	

		a casa de banho, comer utilizando adequadamente os talheres.)			
11h30	<b>Formação Pessoal e Social</b> – Independência / Autonomia.	- Realizar sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia a dia (como por exemplo, vestir-se/despir-se; calçar-se/ descalçar-se; apertar/ desapertar, utilizar a casa de banho, comer utilizando adequadamente os talheres.)	- Almoço	- <b>Organização do grupo:</b> em grande grupo no refeitório  - <b>Organização do espaço:</b> refeitório	
12h20	<b>Formação Pessoal e Social</b> – Independência / Autonomia.	- Realizar sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia a dia (como por exemplo, vestir-se/despir-se; calçar-se/ descalçar-se; apertar/ desapertar, utilizar a casa de banho, comer utilizando adequadamente os talheres.)	- Higiene oral e pessoal	- <b>Organização do grupo:</b> em grande grupo na casa de banho  - <b>Organização do espaço:</b> casa de banho	
12h30	<b>Formação Pessoal e Social</b> -Convivência Democrática/ Cidadania  - Cooperação	- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;  - Partilhar brinquedos e outros materiais com os	- Brincadeiras livres nas diversas áreas da sala ou no recreio	- <b>Organização do grupo:</b> o grupo organiza-se consoante as suas preferências.  - <b>Organização do espaço e recursos materiais:</b> Manter a organização inicial da sala  - <b>Envolvimento / motivação:</b> Dar liberdade e	Registo de notas acerca dos comportamentos, escolhas, opções (brincadeiras em pequeno/ grande grupo ou individual)

		<p>colegas;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Dar oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua para intervir;</li></ul>		<p>autonomia ao grupo, não interferindo nas suas escolhas. Exploração livre das áreas da sala dando oportunidade às crianças de fazerem as suas próprias escolhas e tomar decisões.</p>	
--	--	---	--	---	--

## ANEXO II – TÉCNICAS UTILIZADAS PELA ESTAGIÁRIA



*Imagens utilizadas para contar histórias.*



*Fantoches utilizados para contar histórias.*



*Flanelógrafo utilizado para contar histórias.*



*Dramatização de uma história.*



*Visualização de uma história em suporte digital.*

### ANEXO III – Guião da entrevista semiestruturada

<b>Objetivo geral:</b> compreender as perceções dos educadores sobre as diferentes técnicas de contar histórias		
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Blocos temáticos</b>	<b>Questões</b>
Perceber a importância que o educador atribui à hora do conto	a) Importância da hora do conto	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Considera importante a hora do conto na educação pré-escolar?               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Se sim, porquê?</li> </ol> </li> </ol>
Compreender quais as técnicas que melhor se adequam à motivação e ao envolvimento das crianças	b) Técnicas de contar histórias: a motivação e o envolvimento das crianças	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Costuma utilizar diferentes técnicas para contar histórias?               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Quais?</li> <li>2.2. Quais as técnicas que utilizou que mais motivaram as crianças para as histórias?</li> <li>2.3. Quais as técnicas que utilizou que mais envolveram as crianças para as histórias?</li> </ol> </li> </ol>
Conhecer, através do educador, quais as melhores técnicas que motivam e envolvem as crianças	c) A experiência do educador e as técnicas de contar histórias	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Da sua experiência, qual foi a técnica que mais privilegiou ao contar histórias?</li> <li>4. Que outras técnicas sugeria para motivar as crianças?</li> <li>5. Que outras técnicas sugeria para envolver as crianças?</li> <li>6. Considera importante a diversificação de técnicas para contar histórias às crianças?</li> </ol>
Perceber quais as técnicas que o estagiário aplicou com as crianças que despertaram a motivação e o envolvimento	d) O estagiário e as técnicas de contar histórias: motivação e envolvimento das crianças	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Referente às técnicas utilizadas pela estagiária no conto das histórias, quais foram as mais motivantes para a aprendizagem das crianças?               <ol style="list-style-type: none"> <li>7.1. E quais foram as que mais envolveram as crianças?</li> </ol> </li> </ol>

## **ANEXO IV – Entrevista à educadora cooperante**

Esta entrevista destina-se à elaboração de um relatório de investigação para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar. Esta investigação tem como tema “As histórias no Pré-Escolar”. Os objetivos consistem em perceber quais são as perceções dos educadores relativamente à utilização de diferentes técnicas ao contar histórias e quais as implicações na motivação e no envolvimento das crianças.

1. Considera importante a hora do conto na educação pré-escolar?
  - 1.1. Se sim. Porquê?
2. Costuma utilizar diferentes técnicas para contar histórias?
  - 2.1. Quais?
  - 2.2. Quais as técnicas que utilizou que mais motivaram as crianças para as histórias?
  - 2.3. Quais as técnicas que utilizou que mais envolveram as crianças para as histórias?
3. Da sua experiência, qual foi a técnica que mais privilegiou ao contar histórias?
4. Que outras técnicas sugeria para motivar as crianças?
5. Que outras técnicas sugeria para envolver as crianças?
6. Considera importante a diversificação de técnicas para contar histórias às crianças?
7. Quanto às técnicas utilizadas pela estagiária no conto das histórias, quais foram as mais motivantes para a aprendizagem das crianças?
  - 7.1. E quais foram as que mais envolveram as crianças?

## ANEXO V – Guião de inquérito por questionário (educadores)

<b>Objetivo geral:</b> compreender as perceções dos educadores sobre as diferentes técnicas de contar histórias		
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Blocos temáticos</b>	<b>Questões</b>
Caracterizar a população alvo	e) Dados pessoais	8. Idade 9. Género 10. Anos de serviço 11. Qual a faixa etária presente no seu dia a dia?
Perceber se os educadores têm uma estrutura prévia para o momento do conto	f) Importância de contar histórias	12. Nas rotinas diárias, existe algum momento destinado à hora do conto? 13. Qual o momento do horário curricular que privilegia para o conto de histórias?
Compreender quais as técnicas que funcionam melhor na motivação e no envolvimento das crianças	g) Técnicas de contar histórias: a motivação e o envolvimento das crianças	14. Considerando de extrema importância a utilização de diversas técnicas de contar histórias na educação pré-escolar: 14.1. Costuma utilizar diferentes técnicas de contar histórias? 14.2. Identifique as diferentes técnicas que costuma utilizar para contar histórias 14.3. Das diferentes técnicas que utiliza na sua prática, quais são as mais favoráveis à motivação das crianças? 14.4. Das diferentes técnicas que utiliza na sua prática, são as mais favoráveis ao envolvimento das crianças?

## ANEXO VI – Guião do inquérito por questionário (crianças)

<b>Objetivo geral:</b> perceber quais são as técnicas e o tipo de histórias que mais despertam o interesse nas crianças		
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Blocos temáticos</b>	<b>Questões</b>
Caracterizar a população alvo	h) Dados pessoais	15. Idade 16. Género
Perceber como as crianças gostam que lhes contem histórias	i) Gosto pela forma como a história é contada	17. Como gostas que as histórias sejam contadas?
Compreender que tipo de histórias interessam às crianças	j) Interesse pelas histórias	18. Que tipo de histórias gostas de ouvir?

## **ANEXO VII – Inquérito por questionário (educadores)**

Este questionário destina-se à elaboração de um relatório de investigação para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar. Esta investigação tem como tema “As histórias no Pré-Escolar”. Os objetivos consistem em perceber quais são as perceções dos educadores relativamente à utilização de diferentes técnicas ao contar histórias e quais as implicações na motivação e no envolvimento das crianças.

O seu anonimato será sempre salvaguardado.

Agradeço desde já a sua colaboração.

**Assinale com X a resposta correta.**

### **1. Idade**

20-30       31-40       41-50       51-60

### **2. Género**

Masculino       Feminino

### **3. Anos de serviço**

1 a 5 anos       de 5 a 10 anos   
de 10 a 15 anos       de 15 a 20 anos   
mais de 20 anos

**4. Qual a faixa etária presente no seu dia a dia?** \_\_\_\_\_

**5. Nas rotinas diárias, existe algum momento destinado à hora do conto?**

Sim

Não

**6. Qual o momento do horário curricular que privilegia para o conto de histórias?**

\_\_\_\_\_

**7. Considerando de extrema importância a utilização de diversas técnicas de contar na educação pré-escolar:**

**7.1. Costuma utilizar diferentes técnicas de contar histórias?**

- Sempre
- Algumas vezes
- Nunca

**7.2. Identifique as diferentes técnicas que costuma utilizar para contar histórias**

- 
- 
- 
- 
- 

**7.3. Das diferentes técnicas que utiliza na sua prática, quais são mais favoráveis à motivação das crianças?**

- 
- 
- 
- 
- 

**7.4. Das diferentes técnicas que utiliza na sua prática, quais são mais favoráveis ao envolvimento das crianças?**

- 
- 
- 
- 
- 

Obrigada pela sua colaboração

Patricia Lopes

## ANEXO VIII – Inquérito por questionário (crianças)

Este questionário destina-se à elaboração de um relatório de investigação para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar. Esta investigação tem como tema “As histórias no Pré-Escolar”. Os objetivos consistem em perceber o gosto que as crianças têm pelas histórias e a forma como elas são contadas.

O seu anonimato será sempre salvaguardado.

Agradeço desde já a sua colaboração.

**Assinale com X a resposta correta.**

### 8. Idade

3 anos       4 anos       5 anos

### 9. Género

Masculino       Feminino

### 10. Como gostas que as histórias sejam contadas?

Fantoches       Suporte digital   
Livros       Dvd's   
Flanelógrafo

### 11. Que tipo de histórias gostas de ouvir?

Princesas       Carros   
Heróis       Reis e rainhas   
Animais       Outros       Quais? \_\_\_\_\_

Obrigada pela sua colaboração

1 **ANEXO IX – Transcrição da entrevista realizada à educadora**  
2 **cooperante**

3  
4 **1. Considera importante a hora do conto na educação pré-escolar?**

5 Considero, é importantíssimo é.

6  
7 **1.1 Se sim. Porquê?**

8 É através dos livros que nós transmitimos valores, transmitimos informação. Os livros e  
9 as histórias têm muito haver também com a parte familiar, pronto, os pais ao final do  
10 dia, os avós contam a história, portanto há uma relação, também muito afetiva com os  
11 livros e os livros são uma fonte de saber, não é, e, portanto, há realmente uma série de  
12 informações que nós conseguimos transmitir-lhes através do livro. Portanto, para além  
13 de trabalharmos também a escrita, trabalharmos a oralidade, futuramente a leitura,  
14 portanto, é extremamente importante os livros.

15  
16 **2. Costuma utilizar diferentes técnicas para contar histórias?**

17 Costumo.

18  
19 **2.1 Quais?**

20 Pronto, aquilo que eu utilizo mais usualmente é efetivamente o livro. Também já  
21 recorro com mais frequência ao suporte digital, pronto já são muitas as histórias que  
22 estão digitalizadas, e eles gostam imenso de ver as histórias digitalizadas. Como nós  
23 aqui no colégio temos o quadro interativo, pronto é como se estivessem no cinema e  
24 tem outro impacto no grupo. Depois há sempre os fantoches que eles adoram ver os  
25 fantoches, temos as imagens, temos o flanelógrafo que também já foi utilizado. Outra  
26 situação que às vezes também acontece, mas que resulta muito bem é envolve-los e,  
27 portanto, eles são os personagens e têm uma imagem à frente, são os personagens,  
28 vamos contando as histórias com eles. Portanto, procurar tentar diversificar ao máximo.

29  
30 **2.2 Quais as técnicas que utilizou que mais motivaram as crianças para as**  
31 **histórias?**

32 Eu acho que é quando nós as envolvemos a elas. Portanto quando elas fazem parte da  
33 história eu acho que o envolvimento é maior, não é! Estão muito mais motivadas, muito  
34 mais interessadas e resulta muito bem. Ah, o flanelógrafo também resulta muito bem, os

35 fantoches e eles serem as personagens e manusear os fantoches também é outra técnica  
36 que resulta muito bem.

37

### 38 **2.3 Quais as técnicas que utilizou que mais envolveram as crianças para as** 39 **histórias?**

40 É um bocadinho aquilo que eu disse anteriormente, não é! É os materiais que de certa  
41 forma eles utilizam também para recontar as histórias, portanto os fantoches, as  
42 imagens, o próprio corpo... Isso tudo vai motivá-las e vai envolve-las muito mais.

43

### 44 **3. Da sua experiência, qual foi a técnica que mais privilegiou ao contar histórias?**

45 Eu acho que a parte oral, a parte oral é muito importante e... e o saber e nós traduzirmos  
46 e contarmos as histórias oralmente, acho que continua a ser muito importante. E o que  
47 acontece, é que quando nós estamos a contar, às vezes vamos sempre acrescentando  
48 mais qualquer coisa, não é. E vamos recontando, ouvimos histórias, vamos contando  
49 outras histórias. Portanto, acho que realmente, a oralidade é muito importante e é das  
50 técnicas que se calhar tem de ser cada vez mais trabalhada, porque hoje em dia temos  
51 uma série de suportes, mas não podemos perder, aquilo que considero que é o  
52 importante, que é a oralidade. Porque há muitas histórias, que vão passando de avós,  
53 vão passando para os filhos, para os netos e é importante que esta riqueza, este saber  
54 não se perca porque é o mais importante e acho que é a forma, a primeira forma de  
55 contar histórias e que continua a ser hoje ainda a mais importante.

56

### 57 **4. Que outras técnicas sugeria para motivar as crianças?**

58 Uma das técnicas que sugeria e às vezes resulta muita bem, são as crianças através de  
59 imagens não é, terem as imagens em tamanho grande, e, portanto, inventarem uma  
60 história, o que acaba também por envolvê-las. Portanto no fundo a motivação das  
61 crianças e o envolvimento estão um bocadinho interligadas, não é. Acaba por ser um  
62 pouco aquilo que já referi anteriormente. De facto, há técnicas que nós podemos utilizar  
63 que vão motivar as crianças e outras que podem até mesmo nem as motivar e apenas  
64 envolve-las.

65

### 66 **5. Que outras técnicas sugeria para envolver as crianças?**

67 Agora estamos na era digital, não é, temos uma série de suportes digitais que as crianças  
68 também apreciam bastante e podemos utilizar um bocadinho isso também a nosso favor

69 para lhes contar as histórias, podemos ir às outras técnicas mais tradicionais, os  
70 fantoches, as sombras chinesas, as imagens, enfim.

71

72 **6. Considera importante a diversificação de técnicas para contar histórias às**  
73 **crianças?**

74 É importante porque há diferentes maneiras (não era isso que eu queria dizer). As  
75 técnicas também vão motivá-las ou desmotivá-las. Portanto é importante haver alguma  
76 variedade, porque se eu contar sempre as histórias usando os livros, elas vão chegar a  
77 uma altura em que já estão aborrecidas. Portanto se eu diversificar as técnicas também a  
78 apreensão em relação à história, ao envolvimento e a motivação vai ser diferente.

79

80 **7. Referente às técnicas utilizadas pela estagiária no conto das histórias, quais**  
81 **foram as mais motivantes para a aprendizagem das crianças?**

82 Acho que foi o suporte digital, o flanelógrafo resultou muito bem. Quando tentámos  
83 fazer uma dramatização com uma história relacionada com o tema dos descobrimentos,  
84 dos reis e onde eles eram as personagens dessa história e faziam de conta que estavam a  
85 viver uma aventura no barco, acho que também resultou muito bem. Portanto utilizámos  
86 eles para contar a história, o flanelógrafo, o suporte digital, as imagens também. Acho  
87 que correu muito bem.

88

89 **7.1 E quais foram as que mais envolveram as crianças?**

90 Eu acho que foi mesmo quando fizemos a dramatização. Acho que foi o momento mais  
91 alto, em que eles viveram e estavam hilariantes e aprenderam bastante. E se hoje lhes  
92 perguntarmos se eles se lembram, eles certamente vão dizer que sim, porque  
93 vivenciaram não é, acho que foi mesmo a dramatização.

## ANEXO X – Análise de conteúdo da entrevista

Categorias	Sub-categorias	Unidades de contexto
Importância da hora do conto		<p>«... é importantíssimo é.» (L.5)</p> <p>«É através dos livros que nós transmitimos valores, transmitimos informação. Os livros e as histórias têm muito haver também com a parte familiar, pronto, os pais ao final do dia, os avós contam a história.» (L.8-10)</p>
Técnicas de contar histórias: a motivação e o envolvimento das crianças	Técnicas utilizadas para contar histórias	<p>«... aquilo que eu utilizo mais usualmente é efetivamente o livro.» (L.20)</p> <p>«... já recorro com mais frequência ao suporte digital... eles gostam imenso de ver as histórias digitalizadas... é como se estivessem no cinema e tem outro impacto no grupo.» (L.21-24)</p> <p>«Depois há sempre os fantoches que eles adoram ver os fantoches.» (L.24)</p> <p>«...eles são os personagens e têm uma imagem à frente... vamos contando as histórias com eles.» (L.26-28)</p> <p>«...temos o flanelógrafo que também já foi utilizado.» (L.25)</p>
	Técnicas utilizadas para motivar as crianças	<p>«Portanto quando elas fazem parte da história eu acho que o envolvimento é maior...» (L.31-32)</p> <p>«...o flanelógrafo resulta muito bem...» (L.33)</p> <p>«...os fantoches e eles serem as personagens e manusear os fantoches...» (L.34-35)</p>
	Técnicas utilizadas para envolver as crianças	<p>«É os materiais que de certa forma eles utilizam também para recontar as histórias, portanto os fantoches, as imagens, o próprio corpo... Isso tudo vai motivá-las e envolvê-las muito mais.» (L.38-40)</p>

A experiência do educador e as técnicas de contar histórias	Técnica mais privilegiada no conto das histórias	«...a parte oral é muito importante... e o saber e nós traduzirmos e contarmos as histórias oralmente, acho que continua a ser muito importante...» (L.43-45) «... a oralidade é muito importante e é das técnicas que se calhar tem de ser cada vez mais trabalhada, porque em dia temos uma série de suportes, mas não podemos perder, aquilo que considero que é importante, que é a oralidade.» (L.47-50)
	Técnicas sugeridas para motivar as crianças	«... as crianças através de imagens, terem as imagens em tamanho grande e inventarem uma história...» (L.56-58)
	Técnicas sugeridas para envolver as crianças	«...temos uma série de suportes digitais que as crianças também apreciam bastante e podemos utilizar isso (...) para lhes contar as histórias» (L.64-66) «...podemos ir às outras técnicas mais tradicionais, os fantoches, as sombras chinesas, as imagens...» (L.66-67)
	Diversificação de técnicas para contar histórias	«... é importante haver alguma variedade, porque se eu contar sempre as histórias usando os livros, elas vão chegar a uma altura em que já estão aborrecidas. Portanto se eu diversificar as técnicas também a apreensão em relação à história, ao envolvimento e à motivação vai ser diferente.» (L.72-75)
O estagiário e as técnicas de contar histórias: motivação e envolvimento das crianças	Técnicas utilizadas pela estagiária para motivar as crianças	«... foi o suporte digital, o flanelógrafo resultou muito bem.» (L.79) «...tentámos fazer uma dramatização com uma história relacionada com o tema dos descobrimentos, onde eles eram as personagens dessa história (...) acho que resultou muito bem.» (L.80-82)
	Técnicas utilizadas pela estagiária para envolver as crianças	«...foi mesmo quando fizemos a dramatização. (...) foi o momento mais alto, em que eles viveram e estavam hilariantes e aprenderam bastante» (L.87-88)