



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

“CONTA-ME UMA HISTÓRIA”

**DINAMIZAÇÃO DA HORA DO CONTO: RECURSOS AUXILIARES
DE HISTÓRIAS**

Daniela Filipa Campelos Patinha

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

2018



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

“CONTA-ME UMA HISTÓRIA”

**DINAMIZAÇÃO DA HORA DO CONTO: RECURSOS AUXILIARES
DE HISTÓRIAS**

Daniela Filipa Campelos Patinha

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

Orientador/a: Prof. Doutora Rita Friães

2018

AGRADECIMENTOS

Durante o meu percurso pude contar com o apoio infindável de pessoas que me acompanharam e ajudaram, pessoas que fizeram a diferença. Por isso, quero agradecer-lhes por tudo o que significaram e significam para mim.

Com amor e gratidão...

... primordialmente, agradeço à minha mãe, o meu maior apoio durante o meu percurso. Agradeço-lhe por todos os impossíveis que fez só para me ver bem. Agradeço-lhe por me ter transmitido segurança e positivismo, por ter estado presente com um gesto, uma palavra, um sorriso e por todo o carinho, amor, dedicação e o incentivo que dela recebi diariamente. Obrigada por tudo mãe! Foste, és e serás o meu pilar!

... ao meu pai e ao meu irmão por me ouvirem diariamente, por estarem lá, sem serem precisas palavras, e me demonstrarem o seu apoio incondicional.

... à minha família pelo orgulho que sempre demonstrou ter em mim.

... à minha avó que acreditou em mim até ao fim e que sempre compreendeu o porquê das minhas visitas serem acompanhadas por livros e pelo computador.

... ao meu namorado por toda a compreensão, paciência, incentivo diário, confiança depositada e por toda a força. Um obrigada não chega!

... aos meus melhores amigos por estarem sempre presentes na minha vida, em todos os momentos. Por me aturarem, por compreenderem a minha ausência, por me fazerem rir quando mais precisei. Ah, e obrigada por todos os miminhos que me proporcionaram, foi, sem dúvida, um incentivo e um gesto reconfortante. Obrigada por serem os melhores, por me acompanharem e fazerem parte deste meu sonho!

... o apoio diário da minha amiga Tânia, com a qual partilhei as minhas vivências diárias, dúvidas, receios e conquistas. Obrigada por todas as palavras de incentivo, pelos risos e sorrisos, pelas brincadeiras, pelos abraços.

... o apoio das melhores amigas que fiz na faculdade Catarina, Cláudia, Joana, Marta, Vera e Vânia que, apesar da distância, continuaram a estar presentes e a ser um pilar essencial neste meu percurso. Obrigada por toda a cumplicidade!

... o apoio da Alexandra e da Daniela, aquelas amigas que estiveram sempre à distância de uma chamada e de uma mensagem. Amizades que permanecem!

... à orientadora Rita Friães pelo apoio, pelas palavras de incentivo e pelo positivismo transmitido.

... à Equipa Educativa de Creche, pela partilha, colaboração, carinho e disponibilidade. Obrigada pelas aprendizagens, desafios e conselhos. Obrigada por cada momento proporcionado ter contribuído para a minha formação.

... à Equipa Educativa de Jardim de Infância, pela receptividade, confiança, apoio diário, carinho e pelos momentos de aprendizagem acompanhados de novas experiências. Obrigada por terem feito parte do meu percurso!

... ao grupo de creche e jardim de infância que tive o prazer de acompanhar. Um grande obrigada por me terem dado a conhecer o vosso mundo maravilhoso e por me terem proporcionado os melhores momentos.

... à Instituição, pelo espírito de família, por me ter recebido de uma forma tão calorosa e por me ter proporcionado momentos de convívio agradáveis e inesquecíveis.

Um grande obrigada a todos, de coração, por tudo!

RESUMO

O presente relatório é o culminar do processo vivenciado ao longo da Prática Profissional Supervisionada, que decorreu no último semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, em contexto de jardim de infância. Através do mesmo procura-se ilustrar e fundamentar, de um modo reflexivo e crítico, todo o trajeto realizado durante esse percurso.

Para o trabalho desenvolvido tive em consideração as intenções que delineei para a ação pedagógica, mais concretamente, para o grupo de crianças em questão e respetivas famílias e para toda a equipa educativa.

Tomando como ponto de partida as observações diárias e a caracterização do contexto, constatei: i) o interesse do grupo de crianças por histórias; ii) o facto da “Hora do Conto” constar no plano diário, mas não ser uma prática regular; iii) o livro enquanto único recurso neste momento. A par do referido, a temática da dinamização da “Hora do Conto” foi algo que suscitou o meu interesse. Assim sendo, ao longo deste relatório irei apresentar a problemática: *“Conta-me uma história” – dinamização da hora do conto: recursos auxiliares de histórias*, problemática na qual se focalizou o processo investigativo desenvolvido.

Para um desenvolvimento proficiente da investigação e com o intuito de recolher informações pertinentes, recorri a diversas fontes: (i) notas de campo fruto da observação; (ii) entrevista semiestruturada à educadora; (iii) inquéritos por questionário realizados às crianças e suas famílias; (iv) registos fotográficos.

Concluindo, os resultados alcançados apontam para a importância das histórias para as crianças e dos benefícios de estas explorarem e manipularem os recursos auxiliares de histórias e, também, para a influência do meio familiar no interesse das crianças pelo conto de histórias.

Palavras-chave: Crianças; Conto de Histórias; Recursos Auxiliares de Histórias; Educador; Família.

ABSTRACT

This report is the culmination of the experienced process during the Supervised Professional Practice, which took place in the last semester of the Master's Degree in Pre-School Education, in a kindergarten context. Through the same, it is tried to illustrate and to base, in a reflexive and critical way, all the path realized during that route.

For the work developed I considered the intentions that I outlined for the pedagogical action, more concretely, for that group of children and their families and for the whole educational team.

Taking as starting point the daily observations and the characterization of the context, I noticed: i) the interest of the group of children for stories; ii) the fact that the "Story Time" appears on a daily basis, but not be a regular practice; iii) the book as the only resource at this time. In addition to the above, the thematic of the dynamization of the "Story Time" was something that aroused my interest. Therefore, throughout this report I will present the problematic: *"Tell me a story" – dynamization of the story time: auxiliary resources of stories*, problematic in which the research process was focused.

For a proficient development of the investigation and with the intention of collecting pertinent information, I resorted for diverse sources: (i) field notes fruit of the observation; (ii) semi-structured interview with the educator; (iii) questionnaire surveys approached to children and their families; (iv) photographic records.

In conclusion, the results achieved point to the importance of stories for children and the benefits of them to explore and manipulate the auxiliary resources of stories and, as well, the influence of the family environment on children's interest in tale of stories.

Key Words: Children; Tale of Stories; Auxiliary Resources of Stories; Educator; Family.

ÍNDICE

Introdução.....	1
1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	3
1.1. Meio onde está inserido o contexto.....	3
1.2. Contexto socioeducativo	3
1.3. Equipa educativa	5
1.4. Ambiente Educativo	6
1.5. Família das crianças	9
1.6. Grupo de crianças.....	10
2. Análise reflexiva da intervenção.....	12
2.1. Planificação geral.....	13
2.1.1. Intenções para a ação com as crianças.....	13
2.1.2. Intenções para a ação com as famílias.....	16
2.1.3. Intenções para a ação com a equipa	17
2.2. Avaliação	18
3. “Conta-me uma história” – dinamização da hora do conto: recursos auxiliares de histórias	19
3.1. Identificação da problemática.....	20
3.2. Enquadramento teórico	21
3.2.1. Literatura para a Infância: Perspetiva histórica	21
3.2.2. Definição de Literatura para a Infância	23
3.2.3. Importância das histórias para as crianças: Porquê contar histórias?	23
3.2.4. Crianças contadoras de histórias.....	25
3.2.5. Utilização de recursos auxiliares para o conto de histórias: Quais os benefícios para as crianças?.....	26
3.2.6. Promotores do conto de histórias: Quem são? e Qual o seu papel?	27

3.3. Roteiro ético e metodológico.....	29
3.3.1. Metodologia de investigação: técnicas e instrumentos de recolha de informação	29
3.3.2. Princípios éticos no trabalho de investigação	31
3.4. Plano de ação	33
3.5. Apresentação e discussão dos dados	40
4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância	49
5. Considerações finais.....	53
Referências bibliográficas	55
Anexos	60
Anexo A – Portefólio da Prática Profissional Supervisionada	61
Anexo B – Notas de campo sobre a investigação	62
Anexo C – Guião orientador da entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante	75
Anexo D – Guião orientador dos inquéritos por questionário realizados às crianças (antes da investigação)	77
Anexo E – Guião orientador dos inquéritos por questionário realizados às famílias das crianças.....	78
Anexo F – Guião orientador dos inquéritos por questionário realizados às crianças (após a investigação)	80
Anexo G – Recursos auxiliares de histórias utilizados	82
Anexo H – Gráficos referentes aos inquéritos por questionário realizado às crianças (antes da investigação).....	87
Anexo I – Análise de conteúdo dos inquéritos por questionários realizados às crianças (antes da investigação)	90
Anexo J – Gráficos referentes ao inquérito por questionário realizado às crianças (após a investigação).....	92
Anexo K – Análise de conteúdo dos inquéritos por questionários realizados às crianças (após da investigação).....	94
Anexo L – Comparação dos inquéritos por questionário realizados às crianças (antes e após a investigação)	97

Anexo M – Exemplo de um inquérito por questionário realizado às famílias das crianças	99
Anexo N – Gráficos referentes ao inquérito por questionário realizado às famílias das crianças.....	101
Anexo O – Análise de conteúdo dos inquéritos por questionários realizados às famílias das crianças.....	105
Anexo P – Entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante	109
Anexo Q – Análise de conteúdo da entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante	112

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Apresentação da história <i>O dinossauro grande</i>	34
Figura 2. Dinamização da história <i>O capuchinho vermelho</i>	35
Figura 3. Varão de histórias - <i>A que sabe a lua</i>	38
Figura 4. Sofá de histórias - <i>Todos no sofá</i>	38
Figura 5. Exploração e manipulação do tapete de histórias - <i>A zebra Camila</i>	39

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Síntese da categoria – Motivações para ouvir histórias sem recurso ao livro.....	42
Tabela 2. Síntese da categoria – Importância atribuída ao conto de histórias.....	45
Tabela 3. Síntese da categoria – Estratégias para dinamizar o conto de histórias.....	47
Tabela 4. Síntese da categoria – Importância dos recursos auxiliares de histórias.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS

DP	Diretora Pedagógica
EC	Educadora Cooperante
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCS	Projeto Curricular de Sala
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RI	Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu no seguimento da Prática Profissional Supervisionada (PPS) do módulo II, no contexto de jardim-de-infância (JI), e visa apresentar todo o trabalho desenvolvido, de forma reflexiva e crítica. Durante a minha intervenção elaborei um Portefólio (*cf.* Anexo A) que sustenta toda a minha prática.

A minha intervenção em JI sucedeu numa sala de atividades com crianças de três anos de idade¹. É importante destacar que “a familiaridade com as histórias infantis vão permitir, à criança de 3/ 4 anos, ainda antes do acesso à pré-escola, a adquirir de uma vasta informação sobre o mundo e sobre as coisas” (Albuquerque, 2000, p. 109). Partindo desta premissa, procurei: i) que as histórias fossem parte integrante do dia-a-dia das crianças; ii) que a “Hora do Conto” fosse uma prática regular; iii) dinamizar o conto de histórias recorrendo a diversos recursos auxiliares. Neste sentido, a problemática que considerei pertinente explorar foi: *“Conta-me uma história” – dinamização da hora do conto: recursos auxiliares de histórias.*

Como tal, através desta problemática pretendi compreender a importância das histórias para as crianças; os benefícios de estas explorarem e manipularem os recursos auxiliares de histórias; e, por fim, a influência do meio familiar no interesse das crianças pelo conto de histórias.

Posto isto, com esta investigação pretendia-se não só responder a estas questões, mas, principalmente, compreender os benefícios, para as crianças, de vivenciarem diversas formas de contar histórias. Assim, os meus objetivos em termos de intervenção, na ótica do educador foram: (i) potenciar o contacto das crianças com os recursos auxiliares de histórias; (ii) promover o desenvolvimento da linguagem oral (das crianças); (iii) potenciar a exploração do imaginário (das crianças). Além disso, a minha intervenção também me viabilizou refletir sobre os variados recursos e estratégias, a que recorri, e observar o comportamento das crianças perante estes.

Com o objetivo de diversificar as estratégias para contar histórias, utilizei diversos recursos (*cf.* pp. 33-40), possibilitando vivências múltiplas às crianças. Ainda assim, é de salientar que também utilizei um recurso com o qual as crianças estavam

¹ Em setembro, quando iniciei a PPS, 9 crianças do grupo tinham 2 anos de idade, sendo que uma delas só completou os 3 anos em fevereiro de 2018, já o período de intervenção tinha findado.

familiarizadas - o livro. Este foi utilizado para contar histórias, em vez de as ler, pois “o contador é livre e o leitor está ‘atado’ ao livro que tem nas mãos; o contador não está limitado, pode levantar-se ou sentar-se, passear os olhos estabelecendo um contacto imediato, servir-se das mãos, da voz para aumentar a expressividade” (Traça, 1992, p. 135).

Considerando o supracitado, e ciente de que o educador deve agir pedagogicamente e de forma responsiva às necessidades e interesses de cada criança, uma das minhas intenções foi continuar a promover o seu gosto pelas histórias, dando-lhes a conhecer novos recursos para as dinamizar. Importa explicitar que tal foi possível devido às observações que realizei, pois “não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha na observação da criança a base para o seu planeamento” (Zabalza, 1998, citado por Cardona & Guimarães, 2012, p. 266).

A recolha de dados passou pela utilização de um conjunto diversificado de técnicas: i) observação; ii) inquéritos por questionário realizados às crianças e respetivas famílias; iii) entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante (EC). Para a recolha de informação recorri aos seguintes instrumentos: (i) reflexões diárias e as respetivas notas de campo; (ii) registos fotográficos, (iii) guião da entrevista e dos inquéritos por questionário; (iv) gravador de áudio.

Estruturalmente, o presente relatório encontra-se organizado em duas partes principais. Uma primeira parte, em que apresento a caracterização da ação educativa, evidenciando o meio em que se insere a instituição; o contexto socioeducativo; a equipa educativa; o ambiente educativo; e o grupo de crianças e respetivas famílias. Nesta parte do relatório engloba-se também uma análise reflexiva sobre as intenções que delineei para a ação com a equipa pedagógica, com o grupo de crianças e suas famílias. Na sequência da caracterização do contexto, apresenta-se, ainda, a problemática da minha investigação, em que: a) identifico e fundamento a problemática; b) realizo a revisão da literatura que suporta a problemática; c) exponho o roteiro ético e metodológico, pelo qual me norteiei; d) apresento o plano de ação; e) e, por fim, apresento os resultados alcançados, cruzando-os com literatura.

Uma segunda parte, que se subdivide em dois tópicos: o primeiro consiste numa reflexão sobre a construção da minha profissionalidade docente como futura educadora de infância, em contexto creche e JI; o segundo refere-se às considerações finais, nas quais se faz uma síntese das conclusões subjacentes à problemática investigada, realçando as suas limitações e levantando possíveis pistas de investigação futuras.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Para que a minha ação pedagógica fosse adequada e atendesse às necessidades, interesses, competências e potencialidades das crianças, sustentei-a na observação da criança. Todavia, antes de a observar procurei conhecer o local onde desenvolvi a minha PPS para que, partindo dessas observações, pudesse refletir e delinear a minha ação, tendo presente os aspetos que a influenciaram: (i) meio envolvente; (ii) contexto socioeducativo; (iii) ambiente educativo; (iv) equipa educativa; (v) crianças; (vi) respetivas famílias.

1.1. Meio onde está inserido o contexto

A organização educativa onde decorreu a minha PPS situa-se na freguesia de Lisboa, num local com bastante afluência, estando enquadrado “numa realidade urbana onde a vida das pessoas é fortemente marcada pela agitação . . . falta de tempo, falta de comunicação e de relação, novas concepções [*sic*] de família e de vida, com conseqüente mutação de valores” (PE, s.d., p. 9), sendo que as mudanças que acontecem na sociedade lançam à educação um desafio cada vez maior.

Quanto à freguesia, esta apresenta uma rede diversificada de transportes e caracteriza-se pela sua oferta de serviços de comércio (lojas, restaurantes, farmácia...), infraestruturas (estádio, piscinas...), culturais (museu da cidade...) e jardins.

Assim sendo, o ambiente envolvente da Instituição, ou seja, o meio social, natural e cultural, constitui-se como um imenso salão de recursos formativos (Zabalza, 1998) benéficos para as crianças.

1.2. Contexto socioeducativo

A organização educativa onde realizei a minha PPS é uma Instituição tutelada pela Segurança Social, designando-se, por isso, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A Instituição ergueu-se para dar resposta às crianças oriundas de famílias com carências económicas, tal como é mencionado no Projeto Educativo (PE) (s.d.). Segundo o Regulamento Interno (RI) (2015), a Instituição é de índole cristã, pertencente às Irmãs Doroteias e inspira-se na pedagogia de Santa Paula

Frassinetti, “privilegiando a vivência da simplicidade, espírito de família e espírito de serviço” (p.6).

Conforme a entrevista semiestruturada à Diretora Pedagógica (DP), existe uma direção que é composta por três elementos (dois deles irmãs da Congregação e uma diretora pedagógica), “12 educadoras, 17 auxiliares, 3 professores especialistas², 1 técnico de informática, pessoal de cozinha, limpeza e secretaria” (cf. Anexo A do Anexo A, pp. 382 – 395).

Na presente Instituição existem duas valências - a de creche - com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos e - a de jardim-de-infância - designado a crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. O espaço exterior é assinalado pela existência de dois jardins - o jardim do papagaio (JI) e o jardim dos pinheiros (creche) - com diversos equipamentos adequados às faixas etárias. Também existem espaços comuns como o laboratório das ciências, a sala da interioridade e a ‘praça’ que é considerada como um “espaço convergente de todos os grandes momentos da vida da instituição” (PE, s.d., p. 6).

De acordo com o RI (2015), no que alude ao JI, a Instituição promove a educação integral e pratica uma Pedagogia de Projeto centrada nos interesses da criança e suas aprendizagens e oferece “experiências chave” para o desenvolvimento, valorizando o sentido estético e a criatividade. As aprendizagens são enriquecidas em parceria com as famílias, pois “pretende-se que as crianças desenvolvam competências que conduzam à aquisição de valores cristãos, cultivando o acolhimento, a solidariedade, a verdade, a simplicidade, promovendo as relações interpessoais e a educação para a interioridade” (RI, 2015, p. 6).

Com o intuito de recolher algumas informações sobre o percurso académico e profissional da EC, bem como a sua conceção relativamente ao trabalho em equipa e à abordagem pedagógica pela qual se rege, entre outros aspetos, realizei uma entrevista semiestruturada³ (cf. Anexo B do Anexo A, pp. 396 - 407). Tendo em conta a entrevista da EC e o Projeto Curricular de Sala (PCS) (2017/2018), a instituição rege-se por três modelos pedagógicos, sendo que a EC retira destes aspetos significativos que servem de suporte à sua intervenção educativa. Os modelos pedagógicos são o *HighScope*, em que a criança, “através da sua ação sobre os objectos [sic] e da sua interação [sic] com

² **Professores especialistas** – designação institucional – que dinamizam as sessões de *música, dança criativa e inglês* com as crianças.

³ Entrevista realizada com base num guião orientador (elaboração própria).

as pessoas , ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22); o *Reggio Emilia*, em que o ambiente físico deste modelo promove “a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade” (Lino, 2013, p. 120); e o Movimento da Escola Moderna (MEM) que é definido como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação” (Niza, 2013, p.144).

Considerando que todo o trabalho desenvolvido começa e termina na criança, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), também é uma prática habitual na Instituição. A MTP, segundo Vasconcelos (2011b), “envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo” (p. 9). Ou seja, é de competência da criança escolher quais os projetos que vai desenvolver, investigar e apresentar.

1.3. Equipa educativa

A equipa educativa da sala de atividades, em que realizei a minha PPS, é composta por: uma educadora de infância que exerce a sua profissão há 23 anos, sempre na instituição em questão; e uma assistente operacional que conta, sensivelmente, com 9 anos de serviço prestados na Instituição. Tal como pude observar, a ação da equipa pedagógica é centrada, primeiramente, no bem-estar das crianças e na promoção de um ambiente agradável, quer na sala de atividades, quer no espaço exterior.

A EC caracteriza a equipa como “ótima, motivada e disponível”, havendo “muita interajuda em tudo o que se faz na sala, o que é uma mais-valia” (cf. Anexo B do Anexo A, pp. 396 – 407). Deste modo, as relações e interações sociais entre a equipa educativa constituem uma aprendizagem coletiva, pois, de acordo com Likert (1967), “as competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante” (citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.132).

Em virtude dos conhecimentos obtidos com a entrevista, a EC afirmou ainda que na sua sala imperam os três modelos pedagógicos (referidos anteriormente), mas que privilegia o modelo pedagógico *HighScope*, valorizando a afetividade nas relações.

Reforçou também que os modelos pedagógicos “de alguma maneira estão todos interligados” (cf. Anexo B do Anexo A, pp. 396 – 407).

Além do mencionado, estão integrados, na equipa de sala, professores especialistas em música, inglês e dança criativa, que realizam sessões semanais com as crianças e trabalham em parceria com as educadoras e as assistentes operacionais, com o objetivo de existir troca de saberes.

Consoante o PCS (2017/2018), “faz parte da filosofia da instituição que a mesma funcione como uma família alargada das crianças, pelo que a equipa não se restringe às duas pessoas permanentes da sala de atividades, mas abrange todos os funcionários, inclusive a direção”. Durante a minha PPS, foi notória a relação próxima entre a equipa educativa da Instituição, relação esta baseada no respeito, comunicação, partilha e cooperação. Como refere a EC “aqui [na instituição] estão sempre todos envolvidos e isso faz com que as pessoas se contagiem umas às outras” (cf. Anexo B do Anexo A, pp. 396 – 407). A DP fortalece o referido, aludindo que “os valores [presentes na instituição] são sobretudo o espírito de família, o espírito de serviço, a atenção aos mais vulneráveis. . . as pessoas relacionam-se de forma bastante positiva e as relações ultrapassam, em muitos casos, relações meramente profissionais” (cf. Anexo A do Anexo A, pp. 382 – 395).

Para finalizar e, considerando o mencionado, até então, trabalhar em equipa “é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a *convicção* de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p.81). Com efeito, é essencial que os membros da equipa educativa da instituição promovam junto das crianças um ambiente educativo agradável e consistente.

1.4. Ambiente Educativo

A organização do ambiente físico revela as intenções educacionais básicas que presidem à sua criação, pois “a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala *constitui, em si mesma, uma mensagem curricular*, isto é, reflete o nosso modelo educativo” (Zabalza, 1998, p. 124).

Partindo do referenciando e, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa,

2016, p. 24), sendo esta organização a base do desenvolvimento curricular. Assim, o ambiente educativo deve ser considerado o “terceiro educador” (Lino, 2013, p. 120), devendo ser bem pensado nas necessidades individuais de cada criança e na sua segurança (Zabalza, 1998), desenvolvendo todos os tipos de aprendizagens cognitiva, social e afetiva (Lino, 2013).

De acordo com a entrevista à DP (*cf.* Anexo A do Anexo A, pp. 382 – 395), os espaços da instituição encontram-se organizados “de forma funcional, estética e procuram responder às necessidades das crianças”. Assim, as principais intencionalidades na organização do espaço, tempo e respetivos materiais da sala de atividades, consoante o que analisei no PCS (2017/2018), são: i) criar um ambiente em que as crianças se possam desenvolver nos domínios cognitivo, emocional, psicomotor e social; ii) a cooperação entre o grupo; iii) a promoção da autonomia das crianças; iv) a estimulação da criatividade e do sentido estético; v) o desenvolvimento do espírito crítico; e, por fim, vi) “que [a criança] saiba expressar os seus sentimentos para que a possamos ajudar” (*cf.* Anexo B do Anexo A, pp. 396 – 407).

Fazendo alusão à promoção da autonomia, esta é promovida diariamente, devido à acessibilidade dos materiais e por estarem arrumados em “prateleiras baixas . . . de forma a que [as crianças] . . . possam encontrar, utilizar e arrumar sozinhas, os itens de que necessitam” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 8). Leia-se o seguinte excerto: “as crianças arrumaram a sala, colocaram os objetos e os materiais nas estantes e a S.V., ainda, foi buscar o pano para limpar as mesas” (Excerto da reflexão diária de 25 de setembro de 2017, sala de atividades). Ora, segundo o PCS (2017/2018), “todos os materiais estão ao alcance das crianças e encontram-se ao nível do seu olhar para que facilmente os mobilizem”, pois “as estantes para materiais que são acessíveis às crianças oferecem a elas maiores possibilidades de independência e autonomia” (Read, 1982 citado por Forneiro, 1996). Neste sentido, os materiais acessíveis permitem que as crianças levem a termo as suas ideias, brincadeiras e jogo, podendo explorar ativamente os materiais com todos os sentidos, pois “uma criança pequena aprende o que é um objeto através das experimentações que sobre ele realiza” (Hohmann & Weikart, 2011, p.36).

Também, de modo a promover a autonomia das crianças, numa das paredes da sala, num quadro à sua altura, está uma multiplicidade de mapas de registo que, segundo Niza (2013), auxiliam a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada pelas crianças. Os mapas de registo são os que apresento em seguida: a)

o mapa mensal das presenças, definido como “um instrumento fundamental para promover o sentido de pertença ao grupo e para o desenvolvimento de atitudes de cuidado para com o outro e de indagação sobre as vidas de cada um” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 25); b) o mapa de atividades, em que cada criança escolhe as áreas de interesse e atividades que pretende realizar durante o dia; c) o quadro de tarefas que “permite regular o envolvimento das crianças . . . na responsabilidade por certas tarefas” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.25); d) o quadro dos aniversários e, por fim, e) os registos diários, mais concretamente, o plano do dia, realizado em grande grupo.

A sala de atividades tem áreas diferenciadas que permitem diferentes aprendizagens curriculares (cf. Figura 1 do Anexo A, p. 8), sendo que a distribuição da sala por zonas ou por núcleos de interesses “é muito sugestiva para as crianças, [uma vez que] permite um espectro de ações muito mais diferenciadas e reflete um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia da criança” (Zabalza, 1998, p. 134).

Relativamente ao tempo, segundo a EC “[este]tem de ser delineado . . . temos de respeitar a rotina” (cf. Anexo B do Anexo A, pp. 396 – 407), pelo que deve ser feita uma articulação entre o tempo e o espaço. Ou seja, é necessário que se encontre uma maneira de “organizar os tempos de experimentação diversificada com os objectos [sic], as situações e os acontecimentos” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87). Sendo assim, a rotina diária ao ser “constante, estável e, portanto, previsível pela criança” (Formosinho, 2013, p. 87), permite que se aproprie desse fluir, tornando-se cada vez mais autónoma (Oliveira-Formosinho, 2013).

Considerando o PCS (2017/2018), a rotina diária é feita com e para as crianças, a fim de que possam antecipar e prever os acontecimentos, sentindo-se, assim, mais seguras e confiantes. Neste sentido, de acordo com o que tenho presenciado e o que consta no PCS (2017/2018), o dia-a-dia das crianças desenrola-se através de uma sequência de situações que se intercalam (cf. Tabela 1 do Anexo A, p. 9).

Por fim, e consoante o supracitado, deve-se organizar o espaço, tempo, materiais e as atividades para responder às necessidades e interesses das crianças, para estimular a cooperação e a experimentação, para partilhar o poder entre os intervenientes da sala, para encontrar formas mais adequadas de resolver os conflitos interpessoais (Oliveira-Formosinho, 2013). Quanto ao papel dos adultos da sala, este deve ser o de compensar lacunas, orientar as crianças nas tarefas, reforçando os seus

trabalhos, pois são o meio e a criança a desempenhar os papéis mais importantes (Zabalza, 1998).

1.5. Família das crianças

Antes de se caracterizar as crianças de acordo com os seus marcadores biossociais mais perceptíveis (género e idade) e a sua posição institucional (Ferreira, 2004) importa salientar a relevância atribuída à condição e posição social da família e as suas informações referentes às “*histórias e trajetórias [sic] sociofamiliares, estilos de vida e educativos, expectativas depositadas nos filhos, representações e juízos de valor acerca de si e das outras famílias*” (Ferreira, 2004, p. 67). Estas permitem determinar o percurso de vida, a biografia e experiência social das crianças, pois quando chegam ao jardim de infância já são “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes das outras” (Ferreira, 2004, p.65).

Como tal, baseei-me em Ferreira (2004), de modo a organizar a informação, relativa aos pais das crianças, tornando-a mais perceptível. Elaborei uma tabela (cf. Anexo C do Anexo A, pp. 408 - 409), que não contempla todas as informações mencionadas anteriormente, mas que contém os dados alusivos à idade dos pais de cada criança, as suas profissões e a estrutura familiar existente. Estas informações foram recolhidas do PCS (2017/2018) que a EC me disponibilizou e de algumas conversas informais com a mesma.

Partindo da análise da tabela (cf. Anexo C do Anexo A, pp. 408 - 409), posso concluir algumas informações pertinentes referentes às famílias das crianças. As habilitações literárias dos progenitores são heterogéneas e remetem, na maioria dos casos, a um grau de licenciatura, predominando a profissão de engenheiro, o que indica que a maioria das crianças está incluída num grupo socioeconómico médio. Porém, existem dois pais que se encontram desempregados. Saliento, ainda, que não me foi fornecida informação referente a um pai e a situação profissional de três mães. Quanto à estrutura familiar, as famílias caracterizam-se por serem nucleares, à exceção de uma que é monoparental.

No que concerne à participação da família/pais no contexto, notei que existe uma relação comunicativa entre a EC, a assistente operacional e as famílias. Tal acontece porque, por vezes, de manhã existe uma conversa entre estes intervenientes sobre aspetos pertinentes que envolvem a criança, o que potencia uma aproximação entre

ambos. A boa relação escola-família possibilita que as famílias se sintam desejadas e aceites no contexto da escola (Hohmann & Weikart, 2011). Como refere a EC (cf. Anexo B do Anexo A, pp. 396 – 407), os pais “são muito participativos . . . aderem, participam nos desafios”. A DP corrobora com o referido (cf. Anexo A do Anexo A, pp. 382 – 395), aludindo que “os pais são sistematicamente convidados a vir à escola e a participar naquilo que se passa, quer partilhando experiências, quer colaborando com os projetos/atividades que se estão a desenvolver”.

Em linha com o supradito, pude observar que as famílias gostam de participar e de se envolver nas atividades e nos projetos dos seus filhos. Destaco também que algumas envolveram-se nos projetos, por iniciativa própria, trazendo algo que consideraram pertinente. Observe-se o seguinte excerto: “a mãe do J.P. veio ter comigo a elogiar o meu trabalho e questionou se ainda poderia trazer um dinossauro *T-rex* para o J.P. colocar na maquete [atividade do projeto dos dinossauros]” (Excerto da reflexão diária de 19 de dezembro de 2017, sala de atividades).

Para finalizar, o jardim de infância, ao promover encontros entre educadores e familiares, assegura o desenvolvimento educativo dos seus educandos de forma participada e dialogante (Niza, 2013). A troca de informações favorece o desenvolvimento global da criança por esta ser o centro de ambas as partes.

1.6. Grupo de crianças

No que concerne à caracterização do grupo de crianças, elaborei uma tabela (cf. Anexo D do Anexo A, pp. 410 - 411), baseada em Ferreira (2004), em que aglomero algumas informações pertinentes relativas a cada criança, designadamente: (i) as suas idades, o seu percurso institucional (se têm alguma experiência anterior); (ii) as características de desenvolvimento psicomotor, linguagem e social/emocional, com o desígnio de perceber se cada criança se encontra “dentro” dos níveis de desenvolvimento expectável para a sua faixa etária. Estas informações foram sustentadas pela minha observação diária e direta, as conversas informais com a EC e o que verifiquei no PCS (2017/2018).

Concretizando, a minha prática profissional foi realizada numa sala com 25 crianças, entre as quais 15 do género feminino e 10 do género masculino, na faixa etária dos 3 anos de idade, apesar de ainda haver 6 crianças com 2 anos⁴.

Relativamente ao percurso institucional, 16 crianças frequentaram a valência de creche, o que revela que os pais investiram na antecipação da educação dos seus filhos (Ferreira, 2004). As restantes 9 crianças entraram este ano letivo para o grupo, provindo de outras instituições, ou de casa (Projeto Curricular de sala, 2017/2018). Evidencio que as crianças que frequentaram a creche estão mais familiarizadas com o ambiente e com as suas regras sociais, detendo experiência e conhecimento, pelo que "poderão, ao potenciar uma maior previsibilidade e/ou antecipação de padrões de acção [sic] e interacção [sic] social, garantir comportamentos e desempenhos mais adequados" (Ferreira, 2004, p.77).

Em relação às características de desenvolvimento de cada criança, através da informação dada pela EC, segundo o que observei diariamente e conforme o que averigui no PCS (2017/2018), constatei que as crianças se encontram "dentro" do desenvolvimento expectável para a idade, no que concerne ao desenvolvimento psicomotor e social/emocional. Todavia, algumas crianças revelam dificuldades ao nível da linguagem, não recorrendo, na maioria das vezes, à comunicação verbal para expressarem as suas necessidades. Outras têm dificuldade em articular algumas palavras. A EC corrobora com o referido, como se pode constatar "ao nível da fala . . . essa área para mim é das mais frágeis" (cf. Anexo B do Anexo A, pp. 396 – 407).

No que diz respeito ao controlo esfinteriano⁵, a maioria das crianças apresentam este controlo na sua totalidade, não precisando de usar fraldas. Apesar de existirem duas crianças que também já revelam algum controlo esfinteriano, ainda precisam de usar fralda para dormir. Além disso, duas crianças ainda utilizam fralda diariamente, no entanto, já utilizam a sanita nos momentos antes da higiene.

De acordo com o PCS (2017/2018) e, considerando o que observei, o grupo é bastante afetuoso, interessado (nos desafios e atividades propostas), curioso (por tudo aquilo que é novidade) e demonstra vontade em descobrir. Os seus interesses, em espaço sala, acentuam-se, maioritariamente, nas brincadeiras de faz de conta, em que assumem diversas personagens; na área dos jogos mesa e das construções; em

⁴ Idades referentes ao início do mês de novembro (data dos registos).

⁵ Dados referentes ao início do mês de novembro (data dos registos).

atividades de expressão plástica, principalmente, as que envolvem o contacto com aquarelas/guache. Também demonstram interesse por histórias contadas pelos adultos. Sem descurar do interesse das crianças pelas sessões de expressão musical, movimento e dança criativa, onde libertam o seu corpo, são criativas e exploram o espaço que as rodeia.

Ainda, as crianças já cumprem certas regras, porém, “algumas ainda testam os limites impostos” (Projeto Curricular de Sala, 2017/2018). A maioria já apresenta alguma autonomia, no entanto, ainda depende do adulto para a realização de atividades práticas como o calçar, vestir e comer. Algumas crianças também têm tendência a escolher constantemente a mesma área de interesse, pelo que tem de haver uma negociação das suas escolhas com a orientação do adulto.

Finalizando, visto que tanto as crianças como a educadora não se conheciam, o período de adaptação foi gradual, chorando aquelas no momento da separação com os pais, nos momentos de refeição e da sesta. Consoante o PCS (2017/2018), no início do ano letivo, para as crianças ultrapassarem os momentos de maior insegurança foi fundamental o recurso aos objetos afetivos. Todavia, atualmente, as crianças estão integradas na dinâmica do grupo e da rotina. E, a par do referido, também o facto da educadora já conhecer melhor o grupo, permite-lhe uma maior atuação e resposta às necessidades das crianças, atendendo aos seus interesses.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo apresento as intenções que delinee para a ação com as crianças, com a equipa educativa e com a família. Importa mencionar que estas se sustentam quer nas observações que teci, quer na avaliação que realizei das crianças (cf. Anexo A, pp. 22-175).

Com efeito, na sequência da caracterização e avaliação do grupo de crianças recorri às observações, aos registos escritos e fotográficos que realizei. De acordo com a EC, para avaliar as crianças recorre ao *COR* (*Child Observation Record*) e ao PDI (plano de desenvolvimento individual), sendo que estes “documentos são construídos com base na observação da criança” (cf. Anexo B do Anexo A, pp. 396 – 407).

Além do referido, elaborei um portefólio de aprendizagem e de avaliação (cf. Anexo E do Anexo A, pp. 412 - 441) de uma criança que se revela afetuosa, curiosa e com vontade de aprender. Entenda-se por portefólio “uma coleção sistemática,

organizada e intencional de amostras de trabalhos e evidências das aprendizagens das crianças, recolhidos ao longo do tempo e que demonstram e documentam os processos realizados, as aprendizagens e as competências das crianças” (Segundo McAfee & Long, 2008, citados por Cardona & Guimarães, 2012, p. 307).

2.1. Planificação geral

As minhas intenções para a ação pedagógica (com as crianças, equipa educativa e famílias) foram pensadas e delineadas durante as primeiras semanas da PPS. No início foi crucial observar e conhecer cada criança, as suas características, potencialidades, interesses e fragilidades, para, assim, adequar a minha prática. O facto de também ter tido conhecimento do PCS e PE da Instituição possibilitou que a minha ação correspondesse ao que aí estava definido.

Com efeito, saliento que a minha principal intenção foi a de promover diversas oportunidades que permitissem a cada criança iniciar novas experiências e que contactassem “com uma realidade educacional estimulante onde se acredita que ela, por sua iniciativa, constrói o conhecimento” (Formosinho, 2013, p. 75).

2.1.1. Intenções para a ação com as crianças

Primordialmente, é pertinente evidenciar que durante a minha prática pedagógica dei primazia à **afetividade**, pois toda a aprendizagem “começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que as rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2009, p.188). Considerando que o adulto deverá ser para as crianças um modelo de empatia e que é através do carinho que as suas aprendizagens se iniciam, procurei desde o primeiro dia estabelecer uma relação terna e de segurança com cada uma, como se pode atentar no seguinte:

durante a reunião da manhã, a C. levantou-se e veio ter comigo, dando-me um beijinho. Assim que se sentou tornou-se a levantar, dando-me outro beijinho. A R.V., que estava sentada ao meu lado, segurou na minha mão e deu-me, igualmente, um beijinho, expressando ‘gosto de ti’ (Excerto da reflexão diária de 02 de outubro de 2017, sala de atividades).

Tomando como ponto de partida as características do grupo de crianças e a sua faixa etária, também me centrei na **satisfação das suas necessidades básicas**, ou seja, no seu bem-estar, sendo que o cuidar e o educar forneceram-lhes uma base sólida e um apoio incondicional. Ao serem garantidas as suas necessidades “estão reunidas as condições base para a[s] criança[s] conhecer[em] bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar[em] em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagem” (Portugal, 2012, p. 5). Sendo assim, ao considerar o desenvolvimento integral da criança, possibilita-se considerá-la em todas as suas dimensões, quer nas necessidades físicas, quer nas necessidades sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la.

As relações afetivas, estabelecidas com as crianças, e a segurança permitem-lhes atingir a autonomia. Como tal, através da afetividade, mas não só, procurei promover e estimular a **autonomia**, entendida como “a capacidade de a criança levar a cabo acções [sic] de independência e exploração” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 66). O facto de, diariamente, ter atribuído “voz e vez” às crianças, possibilitou que, gradualmente, fossem capazes de fazer algo sozinhas. Considere-se o seguinte:

a M.L.M., depois da sesta, pedia-me sempre ajuda para apertar a fivela dos seus sapatos. De modo a auxiliá-la, colocava-me sempre ao seu nível e explicava-lhe como deveria fazer. Hoje, pela primeira vez, a M.L.M. disse num tom alto ‘consegui Aniela’, levantando o seu sapato na minha direção para me mostrar que tinha conseguido apertar a fivela sozinha (Reflexão diária de 8 de novembro de 2017, sala de atividades).

As crianças, enquanto seres autónomos e independentes, necessitam de momentos ou situações para fazer algo por si próprias, efetuar escolhas e tomar decisões. Em virtude do supramencionado, no decorrer das atividades procurei sempre promover a autonomia das crianças, sem interferir nas suas decisões, tornando-me assim apoiante das suas ações. De facto, se o adulto está empenhado na independência e autonomia das crianças, deve encorajá-las a resolverem os problemas que encontram, pois isso “oferece[-lhes] mais oportunidades para aprender do que fazer as coisas por elas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 49).

No que concerne às aprendizagens das crianças, tentei abordar as diferentes áreas de desenvolvimento, procurando, assim, implementar **atividades significativas** que potenciasses uma aprendizagem ativa, pois a aprendizagem faz-se através da ação da criança (Oliveira-Formosinho, 2013). Em linha com uma prática habitual na

instituição, recorri à MTP, em que as crianças realizam diversas investigações para encontrar respostas às suas questões (Katz & Chard, 2009). O facto de o plano surgir sempre dos interesses das crianças e das suas inquietações sobre determinado tema/tópico, possibilita que através da MTP estas encontrem respostas pedagogicamente adequadas, sendo consideradas “investigadora[s] nata[s]” (Katz, 2004, citado por Vasconcelos, 2011a, p. 7). Neste sentido, o tema/tópico a ser explorado surgiu do interesse demonstrado pelas crianças e das suas dúvidas, observe-se:

falei com o grupo sobre o interesse que algumas crianças têm vindo a manifestar pelos “dinossauros” . . . um grupo [de seis crianças] demonstrou vontade em iniciar este projeto, colocando o dedo no ar e dizendo repetidamente ‘eu’ (Excerto da reflexão diária de 15 de novembro de 2017, reunião da manhã).

Como refere Likona (1973) a criança aprende melhor quando está interessada nalguma coisa, sendo, então, “um agente activo [*sic*] no desenvolvimento da sua compreensão, em vez de um passivo consumidor de conhecimentos” (citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 57). Procurei também abordar diversas áreas de conteúdo, a fim de **diversificar** as aprendizagens, pois a MTP promove a interdisciplinaridade e facilita trabalhar diversas necessidades do grupo em simultâneo (Costa e Pequito, s.d.). Assim, todos os conteúdos abordados foram construídos de modo a que as crianças não os vissem “como compartimentos fechados do conhecimento e utilizáveis unicamente dentro da sala” (Costa e Pequito, s.d., p. 109).

Além do mencionado, procurei que **as atividades fossem realizadas a pares, em pequenos grupos ou em grande grupo**, pois a presença de mais do que uma criança numa atividade promove relações simétricas de cooperação que levam à autonomia (Oliveira-Formosinho, 2013). As crianças ao trabalharem em grande grupo, pequenos grupos ou a pares, permitem que se auxiliem mutuamente, “comentem as descobertas umas das outras e, conseqüentemente, aprendem com os colegas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 377), pelo que este tempo de interação e convívio são considerados como uma âncora social. Leia-se o seguinte: “aquando o J.P. estava a fazer o seu dinossauro, a R.M. deu-lhe algumas indicações, nomeadamente, ‘falta a cauda’ ou ‘ali (apontando) são os olhinhos’, tendo o J.P. adotado-as” (Excerto da reflexão diária de 29 de novembro de 2017, área do cavalete).

Ao proporcionar momentos em que esteve presente mais do que uma criança, possibilitei que as crianças **aprendessem com base na colaboração**. Segundo Lino (2013), “a colaboração é a ‘chave’ do sucesso da pedagogia das relações, é o elemento

que marca a diferença no processo educativo” (p.118). Considere-se o seguinte momento de tipo colaborativo, em que as crianças beneficiaram com este tipo de trabalho:

a S.V. começou a carimbar a folha com a esponja e, logo em seguida, o S. que ia começar a pintar na mesma folha [tarefa a pares], segurou na outra esponja e seguiu os passos da S.V., começando também a carimbar, mas com outra cor (Excerto da reflexão diária de 14 de dezembro de 2017, sala de atividades).

Compreende-se, assim, que cada elemento do grupo, ao colaborar, deu o seu contributo, utilizando, para tal, as suas melhores capacidades e conhecimentos, “partilhando e trocando experiências de forma a construir algo novo e inesperado, algo impossível de construir individualmente” (Lino, 2013, p. 131). De acordo com Vygotsky (1989), “as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada (citado por Damiani, 2008, p.215). A par do referido, o facto de criar diariamente momentos de interação a pares ou em grupo, potenciou que as crianças que tinham mais dificuldade em se expressar e partilhar experiências em grupo - mesmo quando questionadas sobre determinado assunto - comesçassem a intervir mais vezes para partilhar as suas ideias e conhecimentos.

2.1.2. Intenções para a ação com as famílias

Antes de mais, importa mencionar que a família é o primeiro espaço de afeto e segurança, daí “constituir-se num primeiro espaço de educação para a cidadania porque é a instância matriz da socialização na vida das crianças” (Vasconcelos, 2007, p.7). Assim, “as famílias são consideradas como parceiros, sujeitos e protagonistas da acção [sic] educativa” (Canário, 1999, citado por Matos, 2013). Considerando o referido, as minhas principais intenções com a família foram: i) a **promoção do diálogo**; ii) que me vissem como uma **figura de referência**, alguém responsável pelo grupo de crianças; iii) a sua **participação e envolvimento** nas atividades realizadas pelas crianças, como se pode aferir:

a C.D., a B., o G.M., o E. e a R.M. mostraram as pesquisas que fizeram em casa com os seus pais sobre as tartarugas . . . a C.D. trouxe uma cartolina na qual constava informação sobre o nascimento e alimentação da tartaruga terrestre; o

E. trouxe um livro feito em EVA com a resposta às questões levantadas no início do projeto (Excerto da reflexão diária de 23 de outubro de 2017).

Além do supracitado, as produções das crianças foram sempre expostas, de modo a que estas contactassem diariamente com os seus feitos, sentindo-se, assim, mais confiantes e para que as famílias acompanhassem de perto o progresso dos seus filhos, podendo estas produções também serem vistas pelo grupo da sala, as crianças das outras salas, os amigos da escola e os vizinhos (Niza, 2013).

Para finalizar, segundo Epstein “para educar uma criança é preciso toda uma aldeia” (citado por Zenhas, s.d., p. 8), ou seja, a escola e a família dependem uma da outra para alcançarem um maior objetivo – educar e cuidar das crianças -, pois um futuro melhor para as crianças é, inconscientemente, um futuro melhor para toda a sociedade.

2.1.3. Intenções para a ação com a equipa

A *colaboração* é entendida como o trabalho conjunto, em que “os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações” (Damiani, 2008, p.215). Tomando como ponto de partida o referido e, considerando que o trabalho em equipa contribui para o desenvolvimento harmonioso do grupo, a minha grande intenção pedagógica foi criar uma relação positiva com toda a equipa educativa da sala, baseada na **colaboração, partilha e confiança**. A receptividade, quer da educadora, quer da assistente operacional, desde o primeiro momento, transmitiu-me segurança e bem-estar. Gradualmente fomos construindo uma relação de entreaajuda.

De acordo com Damiani (2008), o trabalho colaborativo “apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (p. 218). Com efeito, durante a minha PPS presenciei momentos de conversas informais e formais com a EC, em que trocámos ideias, respeitando sempre as opiniões uma da outra. É pertinente clarificar que as atividades planificadas também foram conversadas com a assistente operacional, de modo a envolvê-la, visto que formámos uma equipa. Esta chegou a dar-me algumas sugestões aquando procurei a sua opinião, considere-se o seguinte:

quando as crianças estavam a forrar o balão com cola branca e tiras de jornal questionei à C. [assistente operacional] se achava que o balão deveria levar mais

camadas de cola branca e jornal. Esta segurou no balão e disse para aplicar mais uma camada (Excerto da reflexão diária de 22 de novembro de 2017, sala de atividades).

Evidencio que o apoio do outro é uma das principais funções do trabalho colaborativo, pois “assim as pessoas podem permitir-se vivenciar outras experiências e submeterem-se a outros olhares e, com isso, ter a oportunidade de crescimento pessoal e profissional” (Pinto, 2009, citado por Pinto e Leite, s.d. p. 73).

Sempre que implementei uma atividade tive a liberdade de a explorar autonomamente, o que se revelou um desafio, pois desde o início fiquei responsável por gerir as atividades e o que estas implicavam - tempo, espaço, recursos e o grupo de crianças. Ao mesmo tempo tive sempre disponível o apoio da equipa educativa, sendo que este apoio reforçou o sentido de entajuda e confiança entre os adultos da sala.

Por fim, importa mencionar que na Instituição onde realizei a minha PPS, todos os membros que a constituem valorizam o trabalho em equipa, havendo uma grande união na partilha de ideias e na tomada de decisões. Assim sendo, e como referem Hohmann e Weikart (2011), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130).

2.2. Avaliação

A avaliação na educação de infância trata-se, essencialmente, “de um processo sistemático, interrelativo e interpretativo que se interessa pelo acompanhamento dos processos e não exclusivamente pelos resultados” (Castilho & Rodrigues, citados por Cardona & Guimarães, 2012, p. 82). Partindo do citado, ao recorrer à observação, aos registos fotográficos e escritos consegui avaliar o desempenho do grupo e, conseqüentemente, o sucesso da atividade proposta. Saliento que esta avaliação foi sustentada pelos objetivos gerais e específicos predefinidos para cada atividade e foi uma avaliação de carácter descritivo que acompanhou o progresso das crianças de uma tarefa para outra.

Assim sendo, uma avaliação com sentido é quando compreendemos o que as crianças sabem, reconhecemos os seus sucessos, as suas características individuais e as diferenças entre estas (Cardona & Guimarães, 2012, p. 236), pelo que os instrumentos de avaliação servem para “organizar e enriquecer o currículo, as nossas

interações com as crianças e as respostas educativas no seu todo” (Drummond, 2005, citado por Cardona & Guimarães, 2012, p. 236).

No que alude à avaliação da concretização das minhas intenções, desde já, considero pertinente aferir que foram avaliadas através: (a) das minhas reflexões diárias e semanais e das notas de campo (cf. Anexo A, pp. 176 – 374); (ii) das avaliações de cada atividade que implementei (cf. Anexo A, pp. 22 – 175), que conseqüentemente, davam pistas sobre a pertinência da atividade para o grupo, permitindo inferir sobre as causas de sucesso ou de insucesso das propostas.

Além do mencionado, elaborei um portefólio individual de aprendizagem e de avaliação (cf. Anexo E do Anexo A, pp. 412 - 441) de uma criança que se revela sociável, curiosa, e com vontade de descobrir e compreender o mundo que a rodeia. A organização do portefólio contempla as escolhas da criança em questão nos diferentes domínios e a descrição de alguns comportamentos na interação com outras crianças, com adultos e com materiais. A observação e registo desses comportamentos possibilitou-me avaliar a criança, baseando-me nas escalas ⁶de Laevers. Como refere Laevers (2014), "a maneira mais económica e conclusiva de se avaliar a qualidade de qualquer contexto educacional . . . é concentrar-se em duas dimensões: o grau de **‘bem-estar emocional’** e o nível de **‘envolvimento’**” (p. 156).

Por fim, como refere Gaspar (2005) “avaliar é tomar consciência para adaptar” (citado por Cardona & Guimarães, 2012, p. 236), ou seja, avaliar é recolher informação sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança e usar essa informação para apoiar e amplificar a sua aprendizagem. A criança ao ser protagonista da sua própria aprendizagem, participando ativamente, adquire a perceção do que já conseguiu alcançar, das dificuldades que vão surgindo e de como as vai ultrapassar.

3. “CONTA-ME UMA HISTÓRIA” – DINAMIZAÇÃO DA HORA DO CONTO: RECURSOS AUXILIARES DE HISTÓRIAS

No presente capítulo, explicita-se: (i) a problemática emergente em contexto de JI; (ii) a revisão da literatura sobre a problemática em questão; (iii) o roteiro ético e

⁶ As escalas para a avaliação do bem-estar emocional e para a avaliação do envolvimento das crianças encontram-se no Anexo E do Anexo A, pp. 438-439.

metodológico que orientou a investigação; (iv) o plano de ação; (v) a análise e discussão dos dados recolhidos.

3.1. Identificação da problemática

“As histórias aumentam o horizonte dos ouvintes, [e] com elas: eles . . . voam através do tempo, da pré-história aos dias de hoje, travam conhecimentos com fadas, duendes, monstros e heróis” (Dohme, 2011, p. 19). O escutar histórias, por parte das crianças, “permite-lhes viver as histórias, incorporá-las, sentir-se parte daquele universo, emocionar-se, identificar-se” (Claudino, 2012, p.309).

Observei desde o início da minha intervenção em JI, o interesse que o grupo de crianças demonstrava por histórias, principalmente, quando eram contadas por um adulto, na “Hora do Conto”. Entenda-se por “Hora do Conto” um momento onde o rigor, a atenção e exigência devem prevalecer e, assim, acolher e envolver a criança (Cavalcanti, 2006). Todavia, apesar da “Hora do Conto” estar estipulada no plano do dia, esta não era uma prática regular e quando acontecia era sempre com recurso ao livro, mesmo existindo outros recursos (marionetas, fantoches de dedo e um ‘mini’ fantocheiro) na área da biblioteca que poderiam ser utilizados para dinamizar esse momento. Porém, não eram utilizados pela educadora e tão pouco eram explorados pelas crianças, como se pode observar no excerto: “mais uma vez, as crianças retiraram alguns fantoches da estante para os colocarem no chão, sem os explorar, utilizando a estante para colocar um telefone e pratos da área do faz de conta” (Nota de campo de 31 de outubro de 2017, área da biblioteca).

Face a esta observação, e indo ao encontro de uma intenção que estava prevista e planeada (plano do dia), senti a necessidade de promover a “Hora do Conto”, tornando-a parte integrante da rotina diária das crianças. A par da intenção mencionada, pretendi também recorrer, a diversas formas de contar histórias, com recurso ao livro e sem livro, para que as crianças pudessem conhecer, explorar e manipular os demais recursos utilizados.

Importa aludir que através do conto de histórias também se pretendia dar resposta a um aspeto que tanto eu, como a educadora, considerámos ser uma fragilidade comum à maioria das crianças – a linguagem. Neste sentido, ao dar oportunidade à criança de explorar os recursos auxiliares de histórias, esta poderá despertar para a capacidade de rearranjar narrativas conhecidas e de criar as suas

próprias (Albuquerque, 2000), potenciando, assim, o desenvolvimento da sua linguagem oral.

Com efeito e, considerando o supramencionado, surgiram-me as seguintes questões:

1. Qual a importância das histórias para as crianças?
2. Quais os benefícios, para as crianças, em explorar e manipular os recursos auxiliares de histórias?
3. Partindo da premissa de que a família é “uma parceira de todo o processo educativo” (Dias & Neves, 2012, p. 38) e o lugar privilegiado para a criança despertar o seu interesse pelas histórias e pela leitura (Bastos, 1999, p. 285), de que forma o meio familiar influencia o interesse das crianças pelo conto de histórias?

Posto isto, com esta investigação pretendia-se não só responder a estas questões, mas, principalmente, compreender os benefícios, para as crianças, de vivenciarem diversas formas de contar histórias. Assim, defini como objetivos de intervenção: i) potenciar o contacto das crianças com os recursos auxiliares de histórias; ii) promover o desenvolvimento da linguagem oral (das crianças) e iii) potenciar a exploração do imaginário (das crianças). Pretendia com estes objetivos levar a criança a: i) explorar os recursos auxiliares de histórias; ii) desenvolver as suas competências linguísticas/comunicativas e iii) participar na “Hora do Conto”.

3.2. Enquadramento teórico

3.2.1. Literatura para a Infância: Perspetiva histórica

Sensivelmente até ao século XVII as crianças eram “encaradas ainda como adultos em miniatura, participavam, desde a mais tenra idade, em todas as esferas da vida adulta e, por isso mesmo, não havia livros ou histórias especificamente dirigidas a elas” (Fontes, s.d., p. 2). Todavia, foi durante esse século que as origens da Literatura para a Infância surgiram nas obras especialmente vocacionadas para crianças, tendo sido aproveitadas como instrumentos de apoio ao ensino, devido à sua componente pedagógica (Rodrigues, 2007).

Ao longo da metade do século XIX surgiu uma clara influência da Literatura Tradicional na produção literária. De 1860 até 1920, Peter Hunt designou este período

como “«a primeira idade de ouro dos livros para crianças» . . . [sendo que foi] também, para o caso português uma época de maturidade, em alguns aspetos” (Hunt, citado por Bastos, 1999, p.37). Reforço a expressão “alguns aspetos”, uma vez que ainda hoje existem questões, relativas à Literatura para a Infância, que se debatem, nomeadamente, a relevância da presença da fantasia na literatura designada às crianças e o profundo valor educativo das formas da literatura tradicional (Bastos, 1999). Desde então a criança passou a “assumir uma primazia incontornável, no papel de personagem essencial da Literatura para a Infância e Juventude, tipologia literária especializada tão diferente dos textos destinados aos adultos” (Fontes, s.d., p. 3).

A partir da década de 70, a edição para crianças ficou assinalada pela recuperação da tradição através da recolha e publicação de contos tradicionais, pois como refere Adolfo Coelho, “a criança tem uma literatura que lhe é própria: a dos contos e rimas infantis tradicionais” (citado por Bastos, 1999, p. 38), fortalecendo que os contos tradicionais são importantes para o desenvolvimento psicológico da criança.

No final do século XIX e início do século XX, em Portugal, iniciou-se “o século da criança” (Rodrigues, 2007, p. 173). Surgiram novos incentivos culturais com o fortalecimento da propaganda republicana e da revolução pedagógica iniciada por Pestalozzi e Froebel, incitadores de uma alteração de atitudes face à infância (Rodrigues, 2007). Foi nas primeiras décadas do século XX, com o objetivo de combater o analfabetismo em Portugal, que apareceram obras de carácter pedagógico e formativo, de figuras proeminentes como Ana de Castro Osório (1872-1935), “considerada como a principal impulsionadora da literatura portuguesa para a infância” (Rodrigues, 2007, p. 175).

Foi nesse contexto de crescente interesse e consciencialização do papel e lugar da criança na sociedade que, o século XX ficou marcado pela adaptação a contos tradicionais e o aparecimento da escrita original de qualidade, como o *Romance da Raposa* (1924) de Aquilino Ribeiro (Bastos, 1999). Também, a imprensa para crianças revelou alguma vitalidade, interessando-se cada vez mais pelo leitor-criança,

Para finalizar, entre os anos 50-70, criou-se uma rede das bibliotecas fixas e itinerantes, a fim de facilitar o encontro das crianças e adultos com o livro; no panorama editorial apareceram nomes distintos como Sophia de Mello Breyner Andersen e Irene Lisboa que partilharam uma atenção particular pela criança e por uma literatura em que a qualidade foi sempre o requisito fundamental (Bastos, 1999). Foi após o 25 de abril de

1974, que houve um aumento exponencial do número de edições destinadas à infância e à juventude, devido aos grandes avanços tecnológicos.

3.2.2. Definição de literatura para a Infância

A Literatura para a Infância pode ser entendida como um “lugar de afetos, onde as palavras, usadas de forma poética e plurissignificativa, são frequentemente emolduradas de silêncios eloquentes estimulando a capacidade inferencial da criança” (Mendes, 2013, citado por Mendes & Velosa, 2016, p. 119). Os mesmos autores acrescentam que a Literatura para a Infância tem como grande finalidade “promover na criança o gosto pela beleza da palavra, o deleite pela criação de mundos de ficção” (Mesquita citado por Mendes e Velosa, 2016, p. 124).

A Literatura para a Infância também pode ser definida como “uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor)” (Bastos, 1999, p. 22).

Como tal, depreendo que a Literatura para a Infância, pode instituir-se como um recurso pedagógico de aprendizagem, uma vez que através do seu encanto, estimula a reflexão e o espírito crítico da criança em relação a si mesma e ao mundo que a rodeia.

3.2.3. Importância das histórias para as crianças: Porquê contar histórias?

Since you do not have to read your story, there is no text to make you sit still.

Look them in the eyes! Watch your audience watching you as the visual feedback will give you clues as to how well you are communicating with your group (Buala, 2012, p. 16).

Aludindo ao supracitado, considera-se *conto* de histórias a narração sem recurso à leitura, uma vez que a pessoa que conta a história pode observar continuamente o seu auditório, contrariamente à pessoa que lê, que tem durante breves instantes os olhos imersos no livro que segura com as suas mãos. Ora, quem conta “além dos olhos livres para auscultar a assistência, terá os gestos mais espontâneos, movimenta-se, desloca-se . . . acalma com uma carícia um mais impaciente . . . mima a história, faz participar todo o grupo, dinamiza-o, entusiasma-o” (Traça, 1992, p. 135). O contador ao

manter o olhar projetado em cada criança, envolve-a, valoriza-a, fazendo com que faça parte da sua narração.

As histórias, depois de contadas, passam a ser parte integrante de quem as ouviu, de quem as contou, sendo que o enredo da história e todo o seu vocabulário passam a ter um novo lugar – a criança. Ao escutar a história, esta “mistura-se com o enredo de modo muito íntimo, pessoal, particular, único” (Claudino, 2012, p. 313). Importa evidenciar que a forma como se conta uma história, bem como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos essenciais para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse das crianças pelos livros e a leitura (Mata, 2008, citado por Balça e Leal, 2014, p. 3). Como tal, para que uma história prenda realmente a atenção de uma criança:

é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (Bettelheim, 1985, citado por Mendes & Velosa, 2016, p. 129).

A par do mencionado, o contacto precoce com as histórias atenta em promover o desenvolvimento cognitivo e psicológico da criança, ou seja, a criança ao entrar nos possíveis mundos da ficção confronta-se com novas formas de representação do real. A criança ao projetar-se nas personagens e nos seus modos de agir, aprende por si, ou através da mediação do adulto, que a vida nem sempre é linear e que os problemas que as personagens, ou ela própria, têm podem ser resolvidos (Mendes & Velosa, 2016). Sendo assim, cada vez que “uma criança ouvindo uma história, se envolve naturalmente na efabulação, vai aprender uma série de mecanismos conscientes que a impelem a revê-los, rearranjá-los e a fantasiar sobre eles, de modo a permitir-lhe encontrar respostas para os seus problemas” (Albuquerque, 2000, p. 17). Por sua vez, as histórias também auxiliam as crianças a apaziguar medos e angústias, na medida em que encontram nos livros, ou naquilo que escutam e observam, situações com as quais se identificam.

Com efeito, a riqueza da vivência narrativa no pré-escolar: i) permite o desenvolvimento sociomoral e emocional das crianças, devendo ser usada como uma valiosa componente da educação para os valores (Martins, 2013), o que lhes irá possibilitar distinguir o bem e o mal; ii) desenvolve o “pensamento crítico e o

questionamento” das crianças (Pereira, 2013, p. 81); iii) amplia as suas experiências, aguçando a sua criatividade e imaginação; iv) desenvolve a sua linguagem oral (Mendes & Velosa, 2016); v) possibilita o desenvolvimento do seu pensamento lógico e simbólico (Pereira, 2013); vi) proporciona que as crianças vivenciem momentos de humor e diversão (Dias & Neves, 2012); vii) desenvolve o “gosto pela própria leitura, preparando a criança para a entrada no mundo da literatura adulta” (Mergulhão, 2006 & Veloso, 2006, citados por Pereira, 2013, p. 81).

É pertinente frisar que a imaginação é um campo prioritário durante todo o crescimento da criança, pois “os processos artísticos representam pelo menos 70% dos processos de inteligência e esta comporta os actos [*sic*] de intuição, sensibilidade e, sobretudo, de imaginação” (Vidal citado por Albuquerque, 2000, p. 143). Como tal e, segundo Vygotsky (2009), este “compreende a imaginação como uma atividade importante da mente humana e se refere a ela como sendo uma ‘função vitalmente necessária’ e complexa” (citado por Fraga, 2012, p. 329). É no imaginário que as crianças procuram a explicação do real, do conhecimento novo que carece de ser integrado e compreendido, antes de ser assimilado.

Por fim, “ao contar histórias, criam-se condições para que quem ouve amplie o seu mundo simbólico e desenvolva a consciência das suas emoções” (Costa, 2012, p. 55). A atividade de contar histórias também possibilita o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados e contribui para o aumento dos seus conhecimentos sobre os aspetos da língua. Assim, o desenvolvimento linguístico influencia o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita (Dias & Neves, 2012).

3.2.4. Crianças contadoras de histórias

“Contar põe em ação a memória, desenvolvendo a capacidade de memorização e compreensão do que se ouve, a lógica do pensamento e a afectividade [*sic*] da criança” (Traça, 1992, p. 141). A criança que conta uma história que ouviu contar procede a uma recriação, ou seja, assume a noção aberta do texto para dar lugar à interpretação do novo transmissor (Traça, 1992). A criança ao proceder ao reconto, a seguir à narração do adulto, irá desenvolver a sua memória, a sua capacidade de atenção e enriquecer a sua própria linguagem, através da aquisição de novo vocabulário e de novas construções gramaticais (Albuquerque, 2000). Gradualmente, a criança vai

organizando o seu discurso, encadeando as suas ideias de um modo mais claro e significativo.

As crianças ao contactarem com as histórias vão ampliando as suas capacidades cognitivas, o mundo da fantasia mistura-se com o mundo real, dando origem a novas formas de pensar e agir, o que possibilita que recontem ou criem os seus próprios enredos e, conseqüentemente, aperfeiçoem a sua capacidade de improvisação. As narrativas estimulam a comunicação e a expressão “não só de adultos contadores de histórias, mas de crianças, contadoras de histórias” (Claudino, 2012, p. 311). É ao percorrer as páginas ilustradas e ao manipular os diversos recursos auxiliares de histórias que a criança vai construindo a sua própria narrativa, fazendo-a em voz alta quer para si, quer para os outros. Remetendo para as ilustrações, a leitura de imagens antecede a leitura do texto verbal, pois a criança começa por ver imagens, antes de se expressar verbalmente (Mendes & Velosa, 2016). Desta forma, antes de ler a criança deixa-se levar pela sua imaginação, explorando e “lendo”, à sua maneira, as imagens que observa, os recursos que tem à sua disposição, apropriando-se, assim, do objeto que tem em sua posse e que lhe permite inventar as histórias que a narrativa visual lhe inspira.

Em suma, “escutar e repetir, compreender e fixar, constituem os primeiros passos do processo de transmissão e memória, graduam o processo de iniciação à literatura oral” (Traça, 1992, p. 141). As crianças enquanto contadoras de histórias ampliam a sua capacidade de imaginação e ação quando se deparam com acontecimentos reais e sentem-se mais estimuladas a dialogar, a interpretar e a olhar além daquilo que está escrito.

3.2.5. Utilização de recursos auxiliares para o conto de histórias: Quais os benefícios para as crianças?

A narração de uma história poderá ter variadas técnicas como suporte, cada qual constituindo-se em um novo desafio para o adulto/educador e para as crianças. Em linha com o citado, para a dinamização do conto de uma história o educador deve recorrer a técnicas que complementam a história narrada e que sejam adequadas à idade das crianças. As técnicas poderão ser gravuras, teatro de sombras, dedoches, maquete (Dohme, 2010), ou até:

o auxílio do livro, utilizado durante a leitura e valorizando as suas ilustrações; a produção de sons que pretendem trazer para a realidade alguns momentos da narrativa; o convite a imaginar uma realidade ou a recordar uma memória no sentido de envolver o ouvinte; a associação com atividades de pintura ou canções; a utilização do flanelógrafo como suporte de imagens pertencentes à história; a utilização de fantoches dos personagens entre outros (Mata, 2008, citado por Costa, 2012, p. 57).

Neste sentido, o educador deve fazer uso das diversas técnicas para dinamizar a “Hora do Conto” e não fazer do livro o único suporte de narração das histórias, pois este limita a imaginação e a criatividade das crianças, uma vez que no livro os cenários e o retrato das personagens são traçados (Albuquerque, 2000).

Como tal, as mais variadas técnicas valorizam o conteúdo da história e promovem o desenvolvimento da motricidade das crianças (manipulação dos materiais), da sua oralidade (partilha das experiências pessoais) e da sua criatividade (nas pinturas, por exemplo) (Costa, 2012). Assim, as crianças ao explorarem e manipularem os recursos auxiliares de histórias compreendem melhor a história, criam a sua própria e sentem vontade de a (re)contar.

Concluindo, “quanto mais experiências forem apresentadas às crianças, mais dinâmica e ampla será a sua imaginação, sendo essa entendida como ‘base para toda [a] atividade criadora’” (Fraga, 2012, p. 330). A criança ao ser um participante ativo, manipula e explora os mais variados recursos, exterioriza as suas emoções, como se as vivenciasse, e a imaginação, resultante dessas vivências, potencia a resolução de problemas que poderá enfrentar no decurso do seu dia-a-dia.

3.2.6. Promotores do conto de histórias: Quem são? e Qual o seu papel?

As histórias tornam-se uma forma de linguagem materna por excelência, um modo das famílias reforçarem laços de afecto e momentos de intimidade; ao mesmo tempo na escola apresentam-se como uma poderosa estratégia educativa, já que é indiscutível o prazer com que as crianças escutam estas narrativas (Albuquerque, 2000, p. 14).

Partindo da premissa de que os “primeiros mediadores possíveis [das crianças] serão, sem dúvida os pais” (Bastos, 1999, p. 285), cabe a estes propiciar “o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo

num clima de silêncio; de valorização, de sossego” (Manzano, 1988, citado por Bastos, 1999, p. 285).

Os pais e, mais tarde, os educadores, mesmo ocupando espaços distintos, têm de estar sensibilizados e sensibilizar quanto às histórias para as poderem narrar com sentimento e afetividade, pois “é imprescindível que exista entre o mediador e a narrativa uma cumplicidade, uma relação de proximidade que possa suscitar sentido, um diálogo de paixão de encantamento” (Barreira & Cavalcanti, s.d., p. 2).

Fazendo alusão ao papel do educador, é essencial que a leitura ou conto de uma história o agrade, a fim de a narrar com entusiasmo, com envolvimento e com gosto, pois a criança “se faz leitor e se apropria da leitura por mediação do educador” (Claudino, 2012, 317). É ainda fundamental que o educador crie uma relação de cumplicidade entre a história e as crianças, valorizando a narração pelo prazer que desperta nestas, bem como pela forma de apreensão da vida que ainda terão de adquirir (Albuquerque, 2000). Ao educador também compete intercalar os textos dos livros, fazê-los chegar às crianças através da oralidade e de uma forma lúdica e cativante, envolvendo-as e motivando-as a querer escutar o que vai ser lido ou contado (Balça & Leal, 2014). Se o educador se revelar atento às emoções e ações das crianças, permite que estas, posteriormente, também contem as suas histórias, recontem histórias conhecidas e criem enredos. Enredos esses não só resultantes das suas vivências familiares, mas também imaginados e aguçados pelas histórias que as crianças escutam.

Portanto, para que uma história seja narrada com encanto e sensibilidade, o narrador tem de a conhecer antes de a apresentar ao grupo, tem de se identificar com o texto e dominar algumas técnicas, pois como refere Buvala (2012):

once you've found your story, find your voice and the voice of everyone in your story, too. Vocal variation is an importante part of engaging your audience of children. Pace, tone and volume need to keep up with the dramatic tension of the story itself. It all helps you pull . . . of the audience's interest! (p. 15).

Por fim, a pessoa que conta a história detém a preocupação de organizar a “Hora do Conto” e não deve descurar que as histórias são parte integrante da partilha universal da humanidade (Barreira & Cavalcanti, s.d.). A prática da leitura ou conto de histórias precoce traz benefícios às crianças, ao nível do desenvolvimento das competências de leitura e ao nível do desenvolvimento pessoal. Todavia, este desenvolvimento depende, ou não, das experiências leitoras ou contadoras motivadoras que, por norma,

acontecem em dois contextos: o familiar e o educativo, pois “o leitor não nasce, faz-se: mas o não leitor também” (Cerrillo, 2006, citado por Balça & Leal, 2014, p. 3).

3.3. Roteiro ético e metodológico

3.3.1. Metodologia de investigação: técnicas e instrumentos de recolha de informação

Considerando as questões e objetivos do estudo, optou-se por seguir uma metodologia de investigação ação, em que esta “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo [sic] de promover mudanças sociais” (Bogdan e Biklen, 1994, p.19). Em linha com o mencionado, Lewin definiu a investigação-acção [sic] como uma sequência de etapas que envolve a identificação de uma problemática num determinado contexto, seguida “da elaboração de um plano de acção [sic], da colocação desse plano em prática e da respectiva [sic] avaliação, que poderia, por sua vez, dar origem a um novo plano de acção [sic] mais aperfeiçoado, recomeçando desse modo um novo ciclo de investigação” (citado por Ponte, 2002, p. 6).

Partindo do supramencionado, e ainda que na presente investigação se cruzem diferentes técnicas de recolha e análise de dados, o estudo realizado segue uma abordagem de natureza qualitativa ou interpretativa, sendo que esta “permite elaborar propostas fundamentais, oferecer explicações dos fenómenos e tomar decisões informadas para a acção educativa, contribuindo tanto para a teoria como para a prática” (McMillan & Schumacher, 2005, citados por Alves & Azevedo, 2010, p. 49). A abordagem ao ser qualitativa “permite uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que desenvolvem o trabalho no terreno” (Lessard-Hébert, 1994, citado por Tomás, 2011, p. 147). Também os participantes na acção [sic] a ser considerada, mais propriamente as crianças, são completamente envolvidos em todas as atividades (Máximo-Esteves, 2008, p. 21). Tomando por referência Máximo-Esteves (2008) poder-se-á ainda afirmar que a presente investigação segue um cariz naturalista porque “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (p. 17), mais concretamente, no grupo de crianças.

A recolha de dados passou, como já referido, pela utilização de um conjunto diversificado de técnicas, a saber: (i) entrevista semiestruturada à EC; (ii) inquéritos por

questionário realizados às crianças e respetivas famílias; (iii) observação. Utilizei como instrumentos de recolha de informação os que a seguir se apresentam: (i) reflexões diárias e as respetivas notas de campo; (ii) registo fotográfico, (iii) guião da entrevista e dos inquéritos por questionário; (iii) gravador de áudio.

Quanto à **entrevista** esta teve como grande finalidade “conhecer o ponto de vista do outro” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93), mais concretamente da EC. Para o efeito, construí um guião orientador (cf. Anexo C) com questões que considerei pertinentes, de modo a compreender a importância que a EC (a) atribui ao conto de histórias para as crianças; (b) à “Hora do Conto” e, por fim, (c) entender a relevância que concede às estratégias para dinamizar esse momento. Também construí um guião orientador para os **inquéritos por questionário** (com questões de resposta *aberta* e *fechada*) que realizei às crianças (antes da investigação) (cf. Anexo D) e às suas famílias (cf. Anexo E). Quanto às famílias, procurei entender com que frequência dedicavam parte do seu tempo à exploração de histórias; se o único recurso utilizado era o livro; e, ainda, a importância que atribuíam ao conto de histórias. Relativamente às crianças, procurei compreender o seu interesse pela dinamização do conto de histórias e se o seu contacto com estas acontecia só no contexto sala de atividades ou também em casa, junto dos seus familiares.

Em linha com o supradito, importa aferir que também realizei inquéritos por questionário às crianças após o término da investigação (cf. Anexo F), com o desígnio de compreender se a sua resposta à questão “*gostas mais quando uso o livro para contar histórias ou quando conto histórias sem usar o livro?*” havia sido influenciada pelas mudanças inerentes à investigação. Ainda, procurei compreender, entre os variados recursos auxiliares de histórias apresentados às crianças, quais os cativaram mais e porquê. Importa reforçar que a “voz” de cada criança, também revelou se a investigação se traduziu, ou não, numa mais-valia para si mesma.

É de evidenciar que também recorri à **pesquisa documental**, sendo que esta “implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., 2009, p. 373). Ora, procurei referenciar autores que se dedicaram ao estudo da literatura para a infância, a fim de adequar e fundamentar toda a minha prática.

No que concerne à **observação**, esta “permite o conhecimento directo [*sic*] dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), sendo que a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas

que nele se movem e a suas interações (Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, as observações realizadas recaíram nos comportamentos demonstrados pelos participantes da investigação e foram registadas sob a forma de **notas de campo** (cf. Anexo B). Estas compreendem registos detalhados e focalizados do contexto, dos participantes, das ações e interações e material reflexivo, ou seja, são “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (Máximo-Esteves, 2008, p.88).

De modo a “ilustrar, demonstrar e exibir” (Máximo-Esteves, 2008, p.91), os detalhes específicos nas anotações escritas que se podiam perder caso não fossem captados (Bogdan e Bilken, 1994), recorri a **registos fotográficos**.

Partindo da premissa de que “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (Amado, 2013, p. 299), no que alude à organização e tratamento dos dados recolhidos para analisar: (a) as respostas dos inquiridos a questões abertas dos questionários; (b) a transcrição da entrevista; e (c) as notas de campo registadas, sustentei-me na análise de conteúdo. Segundo o autor Weber (1990), “a análise de conteúdo é uma técnica que permite a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas a partir desses elementos (citado por Lima, 2013, p.7). A perspectiva de Vala (1986) cruza-se com o mencionado, uma vez que refere que “a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto [sic] de análise, ou até, por vezes, o receptor [sic] ou destinatário das mensagens” (p.104). Ou seja, através da sistematização da informação que organizei em tabelas consegui interpretar os principais padrões presentes nos seus dados.

Além do mencionado, para analisar a frequência de respostas *fechadas* dos inquiridos recorri à análise estatística (cf. Anexos G, I, M).

3.3.2. Princípios éticos no trabalho de investigação

Com o intuito de orientar a minha prática e a minha investigação, procurei seguir os dez princípios enunciados por Tomás (2011). O 1º princípio corresponde aos *objetivos do trabalho*, pelo que “a sua explicitação a todos os actores [sic] envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p.160). Como tal, a explicitação da investigação-ação à EC foi realizada através de

inúmeras conversas informais, nas quais expliquei qual o tema que pretendia abordar, a razão da sua escolha e quais os meus objetivos e as minhas propostas durante a investigação. Quanto à explicitação às crianças, antes de lhes fazer o questionário, expliquei a cada uma, individualmente, o assunto da investigação e quais eram os meus objetivos. Por sua vez, esta conversa, também, me possibilitou solicitar a, cada criança, a sua autorização para realizar a investigação, respeitando, sempre, a sua opinião. Assim, fui ao encontro do 7º princípio - *consentimento informado*. A título de exemplo leia-se o seguinte:

Eu: “Podes-me ajudar a fazer um trabalho para a minha escola?”

R.M.: “Sim. Vou fazer isso?” (apontando para a minha folha).

Eu.: “Não, eu vou-te fazer algumas perguntas sobre as histórias. Quero muito saber a tua opinião, se gostas ou não gostas de ouvir histórias, por exemplo”.

R.M.: “Eu gosto”.

Eu.: “Então ajudas-me?”

R.M.: “Sim” (Nota de campo de 07 de dezembro de 2017, sala de atividades).

No que concerne à informação sobre a investigação, as famílias das crianças foram sendo informadas à medida que entreguei os questionários. Além dos objetivos estarem delineados no enunciado, expliquei-os oralmente de forma sucinta e mostrei-me disponível para esclarecer qualquer dúvida.

O 2º princípio refere-se aos - *custos e benefícios* - da investigação para o grupo de crianças. Depreendo que os *custos* da investigação, a meu ver, não foram visíveis, uma vez que pensei sempre nas crianças como um todo, adotando estratégias que fossem ao encontro dos seus interesses e motivações e não, apenas, de um grupo específico. Quanto aos principais *benefícios*, estes acentuaram-se na apresentação dos diversos recursos auxiliares de histórias e sua, conseqüente, exploração e manipulação pelas crianças. É de ressaltar que este princípio foi ao encontro do 9º princípio, que corresponde ao *possível impacto nas crianças*, sendo que as histórias, bem como a exploração dos recursos utilizados para as dinamizar, estiveram acessíveis a todas as crianças, podendo explorá-los sempre que assim o quisessem.

No que alude ao 3º princípio - *respeito pela privacidade e confidencialidade* – este foi respeitado. A minha preocupação, desde o início da minha PPS, foi manter o anonimato da instituição, da equipa educativa e das crianças, pelo que recorri a siglas para as representar. É de revelar que o princípio em questão se cruza com os seguintes:

“garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” e “manter o sigilo relativamente às informações sobre a família”, apresentados na carta de princípios para uma ética profissional, realizada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011).

No que compete ao 4º princípio - *decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir* – procurei envolver todas as crianças na minha investigação, uma vez que o objetivo desta, para além de dar a conhecer diversas formas de contar histórias recorrendo aos demais recursos auxiliares para o fazer, foi também observar o comportamento do grupo perante esses recursos.

O 5º princípio - *fundamentos* - foi respeitado, na medida em que tive em conta o papel das crianças. Procurei garantir que todas se sentissem escutadas e participassem, dialogando e contribuindo com as suas ideias e opiniões.

Por último, mas não menos importante, o 6º princípio refere-se à *planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação* e vai ao encontro do 10º princípio – *informação às crianças e adultos envolvidos*. Ou seja, como já referi, anteriormente, todos os intervenientes da investigação foram informados acerca da natureza da investigação e do seu propósito, sendo que as informações adjacentes a esta foram sendo transparecidas às crianças e adultos envolvidos.

3.4. Plano de ação

Após a identificação da minha problemática, da elaboração do referencial teórico que a norteou e sustentou, e da explicitação e fundamentação da metodologia utilizada na minha investigação, apresento em seguida o meu plano de ação, tendo em conta tudo o que já referi anteriormente.

Antes de mais, importa aludir que a minha intervenção, sustentou-se nos objetivos que estipulei, quer na ótica do educador, quer na ótica da criança. De modo a adequar a minha ação e, considerando os objetivos apresentados e as motivações das crianças, procurei ouvir as suas vozes no que concerne aos seus interesses pelo conto/audição de histórias.

Para além de ter dado ‘voz’ às crianças, nos momentos de partilha e diálogo em grande/pequeno grupo, também observei o seu interesse e comportamento perante as histórias. Considere-se o seguinte: “mais uma vez, a R.V. veio ter comigo para que lhe contasse uma história. Até me trouxe uma cadeira para me sentar . . . É o segundo dia

consecutivo que me procura para ouvir uma história (Nota de campo de 15 de novembro de 2017, espaço exterior). O interesse das crianças por histórias também foi evidenciado quando um grupo de crianças (participantes do projeto *Os dinossauros*) elaborou uma história (ilustrando-a), com o meu auxílio, e apresentou-a oralmente, para as restantes, com recurso a um projetor e tela branca (cf. Figura 1). Esta atividade foi planeada com o intuito de atender aos interesses das crianças e também para potenciar o desenvolvimento da sua linguagem oral e estimular a sua memória, mobilizando os conhecimentos adquiridos. A história ao ter sido elaborada, apresentada e divulgada pelas crianças, possibilitou que estas se sentissem valorizadas pelos seus feitos. Observe-se a nota de campo que se segue: “quando projetei as ilustrações da história o G. disse prontamente ‘Aniela, o nosso projeto’” (Nota de campo de 06 de dezembro de 2017, sala de atividades). Portanto, mesmo antes de iniciar a investigação, a motivação das crianças ao escutarem histórias e ao serem elas próprias a contá-las foi mais um incentivo para a emergência da presente investigação.



Figura 1. Apresentação da história O dinossauro grande.

Considerando o referido, até então, também constatei, no plano diário, que havia um momento designado de “Hora do Conto”, porém este não era uma prática habitual e, quando acontecia, era sempre com recurso ao livro. Com efeito, em conversas informais com a educadora, ficou acordado que todas as semanas em determinados dias (os dias eram estipulados à semana) poderia assumir e dinamizar o momento da “Hora do Conto”, após a hora da sesta.

Neste sentido, ao assumir-me como contadora de histórias, procurei deixar fluir as minhas emoções, mergulhei na pesquisa de histórias que cativassem as crianças; tentei que o momento da narração fosse algo criativo e prazeroso; utilizei recursos visuais para despertar para a beleza da palavra e para a cumplicidade dos olhares das crianças. A narração de cada história foi enriquecida pela dinamização do seu conto, na medida em que procurei facilitar uma melhor compreensão do texto pela interação da narrativa com os recursos utilizados. Importa ressaltar que também procurei criar um ambiente cativante e estimulante, sendo que este se iniciava com a seguinte canção “com pezinhos de veludo nesta sala vou entrar, é a hora da história vamos todos escutar”. Cada recurso utilizado para dinamizar a história estava no interior da “saquinha

das surpresas” (saco colorido) ou coberto com algo que não revelasse a sua identidade, ora leia-se o seguinte excerto:

quando coloquei o “sofá de histórias” coberto com um pano, as crianças olharam muito atentamente para mim na expectativa do que estaria escondido. A M.P. apressou-se a perguntar: “o que é?” e eu questionei: “o que acham que está aqui escondido?”. Algumas crianças disseram que não sabiam, outras disseram que eram coisas. Logo em seguida cantei a canção que inicia o conto das histórias . . . não foi preciso repetir, como é habitual, que tinham de estar com muita atenção, pois as crianças ficaram logo concentradas e olharam fixamente para mim à espera do que se avizinhava (Nota de campo de 20 de dezembro de 2017, sala de atividades).

Ao iniciar a investigação deparei-me com o facto de algumas crianças demonstrarem particular interesse pela história *O capuchinho vermelho*. Como tal, ao ter em consideração este seu interesse, construí um avental de histórias relacionado com a história em questão (cf. Figura 2 e Figuras G1 e G2 do Anexo G).



Figura 2. Dinamização da história *O capuchinho vermelho*.

Além da história *O capuchinho vermelho* ser um dos interesses das crianças, optei por dinamizá-la por também ser um conto popular. Considerando que os contos “são uma fonte de divertimento e possuem uma função educativa” (Traça, 1992, p. 87), o conto *O capuchinho vermelho* é transmissor de conceitos morais, sendo que as recomendações da mãe do capuchinho são um dos elementos mais exploráveis pedagogicamente desta história (Albuquerque, 2000).

Do início ao fim da história, as crianças seguiram as ondulações desta com um olhar interessado. Para além de as crianças terem solicitado que contasse a história ‘outra vez’, após o seu término, na última reunião da tarde partilharam, novamente, essa vontade. Considere-se o seguinte excerto:

aquando estava na reunião da tarde, as crianças pediram que eu contasse a história novamente. Mesmo já tendo algum conhecimento da sequência da história parece que a estavam a ouvir pela primeira vez, tal era o seu envolvimento e atenção (Nota de campo de 15 de dezembro de 2018, sala de atividades).

O sucedido remete-me para o que afirma Albuquerque (2000), em que “as repetições que [as crianças] exige[m] ao docente, são diretamente proporcionais ao interesse que o conto lhe[s] desperta” (Albuquerque, 2000, p. 98).

Partindo do princípio de que as crianças estavam mais familiarizadas com o suporte livro, este também foi parte integrante da minha investigação. Atendendo à premissa de que “os livros ilustrados para crianças pequenas constituem um convite ao jogo de narrar em voz alta e as ilustrações são o elemento que provoca os relatos orais que ilustram” (Manila, 1995, citado por Mesquita, 2002, p. 264), tive em consideração escolher livros que se faziam acompanhar de ilustrações capazes de sugerir a história completa, uma vez que as crianças em causa não sabem ler.

Com efeito, um dos livros⁷ que escolhi para dinamizar a “Hora do Conto” foi um livro *pop up* da história *A bela adormecida*, por ser um livro em que a sua apresentação é diferente daquilo que se pode considerar ‘comum’. Utilizei somente o livro como suporte visual, valorizando as suas ilustrações, e adaptando o seu texto. Mais uma vez escolhi um conto, pois a sua função pedagógica promove o desenvolvimento da imaginação e da observação, e da memória das crianças, além do alargamento dos seus conhecimentos e experiência (Traça, 1992). Face ao supradito, também seleccionei esta história por enfatizar o seu tópico central, em que o adulto deixa a criança desprotegida dos perigos reais, mesmo que o tenha feito para a acobertar (Traça, 1992). Ora, através de um modo fantasioso, a história relatou a realidade. Não desfazendo o outro tópico presente na história – o amor – senti que este também captou a atenção das crianças pelo simples prazer de a escutarem.

Durante a dinamização da história, observei os olhares despertados das crianças que acompanhavam cada palavra e ilustração do livro. Quando terminei de a contar as crianças evidenciaram que a queriam escutar novamente e, também, que queriam ser elas próprias a (re)contá-la (*cf.* Figuras G3 e G4 do Anexo G). Observe-se o seguinte excerto:

aquando terminei de contar a história, a S.V. disse de imediato ‘conta mais histórias’. A C., que estava ao seu lado, acrescentou ‘mais um bocadinho da princesa’. Depois algumas crianças quiseram contar elas próprias a história,

⁷ Importa salientar que no plano de ação somente faço alusão a três livros, devido ao facto de ter observado que estes despoletaram o olhar atento das crianças. Porém, recorri a outros livros para dinamizar a “Hora do Conto”, entre os quais: *Um presente diferente*; *A casa da Mosca Fosca*; *Dançar nas Nuvens*; *Juro que vi um dinossauro*; *Faísca e Luzinhas – as tartarugas dançarinas* e, também, algumas histórias que as crianças trouxeram de casa.

perguntando ‘posso ir?’ ou ‘agora eu’, pelo que sugeri que fossemos para a área da biblioteca” (Nota de campo de 18 de dezembro de 2017, sala de atividades).

Dado o interesse demonstrado pelas crianças acerca da “Hora do Conto”, outra história que dinamizei, igualmente com recurso ao livro, foi o *Cuquedo*. Esta história ao ter presente uma lengalenga sequencial, possibilitou que as crianças a assimilassem com maior facilidade e potenciou o desenvolvimento da sua consciência linguística. Durante a narrativa, as crianças participaram nesta ao formularem hipóteses sobre quem seria o cuquedo, note-se o seguinte: “‘ele [o cuquedo] é uma coisa’ [G.] e ‘é preto, eu sei’ (R.M.)” (Nota de campo de 16 de janeiro de 2018, sala de atividades).

Não menos importante, uma outra história que dinamizei com recurso ao livro foi *A que sabe a lua*. Antes de iniciar o conto da história procurei que as crianças observassem os elementos presentes na capa do livro, ou seja, através das ilustrações procurei incitá-las a descobrir os sentidos possíveis para esta. Tal foi exequível porque “em *A que sabe a lua?* a ilustração, figurativa e humorística, permite à criança leitora construir a sua própria narrativa visual” (Rolim, 2013, p. 79).

Dinamizei a obra *A que sabe a lua* “pela estrutura da narrativa, repetitiva e acumulativa, pelo diálogo constante entre o texto verbal e imagens ilustrativas, pela riqueza narrativa que sobressai da linguagem visual utilizada . . . assim como pelo humor e prazer que desencadeiam por meio da sua leitura” (Pereira, 2013, p. 88), sendo que todos estes fatores propiciam a promoção de uma competência literária, mesmo dos leitores de idades mais precoces.

É de acrescentar que também dinamizei *A que sabe a lua* com outro recurso auxiliar de histórias que construí e intitulei de “vão de histórias” (cf. Figura 3). Dinamizei a história *A que sabe a lua*, mas com recursos distintos, para que as crianças compreendessem que uma mesma história pode ser contada de variadas formas. O nível de envolvimento das crianças na história foi tão visível que demonstraram interesse por serem elas próprias a (re)contá-la (Figuras G5, G6 e G7 do Anexo G):

a M.L.M. . . . no momento em que colocou a girafa por cima da zebra [tendo como suporte o vão], a C. disse: ‘a girafa não é aí, ela é em cima do elefante’. A M.L.M. adotou a sugestão da C. e continuou o seu (re)conto (Nota de campo de 08 de janeiro de 2018, área da biblioteca).

Quando contei a história com recurso ao “vão de histórias”, no final desta, quando todos os animais saboreiam o pedaço da lua que lhes foi destinado, fiz questão de representar este momento, repartindo, de igual modo, um pedaço de esferovite

(representava a lua) que distribui pelos animais. Neste instante, solicitei a ajuda das crianças para me auxiliarem a descobrir o sabor que a lua tinha para cada animal, atente-se o seguinte: “em seguida, questionei o que é que aquele pedaço de lua poderia saber para o rato, ao que as crianças responderam que para o rato sabia a queijo” (Nota de campo de 08 de janeiro de 2018, sala de atividades). Esta estratégia desafiou as crianças a completarem a narrativa, imaginando elas próprias ao que saberia a lua. Qualquer um dos recursos interativos a que recorri convidaram cada criança a ser uma ouvinte ativa e não passiva.

Até então, foi visível que, para além das funções habitualmente atribuídas à literatura infantil, quanto ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (Pereira, 2013), procurei dar primazia às histórias que veiculam valores sociomoraes. No caso desta história, estes valores apelam à consciência cívica da criança, sendo, desse modo, instrumentos que suscitam o prazer de ler e escutar e também apelam “à importância do espírito de entreatajuda, de união, partilha e solidariedade, veiculando valores de uma forma subtil e simultaneamente humorística” (Rolim, 2013, p. 75).

Atendendo ao facto de que as crianças demonstraram cada vez mais motivação pela “Hora do Conto”, senti necessidade de dar resposta aos seus interesses. Deste



Figura 4. Sofá de histórias
– Todos no sofá.

modo, recorri a outro recurso que denominei de “sofá de histórias” (‘mini’ sofá que se fazia acompanhar de 10 personagens - algumas em peluche e outras em fantoche de dedo). Como se pode observar na Figura 4, adaptei as personagens da história, consoante os recursos disponíveis e os interesses das crianças e, também, apropriei o texto, apesar de ter respeitado as rimas presentes nesta. O facto de a história ser rimada, possibilitou trabalhar a consciência linguística das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e permitiu que recitassem a sequência numérica presente nesta, sendo que é “através de experiências diversificadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 76).

Tendo em conta que as personagens da história eram fantoches de dedo e peluches, as crianças sentiram vontade de as manipular e brincar (cf. Figuras G8 e G9



Figura 3. Varão
de histórias – A
que sabe a lua.

do Anexo G) uma vez que estas despoletaram o prazer de dar vida e voz a cada uma delas. Constatei que as crianças ao recontarem ou criarem as suas próprias narrativas já não se demonstravam tão tímidas, o que, inicialmente, dificultava a sua comunicação.

A par do supradito e, considerando, as interações das crianças com os objetos ou entre si, depreendo que estas explorações remetem para o jogo simbólico, sendo este caracterizado pelo jogo que “a criança faz desde muito pequena, que se desenrola dentro do mundo da sua imaginação, fantasiando ser outra pessoa, um animal ou mesmo um objeto inanimado, a que dá vida e movimento” (Sousa, 2003, p. 16). A título de exemplo, leia-se o seguinte excerto:

a C. segurou no urso, abraçou-o e deu-lhe ‘festinhas’. Depois deitou-o no sofá e, instantes depois, disse à R.V. que ele já tinha acordado e que lhe ia dar o xarope. Sentou-se juntamente com o urso em cima da almofada e esticando os seus braços sorriu para este. Posteriormente disse para a R.V.: ‘bom dia’ ao que a R.V. retornou: ‘bom dia’ (Nota de campo de 10 de janeiro de 2018, área da biblioteca).

Por último, outro recurso auxiliar de histórias que utilizei para dinamizar a “Hora do Conto” foi o tapete de histórias para contar a história *A zebra Camila* (cf. Figura 5 e Figuras G10 e G 11 do Anexo G). Face ao mencionado, também optei por dinamizar esta história (tendo como suporte o chão), por ter presente jogos de perguntas e respostas, rimas e repetições, o que potenciou que as crianças a compreendessem melhor, participassem no seu conto e desenvolvessem as suas competências linguísticas. Leia-se o seguinte excerto: “quando repeti a sequência ‘a zebra Camila continuou o seu caminho e já tinha um anel numa pata...’ o G. disse ‘e uma risca na barriga’ (Nota de campo de 15 de janeiro de 2018, sala de atividades).



Figura 5. Exploração e manipulação do tapete de histórias – *A zebra Camila*.

Sintetizando, antes do início da investigação as crianças raramente procuravam a área da biblioteca, considere-se o seguinte: “pela segunda vez, desde que iniciei o meu estágio, presenciei três crianças que escolheram a área da biblioteca . . . o facto desta área ser pouco escolhida e frequentada pelas crianças condiciona a envolvimento com os seus recursos” (Excerto da reflexão diária de 31 de outubro de 2017, sala de atividades). Ainda assim, a investigação, apesar do curto tempo de intervenção, apontou

para uma crescente procura diária das crianças pela área da biblioteca, com a finalidade de explorarem os mais variados recursos apresentados (*cf.* Figuras G12 e G13 do Anexo). Ressalvo que, apesar das crianças terem demonstrado interesse pelos diversos recursos utilizados, aqueles que mais despertaram a sua atenção e curiosidade foram os recursos à exceção do livro, provavelmente por serem desconhecidos para si, o que, conseqüentemente, captou mais a sua vontade de exploração.

A área da biblioteca foi palco das descobertas e explorações das crianças, em que estas (re)estabeleceram ligações umas com as outras, interagiram, comunicaram e dialogaram, inventaram e (re)contaram a história do seu modo, através dos variados recursos auxiliares de histórias. Leia-se o seguinte excerto:

a C. escondeu as personagens por baixo do tapete de histórias, tal como fiz quando contei a história. Depois retirou uma personagem de cada vez, explorou a personagem em questão e cantou uma canção associada a esta. Por exemplo, quando retirou a aranha de baixo do tapete começou a cantar a canção ‘a dona aranha’. A M.I., a B. e o E. que estavam ao seu lado juntaram-se a si a cantar (Nota de campo de 17 de janeiro de 2018, área da biblioteca).

Para finalizar, considero que a dinamização do conto de histórias com recurso a diversos auxiliares traduziu-se numa mais-valia para as crianças. As suas ‘vozes’ e o que observei e registei (*cf.* Tabela B1, B2 e B3 do Anexo B) reforçam o seu interesse, sobretudo, quando foram elas próprias ‘contadoras de histórias’. Cada história dinamizada despoletou nas crianças o desejo de um ‘quero mais’ seguido de uma ‘conta de novo’. Foi visível que a “Hora do Conto” se tornou um momento esperado pelas crianças, como se pode verificar: “após a sesta, quando as crianças estavam a vestir as suas batas, o F. veio ter comigo e disse ‘ainda não contaste a história’” (Nota de campo de 19 de dezembro de 2017, sala de atividades).

3.5. Apresentação e discussão dos dados

Recordando o roteiro metodológico, para a recolha de dados recorri: (i) aos inquéritos por questionário realizados às crianças e respetivas famílias; (ii) à entrevista realizada à EC (iii) e às notas de campo, fruto das observações em contexto. A pluralidade de técnicas utilizadas possibilitou-me dar resposta às questões suscitadas no início da investigação. Após a análise e interpretação dos dados obtidos irei

evidenciar algumas inferências alusivas à minha investigação, articulando-as com todo o processo vivido.

Para compreender (a) o gosto das crianças pela audição de histórias; (b) se gostam mais das histórias contadas ‘com livro’ ou ‘sem livro’; (c) a frequência com que ouvem histórias em casa; e (d) quem conta as histórias, realizei um inquérito por questionário, antes da investigação, ao grupo (composto por 25 crianças) (cf. Anexo D).

Procedendo à análise dos dados (cf. Anexo H), estes apontam que as 25 crianças gostam de ouvir histórias, apresentando diversas justificações relativamente ao(s) *interesse(s) suscitado(s) pela audição de histórias* (primeira categoria) (cf. Tabela I1 do Anexo I).

Deste modo, de acordo com os dados depreende-se que 8 crianças (32%) apontam que a audição de histórias lhes transmite *sensação de bem-estar*, elucidando que “é bom” (M.I.) escutar histórias ou que “a mãe conta para adormecer” (R.V.); também 8 crianças (32%) referem que têm interesse em escutar histórias devido ao *gosto pelas personagens*, mencionando “gosto do capuchinho e da avó” (C.) ou “porque às vezes [nas histórias] há dinossauros e tartarugas” (R.M.); 3 crianças (12%) remetem para a *sensibilidade estética*, aludindo que “as histórias tem [têm] coisas bonitas” (L.L.); 1 criança (4%) aponta para o *gosto pelo conteúdo da história*, justificando “gosto da casa do capuchinho e da floresta” (B.). Com base na análise concretizada depreende-se que a maioria das crianças gosta mais de ouvir histórias porque estas lhes proporcionam sensação de bem-estar e, também, devido às suas personagens, talvez, por estas permitirem que se projetem nelas e nos seus modos de agir (Mendes & Velosa, 2016). Ainda, 5 crianças (20%) não demonstram ter qualquer opinião, justificando “porque sim” (G.M.) ou “não sei” (P.). O facto de as crianças ainda não terem uma opinião formada, relativamente ao porquê de gostarem de ouvir histórias, remete-me para o que afirma Veloso (2005), em que o gosto da criança “ainda não existe de forma sustentada, tendo em conta as reduzidas vivências e o limitado conhecimento experiencial que alimentam um espírito crítico ainda em formação” (citado por Mendes & Velosa, 2016, p. 118).

Além do mencionado, de acordo com os dados (Anexo H) 22 das 25 crianças participantes na investigação (88%), referem que ouvem histórias todos os dias em casa e 19 (76%) indicam que quem as conta é, maioritariamente, a sua mãe. Os dados indicam ainda que praticamente todas as crianças do grupo, à exceção de uma, gostam mais de histórias contadas ‘com livro’. Na possibilidade de a resposta ser ‘sem livro’

seguia-se o - *Porquê?*. A resposta da criança - 'a mãe conta e eu gosto' (S.V.) -, é a sua justificação por gostar mais de histórias contadas 'sem livro'.

Com o intuito de compreender se a resposta das crianças havia sido influenciada pela dinamização da 'Hora do Conto' com recurso a diversos auxiliares de histórias, no término da investigação, tornei a realizar um inquérito por questionário às crianças em que repeti a questão - *Gostas mais quando uso o livro para contar histórias ou quando conto histórias sem usar o livro?* (cf. Figura J1 do Anexo J). Os dados revelam que 19 crianças (76%) mostram ter interesse pelas histórias contadas 'sem livro', apresentando diversas *motivações para ouvir histórias sem recurso ao livro* (primeira categoria) (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Síntese da categoria – Motivações para ouvir histórias sem recurso ao livro.

Categoria	Indicador	Frequência	Unidade de enumeração⁸
Motivações para ouvir histórias sem recurso ao livro	<i>Gosto pelas personagens</i>	3	3
	<i>Gosto pelo conteúdo da história</i>	2	2
	<i>Sensibilidade estética</i>	6	6
	<i>Gosto pelas canções</i>	2	2
	<i>Proximidade com os elementos da história</i>	2	2
	<i>Sem opinião</i>	4	4

Assim, os dados da presente Tabela 1 (síntese da Tabela K1 do Anexo K) mostram que a 'voz' de 6 crianças conduz à *sensibilidade estética*, fundamentado que "é giro" (M.M.) ou que o "avental é lindo" (G.M.); a 'voz' de 3 crianças remete para o *gosto pelas personagens* "porque o lobo mau é grande" (M.) ou "a mãe zebra é bonita" (R.V.); a 'voz' de 2 crianças alude para o *gosto pelo conteúdo da história*, indicando que "o avental tem casas fofinhas" (G.) e "o tapete tem árvores" (J.L.). Não menos importante, 2 crianças remetem para a *proximidade com os elementos da história*, elucidando que "tinhas [eu durante a dinamização] os bonecos ao pé de ti" (M.P) e "porque tu mexeste neles [personagens] e eu também" (R.M.). Também, 2 crianças revelam *gosto pelas canções* que surgiram aquando o conto de histórias, justificando

⁸ Considera-se unidade de enumeração o sujeito – criança.

“tu cantaste” (M.L.M.) e “cantei a canção do capuchinho” (C.). Por fim, 4 crianças não teceram qualquer opinião, mencionando “não sei” (S.) ou “porque gosto” (L.).

Tecendo um balanço dos dados recolhidos e, comparando-os, (cf. Tabela L1 do Anexo L), verifica-se que a opinião de 18 crianças, que inicialmente referiram gostar mais de histórias contadas ‘com livro’, foi influenciada pela *dinamização da ‘Hora do Conto’*. Por exemplo, uma criança que antes da investigação referiu gostar mais de histórias contadas ‘com livro’, quando questionada no término da investigação, alterou a sua resposta, aludindo gostar mais de histórias contadas ‘sem livro’ afirmando “tu cantaste [eu]” (M.L.M.). Quanto à opinião da criança que inicialmente indicou gostar mais de histórias contadas ‘sem livro’, esta não se alterou. Deste modo, atenta-se à pertinência da utilização dos recursos auxiliares de histórias, uma vez que, após a dinamização das histórias com recurso a estes, as crianças quiseram explorar as potencialidades de cada um deles.

Com o desígnio de compreender qual o recurso auxiliar de histórias com o qual as crianças mais gostaram de brincar, através dos dados fornecidos (cf. Figura J2 do Anexo J), verifica-se que 7 das 25 crianças referem o avental de histórias (28%). Para analisar as respostas das crianças, procedi à análise de conteúdo (cf. Tabela K2 do Anexo K2).

Sobre as *razões do avental de histórias* (primeira categoria), 3 crianças aludem para o *gosto pelas personagens*, justificando, por exemplo, “gostei de brincar com o capuchinho” (S.V.); 1 criança remete para o *gosto pelas canções*, mencionando “gosto da canção do capuchinho” (C.); 3 crianças revelam *gosto pelo conteúdo da história* “porque o lobo comeu a avoizinha” (M.L.M.). Ainda, 5 crianças (20%) referem o tapete de histórias e apresentam como *razões de escolha do tapete de histórias* (segunda categoria), o *gosto pelas personagens* “porque [a história] tem animais” (S.) ou “a história tem a zebra Camila” (R.M.). Também, 4 crianças (16%) indicam que gostaram mais de brincar com o varão de histórias, manifestando diversas *razões de escolha do varão de histórias* (16%) (terceira categoria). Ora, 1 criança releva *proximidade com as personagens* “porque os animais são amigos” (E.); 3 crianças aludem *gosto pelo conteúdo da história*, fundamentando que “os animais comeram a lua” (M.L.) ou “porque já tinha ouvido a história” (F.). Houve 3 crianças (12%) que gostaram mais de brincar com o sofá de histórias. Sobre as *razões de escolha do sofá de histórias* (quarta categoria), 2 crianças revelam *gosto pelas personagens*, apontando para o “gosto de ver os animais no sofá” (L.); 1 criança não tece qualquer opinião. Além do mais, 3

crianças (12%) demonstraram gostar mais de brincar com o livro *Pop up A bela adormecida*. Para as razões de escolha do livro *pop up A bela adormecida* (quinta categoria), 1 criança elucida para a *sensibilidade estética*, justificando “as imagens ficam grandes” (B.) e 2 crianças demonstram *gosto pelas personagens*, mencionando “a princesa tem os lábios vermelhos” (R.) e “a princesa é bonita” (C.D.). Não menos importante, 2 das 25 crianças (8%) gostaram mais de brincar com o livro *O cuquedo*. Sobre as razões de escolha do livro *O cuquedo* (sexta categoria), 1 criança não tece opinião e outra revela interesse pela *sensibilidade estética*, aludindo “[o livro] tem muitas cores” (G.G.). Por fim, apenas uma das 25 crianças gostou de brincar mais com o livro *A que sabe a lua*, sendo que as razões de escolha do livro *A que sabe a lua* (sétima categoria), remetem para o *gosto pelas personagens*: “gosto da tartaruga pequenina” (J.P.).

Para além do supramencionado e com a finalidade de completar todo o processo descrito, até ao momento, realizei inquéritos por questionário (cf. Anexo M) às famílias das crianças (em 25 famílias 16 participaram na investigação). Os dados (cf. Anexo N) apontam que a totalidade das famílias leem/contam histórias ao seu filho, sendo que 9 famílias (56%) indicam que o fazem ‘todos os dias’. Também, 9 referem que o seu filho ‘pede todos os dias’ para que lhe leiam/contem histórias. Ora os dados fornecidos sugerem que grande parte das famílias são promotoras de histórias e, possivelmente, incentivam o contacto das crianças com estas.

Ainda, procurei compreender os recursos que as famílias utilizavam para proporcionar histórias aos seus filhos. Ressalvo que cada família tinha a possibilidade de escolher mais do que uma hipótese, pois o objetivo era compreender qual o recurso mais utilizado e não contabilizar quais os recursos a que cada família recorria. Neste sentido, a totalidade das famílias (47%) indicam a resposta ‘lidas, tendo como suporte auxiliar o livro’. Os dados em questão sugerem que mesmo que as famílias recorram a outros recursos, o livro é o suporte primordial. Além do referido, 11 das 16 famílias (69%) referem que o seu filho tem iniciativa para explorar os livros ou outros recursos auxiliares de histórias autonomamente, talvez pelo facto de os recursos estarem ao seu alcance, o que, conseqüentemente, se pode traduzir num investimento e incentivo por parte das suas famílias.

Por fim, as 16 famílias participantes na investigação atribuíram muita importância ao conto de histórias (cf. Tabela O1 Anexo O). Para reforçar a sua posição

apresentaram as mais diversas razões para a *importância atribuída ao conto de histórias* (primeira categoria) (cf. Tabela 2).

Tabela 2

Síntese da categoria – Importância atribuída ao conto de histórias.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência	Unidade de enumeração⁹
Importância atribuída ao conto de histórias	Promoção do desenvolvimento das crianças	<i>Desenvolve a linguagem e a compreensão oral das crianças</i>	8	7
		<i>Fomenta o desenvolvimento criativo e imaginativo</i>	13	13
		<i>Facilita o conhecimento do mundo e do meio envolvente</i>	3	2
		<i>Apoia na promoção do desenvolvimento Pessoal e Social</i>	1	1
	Possibilita “Dar voz às crianças”	<i>Criança contadora de histórias</i>	2	2
	Promoção das Relações interpessoais	<i>Promove a interação família-criança</i>	3	3

No que alude à *promoção do desenvolvimento das crianças*, 7 famílias indicam que a história *desenvolve a linguagem e a compreensão oral*, uma vez que “ajuda a aprender palavras, frases, objetos e a expressar sentimentos” (Q8). Uma família ainda, menciona que o facto do seu filho se interessar pelas letras que estão nos livros de histórias são “um primeiro incentivo para as crianças gostarem de ler e de escrever” (Q11). Também, 13 famílias indicam que a história *fomenta o desenvolvimento criativo e imaginativo*, pois estas “proporcionam todo um mundo de fantasia, imprescindível ao crescimento da criança” (Q10). Não menos importante, 2 famílias mencionam que a história *facilita o conhecimento do mundo e do meio envolvente*, pois é “importante que ele [filho] conheça a vida real e, por isso, muitas vezes conto-lhe histórias reais de meninos que vivem com menos possibilidades que ele”. (Q4). Por último, uma família

⁹ Considera-se unidade de enumeração o sujeito – família.

refere que a história *apoia na promoção do desenvolvimento Pessoal e Social*, mencionando que “é uma forma de ir transmitindo valores” (Q14).

No que se refere à história como um meio que *possibilita “dar voz às crianças”*, 3 pais referem a *criança como contadora de histórias*, uma vez que “ele [filho] é o próprio a querer construir histórias a partir do que ouve e vê. Muitas vezes dou com ele a contar histórias aos seus bonecos” (Q4).

Além do referido, 3 famílias referem que a história é muito importante na *promoção das relações interpessoais*, na medida em que *promove a interação família-criança*, o que, conseqüentemente, “proporciona um momento de partilha entre pais e filhos” (Q6).

Portanto, da análise realizada depreende-se que as narrativas, enquanto meio de comunicação, “exerce[m] um importante papel de mediação entre o ser humano e o mundo” (Costa, 2009, citado por Fraga, 2012, p. 327). Tal como os familiares aludiram, e como refere Mendes e Velosa (2016), as narrativas desenvolvem a linguagem oral da criança contribuindo para alargar as suas estruturas frásicas em contextos variados e pragmáticos de comunicação (entre crianças e com adultos). Ainda, os dados apontam para o facto de as histórias aproximarem a criança da família, pois estas “tornam-se uma forma de linguagem materna por excelência, um modo das famílias reforçarem laços de afecto [sic] e momentos de intimidade” (Albuquerque, 200, p. 14). Também, se depreende que as histórias se revelam fundamentais para estimular a reflexão e o espírito crítico da criança em relação a si e ao mundo que a rodeia (Mendes & Velosa, 2016). Neste sentido, é possível inferir a influência que o meio familiar exerce no contacto das crianças com histórias e a importância que lhe atribuem. Ora, a atitude das famílias face à importância atribuída ao conto das histórias vai influenciar, naturalmente, o contacto e o gosto que as crianças estabelecem com estas, pois “o impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afecta [sic] todos e cada um dos aspectos [sic] do desenvolvimento da criança” (Phillips, 1998, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 100).

Com o intuito de conhecer o ponto de vista da educadora face à importância das histórias para as crianças e à utilização dos recursos auxiliares de histórias realizei uma entrevista semiestruturada (cf. Anexo P). De modo a interpretar as respostas dadas pela educadora procedi à análise de conteúdo (cf. Tabela Q1 do Anexo Q). Sobre a *pertinência do conto de histórias para as crianças* (primeira categoria) a educadora revela que o conto de histórias é *parte integrante da rotina diária*, uma vez que tem

sempre intenção de o planificar. Porém, acrescenta que nem sempre consegue contar histórias. Também alude para *o interesse demonstrado pelas crianças*, uma vez que “gostam de contar histórias, ficam muito contentes, divertidas e, especialmente, atentas”. Ainda, a educadora, tal como as famílias, atribui muita importância ao conto de histórias, referindo que:

tudo pode começar com uma história. A história faz parte de todas as áreas. É importante para a linguagem, para a aquisição de vocabulário, para a interpretação, para a representação, para a interiorização de algumas regras. Importante para tudo, a história é tudo. Até porque depois são as crianças que constroem as histórias.

No que respeita a *estratégias para dinamizar o conto de histórias* (segunda categoria) a educadora alude para a dinamização com e sem recurso ao livro (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Síntese da categoria - Estratégias para dinamizar o conto de histórias.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência	Unidade de Enumeração¹⁰
Estratégias para dinamizar o conto de histórias	Dinamização com recurso ao livro	<i>Importância de combinar a utilização do livro com diferentes recursos auxiliares</i>	1	1
	Dinamização sem recurso ao livro	<i>Combinação de diferentes expressões</i>	1	1

Como se pode averiguar a educadora remete para: (i) *a importância de combinar a utilização do livro com diferentes recursos auxiliares*, justificando que utiliza somente o livro, mas que “não deve ser só o livro. Deve-se utilizar fantoches, mímica... tudo para além do livro que se possa integrar numa história”; (ii) *a combinação de diferentes expressões*, pois a dinamização sem recurso ao livro torna-se “um momento descontraído, muito mais divertido, porque usamos a expressão corporal, a mímica e a música”.

¹⁰ Considera-se unidade de enumeração o sujeito – educadora cooperante.

Para a *importância dos recursos auxiliares de histórias* (terceira categoria), a educadora apresenta diversos contributos (cf. Tabela 4).

Tabela 4

Síntese da categoria – Importância dos recursos auxiliares de histórias.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência	Unidade de Enumeração 11
Importância dos recursos auxiliares de histórias	Contributos para o desenvolvimento da criança	<i>Recursos auxiliares permitem a exploração autónoma</i>	1	1
		<i>Recursos auxiliares promovem a atenção e a concentração</i>	1	1
	Contributos ao nível da relação pedagógica	<i>Recursos auxiliares promovem uma maior proximidade entre adulto e criança</i>	2	1

Conforme evidenciado a educadora faz alusão aos *diversos contributos para o desenvolvimento da criança*, entre os quais: (i) os *recursos auxiliares permitem a exploração autónoma*, mencionado que “na área da biblioteca existem fantoches com os quais as crianças brincam e exploram”; (ii) os *recursos auxiliares promovem a atenção e a concentração*, referenciando que as crianças ficam mais atentas e concentradas, por ser algo com o qual não estão acostumadas, pois “estão habituadas ao uso do livro”. A EC, ainda, adita os *contributos ao nível da relação pedagógica*, em que os *recursos auxiliares promovem uma maior proximidade entre adulto e criança*, pois “há uma relação muito próxima com as crianças”. O projeto que a EC está a desenvolver com as famílias, em que cada boneco construído por estas conta a história de cada criança, também é um indicador dos recursos auxiliares como promotores da proximidade entre a família e a criança.

Por tudo, até então, procurei debater os resultados da investigação com referencial teórico, com o intuito de dar resposta às minhas questões iniciais. Como tal, os dados apontam que: i) as histórias são importantes para o desenvolvimento global

¹¹ Considera-se unidade de enumeração o sujeito – educadora cooperante.

das crianças, uma vez que estas potenciam desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da sensibilidade; permitem criar o prazer estético e lúdico (Mendes & Velosa, 2016, p. 124); (ii) as crianças ao explorarem e manipularem os recursos auxiliares de histórias desenvolvem: a sua motricidade; a sua oralidade, principalmente, quando interagem e dialogam umas com as outras, através dos recursos; e a sua criatividade (Costa, 2012); (iii) o meio familiar influencia o interesse das crianças pelo conto de histórias, ou seja, se a família não incentivar a relação da criança com o livro ou com os mais variados recursos auxiliares de histórias, possivelmente, esta não terá vontade de estabelecer uma relação com estes. Não descurando da intervenção do adulto-mediador, este revela-se insubstituível para auxiliar a criança “a compreender, pela via da projeção identificativa, as suas próprias emoções, os seus sentimentos, as suas inquietações e os seus problemas de ordem existencial e afetiva” (Mendes & Velosa, 2016, p. 130).

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

A reflexão sobre a sua prática “é o primeiro passo para quebrar o acto [*sic*] de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996, citados por Oliveira & Serrazina, s.d., p. 10). Em virtude do citado, no presente capítulo irei refletir sobre a gradual construção da minha identidade profissional.

Antes de mais, importa salientar que no dia em que iniciei a minha PPS II, em contexto JI, fui surpreendida com o facto de conhecer algumas crianças do contexto creche. Porém, esta nova experiência não deixou de se revelar um desafio, uma vez que as crianças em questão estavam inseridas num novo contexto, num novo grupo, com uma rotina diferente e uma educadora que não conheciam.

No que alude ao contexto creche, inicialmente, senti-me um pouco insegura, mas ansiosa por começar esta nova experiência. Desde o primeiro momento procurei aprender; desafiar-me a mim e às crianças; respeitar o tempo e espaço de cada uma; transmitir-lhes confiança; mostrar-me disponível para atender às suas necessidades e interesses. A relação segura e afetuosa que fomos construindo possibilitou-me adquirir

mais confiança em atuar junto delas. Leia-se o seguinte excerto: “quando cheguei à sala, a M.F.M estava a chorar porque não queria que a sua mãe fosse embora . . . Quando me aproximei, ligeiramente, a M.F.M, que ainda chorava junto à educadora, veio a correr ter comigo, procurando o meu colo” (Excerto da reflexão diária de 30 de março 2017, sala de atividades).

Partindo da premissa de que os cuidados de rotina oferecem oportunidades únicas de interações e de aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais (Arezes & Colaço, 2014), procurei criar, diariamente, momentos em que as crianças experimentassem contextos vivenciais em que as questões de justiça e cuidados fossem sentidas, vividas e refletidas nas ações diárias. Ora observe-se o seguinte excerto: “. . . aquando estava a mudar a fralda ao M. disse-lhe “Aqui está o umbigo” e fiz-lhe cócegas, ao que se riu e esticou os seus braços para me fazer cócegas também” (Reflexão diária de 21 de março de 2017, na casa de banho).

É de evidenciar que assentei a minha prática pedagógica, em ambos os contextos, sempre na **afetividade**, pois quando existem relações consistentes, empáticas e afetivas as crianças aprendem a ser mais afetuosas e adquirem mais confiança em comunicar os seus sentimentos e em relacionar-se com quem as rodeia. Como tal, os valores como o afeto, a cumplicidade e a confiança foram a linha orientadora da minha ação, pois depreendo que as relações estabelecidas com cada criança se refletirão nos jovens e adultos em que se tornarão.

Em ambas as PPS, uma das minhas grandes conquistas, que se revelou um desafio, prendeu-se com a minha ação nos ditos ‘tempos de transição’ dos momentos da rotina. Procurei estratégias que atendessem às necessidades do grupo, a fim de conseguir captar o seu interesse e assegurar o seu bem-estar. Leia-se o seguinte exemplo, em contexto JI: “no momento em que se estavam a distribuir os chapéus [as crianças] revelaram-se inquietas, pelo que comecei a cantar com e para elas, associando gestos ao que cantava. Nesse preciso momento as crianças focaram-se e cantaram comigo” (Excerto da reflexão diária de 02 de outubro de 2017, espaço exterior). Também adotei uma outra estratégia - jogo do silêncio -, sendo que esta foi utilizada, principalmente, nos ditos tempos “mortos” associados a momentos de “dispersão”. Observe-se o que apresento em seguida:

. . . virei-me repentinamente para as crianças, coloquei-me ao seu nível e disse ‘agora somos invisíveis, ninguém nos consegue ver, mas consegue ouvir, por isso, vamos fazer o jogo do silêncio, aquele que vocês já conhecem. Vamos’. E

assim foi. Fomos até à sala em pezinhos de lã (Excerto da reflexão diária de 30 de novembro de 2017, corredor).

Particularizando para a minha experiência vivenciada em contexto JI, apesar de conhecer algumas crianças, a maioria não se recordava de mim. Destaco que, o facto de conhecer algumas não invalidou o nervosismo que senti nos primeiros tempos. Porém, este foi sendo atenuado pela conquista diária junto de cada criança. Considerando que o grupo tinha transitado de uma sala de creche para uma sala de JI, para além da afetividade, uma das minhas intencionalidades foi promover e estimular a **autonomia** das crianças e que aprendessem com base na **colaboração**. Ora, tratando-se a profissão educador de infância de “uma profissão a desenvolver junto e com a criança” (Sarmiento, 2002, p. 96), também procurei que as crianças aprendessem a “participar no seu mundo e contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2008, p. 33), pois a criança ao ser um aprendiz ativo tem uma necessidade incessante de novas experiências.

Distanciando-me da prática realizada nesse contexto, sinto-me orgulhosa de todo o meu trajeto, principalmente, por ter superado uma das minhas fragilidades – *gestão do grupo* -, talvez por não saber ao certo como agir perante determinados conflitos. Todavia, consegui, gradualmente, gerir e assumir o grupo, sem o apoio constante da educadora.

Tecendo um balanço geral sobre as experiências vivenciadas em ambas as PPS, ao refletir sobre a minha evolução e, conseqüente crescimento pessoal e profissional, saliento as aprendizagens que adquiri, junto das crianças e da equipa educativa, aprendizagens essas que me fizeram compreender: i) a importância das estratégias utilizadas; ii) a flexibilidade das planificações, pois planear designa a “flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade [*sic*] de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos, 2011a, p. 15); iii) a adequação das atividades às características do grupo; iv) a criação de momentos que potenciasses a autonomia da criança e a sua participação ativa, pois “o trabalho com a infância não é, nem poderá algum dia ser, uma actividade [*sic*] unilateral, no sentido de que o emissor (educador) ordena, controla . . . o receptor [*sic*]” (Vasconcelos, 2011a, p. 100).

Por tudo, até então, e como refere Jardim (1996), “o educador é alguém que está disponível para os outros, quer dizer tem uma certa apetência de estar voltado para os outros. (...) A realização pessoal é o pôr ao serviço do bem comum as apetências, as capacidades que temos” (citado por Sarmiento, 2002, p. 118). Em virtude do citado,

enquanto futura educadora de infância e, no que compete à minha identidade profissional, posso asseverar que consegui colocar em prática alguns dos meus princípios, mais precisamente, em relação às crianças como participantes ativos em todos os momentos que lhes diziam respeito, dando-lhes 'voz' e 'vez' e, respeitando, a sua individualidade, motivações, interesses e necessidades, uma vez que "as crianças são a melhor fonte de informação sobre as suas necessidades educativas" (Vasconcelos, 2013, p. 93).

Segundo Sarmiento (2009), a identidade profissional dos educadores de infância "corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com os seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar" (p.48). Em linha com o mencionado, o convívio com a instituição e, principalmente com a equipa educativa da sala e com o grupo de crianças, enriqueceu o meu 'ser', fazendo-me crescer, enquanto pessoa e futura profissional. Com a equipa pedagógica compreendi que a colaboração e entreajuda são benéficas para a existência de um bom clima, sendo que ao ter estes princípios subjacentes, pude transmiti-los ao grupo de crianças.

Partindo da premissa de que a "'família' e [a] 'escola', [são] duas instituições que, apesar de verem as crianças/jovens com olhos diferentes e lhes atribuírem papéis diferentes, querem o mesmo para elas: desenvolvimento integral bem sucedido, sucesso educativo e académico" (Zenhas, s.d., p.1), depreendo que para um desenvolvimento saudável das crianças é fulcral envolver os seus familiares e criar um clima favorável ao desenvolvimento de uma relação de confiança mútua propícia à colaboração (Zenhas, s.d.). A par com o referido, procurei, desde o início, estabelecer uma relação de confiança sustentada no diálogo e partilha. Observe-se o seguinte excerto: "estava a falar com a R.V., quando a mãe do M.L., veio ter comigo e me disse que ele gostava muito de mim porque, para além de dizer que sou querida, ensinei-lhe sobre as pegadas dos dinossauros (Nota de campo de 19 de dezembro de 2017, sala de atividades). Ora, através do excerto pode-se aferir que o facto de as crianças partilharem em casa as suas aprendizagens possibilita que a relação escola-família seja ainda mais benéfica para si e para os seus familiares que têm a oportunidade de contactar com as suas vivências pessoais.

Tendo em conta tudo o que referi e o meu percurso, o mais gratificante, em ambos os contextos, foi o carinho com que toda a equipa, mas em especial as crianças,

me acolheram, fazendo questão de me o demonstrarem diariamente. Considere-se o seguinte: “a R.V., que estava sentada ao meu lado, segurou na minha mão e deu-me . . . um beijinho, expressando ‘gosto de ti’” (Excerto da reflexão diária de 02 de outubro de 2017, sala de atividades). O facto de as crianças me procurarem para: apertar os seus atacadores; fazer uma trança; contar uma história; brincar à “estátua”; colocar o cobertor no momento da sesta; ou procurarem-me simplesmente para estar junto delas, enriqueceu-me como pessoa e como profissional, sendo que me consegui ver como uma figura de referência para elas. Posso afirmar que todo o carinho diário foi a base para toda a minha ação.

Para finalizar, as experiências vivenciadas são o começo da minha construção enquanto futura educadora. É essencial continuar a enriquecer a minha formação, procurar novos saberes e, essencialmente, refletir. Também, ao contactar com diversos modelos, nos estágios que já concretizei, conclui que posso orientar a minha prática por princípios, fundamentos e intenções com os quais me identifico e reconheço. Como refere Vasconcelos (2014), o educador deve “tomar o quadro dos modelos apenas como referência e construir narrativas curriculares específicas, assumindo a itinerância num processo de «errância»” (p.87). Sem dúvida que ser educador “é um modo de estar na vida” (Vasconcelos, 2002, p. 34), pois tudo aquilo que transmitimos “conduz[-nos] ao caminho mais profundo da descoberta de nós próprios através dos outros, assumimos a profunda responsabilidade de formar novas gerações” (Vasconcelos, 2002, p. 37).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A individualização da ação educativa, a capacidade de atender a cada criança com a sua história única, “os seus conhecimentos, as suas dificuldades e a suas reacções [sic], será assim uma das bases de construção do saber profissional das educadoras de infância” (Sarmiento, 2002, p. 93). A par do mencionado, durante o meu percurso, para um desempenho adequado, a criança esteve sempre no centro da minha ação. Considerando a vulnerabilidade da criança e a sua dependência, em relação ao adulto, ao nível emocional, físico e social, procurei que a minha ação fosse sustentada na conexão entre o cuidar e o educar. Como refere Sarmiento (2009) “ser educadora de infância é, nesta base, cuidar e educar. A profissão de educadora de infância não pode deixar de estar conectada com a satisfação dos aspectos [sic] afectivos [sic] e

emocionais das crianças porque dessa satisfação depende o desenvolvimento e o equilíbrio da mesma” (p. 51).

Para um maior aprofundamento da problemática em estudo, procurei conhecer o papel das crianças e respectivas famílias e da educadora cooperante relativamente ao conto/audição de histórias. Considerando as suas ‘vozes’ e o plano de ação enunciado depreendo que consegui dar resposta às minhas inquietações suscitadas no início da investigação, uma vez que compreendi: a **importância das histórias para as crianças**, pois promovem o desenvolvimento da sua linguagem oral e, conseqüentemente, facilitam o desenvolvimento de competências de literacia; proporcionam o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo; permitem que as crianças se conheçam a si mesmas, através da realidade e do mundo que as rodeia; os **benefícios de as crianças explorarem e manipularem os recursos auxiliares de histórias**, na medida em que estes visam despertar o seu gosto pelas histórias, fomentando também o seu desejo de serem elas próprias a explorar, manipular, recontar as histórias que ouviram contar ou criar as suas próprias histórias; a **influência do meio familiar no interesse das crianças pelo conto de histórias**, pois a criança que houve contar histórias, desde a mais tenra idade e é estimulada a contactar diretamente com livros e outros recursos auxiliares de histórias, possivelmente, terá um desenvolvimento global favorável. Tal como referem Hohmann e Weikart (2011), “desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e acções” (p. 99).

Quanto aos objetivos que delineeii, quer na ótica do educador, quer na ótica da criança, no geral, foram alcançados. Apesar de ter observado que a dinamização das histórias com recurso a diversos auxiliares potenciou o desenvolvimento das competências linguísticas/comunicativas das crianças, uma vez que (re)contaram histórias, dialogaram e interagiram entre si, por meio destes, considero que se a investigação se prolongasse os resultados seriam ainda mais conclusivos. Com efeito, a questão *tempo* condicionou o alcance do objetivo que defini na ótica do educador e das crianças, no que concerne, ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Considerando que a problemática em questão despoletou, desde o início, o meu interesse, numa investigação futura, poderia desafiar as crianças a criarem o(s) seu(s) recurso(s) auxiliar(es) de história(s) e a construir a sua própria história, dinamizando-a. Também, poderia dar continuidade ao projeto implementado pela educadora com as famílias – construção de um boneco que conta a história de cada criança -, convidando-as a virem à sala de atividades dinamizar a “Hora do Conto” com o(s) recurso(s) que

construíram. Neste sentido, as crianças e respetivas famílias seriam responsáveis por apresentarem diversas formas de dinamizar o conto de histórias.

Para finalizar, desde o momento em que entrei na sala de creche e de JI, senti que cada uma das crianças me iria oferecer o que de melhor têm - ser criança. Cada uma contribuiu para a formação do meu 'ser' pessoal e profissional. Neste sentido, considero que serei uma educadora, acima de tudo, **afetiva e disponível** para cada uma das crianças; **ágil**, pois pretendo envolver-me nas suas brincadeiras e jogos; **respeitadora** para com as crianças, suas famílias e equipa pedagógica; **assertiva** na atitude e nas palavras; **motivadora**, na medida que pretendo que sejam as próprias crianças a pensar em soluções para superar os seus próprios desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Teorema, LDA.
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de investigadores num Campo Multi-Referenciado. uied – Educação e Desenvolvimento.
- Amado, J. (Coord.). (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Arezes, M & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação entre Pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Balça, A. & Leal, E. (2014) A leitura no contexto da educação pré-escolar. *Álabe*, 10, 1-11.
- Barreira, C. & Cavalcanti, J. (s.d.). O Ensino Precoce de Língua Estrangeira e a Literatura para a Infância: diálogo de encantamento. *Revista Saber & Educar/ Cadernos de Estudo*, 14, 1-5.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2009). *A Criança e o Seu Mundo: Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem* (6.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

- Buvala K. (2012). How to be a Storyteller. Creation Company Consultants.
- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Estudos Sobre a Avaliação na Educação de Infância. In Cardona, J. & Guimarães, M. *Avaliação na Educação de Infância*, 77-96. Viseu: Psicosoma.
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias: propostas de actividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Lisboa: Paulus.
- Claudino, S. (2012). Narrativas infantis: um convite a descobertas e aventuras. In Coutinho, A., Day, G. & Wiggers, V. *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*, 321-332. São Leopoldo: Oikos; Nova Metrópolis: Nova Harmonia.
- Costa, I. & Pequito, P. (s.d.). «... e aprendemos muitas coisas novas!...» *Projectos simples...complexas aprendizagens* (texto policopiado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Costa, M. (2012). No laboratório, preparando magia para a hora do conto. In Silva, C., Martins, M. & Cavalcanti, J. *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*, 55-60. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 455-479.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar, Curitiba*, 31, 213-230.
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In Silva, C., Martins, M. & Cavalcanti, J. *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas Práticas*, 36-41. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Dohme, V. (2010). *Técnicas de contar histórias. Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13-34.
- Fontes, O. (s.d.). Literatura Infantil: Raízes e Definições. *Cadernos de Estudo* 14, 1-7.
- Forneiro L. (1996). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. *Qualidade em educação infantil*, 229-281.

- Fraga, K. (2012). Em tudo o sabor de uma história. In Coutinho, A., Day, G. & Wiggers, V. *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*, 308-332. São Leopoldo: Oikos; Nova Metrópolis: Nova Harmonia.
- Hohmann, M. & Weikart, P. D. (1997) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, P. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leavers, F. (2014). Fundamentos da Educação Experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 58, 152-185.
- Leite, C. & Pinto, C. (s.d.) O Trabalho Colaborativo entre os Professores no Quotidiano Escolar. Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação Sociedade & Culturas*, 69-91.
- Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, 47-1, 7-29.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.),109-140. Porto: Porto Editora.
- Martins, M. (2013). Educação para os valores, desenvolvimento sociomoral e literatura infanto-juvenil. *Aprender*, 33, 5-10.
- Matos, M. (2013). *Relação Escola – Família – Comunidade* (texto policopiado). Setúbal: Seminário da FERSAP “Municipalização da Educação”.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Editora.
- Mendes, T. & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro.posições*, 27-2 (80), 115-132.
- Mesquita, A. (2002). *Pedagogia do imaginário: Olhares sobre a literatura infantil*. ASA Editores II, S.A.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.),141-160. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, I. e Serrazina, L. (s.d.) *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa e Universidade Aberta.
- Pereira, V. (2013). Educar para Ser: A Educação para a Cidadania nas obras *A Que Sabe a Lua?* e *O Nabo Gigante*. *aprender*, 33, 80 -89.
- Ponte, J., P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Org.). *Reflectir E Investigar Sobre a Prática Profissional*, 5–28.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In Alarcão, I. *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, 33-67. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, C. (2007). Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica. *Visão Global, Joaçaba*, 10/2, 161-184.
- Rolim, L. (2013). Saberá a lua a Flicts?! Uma história de A que sabe a lua?, de Michael Grejniec e Flicts , de Ziraldo Pinto. *aprender*, 33, 75-79.
- Sarmento, T. (2002). *Histórias de vida de educadores de infância*. Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A.B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 2º volume. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos Mundos no Mundo*”. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Traça, M. (1992). *O fio da memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, 101-128. Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2002). “Agir de acordo com o nosso consenso interior”: Narrativas auto-biográficas de aulas da Formação Inicial como dispositivos pedagógicos de construção da profissionalidade. *Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 3, 25-33. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011a). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens. Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2011b). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas, I* (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância. Media XXI – Publishing, Research and Consulting*. Porto: Media XXI.
- Zabalza, A. M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil* (2.ªed.). Edições: ASA.
- Zenhas, A (s.d.). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars*, 18.

ANEXOS

Anexo A – Portefólio da Prática Profissional Supervisionada¹²

¹² O Anexo A - **Portefólio da Prática Profissional Supervisionada** – encontra-se disponível em formato digital (*pen*).

Anexo B – Notas de campo sobre a investigação

Tabela B1.

Notas de campo relacionadas com os objetivos na ótica do educador e na ótica da criança.

Objetivos na ótica do educador e na ótica da criança	Estratégias para a dinamização de histórias	Notas de campo
<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar o contacto das crianças com os recursos auxiliares de histórias (ótica do educador) / Explorar os recursos auxiliares de histórias (ótica da criança). • Potenciar a exploração do imaginário (das crianças) (ótica do educador) 	Avental de histórias – O capuchinho vermelho	<p>O S. e o M. tiraram o avental da prateleira, estenderam-no no chão e começaram a manipular as personagens, tendo-as ‘colado’ em todos os espaços possíveis destinados a estas (Nota de campo de 16 de janeiro de 2018, área da biblioteca).</p>
	Livro pop up – A bela adormecida	<p>A R. sentou-se numa cadeira a explorar cada página do livro. Fez questão de abrir completamente o livro para que cada imagem realçasse. A si juntou-se a M.P. que depois segurou no livro e começou a cantar a canção que inicia o conto das histórias (Nota de campo de 18 de dezembro de 2017, área da biblioteca).</p>
	Sofá de histórias – Todos no sofá	<p>Quando regresssei à área da biblioteca observei que a C., a M.I. e o M. estavam envolvidos num momento de faz de conta, em que atribuíam vozes e ações às personagens (Nota de campo de 20 de dezembro de 2017, sala de atividades).</p>

		<p>A C., a L.B. e a R.V. partilharam os ‘bonecos’ que dizem respeito à história ‘todos no sofá’. Ora deitavam os respetivos no sofá e tapavam-nos, ora colocavam-nos em cima das almofadas e contavam-lhes uma história (Nota de campo de 10 de janeiro de 2018, área da biblioteca).</p>
		<p>A C. segurou no urso, abraçou-o e deu-lhe ‘festinhas’. Depois deitou-o no sofá e, instantes depois, disse à R.V. que ele já tinha acordado e que lhe ia dar o xarope. Sentou-se juntamente com o urso em cima da almofada e esticando os seus braços sorriu para este. Posteriormente disse para a R.V.: ‘bom dia’ ao que a R.V. retornou: ‘bom dia’ (Nota de campo de 10 de janeiro de 2018, área da biblioteca).</p>
		<p>A C. e a L.B. estiveram a manipular o ‘porco’ e o ‘sapo’ (fantoques de dedo). Assim que colocavam as personagens nos seus dedos riam-se uma para a outra. Depois trocavam as personagens entre si e tornavam-se a rir (Nota de campo de 11 de janeiro de 2018, área da biblioteca).</p>
	<p>Varão de histórias – A que sabe a lua</p>	<p>A M.L.M. (re)contou a história à sua maneira, sem recorrer à linguagem verbal. No momento em que colocou a girafa por cima da zebra a C. disse: ‘a girafa não é aí, ela é em cima do elefante’. A M.L.M. adotou a sugestão da C. e continuou o seu (re)conto (Nota de campo de 08 de janeiro de 2018, área da biblioteca).</p>

		<p>Após a escolha das áreas, a C.D. e o F. apressaram-se a ir para a biblioteca para explorar o ‘varão de histórias’. Estiveram a ‘colar’ e a ‘descolar’ os elementos constituintes da história. A C.D. demonstrou particular interesse pela bola de esferovite (representa a lua), tendo repetido sistematicamente a ação de a ‘colar’ e ‘descolar’ (Nota de campo de 10 de janeiro de 2018, área da biblioteca).</p>
	<p>Tapete de histórias – <i>A zebra camila</i></p>	<p>A R.M. e a R.V. demonstraram interesse pelas riscas da zebra Camila, isto é, estiveram envolvidas num momento em que ora colocavam todas as riscas à volta da zebra, ora tiravam-nas para as tornar a colocar (Nota de campo de 15 de janeiro de 2018, área da biblioteca).</p>
<p>A M.I. criou a sua própria história e manipulou duas personagens em simultâneo: numa mão tinha a cobra e na outra o ganso. Enquanto cantava para ambas as personagens explorava o tapete de histórias (Nota de campo de 15 de janeiro de 2018, área da biblioteca).</p>		
<p>A C. escondeu as personagens por baixo do tapete de histórias, tal como fiz quando contei a história. Depois retirou uma personagem de cada vez, explorou a personagem em questão e cantou uma canção associada a esta. Por exemplo, quando retirou a aranha de baixo do tapete começou a cantar a canção ‘a dona aranha’. A M.I., a B. e o E. que estavam ao seu lado juntaram-se a si a cantar (Nota de campo de 17 de janeiro de 2018, área da biblioteca).</p>		

	<p>Livro – A que sabe a lua</p>	<p>O F. perguntou-me se podia ver o livro <i>A que sabe a lua</i>. À medida que folheava cada página dizia o nome do novo animal que ia surgindo na história (Nota de campo de 19 de dezembro de 2017, área da biblioteca).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as competências linguísticas/comunicativas (ótica da criança) / Promover o desenvolvimento da linguagem oral (das crianças) (ótica do educador). • Potenciar a exploração do imaginário (das crianças) (ótica do educador). 	<p>Avental de histórias – O capuchinho vermelho</p>	<p>A C., a R.V., a R.M. e a S.V., através das minhas questões de continuidade, recontaram a história do seguinte modo:</p> <p>R.V.: ‘Era uma vez um capuchinho que tinha bolos’.</p> <p>Eu.: ‘Então e depois o que aconteceu?’</p> <p>C.: ‘O lobo mau apareceu e fez um jogo com ela’.</p> <p>Eu: ‘E o capuchinho jogou com o lobo?’</p> <p>R.M.: ‘Sim, ela foi pela floresta’.</p> <p>Eu.: ‘E o capuchinho chegou bem à casa da avó?’</p> <p>S.V.: ‘Sim, mas o lobo comeu a avó’.</p> <p>R.M.: ‘E depois o caçador ajudou a avó’ (Nota de campo de 15 de dezembro de 2017, área da biblioteca).</p> <p>Enquanto observava as crianças a manipularem os recursos, constatei que (re)contavam a história através de ações, dizendo, por vezes, algumas expressões, tais como ‘o lobo mau’ (M.I.) ou ‘mãe do</p>

		<p>capuchinho' (L.). (Nota de campo de 15 de dezembro de 2017, área da biblioteca).</p>
		<p>Terminado o conto da história, a S.V. disse de imediato 'conta outra vez, outra vez', num tom mais alto. A si juntaram-se mais crianças a expressar a mesma vontade (Nota de campo de 15 de dezembro de 2018, sala de atividades).</p>
		<p>Aquando estava na reunião da tarde, as crianças pediram que eu contasse a história novamente. Mesmo já tendo algum conhecimento da sequência da história parece que a estavam a ouvir pela primeira vez, tal era o seu envolvimento e atenção (Nota de campo de 15 de dezembro de 2018, sala de atividades).</p>
		<p>Quando chegou a vez de ser a R.V. a contar a história, esta pediu para que todos fizessem silêncio, reforçando que se falassem não a iriam conseguir ouvir. Depois começou a frase do seguinte modo 'era uma vez uma capuchinho que tinha bolos' (Nota de campo de 15 de dezembro de 2017, área da biblioteca).</p>
	<p>Livro pop up – A bela adormecida</p>	<p>Quando terminei de contar a história, a S.V. disse de imediato: 'conta mais histórias'. A C., que estava ao seu lado, acrescentou 'mais um bocadinho da princesa'. Depois algumas crianças quiseram contar elas próprias a história, perguntando 'posso ir?' ou 'agora eu', pelo que sugeri que fossemos para a área da biblioteca (Nota de campo de 18 de dezembro de 2017, sala de atividades).</p>

		<p>Aquando a R. virava cada página do livro tecia diversos comentários, tais como: ‘a bebé tem os lábios vermelhos’ ou ‘ela [a princesa] é tão fofinha’ (Nota de campo de 18 de dezembro de 2017, área da biblioteca).</p>
		<p>Quando chegou a vez da R.V. contar a história pediu para que a R. e a R.M., que estavam ao seu lado, fizessem silêncio. Abriu o livro e disse: ‘era uma vez uma rainha linda que tinha um castelo e estava sentada no banco’ (Nota de campo de 18 de dezembro de 2017, área da biblioteca).</p>
		<p>A R.M. cada vez que virava a página do livro fazia uma leitura do que observava e do que se recordava. Numa das páginas estava o príncipe ao lado da bela adormecida e a R.M. construiu a seguinte frase: ‘o príncipe entrou no castelo e depois no quarto onde estava a princesa a dormir na cama deu um beijinho a ela’ (Nota de campo de 11 de janeiro de 2018, área da biblioteca).</p>
	<p>Sofá de histórias – Todos no sofá</p>	<p>Quando a M.P. estava a recontar a história, a C.D., que a estava a ouvir e observar, também quis participar. Perguntou à M.P. se a seguir poderia ser ela a escolher o animal que ‘saltava’ do sofá. E, assim, foi. (Nota de campo de 20 de dezembro de 2017, área da biblioteca).</p>

		<p>Na biblioteca observei o seguinte diálogo:</p> <p>R.V.: ‘Sou a mamã urso tá?’ (sentando a personagem no sofá).</p> <p>M.P.: ‘Quero ser este’ (segurando no elefante).</p> <p>R.V.: ‘Vamos para ali’ (apontando para a outra ponta da área da biblioteca).</p> <p>Neste momento levantaram-se, colocaram as personagens no sofá e levaram o sofá para perto da janela (Nota de campo de 20 de dezembro de 2017, área da biblioteca).</p>
		<p>No final da história a L.B. disse prontamente ‘outra vez’ e, sem lhe conseguir responder, a S.V., o G. e a R.V. pediram logo para serem eles a contar a história (Nota de campo de 20 de dezembro de 2017, sala de atividades).</p>
		<p>As crianças recontaram a história à sua maneira. Escolheram aleatoriamente a sequência das personagens que ‘saltavam’ do sofá. No momento em que ‘saltava’ uma personagem questionava: ‘então quantos amigos ficaram no sofá?’ e, nesse exato momento, as crianças procediam à contagem com a minha ajuda (Nota de campo de 20 de dezembro de 2017, área da biblioteca).</p>
	<p>Varão de histórias – A que sabe a lua</p>	<p>No final do conto da história fiz algumas questões às crianças, como por exemplo, sobre qual parte da história tinham gostado mais. Eis algumas respostas: ‘do leão’ (G. e C.D.); ‘do ratinho pequenino’ (R.M.); ‘da lua que eles [animais] comeram’ (M.) (Nota de campo de 08 de janeiro de 2018, sala de atividades).</p>

		<p>Algumas crianças criaram a sua própria sequência da história, referindo somente o nome dos animais, sem criar um enredo; outras disseram algumas frases simples, observe-se:</p> <p>C.: 'Uma vez a tartaruga queria provar um bocadinho da lua'. Eu: 'E o que é que aconteceu?'</p> <p>C.: 'Não conseguiu chegar à lua'. Eu: 'E fez o quê?'</p> <p>C.: 'Chamou o elefante. O elefante esticou a tromba, mas não conseguiu chegar à lua' (abanando a cabeça no sentido da negação) (Nota de campo de 08 de dezembro de 2018, área da biblioteca).</p> <hr/> <p>Após cada criança ter colocado o seu animal no varão da história, surgiu o seguinte diálogo:</p> <p>M.L.M.: 'Falta a comidinha deles'. L.B.: 'Pois é'. C.: 'Vamos dar. Toma' (entregou um pedaço da esferovite – simbolizava a lua - às outras crianças)" (Nota de campo de 08 de janeiro de 2018, área da biblioteca).</p>
--	--	--

		<p>Sugeri que, à vez, cada uma [criança] contava a parte da história referente a determinado animal, até porque a S.V ontem não tinha estado presente e, como tal, não tinha conhecimento desta história. As crianças concordaram em contar uma de cada vez a história e em contarem-na para a S.V., que logo quis participar. Observe-se o seguinte diálogo:</p> <p>M.L.M.: 'Agora sou eu a contar'. C.: 'Não não, és tu' (apontando para a M.I.). M.L.M.: ' Pois é. Toma' (entregando à M.I. o animal que supostamente se seguia na história). M.I.: 'É a girafa'. C.: 'E não conseguiu chegar à lua, então chamou o leão. Agora és tu' (apontando para a S.V.). S.V.: 'A zebra esticou a cauda e não chegou à lua'. C.: 'E depois chamou o macaco, pois é?' S.V.: 'Sim' (Nota de campo de 09 de janeiro de 2018, área da biblioteca).</p>
--	--	--

	<p align="center">Tapete de histórias – A zebra Camila</p>	<p>No final fiz algumas questões às crianças, entre as quais, qual o momento da história que mais tinha gostado . . . Eis algumas respostas: ‘gostei da mãe zebra’ (G.); ‘eu gostei da fita cor de rosa que a mãe deu à camila’ (R.M.); ‘gostei das cores do arco íris’ (G.M.) (Nota de campo de 15 de janeiro de 2018, sala de atividades).</p>
		<p>Já na área da biblioteca presenciei o seguinte diálogo:</p> <p>R.M.: ‘oh cobra, oh cobra, eu quero um anel verde’ (colocando a zebra junto da cobra que tinha a M.I.)</p> <p>M.I.: ‘Não tenho’.</p> <p>R.M.: ‘Tens sim. Tens de tirar da tua cobra para eu pôr porque ela (zebra) perdeu as suas risquinhas’ (Nota de campo de 15 de janeiro de 2018, área da biblioteca).</p>
		<p>A R.V. e a C. interagiram através das personagens, atente-se:</p> <p>R.V.: ‘Sou o teu filhote’.</p> <p>C.: ‘Sim. Vamos deitá-los (caracol, zebra, ganso) aqui (apontando) e tapá-los. Está muito frio’.</p> <p>R.V.: ‘Toma este’ (dando-lhe a aranha).</p> <p>C.: ‘Põe aqui e tapa’ (Nota de campo de 17 de janeiro de 2018, área da biblioteca).</p>
	<p align="center">Livro - A que sabe a lua</p>	<p>A C. pediu que me sentasse ao seu lado para a ouvir contar a história. Abriu o livro e fez uma leitura de imagens (Nota de campo de 10 de janeiro de 2018, área da biblioteca).</p>

	Livro – O cuquedo	Quando terminei de contar a história, o G. perguntou: ‘podes contar outra vez?’ e acrescentou: ‘mostra o cuquedo’ (Nota de campo de 16 de janeiro de 2018, sala de atividades).
		O F. e o S. sentaram-se na área da biblioteca, cada um com o seu livro. Quando o F. chamou à atenção do S. para o ouvir a contar a história, este largou imediatamente o seu livro e escutou o F, apesar de o ter interrompido algumas vezes (Nota de campo de 16 de janeiro de 2018, área da biblioteca).

Tabela B2

Notas de campo relacionadas com os objetivos na ótica da criança.

Objetivos na ótica da criança	Estratégias para a dinamização de histórias	Notas de campo
<ul style="list-style-type: none"> • Participar na “Hora do Conto” 	Tapete de histórias – A zebra Camila	Tendo em conta que a história tem uma sequência de momentos que se repetem, as crianças, por vezes, ajudaram-me a completar determinados momentos. Por exemplo, quando repeti a sequência ‘a zebra Camila continuou o seu caminho e já tinha um anel numa pata...’ o G. disse ‘e uma risca na barriga’ (Nota de campo de 15 de janeiro de 2018, sala de atividades).
	Varão de histórias – A que sabe a lua	Para simbolizar o pedaço da lua que o rato alcançou, mostrei um pedaço de esferovite, igual ao que estava a representar a lua no varão de histórias. Depois distribui, por assim dizer, por cada animal um pedaço da lua. Neste momento as crianças começaram-se a rir.

		Em seguida, questioneei o que é que aquele pedaço de lua poderia saber para o rato, ao que as crianças responderam que para o rato sabia a queijo (Nota de campo de 08 de janeiro de 2018, sala de atividades).
	Sofá de histórias – Todos no sofá	Durante o conto da história, as crianças participaram ajudando-me a contar quantos animais ficavam no sofá. Também, no momento em que ‘saltava’ um animal do sofá, a maioria das crianças dizia logo o nome do animal em questão (Nota de campo de 20 de dezembro de 2017, sala de atividades).

Tabela B3

Notas de campo relacionadas com os objetivos na ótica do educador.

Objetivos na ótica do educador	Dinamização de histórias/Momentos	Notas de campo
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento da linguagem oral (das crianças) • Potenciar a exploração do 	Conto de uma história	Já quando estávamos no espaço exterior, o G. chamou-me e disse ‘Aniela, contas a nós uma história?’ e a R.V. acrescentou ‘sim, mas não vás buscar o livro’ (Nota de campo de 14 de novembro de 2017, espaço exterior).
		Hoje, mais uma vez, a R.V. veio ter comigo para que lhe contasse uma história. Até me trouxe uma cadeira para me sentar. Conte-i-lhe a história - Os três porquinhos – e a nós juntaram-se mais duas crianças. É o segundo dia consecutivo que me procura para ouvir uma história (Nota de campo de 15 de novembro de 2017, espaço exterior).

imaginário (das crianças).	Exploração livre dos recursos auxiliares de histórias	Observei que, após as crianças explorarem o tapete de histórias, foram buscar livros e folhearam-nos. Aliás, a C. disse para o G. ouvir a história dela. A C. fez uma leitura de imagens, observe-se: 'a mãe foi chamar os meninos para irem almoçar (virou a página e continuou). Já era de noite e a mãe chamou os meninos para irem para a cama' (Nota de campo de 15 de janeiro de 2018, área da biblioteca).
-----------------------------------	--	---

Anexo C – Guião orientador da entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante

Tabela c1

Guião orientador da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Referir o conteúdo da entrevista e o seu objetivo. - Solicitar a colaboração no desenvolvimento da investigação. - Referir que o carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições. 	
B. Hora do conto	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir informações sobre a importância da hora do conto na sala de atividades 	<p>B1. A hora do conto é parte integrante das suas planificações diárias?</p> <p>B2. Com que frequência conta histórias na sua sala?</p> <p>B3. Que interesse as crianças revelam pela hora do conto? Como o demonstram?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se não é parte integrante, é por algum motivo?
C. Estratégias para dinamizar o conto de histórias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os recursos auxiliares de histórias utilizados pela educadora. • Adquirir informações sobre a relevância dos diferentes 	<p>C1. Utiliza recursos auxiliares para dinamizar o conto de histórias? Quais?</p> <p>C2. Possibilita que as crianças explorem os recursos auxiliares do conto de histórias autonomamente?</p> <p>C3. Que importância atribui ao conto de histórias sem o recurso ao livro?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É uma mais valia?

	<p>recursos auxiliares na dinamização da hora do conto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a influência dos recursos auxiliares de histórias nas crianças 	<p>C4. Considera que os recursos auxiliares de histórias influenciam a forma de estar das crianças durante a dinamização?</p>	
<p>D. Conto de histórias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância atribuída ao conto de histórias 	<p>D1. Que importância atribui ao conto de histórias para as crianças?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se sim, em que medida?
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista. 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados ou em relação à investigação?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

Anexo D – Guião orientador dos inquéritos por questionário realizados às crianças (antes da investigação)



- Explicar os objetivos do questionário (referir que é para um trabalho da minha escola).
- Perguntar às crianças se querem responder às seguintes questões.

1. Gostas de ouvir histórias?

Sim Não

1.1. Porquê?

2. Gostas mais quando uso o livro para contar histórias ou quando conto histórias sem usar o livro?

Com livro Sem livro. Porquê?

3. Ouves histórias todos os dias em casa?



Sim Não

3.1. Em casa quem conta as histórias?

Pai Mãe Avó Avô Irmão Irmã

Anexo E – Guião orientador dos inquéritos por questionário realizados às famílias das crianças



Caros pais/Encarregados de Educação

Encontro-me a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação pré-escolar e, para a obtenção do grau de mestre, estou a realizar uma investigação. A investigação surge no âmbito da literatura para a infância, em que um dos meus objetivos é dar a conhecer às crianças diferentes formas de dinamizar o conto de histórias.

Para que consiga esclarecer alguns aspetos da investigação preciso do vosso contributo para responderem a algumas questões. As questões que se seguem são referentes à leitura/conto de histórias. Estarei disponível para esclarecer qualquer questão. Será garantida a vossa confidencialidade, pelo que não serão divulgados quaisquer dados identificativos.

Agradeço a vossa colaboração.

1. Lê/conta histórias ao seu filho?

Sim Não

1.1. Com que frequência?

Todos os dias 2 a 3 vezes por semana Quinzenalmente

Nenhuma das respostas anteriores

2. As histórias que proporciona ao seu filho são:

Contadas (por exemplo, no caso dos contos tradicionais)

Lidas, tendo como suporte auxiliar o livro

Com recurso a outros auxiliares de histórias (sem ser o livro)

Inventadas por si

3. O seu filho pede para lhe ler/contar histórias?

Pede todos os dias Raramente pede Às vezes pede

Nunca pede

4. O seu filho tem iniciativa para explorar os livros ou outros recursos auxiliares de histórias (marionetas, sombras chinesas...) autonomamente?

Sim Raramente Às vezes Nunca

5. Qual a importância, para si, de contar histórias ao seu filho?

Muito importante Nada importante

5.1. Porquê?

Anexo F – Guião orientador dos inquéritos por questionário realizados às crianças (após a investigação)



- Explicar os objetivos do questionário (referir que é para um trabalho da minha escola).
- Perguntar às crianças se querem responder às seguintes questões.

1. Gostas mais quando uso o livro para contar histórias ou quando conto histórias sem usar o livro?

Com livro

Sem livro. Porquê?

2. De todos os recursos que a Daniela utilizou com qual mais gostaste de brincar na área da biblioteca?



Avental de histórias – *O capuchinho vermelho*



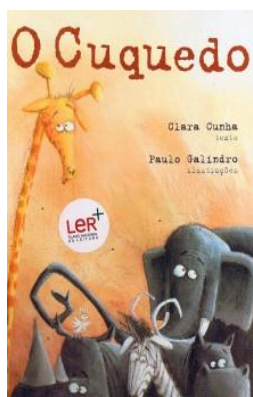
Livro *pop up* - *A bela adormecida*”



Sofá de histórias – *Todos no sofá*



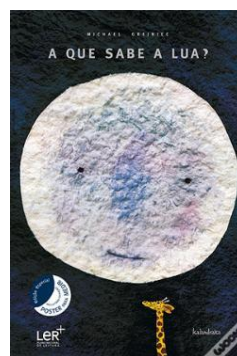
Varão de histórias – *A que sabe a lua*



Livro - *O cuquedo*



Tapete de histórias – *A zebra Camila*



Livro – *A que sabe a lua*

2.1. Porquê?

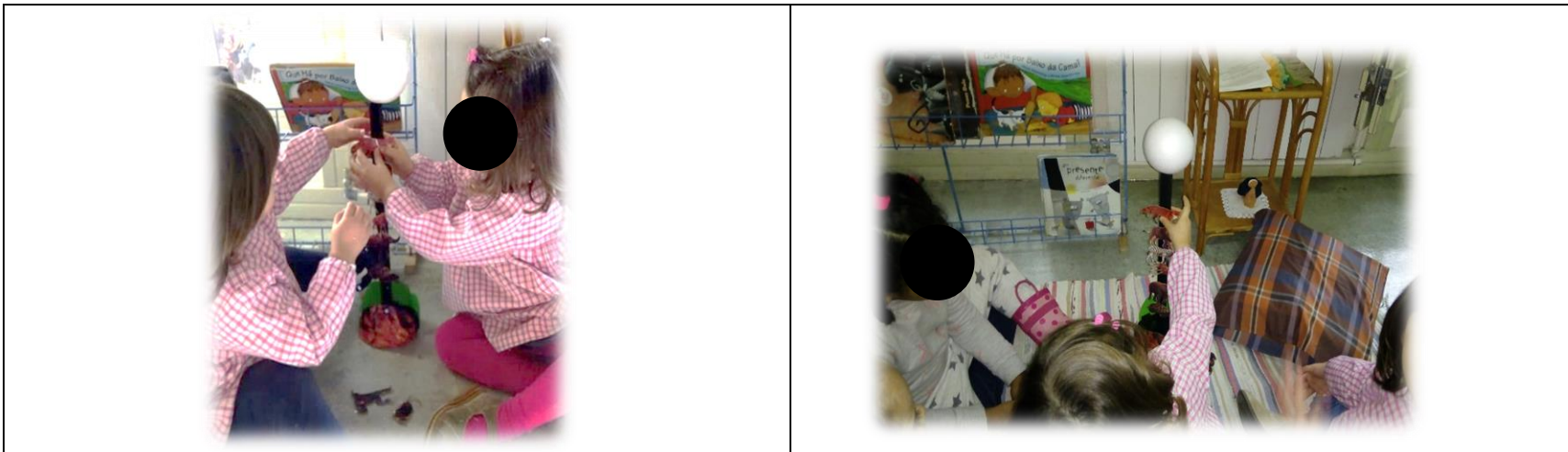
Anexo G – Recursos auxiliares de histórias utilizados



Figuras G1 e G2. Exploração do avental de histórias – O capuchinho Vermelho.



Figuras G3 e G4. Exploração do livro pop up – A bela Adormecida.



Figuras G5 e G6. Crianças a (re)contar a história – *A que sabe a lua* – com recurso ao varão de histórias.



Figura G7. Representar o momento da história – *A que sabe a lua* – em que o rato distribui um pedaço de lua pelos animais



Figuras G8 e G9. Crianças a (re)contar a história – *Todos no sofá* – com recurso ao sofá de histórias.



Figuras G10 e G11. Exploração e manipulação das personagens da história - *A zebra Camila*.



Figuras G12 e G13. Exploração dos variados recursos auxiliares de histórias.

Anexo H – Gráficos referentes aos inquéritos por questionário realizado às crianças (antes da investigação).



Figura H1. Frequência de respostas à questão 1 do questionário aplicado ao grupo de crianças (2018).

Conforme a análise da Figura H1 - *Gostas de ouvir histórias?* - num universo de 25 crianças, verifica-se que todas mencionam 'sim'. Nenhuma criança referiu 'não' gostar de ouvir histórias.



Figura H2. Frequência de respostas à questão 2 do questionário aplicado ao grupo de crianças (2018).

Conforme a análise da Figura H2 - *Gostas mais quando uso o livro para contar histórias ou quando conto histórias sem usar o livro?* – num universo de 25 crianças, verifica-se que 24 (96%) gostam mais que conte histórias ‘com livro’, enquanto 1 (4%) gosta mais ‘sem livro’. Destaco que se a resposta fosse ‘sem livro’ seguia-se o *Porquê?*. Neste sentido, a justificativa da única criança que revelou gostar mais que contasse histórias ‘sem livro’ foi a seguinte: ‘a mãe conta e eu gosto’ (S.V.).

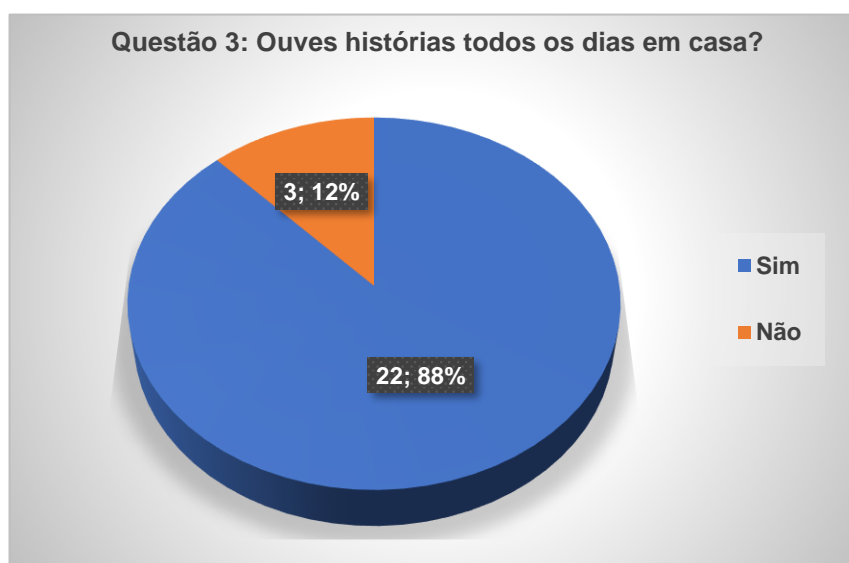


Figura H3. Frequência de respostas à questão 3 do questionário aplicado ao grupo de crianças (2018).

Conforme a análise da questão H3 - *Ouves histórias todos os dias em casa?* - num universo de 25 crianças, verifica-se que 22 (88%) mencionam ‘sim’, enquanto 3 (12%) mencionam ‘não’.



Figura H4. Frequência de respostas à questão 3.1 do questionário aplicado ao grupo de crianças (2018).

Conforme a análise da Figura H4 - *Em casa quem conta as histórias?* - num universo de 25 crianças, verifica-se que 19 (76%) referem que quem conta histórias é a 'mãe'; 3 (12%) que é a 'avó'; 2 (8%) que é o 'pai'; e 1 (4%) que é a 'irmã'. Nenhuma criança referiu o 'irmão' e o 'avô'.

Anexo I – Análise de conteúdo dos inquéritos por questionários realizados às crianças (antes da investigação)

Tabela I1

Análise de conteúdo da questão: Porquê? ¹³

Categoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência	Unidade de enumeração ¹⁴
Interesse(s) suscitado(s) pela audição de histórias	<i>Sensação de bem-estar</i>	→ “É bom”. (M.I.). → “Eu gosto”. (R.). → “Porque é bom”. (M.L.) → “Porque a mãe conta para adormecer”. (R.V.). → “É muito bom ouvir”. (F.). → “Fico contente”. (C.D.). → “É bom e eu gosto”. (J.P.). → “Porque é engraçado”. (S.V.).	8	8
	<i>Sensibilidade estética</i>	→ “É lindo”. (M.L.M). → “É giro”. (O.). → “Tem coisas bonitas”. (L.L.).	3	3

¹³ Esta questão sucedia a seguinte: Gostas de ouvir histórias?

¹⁴ Considera-se unidade de enumeração o sujeito – criança.

	<i>Gosto pelas personagens</i>	<p>→ “As histórias tem [têm] carros”. (J.L.).</p> <p>→ “A história tem o lobo mau”. (M.).</p> <p>→ “ As histórias tem [têm] animais”. (M.M.)</p> <p>→ “Porque às vezes [nas histórias] há dinossauros e tartarugas”. (R.M.).</p> <p>→ “Porque as histórias têm o capuchinho”. (M.P).</p> <p>→ “Porque algumas [histórias] tem [têm] dinossauros”. (G.).</p> <p>→ “As histórias tem [têm] o pai natal”. (E).</p> <p>→ “Gosto do capuchinho e da avó”. (C.).</p>	8	8
	<i>Gosto pelo conteúdo da história</i>	<p>→ “Gosto da casa do capuchinho e da floresta”. (B.).</p>	1	1
	<i>Sem opinião</i>	<p>→ “Porque sim”. (G.M.).</p> <p>→ “Porque sim”. (G.G.).</p> <p>→ “Não sei”. (P.).</p> <p>→ “Não sei”. (L.).</p> <p>→ “Não sei”. (S.).</p>	5	5

Anexo J – Gráficos referentes ao inquérito por questionário realizado às crianças (após a investigação).

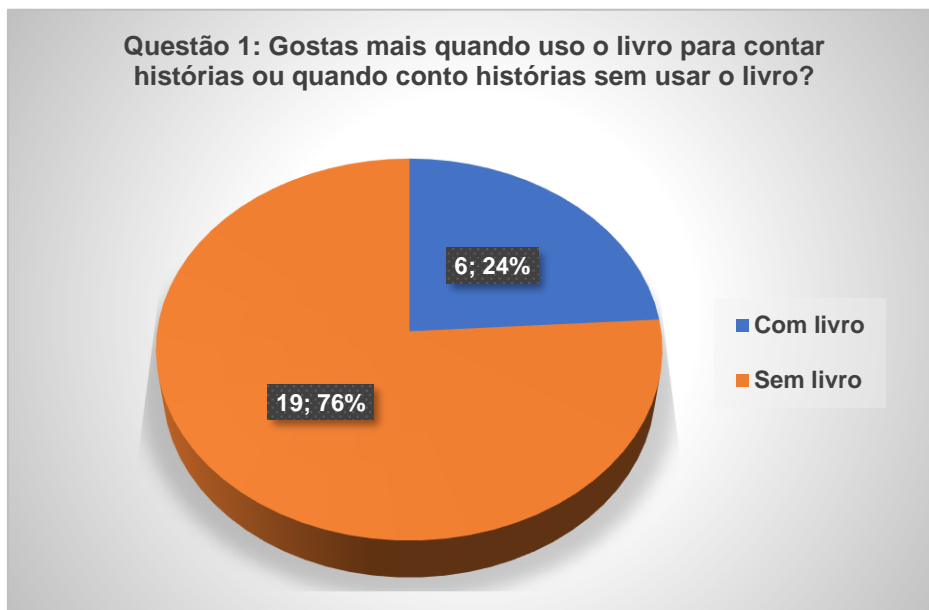


Figura J1. Frequência de respostas à questão 1 do questionário aplicado ao grupo de crianças (2018).

Conforme a análise da Figura J1 - *Gostas mais quando uso o livro para contar histórias ou quando conto histórias sem usar o livro?* - num universo de 25 crianças, verifica-se que 19 (76%) gostam mais que conte histórias 'sem livro', enquanto 6 (24%) gostam mais 'com livro'.

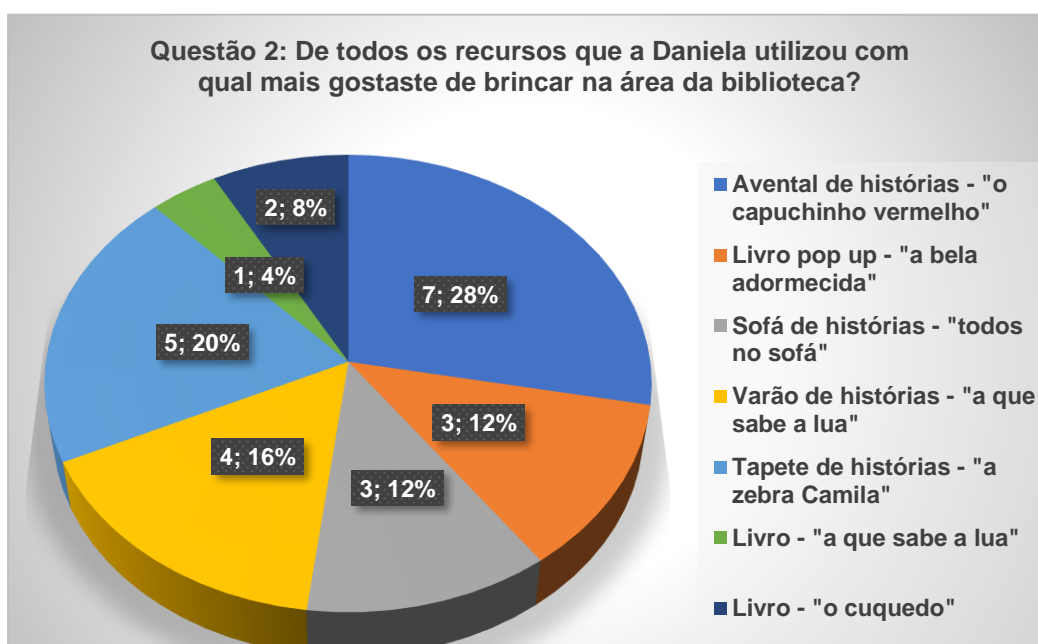


Figura J2. Frequência de respostas à questão 2 do questionário aplicado ao grupo de crianças (2018).

Conforme a análise da Figura J2 - *De todos os recursos que a Daniela utilizou com qual mais gostaste de brincar na área da biblioteca?* - num universo de 25 crianças, verifica-se que 7 (28%) gostam mais de brincar com o avental de histórias – “o capuchinho vermelho”, 5 (20%) com o tapete de histórias – “a zebra Camila”; 4 (16%) com o varão de histórias – “a que sabe a lua”; 3 crianças com o sofá de histórias – “todos no sofá”; 3 (12%) com o livro *pop up* – “a bela adormecida”; 2 (8%) com o livro – “o cuquedo”; e 1 (4%) com o livro - “a que sabe a lua”.

Anexo K – Análise de conteúdo dos inquéritos por questionários realizados às crianças (após da investigação)

Tabela K1

Análise de conteúdo da questão: 'Sem livro'. Porquê? ¹⁵

Categoria	Indicador	Unidade de registo	Frequência	Unidade de enumeração¹⁶
Motivações para ouvir histórias sem recurso ao livro	<i>Gosto pelas personagens</i>	→ “Porque a aranha é fofinha”. (S.V.). → “A mãe zebra é bonita”. (R.V.). → “Porque o lobo mau é grande”. (M.).	3	3
	<i>Gosto pelo conteúdo da história</i>	→ “O tapete tem árvores”. (J.L.) → “O avental tem casas fofinhas”. (G.).	2	2
	<i>Sensibilidade estética</i>	→ “É bonito”. (E.). → “É giro”. (M.M.). → “É bonito”. (F.). → “O avental é lindo”. (G.M.). → “É giro”. (M.L.). → “Eu gosto”. (L.L.).	6	6
	<i>Sem opinião</i>	→ “Não sei”. (S.). → “Porque gosto”. (L.). → “Não sei”. (M.I.).	4	4

¹⁵ Esta questão sucedia a seguinte: Gostas mais quando uso o livro para contar histórias ou quando conto histórias sem usar o livro?

¹⁶ Considera-se unidade de enumeração o sujeito – criança.

		→ “Não sei”. (P.).		
	<i>Proximidade com os elementos da história</i>	→ “Tinhas os bonecos ao pé de ti”. (M.P). → “Porque tu mexeste neles [personagens] e eu também”. (R.M.).	2	2
	<i>Gosto pelas canções</i>	→ “Tu cantaste”. (M.L.M.). → “Cantei a canção do capuchinho”. (C.).	2	2

Tabela K2

Análise de conteúdo da questão: Porquê? ¹⁷

Categoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência	Unidades de enumeração <small>¹⁸</small>
Razões de Escolha do Avental de histórias	<i>Gosto pelas personagens</i>	→ “Gosto do capuchinho”. (M.P.). → “Gosto da avó”. (L.L.). → “Gostei de brincar com o capuchinho” (S.V.).	3	3
	<i>Gosto pelas canções</i>	→ “Gosto da canção do capuchinho”. (C.).	1	1
	<i>Gosto pelo conteúdo da história</i>	→ “Porque a capuchinho ia levar os bolos à avozinha e apareceu o lobo mau”. (M.) → “Porque o lobo comeu a avozinha”. (M.L.M.). → “Porque adoro aventais”. (G.M.).	3	3

¹⁷ Esta questão sucedia a seguinte: De todos os recursos que a Daniela utilizou com qual mais gostaste de brincar na área da biblioteca?

¹⁸ Considera-se unidade de enumeração o sujeito – criança.

Razões de Escolha do Tapete de Histórias	<i>Gosto pelas personagens</i>	→ “Porque [a história] tem animais”. (S.). → “Gosto da zebra Camila”. (G.). → “A história tem a zebra camila”. (R.M.). → “Gosto do sol”. (J.L.). → “Gosto da cobra”. (M.I.).	5	5
Razões de Escolha do Varão de Histórias	<i>Proximidade com as personagens</i>	→ “Porque os animais são amigos”. (E.).	1	1
	<i>Gosto pelo conteúdo da história</i>	→ “Os animais comeram a lua”. (M.L.). → “A lua é linda”. (M.M.). → “Porque já tinha ouvido a história”. (F.).	3	3
Razões de Escolha do Sofá de Histórias	<i>Gosto pelas personagens</i>	→ “Gosto de ver os animais no sofá”. (L.). → “Porque brinquei com os bonecos”. (R.V.).	2	2
	<i>Sem opinião</i>	→ “Não sei”. (P.).	1	1
Razões de Escolha do Livro pop up A bela Adormecida	Sensibilidade estética	→ “As imagens ficam grandes”. (B.).	1	1
	Gosto pelas personagens	→ “A princesa tem os lábios vermelhos”. (R.). → “A princesa é bonita”. (C.D.).	2	2
Razões de Escolha do Livro O cuquedo	Sem opinião	→ “Não sei”. (O.).	1	1
	Sensibilidade estética	→ “[O livro] tem muitas cores”. (G.G.).	1	1
Razões de escolha do livro A que sabe a lua	Gosto pelas personagens	→ Gosto da tartaruga pequenina”. (J.P.).	1	1

Anexo L – Comparação dos inquéritos por questionário realizados às crianças (antes e após a investigação)

Tabela L1

Comparação da questão: Gostas mais quando uso o livro para contar histórias ou quando conto histórias sem usar o livro? – realizada às crianças antes e após a investigação.

Crianças	Inquérito inicial (07 de dezembro de 2017)		Inquérito final (18 de janeiro de 2018)	
	Com livro	Sem livro. Porquê?	Com livro	Sem livro. Porquê?
B.	Com livro.		Com livro.	
C.D.	Com livro.		Com livro.	
C.	Com livro.		Sem livro. “Cantei a canção do capuchinho”.	
E.	Com livro.		Sem livro. “É bonito”.	
F.	Com livro.		Sem livro. “É bonito”.	
G.M.	Com livro.		Sem livro. “O avental é lindo”.	
G.G.	Com livro.		Com livro.	
G.	Com livro.		Sem livro. “O avental tem casas fofinhas”.	
J.L.	Com livro.		Sem livro. “O tapete tem árvores”.	
J.P.	Com livro.		Com livro.	
L.L.	Com livro.		Sem livro. “Eu gosto”.	
L.	Com livro.		Sem livro. “Porque gosto”.	
M.M.	Com livro.		Sem livro. “É giro”.	
M.P.	Com livro.		Sem livro. “Tinhas os bonecos ao pé de ti”.	
M.I.	Com livro.		Sem livro. “Não sei”.	
M.L.M.	Com livro.		Sem livro. “Tu cantaste”.	
M.L.	Com livro.		Sem livro. “É giro”.	
M.	Com livro.		Sem livro. “Porque o lobo mau é grande”.	
O.	Com livro.		Com livro.	

P.	Com livro.	Sem livro. "Não sei".
R.V.	Com livro.	Sem livro. "A mãe zebra é bonita".
R.	Com livro.	Com livro.
R.M.	Com livro.	Sem livro. "Porque tu mexeste neles [personagens] e eu também".
S.V.	Sem livro. Porque a mãe conta e eu gosto.	Sem livro. "Porque a aranha é fofinha".
S.	Com livro.	Sem livro. "Não sei".

Anexo M – Exemplo de um inquérito por questionário realizado às famílias das crianças



INQUÉRITO AOS PAIS

Caros pais/Encarregados de Educação

Encontro-me a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação pré-escolar e, para a obtenção do grau de mestre, estou a realizar uma investigação. A investigação surge no âmbito da literatura para a infância, em que um dos meus objetivos é dar a conhecer às crianças diferentes formas de dinamizar o conto de histórias.

Para que consiga esclarecer alguns aspetos da investigação preciso do vosso contributo para responderem a algumas questões. As questões que se seguem são referentes à leitura/conto de histórias. Estarei disponível para esclarecer qualquer questão.

Será garantida a vossa confidencialidade, pelo que não serão divulgados quaisquer dados identificativos.

Agradeço a vossa colaboração.

1. Lê/conta histórias ao seu filho?

Sim Não

1.1. Com que frequência?

Todos os dias 2 a 3 vezes por semana Quinzenalmente

Nenhuma das respostas anteriores

2. As histórias que proporciona ao seu filho são:

Contadas (por exemplo, no caso dos contos tradicionais)

Lidas, tendo como suporte auxiliar o livro

Com recurso a outros auxiliares de histórias (sem ser o livro)

Inventadas por si

3. O seu filho pede para lhe ler/contar histórias?

Pede todos os dias Raramente pede Às vezes pede

Nunca pede

4. O seu filho tem iniciativa para explorar os livros ou outros recursos auxiliares de histórias (marionetas, sombras chinesas...) autonomamente?

Sim Raramente Às vezes Nunca

5. Qual a importância, para si, de contar histórias ao seu filho?

Muito importante Nada importante

5.1. Porquê?

DESENVOLVE O GOSTO PELA LECTURA, CRIATIVIDADE
E IMAGINAÇÃO, TRANSMITE NI VO VUCABULÁRIO, PERMITINDO
O DESENVOLVIMENTO DA FALA E COMPREENSÃO ORAL.
PREPORA UMA TUDO UM MUNDO DE FANTASIA, INALCSCINDIVEL
AO CRESCIMENTO DA CRIANÇA.

Anexo N – Gráficos referentes ao inquérito por questionário realizado às famílias das crianças

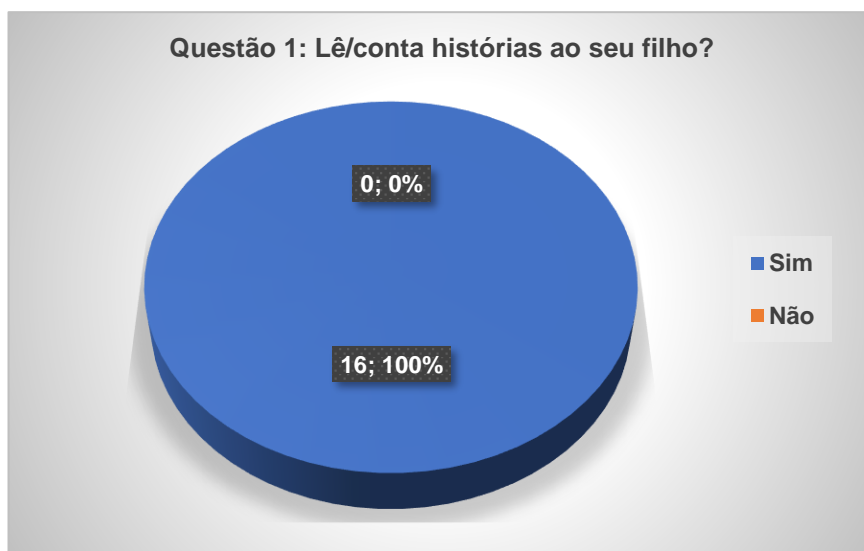


Figura N1. Frequência de respostas à questão 1 do questionário aplicado às famílias das crianças (2018).

Conforme a análise da Figura N1, num universo de 16 famílias, verifica-se que todas responderam 'sim' à questão - *lê/conta histórias ao seu filho?*. Nenhuma família referiu que 'não' lia/contava histórias ao seu filho.

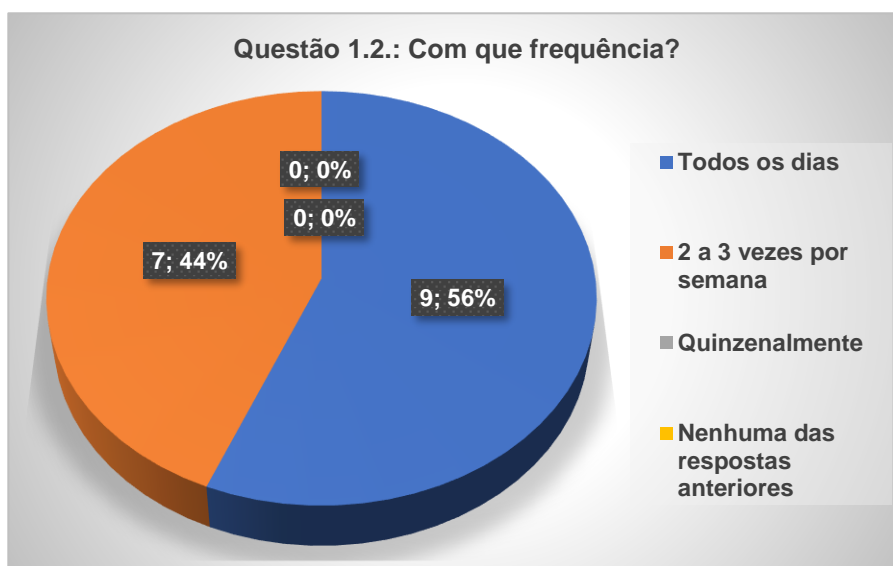


Figura N2. Frequência de respostas à questão 1.2 do questionário aplicado às famílias das crianças (2018).

Conforme a análise da Figura N2 – *Com que frequência?* – num universo de 16 famílias, verifica-se que 9 (56%) leem/contam histórias ‘todos os dias’, enquanto 7 (44%) fazem-no ‘2 a 3 vezes por semana’. Nenhuma família mencionou ler/contar histórias ‘quinzenalmente’ e ‘nenhuma das respostas anteriores’.



Figura N3. Frequência de respostas à questão 2 do questionário aplicado às famílias das crianças (2018).

Conforme a análise da Figura N3 - *As histórias que proporciona ao seu filho são*¹⁹: - num universo de 16 famílias, cada uma pôde escolher mais do que uma hipótese de resposta. Verifica-se que 16 famílias (47%) proporcionam histórias ‘lidas, tendo como suporte auxiliar o livro’; 8 (23%) proporcionam histórias ‘contadas (por exemplo, no caso dos contos tradicionais)’; 6 (18%) proporcionam histórias contadas ‘com recurso a outros auxiliares de histórias (sem ser o livro)’; e 4 (12%) proporcionam histórias ‘inventadas por si’.

¹⁹ Cada família selecionou todas as hipóteses que se adequavam.

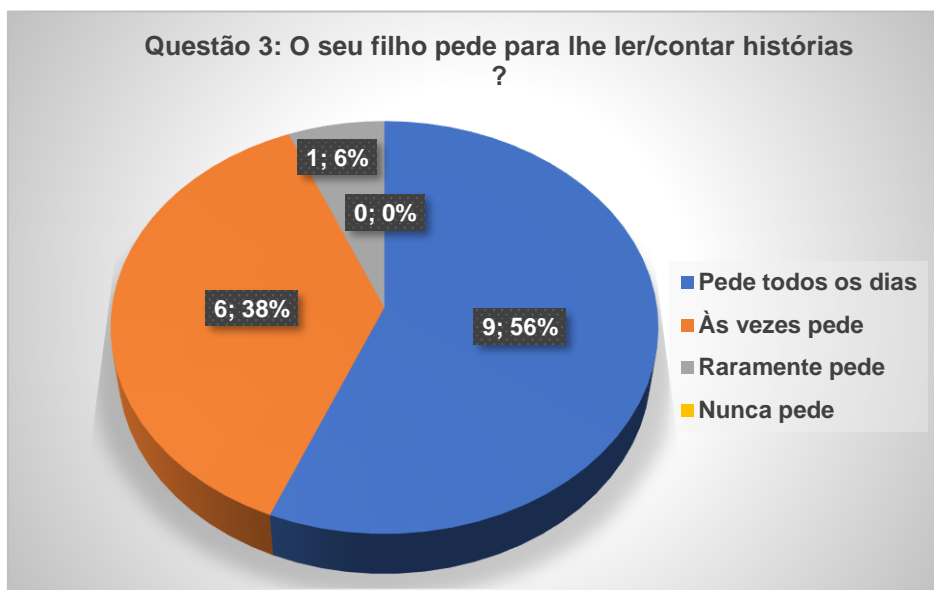


Figura N4. Frequência de respostas à questão 3 do questionário aplicado às famílias das crianças (2018).

Conforme a análise da Figura N4 - *O seu filho pede para lhe ler/contar histórias?* - num universo de 16 famílias, verifica-se que 9 (56%) referem que o seu filho 'pede todos os dias'; 6 (38%) referem que o seu filho 'às vezes pede'; 1 (6%) refere que o seu filho 'raramente pede'. Nenhuma família aludiu que o seu filho 'nunca pede' para que lhe leiam/contem histórias.



Figura N5. Frequência de respostas à questão 4 do questionário aplicado às famílias das crianças (2018).

De acordo com a análise da Figura N5 - *O seu filho tem iniciativa para explorar os livros ou outros recursos auxiliares de histórias (marionetas, sombras chinesas...) autonomamente?* – num universo de 16 famílias, verifica-se que 11 (69%) referem ‘sim’; 4 (25%) referem ‘às vezes’; e 1 (6%) refere ‘nunca’. Nenhuma família mencionou que o seu filho ‘raramente’ tem iniciativa para explorar os livros ou outros recursos auxiliares de histórias autonomamente.



Figura N6. Frequência de respostas à questão 5 do questionário aplicado às famílias das crianças (2018).

Conforme a análise da Figura M6 – *Qual a importância para si de contar histórias ao seu filho?* – na sua totalidade as famílias consideram ‘muito importante’. Nenhuma família referiu que contar histórias para o seu filho não era ‘nada importante’.

Anexo O – Análise de conteúdo dos inquéritos por questionários realizados às famílias das crianças

Tabela O1

Análise de conteúdo da questão: Porquê? ²⁰

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência	Unidade de enumeração ²¹
Importância atribuída ao conto de histórias	Promoção do desenvolvimento das crianças	<i>Desenvolve a linguagem e a compreensão oral das crianças</i>	<p>→ “Transmite novo vocabulário, permitindo o desenvolvimento da fala e da compreensão oral”. (Q10.).</p> <p>→ “Mais vocabulário”. (Q6)</p> <p>→ “Desenvolve o vocabulário, a audição e a visão”. (Q12).</p> <p>→ “Ajuda a apender palavras, frases, objetos e a expressar sentimentos”. (Q8).</p> <p>→ “Desenvolve o gosto pela leitura” (Q10).</p> <p>→ “Cria interesse pela leitura”. (Q7).</p> <p>→ “Ela [filha] interessa-se pelas letras que estão nos livros de histórias: um primeiro incentivo para as crianças gostarem de ler e de escrever”. (Q11).</p>	8	7

²⁰ Esta questão sucedia a seguinte: Qual a importância, para si, de contar histórias ao seu filho?

²¹ Considera-se unidade de enumeração o sujeito – família.

			→ “Para fomentar o gosto pela leitura”. (Q1).		
		<i>Fomenta o desenvolvimento criativo e imaginativo</i>	<p>→ “Desenvolve a criatividade e a imaginação”. (Q13).</p> <p>→ “Proporciona todo um mundo de fantasia, imprescindível ao crescimento da criança”. (Q10).</p> <p>→ “Estimula a criatividade, alimenta a imaginação”. (Q11.).</p> <p>→ “É essencial para o desenvolvimento da criatividade da criança”. (Q2.).</p> <p>→ “É importante porque a minha filha aprende, imagina, e fica cheia de alegria quando ouve histórias”. (Q9.).</p> <p>→ “Para trabalhar o imaginário e a criatividade”. (Q1.).</p> <p>→ “Estimula a imaginação e a criatividade e faz sonhar”. (Q8).</p> <p>→ “Incentiva a criatividade”. (Q6).</p> <p>→ “Desenvolve a imaginação”. (Q3)</p> <p>→ “Estimula a criatividade”. (Q12).</p> <p>→ “É importante porque ela [filha] sonha, cria, fantasia”. (Q15)</p> <p>→ “É importante porque leva-a [filha] a sonhar “. (Q16).</p>	13	13

			→ “Os livros e o hábito da leitura são muito importantes para a imaginação, criatividade e concentração”. (Q5).		
		<i>Facilita o conhecimento do mundo e do meio envolvente</i>	→ “Acho muito importante que ele [filho] conheça a vida real e, por isso, muitas vezes conto-lhe histórias reais de meninos que vivem com menos possibilidades que ele”. (Q4). → “Estimula a mente e também dá a conhecer outra realidade da vida”. (Q4). → “Cruza /alarga os seus conhecimentos sobre a realidade e o ambiente que o rodeia”. (Q12).	3	2
		<i>Apoia na promoção do desenvolvimento Pessoal e Social</i>	→ “É uma forma de ir transmitindo valores”. (Q14).	1	1
	Possibilita “Dar voz às crianças”	<i>Criança contadora de histórias</i>	→ “Ele [filho] é o próprio a querer construir histórias a partir do que ouve e vê. Muitas vezes dou com ele a contar histórias aos seus bonecos. Depois é capaz de contá-las novamente quando eu tenho disponibilidade para as ouvir com atenção”. (Q4). → “Gosta de contar as suas histórias quando folheia os livros”. (Q15).	2	2
			→ “Proporciona um momento de partilha entre pais e filhos”. (Q6).		

	Promoção das Relações interpessoais	<i>Promove a interação família- criança</i>	→ “Quando leio, invento ou conto histórias passo um momento agradável com os meus filhos”. (Q16). → “O livro é dos melhores presentes que posso dar aos meus filhos”. (Q5).	3	3
--	---	---	--	---	---

Anexo P – Entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante

Tabela P1

Respostas da educadora cooperante à entrevista semiestruturada.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Referir o conteúdo da entrevista e o seu objetivo. - Solicitar a colaboração no desenvolvimento da investigação. - Referir que o caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições. 	
B. Hora do conto	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir informações sobre a importância da hora do conto na sala de atividades 	<p>B1. A hora do conto é parte integrante das suas planificações diárias? Sim, tenho essa intenção sempre.</p> <p>B2. Com que frequência conta histórias na sua sala? Tento que seja todos os dias, nem que seja uma história pequenina. Porém, nem sempre consigo contar e tenho de lhes dizer o porquê porque eles estão a contar com isso.</p> <p>B3. Que interesse as crianças revelam pela hora do conto? Como o demonstram?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se não é parte integrante, é por algum motivo?

		Gostam de contar histórias, ficam muito contentes, divertidas e, especialmente, atentas.	
C. Estratégias para dinamizar o conto de histórias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os recursos auxiliares de histórias utilizados pela educadora. • Adquirir informações sobre a relevância dos diferentes recursos auxiliares na dinamização da hora do conto. • Compreender a influência dos recursos auxiliares de histórias nas crianças 	<p>C1. Utiliza recursos auxiliares para dinamizar o conto de histórias? Quais? Utilizo o livro, mas não deve ser só o livro. Deve-se utilizar fantoches, mímica... tudo para além do livro que se possa integrar numa história. Pode-se incluir, música e dança.</p> <p>C2. Possibilita que as crianças explorem os recursos auxiliares do conto de histórias autonomamente? Sim, na área da biblioteca existem fantoches com os quais as crianças brincam e exploram. Agora também vou colocar os bonecos de pano que as crianças fizeram em casa com os pais. É um projeto com as famílias em que cada boneco conta a história de cada criança. Ao longo do ano as famílias estão convidadas a vir contar a história do seu boneco.</p> <p>C3. Que importância atribui ao conto de histórias sem o recurso ao livro? É um momento descontraído, muito mais divertido porque usamos a expressão corporal, a mímica, a música e há uma relação muito próxima com as crianças.</p> <p>C4. Considera que os recursos auxiliares de histórias influenciam a forma de estar das crianças durante a dinamização?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É uma mais valia?

		Sim, ficam mais atentas e concentradas quando se utiliza outros recursos porque é algo que não conhecem e ao qual não estão habituadas. Estão habituadas ao uso do livro.	
D. Conto de histórias	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a importância atribuída ao conto de histórias 	<p>D1. Que importância atribui ao conto de histórias para as crianças?</p> <p>Muita importância. Tudo pode começar com uma história. A história faz parte de todas as áreas. É importante para a linguagem, para a aquisição de vocabulário, para a interpretação, para a representação, para a interiorização de algumas regras. Importante para tudo, a história é tudo. Até porque depois são as crianças que constroem as histórias.</p> <p>Também, nesta idade, à medida que as crianças vão tendo segurança com a história repetem-na, pois já sabem o que vai acontecer. Tem acontecido no <i>Projeto Leitura a Par</i> as crianças levarem a mesma história 2 e 3 semanas seguidas porque já a conhecem. Assim, têm mais segurança e confiança ao relatarem a história. Sentem-se capazes de o fazer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se sim, em que medida?
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> -De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados ou em relação à investigação? - Obrigada pela sua disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Anexo Q – Análise de conteúdo da entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante

Tabela Q1

Análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora cooperante

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência	Unidades de enumeração²²
Pertinência do conto de histórias às crianças	Conto de histórias como parte integrante da rotina diária	<i>Planificar o conto de histórias</i>	Tenho essa intenção sempre.	1	1
		<i>Frequência do conto de histórias</i>	Tento que seja todos os dias, nem que seja uma história pequenina. Porém, nem sempre consigo contar e tenho de lhes dizer o porquê porque eles estão a contar com isso.	1	1
	Interesse demonstrado pelas crianças	<i>Manifestação de agrado</i>	Gostam de contar histórias, ficam muito contentes,	1	1

²² Considera-se unidade de enumeração o sujeito – educadora cooperante.

			divertidas e, especialmente, atentas.		
	Relevância das histórias	<i>Importância atribuída</i>	Muita importância. Tudo pode começar com uma história. A história faz parte de todas as áreas. É importante para a linguagem, para a aquisição de vocabulário, para a interpretação, para a representação, para a interiorização de algumas regras. Importante para tudo, a história é tudo. Até porque depois são as crianças que constroem as histórias. Também, nesta idade, à medida que as crianças vão tendo segurança com a história repetem-na, pois já sabem o que vai acontecer. Tem acontecido no <i>Projeto Leitura a Par</i> as crianças	1	1

			levarem a mesma história 2 e 3 semanas seguidas porque já a conhecem. Assim, têm mais segurança e confiança ao relatarem a história. Sentem-se capazes de o fazer.		
Estratégias para dinamizar o conto de histórias	Dinamização com recurso ao livro	<i>Importância de combinar a utilização do livro com diferentes recursos auxiliares</i>	Utilizo o livro, mas não deve ser só o livro. Deve-se utilizar fantoches, mímica... tudo para além do livro que se possa integrar numa história. Pode-se incluir música e dança.	1	1
	Dinamização sem recurso ao livro	<i>Combinação de diferentes expressões</i>	É um momento descontraído, muito mais divertido porque usamos a expressão corporal, a mímica, a música.	1	1
Importância dos recursos auxiliares de histórias	Contributos para o desenvolvimento da criança	<i>Recursos auxiliares permitem a exploração autónoma</i>	Na área da biblioteca existem fantoches com os quais as crianças brincam e exploram.	1	1

		<i>Recursos auxiliares promovem a atenção e a concentração</i>	Ficam mais atentas e concentradas quando se utiliza outros recursos porque é algo que não conhecem e ao qual não estão habituadas. Estão habituadas ao uso do livro.	1	1
	Contributos ao nível da relação pedagógica	<i>Recursos auxiliares promovem uma maior proximidade entre adulto e criança</i>	Há uma relação muito próxima com as crianças. Também vou colocar [na área da biblioteca] os bonecos de pano que as crianças fizeram em casa com os pais. É um projeto com as famílias em que cada boneco conta a história de cada criança	2	1