

## **Investigação na Prática de Ensino Supervisionado**

### **O Contributo das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral em contexto pré-escolar**

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar**

**Diana Alexandra Reis Padeiro**

**Orientadora:**

**Professora Teresa-Cláudia Tavares**

**2021, setembro**

*“Educar não é cortar asas, mas sim orientar o voo”*

*Aisha Linda*

## **Agradecimentos**

É com enorme satisfação que me vejo a concluir esta etapa académica, cheia de aprendizagens, conquistas, sacrifícios e de muito trabalho. É agora altura de agradecer a todos aqueles que têm caminhado e lutado comigo ao longo destes anos.

Começo por agradecer à minha orientadora, professora Teresa-Cláudia Tavares, pela sua disponibilidade, dedicação e apoio ao longo destes meses.

Aos docentes da Escola Superior de Educação de Santarém que me acompanharam e transmitiram conhecimentos ao longo do meu percurso académico. Agradeço também às educadoras cooperantes e às crianças que me receberam sempre tão bem e me proporcionaram ensinamentos e experiências que me fizeram crescer a nível pessoal e profissional.

Aos meus pais e irmão, que sempre fizeram todos os esforços possíveis para eu conseguir concretizar este sonho e sempre acreditaram nas minhas capacidades e na pessoa que sou. Estarei eternamente grata por tudo o que fizeram por mim. Um grande obrigado a toda a minha família por me incentivar sempre a seguir o meu objetivo e me acarinhar ao longo de toda esta caminhada. Um agradecimento especial às crianças da minha família, Lucas e Mateus, por me encherem o coração de amor e me terem feito ver que estava no caminho certo.

Às crianças que participaram nesta investigação um grande obrigada – devido às regras que regem estes trabalhos não posso dizer os seus nomes, mas elas sabem quem são!

À Cristiana Silva, uma grande amiga e colega de casa, que se tornou um grande pilar na minha vida - sempre me apoiou ao longo destes anos e me ajudou a crescer, esteve sempre comigo em todos os momentos, bons e menos bons, e tenho a certeza que este percurso sem ela teria sido muito diferente - obrigada por tudo!

Obrigada a todos do fundo do meu coração por me terem acompanhado ao longo desta bonita caminhada!

## **Resumo**

O presente relatório de estágio divide-se em duas partes. A primeira refere-se à aos estágios, em creche e jardim de infância, realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Santarém. Neste momento faço uma caracterização e uma reflexão acerca dos contextos de estágio vivenciados. Na segunda parte apresento a componente investigativa referente ao contributo das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral em contexto pré-escolar: primeiro, explico a motivação para o estudo; depois, no enquadramento teórico, descrevo o “estado da arte” sobre a relação entre a contação de histórias infantis e o desenvolvimento da linguagem oral; de seguida, no enquadramento metodológico refiro o tipo de investigação desenvolvida (maioritariamente qualitativa) e como apliquei as técnicas de recolha de dados escolhidas (entrevista, observações decorrentes da entrevista e inquérito). Posteriormente, analiso reflexivamente os dados e avanço algumas conclusões provisórias acerca dos mesmos. O relatório termina com um momento de síntese no qual reflito sobre a trajetória formativa que desenvolvi ao longo do mestrado, finalizando com as referências bibliográficas utilizadas e os anexos.

**Palavras-chave:** contação de histórias; histórias infantis; oralidade; desenvolvimento da linguagem oral; Educação Pré-Escolar.

## **Abstract**

This internship report is divided into two parts. The first part refers to the practical part, the internships, in nursery and kindergarten, carried out under the Master's Degree in Preschool Education at the Santarém School of Education. In this part I characterize and reflect on the internship contexts experienced. In the second part, I present the investigative component regarding the contribution of children's stories to the development of oral language in a preschool context: first, I explain the motivation for the study; then, in the theoretical framework, I describe the “state of the art” about the relationship between children's storytelling and oral language development; then, in the methodological framework, I refer to the type of research developed (mostly qualitative) and how I applied the chosen data collection techniques (interview, observations through from the interview and survey). Afterwards, I reflectively analyze the data and advance

some provisional conclusions about them. The report ends with a moment of synthesis in which I reflect on the formative trajectory that I developed throughout the Master's, ending with the bibliographical references used and the attachments.

**Keywords:** storytelling; children's stories; oral skills development; kindergarten.

# Índice

Resumo .....	4
Abstract .....	4
Introdução.....	9
Parte I – Práticas de Ensino Supervisionadas .....	10
1.1. Estágio em Creche.....	11
1.1.1. Caracterização da Instituição.....	11
1.1.2. Caracterização do ambiente educativo .....	11
1.1.3. Caracterização do Grupo.....	12
1.1.4. Projeto de estágio .....	13
1.1.5. Definição da questão de pesquisa .....	19
1.2. Jardim de Infância.....	20
1.2.1 Caracterização da Instituição.....	20
1.2.2. Caracterização do ambiente educativo .....	20
1.2.3. Caracterização do grupo.....	21
1.2.4. Projeto de estágio .....	23
1.2.5. Definição da questão de pesquisa .....	31
1.3. Desenvolvimento profissional.....	32
Parte II – O contributo das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral em contexto pré-escolar .....	34
1. Motivação para a escolha deste tema .....	34
2. Contextualização do estudo .....	35
3. Enquadramento teórico .....	36
3.1. Desenvolvimento da linguagem oral .....	37
3.2. Histórias infantis .....	41
3.3. Benefícios linguísticos (e não só) do contacto com histórias.....	44
3.4. Reconto .....	47
4.1. Tipo de estudo.....	49
4.2. Participantes.....	52

4.3. Instrumentos de recolha.....	56
5. Resultados: Apresentação e discussão .....	59
5.1. Inquérito a educadores/as de infância.....	59
5.2. Atividade de contação e exploração da história “Problemas de um siamês” .	66
6. Conclusões (provisórias) deste estudo .....	73
6.1. Respostas às questões investigativas colocadas .....	73
7. Perspetivas futuras? .....	79
8. Limitações do estudo .....	84
9. Incentivos para futuras pesquisas .....	84
Reflexão final.....	86
Referências bibliográficas.....	94
Anexos .....	97
Anexo 1 – Questionário.....	98
Anexo 2 – História “Problemas de um siamês” .....	101
Anexo 3 - Guião para intervenção (Respostas da criança M).....	105
Anexo 4 - Guião para intervenção (Respostas da criança N) .....	111
Anexo 5 – Conversa com N passado perto de dois meses da contação e exploração da história – dia 3/6/2021 .....	118

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Enquadramento da atividade 1 - Jardim de Infância .....	24
Tabela 2- Enquadramento da atividade 2 - Jardim de Infância .....	26
Tabela 3- Enquadramento da atividade 3 - Jardim de Infância .....	29

## Índice de figuras

Figura 1 - Exploração da "massa pegajosa" .....	15
Figura 2 - Exploração do tapete sensorial.....	17
Figura 3 - Alimentos utilizados na atividade "Caixa de Sabores".....	18
Figura 4 - vários tipos de lixo que levámos para a atividade .....	25
Figura 5 - simulação de ecopontos .....	25
Figura 6 - Criança a colocar uma lata no ecoponto amarelo .....	25
Figura 7 - "Sementeira do Bibe azul" .....	28
Figura 8 - Crianças a colocarem o "seu copo" ao pé da janela .....	28
Figura 9 - Registo, em fotografia e em desenho, das mudanças observadas na semente de feijão-verde. Ao fim de uma semana, nas primeiras duas imagens. E ao fim de duas semanas, nas outras duas imagens.....	28
Figura 10 - Animais construídos pelas crianças .....	30
Figura 11 - Criança a construir um peixe .....	30

## **Introdução**

Este relatório final descreve reflexivamente o meu percurso investigativo e de intervenção pedagógica em contextos das oportunidades de prática de ensino supervisionada (estágios) durante a realização do Mestrado em Educação Pré-escolar que iniciei em outubro de 2019 e que estou agora a concluir. Procura, nos termos da legislação, “patentear claramente a articulação entre o processo de formação curricular e a aplicação profissional dos conhecimentos adquiridos.”

Divide-se em duas partes: na primeira parte, após um enquadramento teórico e metodológico, descrevo e reflito criticamente sobre as experiências formativas (funções, tarefas/atividades, etc.) e ações desenvolvidas durante os dois/ três estágios que realizei. Refiro-me a “dois/três” estágios pois embora no plano curricular do Mestrado estivessem previstos três estágios (um em creche e dois em contextos diferentes de pré-escolar), devido à pandemia o segundo e terceiro estágios sucederam-se sem interrupção no mesmo contexto, pelo que neste relatório tratarei ambos como um só.

Na segunda parte, apresento um trabalho de investigação sobre o contributo das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral em contexto pré-escolar. A escolha deste tema decorreu da perceção durante os estágios de algumas dificuldades das crianças nesta área do desenvolvimento. Criei estratégias teórico-práticas para as superar de forma a transformar essas dificuldades em ganhos de aprendizagem. Capitalizei esse saber adquirido durante os estágios construindo um projeto de investigação-intervenção que contava aplicar a um público-alvo alargado de crianças do pré-escolar. Guiei-me por uma lógica de reflexão e autoavaliação e apesar de, devido à pandemia, só me ter sido possível testar as minhas hipóteses investigativas com duas crianças, procurei que a conceção do referido projeto se centrasse na prática e no processo de aprendizagem profissional realizado durante os estágios, e que a sua realização articulasse teoria e prática de modo a evidenciar o desenvolvimento das minhas competências de investigação ao serviço da resolução das ditas dificuldades de desenvolvimento da linguagem oral encontradas na dinâmica dos estágios

## **Parte I – Práticas de Ensino Supervisionadas**

Esta primeira parte do relatório integra a caracterização do contexto dos dois estágios realizados ao longo do mestrado, os quais, como referido acima na introdução, se realizaram em creche e em pré-escolar. Todas as práticas pedagógicas durante eles ocorridas alargaram os meus conhecimentos e experiências e possibilitaram o meu crescimento pessoal e profissional. Ambos os estágios decorreram em duas unidades de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que presta serviço às comunidades de algumas freguesias da cidade de Santarém e que tem como principal objetivo desenvolver atividades de ação social e educacional, promotoras da pessoa humana, através de várias respostas sociais

O concelho de Santarém situa-se na margem direita do rio Tejo. Faz fronteira com os concelhos de Porto de Mós, Alcanena e Torres Novas, a Norte; a Sul, com os do Cartaxo e Almeirim; a Leste com os da Golegã, Chamusca e Alpiarça e a Oeste com os de Rio Maior e Azambuja.

Em termos de Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins estatísticos (NUTs) o concelho integra-se na NUT II da Lezíria do Tejo. Do ponto de vista da demografia, os dados de 2019 mostram um decréscimo da densidade populacional para 103,9 habitantes por Km<sup>2</sup>; em 2019 o concelho registava um total de 57.410 indivíduos residentes, valor que representa um decréscimo populacional de 5043 indivíduos relativamente a 2010 (Pordata, 2010/2019), sendo uma das condicionantes a diminuição acentuada de nascimentos – se em 2010 houve 575, em 2019 apenas 427 (Pordata, 2010/2019). No entanto, por razões que não pude averiguar, o número de crianças que frequenta estabelecimentos de ensino pré-escolar contraria este decréscimo populacional: se em 2001 havia 1.389 crianças matriculadas na cidade de Santarém, em 2019 são 1.408 (Pordata, 2001/2019).

## 1.1. Estágio em Creche

### 1.1.1. Caracterização da Instituição

O primeiro estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar foi em contexto de creche. Decorreu de 26 de Novembro de 2019 a 6 de Janeiro de 2020, como já referido numa unidade de uma IPSS. Esta unidade recebe crianças dos 3 meses aos 6 anos de idade, distribuídas pelas valências de creche e de pré-escolar. De acordo com o respetivo discurso de autoapresentação, a unidade valoriza a qualidade pedagógica, a oferta de equipamentos e um conjunto de espaços e ambientes concebidos de raiz a pensar no crescimento saudável e harmonioso de todas as crianças.

### 1.1.2. Caracterização do ambiente educativo

O espaço onde o estágio foi realizado, a “sala de atividades dos 2 anos”, era composto pela sala e pelo fraldário. O fraldário contava com um chuveiro, quatro sanitas e três lavatórios, equipamentos estes adequados ao tamanho das crianças, uma estante dividida em blocos, onde eram guardados os pertences de cada criança (escova de cabelo, fraldas, toalhas, perfume, cremes ...) e um móvel de dimensões reduzidas para a muda das fraldas - só dava para mudar a fralda a uma criança de cada vez.

Destaco, positivamente, o tamanho da sala, pois era relativamente grande, assim como bem iluminada com luz natural, possibilitada pelas janelas que revestiam toda a parede lateral direita. As janelas tinham estores e cortinas para controlar a luminosidade. O espaço estava bem organizado, possuindo várias áreas distintas, onde as crianças faziam as suas próprias escolhas. As áreas existentes (área da expressão plástica, da biblioteca, do tapete, da casa, dos carros, dos animais e das bonecas) rodeavam o espaço central composto por duas mesas redondas usadas para reuniões, jogos de mesa e atividades em grupo. Em redor das áreas existia espaço para a livre circulação das crianças e para a realização de atividades físico-motoras. À saída da porta das traseiras da sala existia uma área coberta para as crianças brincarem ao ar livre. A restante área exterior era composta por múltiplos espaços: uma zona com relva; o chapinheiro da creche; o chapinheiro do pré-escolar (utilizado no verão por toda a instituição, com horário estipulado para cada sala.); o “anfiteatro”, local de representação mensal de peças de teatro; o “canteiro da amizade” espaço de horta, partilhado pelas salas; um telheiro para parquear os carrinhos de bebé e um canto exterior, vedado, de acesso exclusivo à sala de 1 ano.

Quanto ao equipamento da minha sala, os materiais e brinquedos eram poucos e pouco interessantes (talvez por isso as crianças exploravam sempre os mesmos) e na

sua maioria estavam estragados e com falta de peças. Outro aspeto negativo, este relativo às condições em que decorreu a dinâmica com as crianças, é durante todo o meu período de estágio as crianças só terem ido ao exterior uma única vez. No meu entender, isto retirou-lhes as oportunidades de aprendizagens possibilitadas pelas “características específicas [do espaço exterior] que dificilmente podem ser recriadas no interior. O maior grau de imprevisibilidade, a dimensão do espaço, o contacto e exposição a elementos naturais criam um ambiente pedagógico que deve ser valorizado e planeado com o mesmo rigor e investimento aplicados ao interior”. (Bilton et al. apud Bento, G.; Portugal, G. , 2016, p.90)

### 1.1.3. Caracterização do Grupo

O grupo de crianças com que trabalhei era constituído por dezoito crianças, sete do sexo feminino e onze do sexo masculino, com 2 anos de idade. Dezasseis destas crianças já tinham frequentado a creche no ano letivo anterior, com outra equipa educativa, verificando-se a entrada de duas crianças, uma vinda do ambiente familiar, sem ter frequentado anteriormente um ambiente educativo e outra vinda de outra instituição.

A partir da observação participante realizada no decorrer do estágio e do diálogo sistemático com a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, recolhi informações relevantes quanto às características do grupo.

As crianças estavam bem desenvolvidas quanto às habilidades motoras, tanto grossas (deslocavam-se sem embaraço, dançavam, saltavam, balançavam-se, viravam a cabeça, agarravam, rolavam, pontapeavam, corriam e trepavam) como finas (pegavam no marcador para pintar, pegavam no pincel, utilizavam as duas mãos para pegar no copo e usavam a colher).

Observei as competências cognitivas sobretudo a partir do desenvolvimento linguístico: notei que algumas crianças ainda tinham dificuldade em falar (dificuldade que pude atenuar através da contação de histórias e da conversa com elas) mas a maioria já dominava alguns vocábulos, construía pequenas frases, identificava imagens, realizava brincadeiras de faz-de-conta, e interessava-se por histórias e por músicas (já exploravam e imitavam os sons e trauteavam). A maioria também identificava e nomeava as partes do corpo e identificava alguns animais (sobretudo os domésticos e os da quinta), bem como os sons que estes produziam.

No grupo, cinco crianças usavam fralda e os restantes já iam à sanita. Eram evidentes as diferenças de desenvolvimento dentro do grupo, quer nas atividades de rotina quer nas atividades orientadas e quanto à higiene, uma vez que algumas mostravam interesse em vestirem-se, calçarem-se e lavarem as mãos e a boca

sozinhas, enquanto outras ainda dependiam da ajuda adulta, mas todas as crianças procuravam ser autónomas.

Relativamente às competências sociais e pessoais, era um grupo a princípio um pouco tímido e reservado, possuindo pouco ímpeto exploratório, mas também alegre, bastante enérgico e interessado, que gostava de participar em qualquer atividade, embora, como é evidente, com um tempo de concentração ainda muito curto. A maioria das crianças tinha alguma dificuldade de socialização, nomeadamente quanto a partilhar objetos e/ou brinquedos e preferia brincar sozinhas ou a pares; muitas crianças demonstravam frustração quando contrariadas e durante os conflitos característicos da faixa etária frequentemente reagiam mordendo, puxando cabelos, batendo ou empurrando, mas os conflitos eram rapidamente minimizados através de estratégias implementadas pelos adultos. No que concerne às atitudes gerais, constatei que as crianças estavam mais concentradas e tinham mais energia no período da manhã.

Em suma, todas as crianças do grupo se encontravam num nível de desenvolvimento considerado normal, embora existissem algumas crianças com repertório distinto, por exemplo, como já referi acima, ao nível da expressão verbal.

#### 1.1.4. Projeto de estágio

O projeto de estágio “os sentidos” surgiu em consonância com as necessidades e interesses do grupo. Desde o nascimento do bebé, os cinco sentidos são uma área de desenvolvimento que está muito próxima e presente nas suas fases de vida, pois é através dos órgãos dos sentidos que os bebês exploram o mundo que os rodeia. Com efeito, Jean Piaget (apud Hohmann e Weikart, 2011) “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (p.19).

É através dos cinco sentidos que é possível interagirmos com o que nos rodeia, a visão é o instrumento mais importante no desenvolvimento da criança pois é a via sensorial dominante na aquisição de informações do exterior. No que respeita à audição esta está relacionada com o reconhecimento de vozes, imitação de sons e todas as ações a eles associados e desenvolvimento da linguagem. O olfato é uma parte importante para o desenvolvimento da criança. A capacidade de sentir cheiros está intimamente ligada ao paladar, portanto tem grande influência sobre o que se come. Face ao tato, este deveria ser sempre o primeiro a ser explorado pelas crianças. Isso porque, ao aprenderem sobre ele, terão mais facilidade em desenvolver os outros quatro. Trata-se de um sentido que não se restringe somente a uma ou duas regiões do corpo, as sensações táteis encontram-se por todo o corpo. Por fim, o paladar é um importante sentido do corpo humano que nos permite reconhecer os sabores, além de

sentir a textura dos alimentos ingeridos. A língua é o principal órgão deste sentido e é capaz de diferenciar entre os gostos doce, salgado, amargo e azedo.

O estímulo de todos os sentidos referidos anteriormente facilita o processo de aprendizagem da criança, pois o conhecimento do mundo chega por meio desses sentidos, sendo captado por células sensoriais e, posteriormente, interpretado pelo cérebro.

Deste modo, crescer explorando os sentidos é determinante para a construção da identidade, do conhecimento de si próprio, do outro e do meio em que a criança está inserida.

Contudo, se os cinco sentidos não forem bem explorados e não forem dadas as devidas oportunidades às crianças para os usarem, a educação dos sentidos comprime-se, colocando em causa o desenvolvimento e a aprendizagem. Post e Hohmann (2011) descrevem que “os bebês e crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos.”

O/a educador/a tem o papel de mediador e a criança é o sujeito do seu processo educativo. Desta forma, o/a educador/a deve diversificar a sua ação educativa, respondendo ao desejo natural da criança - descoberta. É importante que os espaços e materiais sejam organizados e apropriados tendo em conta esse princípio. As crianças devem de ser desafiadas e encorajadas a desfrutarem do espaço que as envolve, aprendendo através dos seus sentidos.

Assim, para o projeto de estágio o meu par e eu tínhamos como macro-objetivo potenciar o desenvolvimento. Os objetivos específicos eram: promover o desenvolvimento da linguagem oral; conhecer e identificar os cinco sentidos; despertar na criança o interesse pela exploração sensorial; explorar com ela diferentes sons, texturas e cores; explorar partes do corpo; desenvolver o sentido da audição; estimular a motricidade fina; explorar a textura do material e sabores e cheiros diversificados (o paladar e o olfato). Partindo destes objetivos, dinamizei cinco atividades com as crianças: primeira, leitura de *Os 5 sentidos* (Núria Roca); segunda, exploração do tapete sensorial; terceira, exploração da música “O corpo” de Ricardo Reis; quarta, manipulação de massa pegajosa; quinta, caixa de sabores.

### Atividades

De seguida apresentarei três das atividades que considero mais significativas realizadas durante o estágio, com a respetiva descrição refletida e fundamentada. Decidi evidenciar estas três, pois uma foi um momento crítico na minha aprendizagem enquanto as outras duas foram as atividades pelas quais as crianças demonstraram mais interesse e por consequência se envolveram mais.

**Atividade 1 - Massa pegajosa.** Esta atividade de manuseamento de “massa pegajosa” foi planejada com o intuito de desenvolver a criatividade e de estimular habilidades sensório-motoras (amassar, enrolar, furar, achatado e esticar), cognitivas e sociais das crianças.

Iniciamos a atividade com uma conversa, em grande grupo, acerca do sentido do tato. Referimos que, através das nossas mãos e pés conseguimos sentir “coisas”, perceber se são frias ou quentes, duras ou macias, entre outros.

Apresentamos a atividade às crianças, dizendo que iam brincar com as mãos, com uma massa pegajosa.

As crianças sentaram-se à volta das duas mesas redondas, pois todas quiseram brincar com a massa ao mesmo tempo, e, de seguida, foi feita a massa à frente das crianças. Depois da massa pronta, foram adicionados os corantes. É de realçar as expressões de surpresa das crianças ao verem a massa a ficar com outra cor. Depois, foi distribuído um pouco de massa a cada criança. Foi dado tempo para que explorassem a massa livremente, e à medida que as crianças a iam manuseando, foi sendo criado um diálogo com elas, questionando-as se era muito líquida, ou rija ou pegajosa e se estavam a gostar da sensação. Muitas das crianças estavam tão encantadas com a sensação que a massa lhes transmitia que nem respondiam; houve várias situações em que as crianças não queriam deixar a atividade, mostrando uma enorme satisfação e interesse, enquanto faziam as suas descobertas. Houve também casos em que as crianças, quando começaram a tocar na massa, sentiram repulsa e quiseram lavar as mãos de imediato.



*Figura 1 - Exploração da "massa pegajosa"*

Considero esta atividade como atividade menos positiva pois, apesar de as crianças terem gostado muito de manusear a massa e experimentar aquela textura diferente, foi um momento que gerou muita confusão. Todas as crianças quiseram experimentar ao mesmo tempo e isso dificultou a realização da atividade; algumas experimentaram e quiseram ir logo lavar as mãos, depois quiseram voltar a manusear. Numa próxima vez, adotaria uma estratégia diferente: dividiria as crianças em vários grupos para que usufríssem melhor e lhes fosse garantida toda a atenção e apoio necessários. Foi complicado gerir todo o grupo numa atividade deste género: a massa fazia muita sujidade e, por isso, era necessário auxiliar as crianças na casa de banho na lavagem das mãos e ainda gerir o resto do grupo que estava na sala.

Apesar destes senões, a atividade foi positiva: conseguimos desenvolver nas crianças não só o sentido do tato (através da exploração da textura pegajosa da massa), como também a visão (através da identificação da cor da massa) e o olfato (pelo uso de gelatina com cheiro na confeção da massa) como todas as crianças exceto uma mostraram um enorme entusiasmo ao realizá-la. Esta criança demonstra muita resistência em experimentar “coisas” novas. Foi interessante ver as diferentes expressões faciais de bem-estar e envolvimento que cada uma demonstrava ao contactar com a massa. As crianças mostraram-se empenhadas e felizes.

**Atividade 2 - tapete sensorial.** Esta atividade envolveu a exploração de um tapete sensorial, composto por diversos materiais de diferentes cores, texturas, sons e cheiros. O principal objetivo desta atividade era que as crianças explorassem, livremente, todas as potencialidades dos materiais existentes no tapete, percebendo a existência de diferentes texturas fornecidas pelos materiais que o compunham, como massas, algodão, conchas, feijão seco, lã; cheiros, saquinhos com hortelã e alecrim; e, sons, guizos, plástico-bolha, conchas. Decidi dar enfoque a esta atividade pois foi a atividade que permitiu desenvolver mais sentidos em simultâneo e uma das que chamou mais a atenção das crianças e da educadora cooperante.

Levámos o tapete sensorial para a sala de atividades dobrado, “escondendo” o que lá estava dentro, o que desde logo despertou grande curiosidade nas crianças. Perguntaram logo o que seria.

Com a realização desta atividade pretendia-se que as crianças explorassem os materiais intensivamente. E isso aconteceu. As crianças mostraram-se sempre entusiasmadas e curiosas com os diferentes materiais e as sensações que eles provocavam. As crianças sentiram a textura de cada material; descobriram as diferentes potencialidades de cada um, uma vez que alguns materiais provocavam sensações múltiplas (sensações visuais, táteis e sonoras) - conchas, tampas, caixa de ovos,

massas; e descobriram sensações olfativas potencializadas pelos sacos de alecrim e hortelã. À medida que as crianças iam explorando, falavam acerca do que estavam a sentir e referiam o nome de alguns materiais. Após algumas crianças indicarem as potencialidades sonoras de alguns objetos, as restantes por imitação também quiseram explorá-las. Para esse efeito demos-lhes baquetas plásticas para que produzissem sons.

Cada criança explorou livremente cada elemento do tapete; no entanto, é importante referir que, concordante com o que escrevi acima acerca da relativa heterogeneidade do grupo, algumas crianças se mostraram reticentes e sem iniciativa e só ao observarem o empenhamento e satisfação das restantes crianças tiveram motivação para experimentar.



*Figura 2 - Exploração do tapete sensorial*

Após esse momento inicial de reserva por parte de algumas crianças, o nível de envolvimento do grupo foi excelente: todas as crianças se mostraram muito envolvidas na atividade, brincando com os materiais e explorando-os ao máximo. Esta atividade permitiu-nos desenvolver todos os sentidos à exceção do paladar. O sentido do tato foi, sem dúvida, o sentido mais desenvolvido: todas as crianças tiveram alguma reação ao manipular os materiais.

**Atividade 3 - caixa de sabores.** Para a realização desta atividade foram definidos dois objetivos: identificar os sabores /gostos dos alimentos e estimular o sentido do paladar e olfato - exploração de sabores e cheiros diversificados. Esta atividade consistiu na degustação de alimentos, por parte das crianças, e, posteriormente, na identificação do seu gosto: doce, amargo, salgado ou azedo.

A atividade iniciou-se com uma “conversa de tapete” acerca da temática dos sentidos, com o intuito de perceber o que as crianças já tinham interiorizado até ali. Depois, foi explicado como a atividade se ia desenrolar, e anunciado que, desta vez,

iam usar o sentido do paladar para provar vários sabores/gostos. Aquando desta indicação, as crianças ficaram curiosas e com vontade de experimentar. Foi pedido às crianças para ficarem sentadas no tapete e, de seguida, colocou-se os quatro frascos em cima da mesa. Cada um deles continha um sabor diferente, com o intuito das crianças saborearem o salgado (sal), o doce (açúcar), o amargo (kiwi) e o azedo (limão).



*Figura 3 - Alimentos utilizados na atividade "Caixa de Sabores"*

Iam sendo chamadas duas crianças de cada vez para provar os alimentos, enquanto o resto do grupo assistia ao desenrolar da atividade. Era perguntado à criança se queria provar os alimentos e o alimento que queria provar primeiro. Ao longo da degustação de cada alimento as crianças eram questionadas relativamente ao que sentiam quando o provavam, se gostavam ou não e se achavam que era doce, amargo, azedo ou salgado. Todas as crianças conseguiram expressar o que sentiam, quer através de expressões faciais quer por palavras.

Ao longo da atividade foi notório a preferência pelo sabor doce do açúcar. Algumas crianças gostaram de todas as sensações provocadas pelos alimentos, disseram que eram todos bons. Outras, assim que provaram o sal e o limão, quiseram deitar fora e disseram que sabia mal. Apenas uma criança se recusou a provar os alimentos, demonstrava medo de experimentar coisas novas.

Com a realização desta atividade, para além de ter sido usado o sentido do paladar, conseguiu-se desenvolver também o olfato, através do cheiro dos alimentos, bem como a visão, pela observação dos alimentos e das imagens correspondentes.

No geral a atividade foi bem-sucedida, os objetivos propostos foram alcançados.

Quanto ao bem-estar das crianças: todas menos uma (M) estavam alegres e interessadas ao explorarem os novos sabores. O mesmo aconteceu no que respeita à implicação e envolvimento: apenas a mesma criança (M, que em geral demonstrava medo de experiências novas) recusou a atividade. É de destacar que até a criança PA, que em todas as outras atividades tinha um baixo nível de envolvimento, nesta atividade quis provar todos os alimentos, até pedindo mais do que uma vez para repetir.

### **Avaliação global deste estágio**

Como nos foi ensinado, é através da avaliação que o/a educador/a reflete sobre a sua prática - se os objetivos primeiramente definidos foram atingidos, se as crianças se envolveram nas atividades e projetos, se as aprendizagens se realizaram... Foi deste modo, refletindo acerca do meu trabalho, que eu enquanto futura educadora fui ajustando o meu plano e a minha intencionalidade pedagógica, de modo a que as crianças do “meu” grupo se desenvolvessem e progredissem.

Retrospectivamente, considero que consegui desenvolver uma intervenção pedagógica que atendeu aos interesses e necessidades das crianças do grupo. O tema e os objetivos do projeto eram pertinentes e eu e o meu par de estágio planificámos atividades de acordo com os objetivos definidos, para o que ajudou termo-nos baseado em conversas formais e informais com a educadora e a ajudante de ação educativa. Através das atividades delineadas, proporcionámos às crianças diversas oportunidades de exploração através dos cinco sentidos - olfato, visão, audição, tato e paladar. Durante as atividades assumi um papel de mediadora, dando apenas indicações iniciais e concedendo às crianças liberdade de exploração. No fim de cada atividade, expúnhamos os resultados no placar da sala, para que as crianças, a comunidade educativa e as famílias os pudessem ver e, no decorrer dos dias seguintes, as crianças pudessem apontar para o placar e recordar as atividades realizadas, o que aconteceu frequentemente.

De um modo geral, em todas as atividades que realizámos as crianças se mostraram interessadas, participativas e curiosas. À sua maneira, comunicaram-nos o que estavam a fazer e a sentir, o que foi um feedback extremamente positivo e gratificante.

#### **1.1.5. Definição da questão de pesquisa**

Este estágio foi também importante para que me apercebesse dos meus interesses de pesquisa: quando verifiquei que as crianças não estavam tão desenvolvidas ao nível da linguagem como seria de esperar para a idade (dois anos) e que a educadora cooperante não lhes contava histórias, tentei saber o que melhoraria se lhas contasse. Mas como este estágio não me deu tempo de trabalhar essa questão, trouxe-a comigo e comecei leituras sobre o assunto.

Assim, este facto juntou-se ao meu gosto, desde criança, tanto por histórias como pela contação de histórias, levando a que o meu tema de pesquisa fosse o contributo das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral.

## 1.2. Jardim de Infância

### 1.2.1 Caracterização da Instituição

O segundo e terceiro estágios do Mestrado em Educação Pré-Escolar foram em contexto de jardim de infância. Decorreram entre 21 de setembro a 16 de outubro e entre 20 de outubro a 18 de dezembro de 2020, respetivamente. Ambos foram realizados na mesma instituição, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada na cidade de Santarém.

Como adiante explicarei com mais detalhe (ver ponto 1.3), a união deste dois estágios num só estágio “duplo” permitiu-me compreender que o meu perfil profissional será o de alguém cujo tipo de trabalho com as crianças se constrói lentamente em profundidade e continuidade, a partir do conhecimento gradual das especificidades de cada criança do grupo; no fundo, este “duplo estágio” permitiu-me identificar a minha “forma preferencial” de exercer a profissão de educadora de infância, aquela que melhor se adequa à minha personalidade e aos meus valores. Por isso, apesar de esta união dos dois estágios num só estágio “duplo” ter sido ditada pelas tristes circunstâncias da pandemia, saliento desde já que me foi pessoalmente muito proveitosa

Passando agora à caracterização do contexto de realização dos dois estágios ou, como aqui lhes chamo, “estágio duplo”, esta unidade possui duas valências de Creche e uma de Pré-Escolar, recebendo crianças dos 3 meses aos 6 anos de idade. De acordo com o Projeto Educativo da unidade, a instituição pretende fomentar nas crianças atitudes de respeito e de valorização crítica pelo meio ambiente, bem como na inter-relação com os seus pares.

### 1.2.2. Caracterização do ambiente educativo

Como já aprendera durante a licenciatura, a forma como o espaço da sala está organizado influencia as ações, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. A sala deve possuir materiais diversificados e desafiantes, e a organização do espaço deve promover a autonomia e ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Cada grupo de crianças é diferente e o/a educador/a deve atender a isso e organizar o espaço da “sua” sala de modo a que todas as crianças se sintam bem.

Estas condições verificavam-se na sala onde estagiei, uma sala para crianças de 5 anos, denominada “Bibe azul”. A sala possuía várias janelas, uma porta de acesso direto ao espaço exterior e uma casa de banho mista, devidamente equipada. Era uma

sala ampla, luminosa, onde as crianças se deslocavam facilmente, usufruindo do espaço existente.

A sala estava dividida em diferentes áreas: área da casinha, da biblioteca, dos jogos de mesa, dos jogos de construção, do escritório, da pintura, do computador e a da natureza; todas as áreas estavam equipadas com vários materiais, e a organização do espaço fomentava o máximo de autonomia: todos esses materiais estavam ao alcance das crianças. No entanto, quanto a equipamento, a sala necessitava de materiais mais diversificados e em melhor estado, porque alguns estavam estragados, rasgados, ou tinham falta de peças. Notava-se que por vezes as crianças ficavam frustradas - ou por não conseguirem acabar um jogo por falta de peças, ou por já estarem fartas de brincar sempre com os mesmos jogos.

É de salientar que esse reforço de materiais não exigiria forçosamente um investimento financeiro avultado. Efetivamente, a última área mencionada acima, a área da natureza, foi uma área criada na sala no decorrer do estágio devido ao interesse manifestado pelas crianças. Foram elas que trouxeram para a sala todos os materiais naturais que a área continha - folhas, frutos da época, paus, flores, conchas, pedras, etc. Era uma área de grande interesse para o grupo: todos os dias, sem falta, pelo menos uma criança trazia um material novo para a aumentar.

Ao longo das paredes da sala existiam placares onde a educadora cooperante ia colocando os vários trabalhos feitos pelas crianças, quer fossem acerca de certos temas abordados ou desenhos livres. Ela acreditava, tal como eu e o meu par de estágio, que “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (OCEPE, 2016, p.26).

No exterior, o espaço de recreio apesar de relativamente grande, encontrava-se algo deteriorado, e tal como na sala também tinha objetos/equipamentos estragados; oferecia poucas oportunidades de contacto e exploração da natureza. Apesar disso, as crianças demonstraram um grande interesse em brincar lá, e creio que merecia ser melhorado pela instituição no sentido de proporcionar brincadeiras, experiências motoras e vivências (tipo “horta de cada sala”) promotoras do conhecimento do mundo.

### 1.2.3. Caracterização do grupo

Caraterizei o grupo observando as crianças e conversando com elas ao longo do período de estágio, assim como recolhendo e confirmando informações através do diálogo sistemático com a educadora e com a ajudante operacional.

O grupo de crianças com o qual realizei este estágio era constituído por doze crianças, seis do sexo feminino e seis do masculino, entre os três e os cinco anos. Nenhuma tinha necessidades educativas especiais.

Além da heterogeneidade etária, o grupo era multicultural, com uma criança de ascendência ucraniana, uma de ascendência moldava e uma de ascendência chinesa. Todas percebiam e falavam português, a língua de comunicação do grupo. O grupo era, também, bastante heterogéneo quanto a preferências e escolhas e notei ainda que, independentemente das diferenças ligadas à idade que eram de esperar, algumas crianças estavam globalmente mais desenvolvidas do que outras.

A equipa educativa e as famílias das crianças tinham uma relação próxima (dentro do possível em tempos de pandemia) e positiva. A maioria das famílias mostrou-se sempre disponível e muito interessada pelo trabalho desenvolvido. Como os familiares não podiam ir até à sala deixar as crianças e ver os trabalhos que iam sendo realizados, a educadora criou para o efeito um grupo WhatsApp, utilizado como meio de comunicação tanto da escola para as famílias - a educadora enviava ao final da semana registos fotográficos de atividades e de momentos vividos pelas crianças no jardim de infância - como das famílias para a escola - os familiares utilizavam o grupo para informar a educadora de alguma coisa relacionada com a criança ou para esclarecer alguma dúvida.

Relativamente às interações estabelecidas entre nós, pessoas adultas da sala (educadora cooperante, ajudantes operacionais e estagiárias) e as crianças, pode-se descrevê-las como positivas e baseadas na confiança e no conforto, uma vez que as crianças recorriam a nós sempre que necessitavam, mostrando-se capazes de partilharem o que sentiam, como também as suas histórias e receios.

Por observação de algumas atividades de expressão motora, posso afirmar que todas as crianças apresentavam um bom desenvolvimento a nível físico – todas conseguiam andar, correr, rastejar, saltar, etc. A nível cognitivo, encontravam-se bem desenvolvidas – todas as crianças sabiam contar até dez, as de cinco anos até mais; algumas conseguiam escrever o seu nome; sabiam o seu nome e onde viviam; conheciam as várias partes constituintes do corpo assim como, animais, frutas, legumes; etc.

As crianças sentiam a necessidade de questionar tudo o que observavam, demonstravam imensa curiosidade em aprender e a maioria era bastante autónoma. Era um grupo muito sociável, que recebia bem, como se fizessem parte do grupo, todas as pessoas que entravam na sala. Cada criança apresentava aspetos que marcavam a sua personalidade. Alguns mais irrequietos, outros mais sossegados, uns mais

extrovertidos e outros mais tímidos. Na sua grande maioria, eram crianças bastante afetuosas.

De um modo geral, o grupo participava com bastante interesse em todas as atividades desenvolvidas, pelo que os momentos de diálogo eram muito participados. Aliás, devido a um desejo de participação “impetuoso”, algumas das crianças apresentavam dificuldades em escutar os outros e esperar pela sua vez de falar... Como fragilidades do grupo destaco o facto de ele imitar facilmente alguns comportamentos (como conversas paralelas ou atitudes fora do contexto) dessas mesmas crianças. Eram comportamentos de distração, não desafiadores ou desordeiros, pelo que trabalhar com o grupo era globalmente fácil e produtivo.

#### 1.2.4. Projeto de estágio

Articulámos o projeto de estágio com a prática da educadora cooperante, de forma a responder às necessidades, aos interesses e à curiosidade de todas as crianças do grupo. O projeto intitulava-se “Bibe azul... com um olhar atento sobre o Ambiente” e durou cinco semanas, ou seja, todo o período de intervenção do 3º estágio. Eu e o meu par de estágio decidimos trabalhar com as crianças o respeito e a valorização do meio ambiente de acordo com o sugerido pelo projeto da instituição, “Educar para a Vida”, apoiando-nos em conversas com a educadora cooperante, múltiplas observações do nosso grupo e no nosso próprio interesse e curiosidade pelo tema. Além disso, escolhemos atividades que - ao nível dos objetivos, mas sobretudo da metodologia - embora respeitando os cuidados sanitários a ter em tempos de pandemia, “forçassem” cada criança a tomar em consideração a opinião do resto do grupo, de forma a, de acordo com o “Educar para a Vida”, estimular em cada uma atitudes de respeito e de valorização crítica dos seus pares.

O nosso projeto tinha como objetivos principais: reforçar o conhecimento e a consciencialização das crianças acerca do meio ambiente; promover a construção de atitudes de preservação do mesmo; finalmente, substituir atitudes e comportamentos de desperdício por atitudes e comportamentos de preservação, formando hábitos.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões porque acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização

para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais.” (OCEPE, 2016, p.90)

Assim sendo, o macro-objetivo do nosso projeto de intervenção - de forma lúdica, envolver as crianças e sensibilizá-las para preservar e a respeitar o meio ambiente - quase não carece de justificção: as crianças de hoje serão os adultos futuros a quem competirá a preservação e proteção da natureza; por isso é consensual que a escola realize uma educação ambiental, com o intuito de tornar as crianças seres atentos ao mundo que os rodeia e respeitadores dos espaços verdes e dos seres vivos.

### Atividades

Os três temas que foram abordados ao longo do projeto de intervenção foram os animais (domésticos e selvagens), as profissões e a reciclagem. De seguida apresentaremos três das atividades realizadas durante o estágio com a respetiva descrição refletida e fundamentada. A primeira atividade é um jogo acerca da reciclagem, a segunda atividade a construção de animais com materiais reciclados e a terceira a criação de uma sementeira.

#### **Atividade 1 - jogo “já sei reciclar”.**

A atividade 1 ocorreu durante um período da tarde, no seguimento de uma “conversa de tapete” com as crianças acerca da temática da reciclagem. Os principais objetivos desta atividade eram sensibilizar as crianças para a importância da reciclagem e dar a conhecer às crianças a cor dos ecopontos assim como os respetivos lixos que devem ser colocados. Os objetivos específicos encontram-se expressos na tabela 1.

*Tabela 1 - Enquadramento da atividade 1 - Jardim de Infância*

<b>Áreas de conteúdo</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Expressão e Comunicação</b> - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Promover o desenvolvimento da linguagem oral; - Estimular a capacidade de concentração; - Ampliar o vocabulário;
<b>Formação Pessoal e Social</b> <b>Componentes:</b> -Consciência de si como aprendiz -Convivência democrática e cidadania	- Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões;  - Promover a sensibilização para a importância da preservação do meio

## Conhecimento do Mundo

- ambiente;
- Promover hábitos de reciclagem, mais concretamente a separação dos tipos de lixo;
- Relacionar as quatro cores básicas aos lixos correspondentes. (verde – vidro; amarelo- plástico e metal; azul – papel e cartão; vermelho- pilhão);
- Incluir no quotidiano das crianças hábitos conscientes sobre a reciclagem;

Durante a conversa percebemos que algumas crianças já conheciam o termo “reciclar” e que estavam habituadas a fazê-lo nas suas casas.

Posteriormente, explicámos em que consistia o jogo - foram mostrados os 4 sacos que simulavam os ecopontos (o vermelho - pilhão; o amarelo - plástico e metal; o azul - papel e cartão; o verde - vidro) e os objetos que tinham sido trazidos para ser feita a separação- como pacotes de leite, garrafas de água, copos de iogurte, caixa de bolachas, revistas, caixas de cartão, lata de salsichas, pilhas, entre outros.



Figura 4 - simulação de ecopontos



Figura 5 - vários tipos de lixo que levámos para a atividade

Depois de colocado tudo em cima de uma mesa pediu-se a cada criança, que, à vez, escolhesse um dos objetos “do lixo” que queria reciclar e que o colocasse no respetivo ecoponto.

A maioria das crianças conseguiu realizar o jogo de forma correta. As crianças mais novas apresentaram alguma incerteza na escolha do ecoponto e foi notório ver as crianças mais velhas a ajudarem as mais novas explicando-lhes o porquê de ter de ser naquele ecoponto.



Figura 4 - Criança a colocar uma lata no ecoponto amarelo

De um modo geral, ao longo da atividade, o grupo demonstrou interesse e curiosidade por esta temática nova e vontade em participar.

No fim do jogo, algumas crianças referiram ir dizer aos familiares em casa para começarem a reciclar, porque já sabiam como fazê-lo e o podiam ensinar.

### **Atividade 2 - Sementeira.**

A atividade foi iniciada com a leitura da história “João e o Pé de Feijão” a qual serviu de ligação com a experiência que se realizou posteriormente. A atividade da sementeira tinha como objetivo principal prever, experimentar, observar e comparar o processo de germinação de sementes e o crescimento das plantas. Os objetivos específicos encontram-se delineados na tabela 2.

*Tabela 2- Enquadramento da atividade 2 - Jardim de Infância*

<b>Áreas de conteúdo</b>	<b>Objetivos</b>
<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b>  <u>Componentes:</u>            Consciência de si como aprendiz            Convivência democrática e cidadania</p> <p><b>Área do Conhecimento do mundo</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b>            Domínio da matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</li> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões;</li>   <li>- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever, encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las;</li> <li>- Compreender o processo de germinação das sementes;</li> <li>- Compreender que as sementes dão origem às plantas;</li> <li>- Reconhecer que existe uma grande diversidade de sementes/plantas;</li> <li>- Compreender os fatores que possibilitam a germinação e, posteriormente, o crescimento (água, luz solar, ...)</li>   <li>- Utilizar tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-las de modo a dar resposta às questões colocadas;</li> <li>- Comparar os tamanhos das sementes e, posteriormente, das plantas. (maiores/menores);</li> <li>- Agrupar as sementes em conjuntos (cor, tamanho, forma);</li> </ul>

Depois da história, houve um momento de partilha de ideias com as crianças. Destacámos os principais elementos da história. A maioria das crianças referiu logo que “falava de feijões que tinham crescido muito”. Depois de questões introdutórias da

atividade (como se achavam se, tal como tinha acontecido na história, o feijão se poderia “transformar” numa planta: a maioria das crianças disse que sim, algumas disseram que não, pois não ia caber na sala, mas a criança Ma referiu que bastava “semear na terra, pôr água e apanhar sol”) explicámos às crianças que iriam “construir uma sementeira”, semeando sementes de feijão-verde, de favas, de coentros, de espinafres e de curgete. Questionadas se conheciam estas sementes e/ou outras, a maioria referiu que só conhecia as sementes de feijão por causa da história.

Depois, solicitou-se ao grupo que separasse as sementes tamanho, cor e forma. Primeiro as crianças agruparam-nas pelo tamanho - pequenas de um lado e grandes do outro; depois, separaram-nas por cores - as mais acastanhadas de um lado e as mais esbranquiçadas do outro.

A seguir, perguntámos ao grupo se a semente maior (a da fava) iria dar origem a uma planta maior. As crianças disseram que não, mas que achavam que era esta semente que ia “nascer”, ou seja, germinar primeiro.

Dissemos-lhes que em vez de terra iam usar algodão para semear as sementes: primeiro colocariam um pouco de algodão no fundo do copo de plástico; depois, colocariam duas sementes de feijão em cima do algodão; a seguir, tapá-las-iam com mais um pouco de algodão; e, finalmente, humedeceriam o algodão com um pouco de água.

Cada criança semeou o seu feijão. Eu e o meu par de estágio semeámos as outras sementes e assinalámos com um “X” o copo da semente de fava, pois foi a que as crianças disseram que ia germinar primeiro. Metemos sementes ainda em mais dois copos: num, metemos água, mas fechámo-lo no armário para que não recebesse luz; no outro, embora exposto à luz solar, não metemos água. Acrescentámos estes dois copos, para que, mais tarde, quando as crianças vissem que neles nada germinava percebessem a necessidade de água e de luz para a germinação e o crescimento das sementes/plantas.

Finalmente, cada criança colocou o “seu” copo ao pé de uma janela e dissemos-lhe que o regasse diariamente se necessário, e que semanalmente o observasse e registasse alguma diferença.



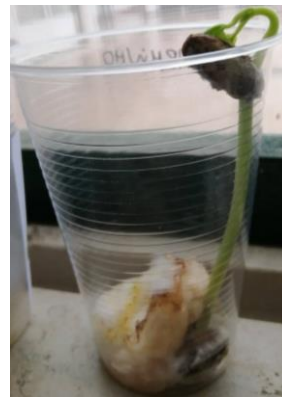
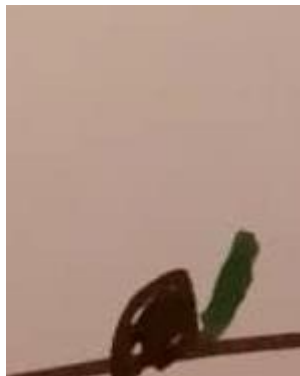
*Figura 7 - Crianças a colocarem o "seu" copo ao pé da janela*



*Figura 8 - "Sementeira do Bibe azul"*

Ao longo da experiência, as crianças demonstraram bastante interesse e curiosidade, pois era algo que ainda nunca tinham feito.

Diariamente, o "chefe de sala" ia ver se as plantas precisavam de água e, semanalmente, o grupo realizava a observação da sementeira, com as crianças a registar as mudanças nas plantas através de desenhos e fotografias. Foram bastante empenhadas, participativas e responsivas às nossas questões e iam fazendo outras. Durante toda a atividade registámos as suas ideias. Quando terminámos o estágio, a educadora cooperante assegurou-nos que ia continuar com o processo.



*Figura 5 - Registo, em fotografia e em desenho, das mudanças observadas na semente de feijão-verde. Ao fim de uma semana, nas primeiras duas imagens. E ao fim de duas semanas, nas outras duas imagens.*

### **Atividade 3 - Construção de animais com materiais reciclados.**

A atividade 3 foi a última atividade desenvolvida no âmbito do Projeto de Intervenção. Teve como macro-objetivo construir figuras de animais com materiais recicláveis. Os objetivos específicos traçados para esta atividade encontram-se na tabela 3.

Tabela 3- Enquadramento da atividade 3 - Jardim de Infância

Áreas de conteúdo	Objetivos
<p><b>Expressão e Comunicação</b>  Domínio da Educação Artística  <u>Subdomínio das Artes Visuais</u></p> <p><b>Conhecimento do Mundo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver a expressão individual e estimular a criatividade e a criação;</li> <li>-Motivar para a prática da expressão plástica;</li> <li>-Desenvolver aptidões manuais e técnicas;</li>   <li>- Promover o contacto com diferentes materiais recicláveis;</li> <li>- Construção de figuras de animais com vários materiais recicláveis;</li> <li>- Consciencializar para a possibilidade de reutilização de materiais;</li> <li>- Identificar animais e as suas características físicas.</li> </ul>

Iniciámos esta atividade com uma proposta ao grupo: apresentámos às crianças imagens com figuras de animais construídas com materiais recicláveis e propusemos que construíssem as suas. Como o grupo aderiu, as crianças continuaram a brincar nas áreas, mas chamávamo-las duas a duas e mostrávamos-lhes mais exemplos de imagens de figuras de animais assim construídas. Baseando-se ou não nas imagens, cada criança escolhia que figura de animal queria construir. Então dizíamos-lhe que utilizasse o que quisesse dos materiais de desperdício que tínhamos colocado em cima da mesa - rolos de papel, tampas de plástico, caixas de ovos, CDs, feltro, cartolinas usadas, rolhas de cortiça, etc.

Eu e o meu par de estágio auxiliámos sempre que necessário, como nas tarefas em que era preciso usar cola quente ou furar as rolhas com x-ato.

As crianças demonstraram muito interesse, alegria e imaginação na realização da atividade e construíram imagens de animais diversificadas e bonitas. Mal as acabavam perguntavam logo se podiam ir mostrá-las aos amigos. Notou-se que foi uma atividade prazerosa

Os objetivos definidos para esta última atividade foram totalmente atingidos. Por um lado, consciencializámos as crianças para a reutilização de materiais de desperdício: verificaram que é possível realizar muitas “coisas” com eles, até figuras de animais; por outro, desenvolvemos e estimulámos a expressão individual e a criatividade das

crianças, desenvolvemos as suas aptidões manuais e técnicas e promovemos o seu contacto com diferentes tipos de materiais.



Figura 10 - Criança a construir um peixe



Figura 11 - Animais construídos pelas crianças

### **Avaliação**

Ao longo do projeto as crianças mostraram-se sempre muito participativas e empenhadas em todas as atividades que realizavam. Como no grupo havia também crianças de 4 anos, preparámos as atividades para que, tal como as crianças de 5, as realizassem com sucesso. Eu e o meu par de estágio verificámos que após a realização das atividades todas as crianças demonstraram conhecimento aprendido nos principais temas em que assentou a nossa intervenção - desde a distinção entre animais domésticos e selvagens ao potencial da reciclagem, passando pela identificação de profissões distintas e dos seus objetos característicos.

Quando delineámos o nosso projeto, enumerámos múltiplas propostas de atividades; aquelas que não realizámos (por falta de tempo ou porque, após observação do grupo, pensámos que não eram as melhores) substituímos por equivalentes, mais adaptadas ao contexto. A colaboração com os membros da comunidade escolar foi importante na medida em que a partilha de informações entre todos permitiu um trabalho educativo cooperativo. Globalmente, através das várias atividades dinamizadas alcançámos todos os objetivos do projeto - acreditamos ter promovido o conhecimento e a consciencialização das crianças acerca do meio ambiente, a construção de atitudes de preservação do mesmo e a substituição de atitudes e comportamentos de desperdício por atitudes e comportamentos de preservação que levem à formação de novos hábitos.

Acreditamos ter promovido também muitas outras aprendizagens - a análise das várias avaliações mostra que cada uma das atividades desenvolvidas foi ao encontro

de uma grande parte dos domínios estabelecidos para cada área de conteúdo na educação pré-escolar; concluímos que a maioria dos objetivos foram alcançados nas várias atividades. Com efeito, para além dos ganhos obtidos na relação com o meio ambiente, que era o que nos propúnhamos conseguir, as crianças obtiveram ganhos também noutras áreas: nomeadamente, melhorámos a sua familiaridade com instrumentos de escrita e a prática de escrever algumas letras e números; fizemo-las compreender a importância de reciclar materiais; incentivámos as suas demonstrações de curiosidade pelo mundo que as rodeia, a sua vontade de aprender; incentivámos os comportamentos de ajuda. No que respeita ao desenvolvimento da linguagem oral, ajudámo-las no enriquecimento vocabular (por exemplo, na identificação de animais e distinção entre domésticos e selvagens); ajudámo-las a utilizar diferentes meios de expressão; a fazer enumerações; a relatar experiências e acontecimentos; a partilhar brinquedos ou objetos; a dar oportunidade aos outros colegas de intervirem; a questionar para obter informações; a quantificar e a recorrer a expressões de relação entre quantidades como “mais”, “menos”, “maior do que” e “menor do que”; a apreciar criticamente o trabalho dos colegas; a basear-se em desenhos para transmitir informação. Finalmente, destacam-se também algumas das aprendizagens alcançadas ao nível das atitudes – aumentámos a confiança das crianças em experimentar atividades novas, em resolver problemas dando sugestões e, chegando a um consenso final com os companheiros, em demonstrar preocupação e respeito pelo meio ambiente.

#### 1.2.5. Definição da questão de pesquisa

Neste estágio verifiquei que, apesar de a educadora não contar histórias todos os dias (contava cerca de duas vezes por semana), as crianças aprendiam vocabulário novo ao ouvi-las. As crianças demonstravam muito interesse nestes momentos - diariamente questionavam se ia ser contada alguma história e qual era o seu título.

Por esse motivo, e porque já tinha decidido prestar atenção a este tema, comecei quase todas as minhas atividades por histórias que serviam de fio condutor para as temáticas que a seguir trabalhava. Pude comprovar que as crianças utilizavam não só o vocabulário, mas também as construções sintáticas que tinham escutado.

Foi nesta altura, ainda durante este estágio, que tomei a decisão final de fazer das histórias infantis o centro do meu trabalho investigativo.

### 1.3. Desenvolvimento profissional

Ao fim deste percurso, posso afirmar que estes três estágios me desenvolveram bastante, tanto a nível pessoal como profissional.

No primeiro estágio (contexto de creche) comprovei a importância da rotina e da brincadeira livre nestas primeiras idades. Na sua reflexão sobre as finalidades da creche e sobre as atividades que nela as crianças devem experienciar para promover o seu desenvolvimento e aprendizagem, Gabriela Portugal salienta que o mais importante “não são as atividades planeadas, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres”. A autora defende que “as crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas sim em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais.” Portugal diz ainda que “os bebés e as crianças muito pequenas precisam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, de uma relação com alguém em quem confiem, de um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento e de oportunidades para interagirem com outras crianças, bem como de liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos.” (Portugal, G., 1998, p.204) O que aprendi no primeiro estágio foi que Gabriela Portugal tem razão.

O segundo e terceiro estágios foram desafiantes, por um lado por terem sido feitos sem intervalo entre ambos; e, por outro, terem decorrido em plena pandemia. Viver tudo isso foi, sem dúvida, um grande desafio. Um grande desafio que foi superado, dia após dia, e que me trouxe um grande amadurecimento profissional.

Com efeito, como mencionei atrás ao começar a descrição do contexto, o facto destes dois estágios em jardim de infância terem sido reunidos e, por conseguinte, existir um maior tempo de intervenção (quase três meses) na mesma instituição, com o mesmo grupo de crianças e com a mesma educadora cooperante, foi, sem dúvida, uma grande mais-valia para o meu desenvolvimento profissional. Permitiu-me desenvolver um trabalho de maior fôlego, o que, como só percebi nessa altura porque tive a oportunidade de o experimentar, é o meu tipo de intervenção preferido. A grande lição aprendida neste estágio foi como realizar uma intervenção gradual – lenta, mas segura – em profundidade, refletida. Este estágio “duplo” deu-me tempo para conhecer bem os recursos disponíveis no contexto, as crianças, a rotina do grupo, as estratégias da educadora... Foi possível, ao contrário do que aconteceu nos outros estágios, ter todo um mês de observação e de preparação do projeto de estágio, e isso foi muitíssimo positivo. Na segunda parte do estágio, depois de todo um momento de adaptação, das crianças já estarem familiarizadas com a minha presença, foi-me muito mais fácil e prazeroso intervir e dinamizar as atividades. O facto de o grupo ser reduzido também

foi uma mais-valia, pois tornou-me possível conhecer, interagir e conversar com todas as crianças tranquilamente e “personalizar” todas as minhas atividades de forma a verdadeiramente responder às necessidades específicas de cada uma. Para quem, como eu, procura trabalhar de forma refletida, com proximidade e profundidade, as circunstâncias deste estágio final foram as ideais para pôr em prática aquele que espero que venha a ser o meu “estilo de trabalho” futuro: um trabalho de educação de infância em que a intencionalidade educativa se centra em cada criança, um trabalho realizado não com uma perspetiva de “pronto a vestir”, de “roupa tamanho único”, mas com uma perspetiva de “alta costura”, em que as roupas se ajustam verdadeiramente ao corpo de cada qual. É um trabalho que exige muito tempo de descoberta e de investimento emocional e cognitivo, mas que vale a pena. Tudo isso foram lições aprendidas ao longo deste estágio “duplo”.

Todos os grupos de crianças que me acolheram, quer durante a licenciatura quer durante o mestrado, me vão ficar na memória por muito tempo, pelas experiências, momentos e ensinamentos que me proporcionaram, assim como pelos sorrisos e pelo carinho que me demonstravam todos os dias. No entanto, para além desse ganho afetivo, os estágios – sobretudo o estágio “duplo”, pelas razões que apontei acima - foram cruciais para o desenvolvimento do meu futuro “perfil” de educadora de infância. Pus em prática tudo aquilo que aprendi ao longo das várias unidades curriculares, ganhei experiências, ganhei “bagagem”., ganhei capacidade de reflexão.

Confirmei, em primeira mão, a velha máxima de que todas as crianças são diferentes e que a maneira como aprendem também - aquilo que funciona bem para umas, não funciona da mesma maneira para outras, portanto há que conhecer bem as especificidades de cada criança a fim de poder desenvolvê-la da melhor maneira e fazê-la crescer; constatei que uma planificação nunca é definitiva: nem sempre é possível fazer tudo aquilo que traçamos, por questões de tempo, ou porque não é o melhor para o grupo. Durante a dinamização de algumas atividades, aquilo que tinha inicialmente pensado não aconteceu; alterei sempre que necessário os meus planos para responder aos anseios e interesses das crianças, e essa minha disponibilidade, esse “jogo de cintura” ao serviço das suas necessidades foi também algo que os estágios, todos eles, me permitiram exercitar.

Acima de tudo, durante os estágios, mas sobretudo no último, aprendi a importância da intencionalidade educativa (apoiando-me nas OCEPE): é fundamental que o/a educador/a esteja sempre consciente do que nesse determinado momento da rotina (seja este um momento mais livre ou mais orientado e planeado) quer desenvolver na criança. É a intencionalidade educativa que caracteriza uma intervenção profissional. É a intencionalidade que permite ao educador/a atribuir sentido à sua ação, ter um

propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. Estou grata às circunstâncias que me permitiram conhecer suficientemente bem cada criança do meu grupo de forma a que eu pudesse aplicar com cada uma essa intencionalidade.

## **Parte II – O contributo das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral em contexto pré-escolar**

### **1. Motivação para a escolha deste tema**

Desde muito cedo - desde que me lembro - adoro que me contem histórias. Depois, mal aprendi a ler, passei a contar histórias aos meus primos e vizinhos mais novos, que na altura eram tão pequeninos que só há pouco tinham aprendido a falar. E, assim como eu tinha adorado ouvir histórias, também eles adoravam ouvir as minhas.

Lembro-me de já nessa ocasião ter pensado que as minhas histórias os ajudavam a desenvolver a fala. Muito mais tarde, quando chegou o momento de escolher uma profissão e decidi tornar-me educadora de infância, uma das razões para formar-me nesta área foi o intuito de aplicar este gosto por contar histórias num contexto profissional.

Este interesse pessoal na contação de histórias infantis transformou-se num desejo de compreender como poderá esta atividade influir no desenvolvimento da linguagem em contexto pré-escolar.

A principal razão para essa transformação foi a observação que realizei, ao longo da minha intervenção nos estágios, da relação entre a contação de histórias e a capacidade demonstrada pelas crianças, de, praticamente após a contação, utilizarem palavras, expressões e construções sintáticas presentes nas histórias contadas.

Como escrevi acima aquando da descrição reflexiva do primeiro estágio, quando estagiei em contexto de creche constatei que por um lado a educadora não contava histórias e que por outro lado mesmo tendo em conta a idade (de dois anos) as crianças não estavam muito desenvolvidas ao nível da linguagem, mas nesse estágio não pude investigar uma possível relação entre ambos os factos.

Comecei a investigar isso; e no estágio seguinte, em contexto de jardim de infância, além de comprovar que as crianças aprendiam vocabulário novo com as histórias que a educadora contava (não todos os dias, contava-as cerca de duas vezes por semana), como eu já prestava atenção a este tema, comecei quase todas as minhas atividades pela contação de histórias que serviam de fio condutor para as matérias que trabalhava a seguir. Mais uma vez, comprovei repetidamente que, além do vocabulário, as crianças utilizavam também as construções sintáticas que me tinham ouvido

empregar na contação. Assim, ainda durante esse estágio, tomei a decisão final de fazer das histórias infantis o centro do meu trabalho investigativo. Por isso, quando cheguei ao estágio final (que, como escrito acima, aglutinou dois), repeti a metodologia de usar histórias como motivação e fio condutor para as atividades e registei de forma mais sistemática o impacto da escuta de histórias no desenvolvimento verbal das crianças ouvintes. Senti-me cada vez mais motivada a tirar conclusões sólidas sobre a natureza desse impacto.

Assim, prossegui a investigação sobre o tema incluindo até duas componentes que, a meu ver, complementam as minhas observações durante o estágio: por um lado, como verifiquei ao longo dos vários estágios que as educadoras cooperantes apesar de louvarem as histórias como ferramenta pedagógica, não realizavam a sua leitura ou contação diária, procurei compreender essa posição e realizei um inquérito a educadores/as de infância sobre as suas representações da importância da prática de contar histórias para o desenvolvimento da linguagem verbal e temas associados; por outro, criei e contei uma história a duas crianças, contação essa individualizada e seguida da verificação das aquisições linguísticas obtidas por cada uma das crianças.

Hoje, o meu gosto por contar histórias mantém-se, aliado à quase certeza acerca do seu contributo para o desenvolvimento da linguagem. A escrita deste trabalho fez-me querer saber ainda mais sobre o contributo das histórias para o desenvolvimento da linguagem oral em contexto pré-escolar.

## **2. Contextualização do estudo**

Encontrar bibliografia que me ajudasse a realizar a fundamentação teórica deste projeto de intervenção-investigação não se revelou fácil. A maior parte das obras que encontrei versando a relação entre a contação de histórias e o desenvolvimento infantil situam-se numa perspetiva apologética da Literatura para Crianças, listando de forma generalista os inegáveis benefícios que a contação de histórias traz às crianças ao nível do conhecimento do mundo, e, globalmente, da identificação e gestão das suas emoções. Outros trabalhos referem-se à relação entre crianças e histórias numa perspetiva quase clínica; veja-se, por todos, o caso da excelente dissertação de mestrado “A importância do reconto de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças de três anos” de Joana Fraga Andrade (Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017) a qual, embora apresente um trabalho com uma amostra de crianças sem necessidades educativas especiais, foi significativamente realizada no âmbito de um Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor e Intervenção Precoce.

Investigações sobre a relação entre a atividade de contar histórias e o desenvolvimento da linguagem oral foram bastante difíceis de encontrar. Regra geral, a contação de histórias é vista como uma ferramenta do dito desenvolvimento, sem se discriminar quais os seus benefícios nem modos de atuação - veja-se por todos Ana Carolina Sousa que se baseia na obra de Inês Sim-Sim e outras publicações do Ministério da Educação para sugerir o “[d]esenvolver uma rotina que inclua ouvir ler ou narrar uma história” (Sousa, A., 2012, p.33). Para Sousa, como para a maioria das/os autoras/es que consultei, a contação/leitura de histórias é apenas uma estratégia, entre outras, de promoção de aspetos essenciais da comunicação oral. Concordando à partida que a escuta pelas crianças em idade pré-escolar de histórias infantis promove o desenvolvimento da sua linguagem oral, o objetivo que defini para esta pesquisa foi não apenas perceber a natureza desse contributo, mas como pode a contação de histórias ser melhorada de forma desenvolver a linguagem oral das crianças ouvintes. Consequentemente, as minhas questões de pesquisa foram:

1. De que forma e em que medida as histórias infantis ajudam as crianças a desenvolver a linguagem oral, nomeadamente a:
  - 1.1. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
  - 1.2. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);
  - 1.3. Alargar o vocabulário;
  - 1.4. Construir frases mais corretas e complexas;
  - 1.5. Utilizar adequadamente frases simples de diversas formas (afirmativa e negativa) e tipos (interrogativa, exclamativa, etc.), bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar.
2. De que forma deve o/a educador/a trabalhar as histórias infantis para desenvolver a linguagem oral das crianças?
3. Qual a perspetiva dos/as educadores/as sobre a importância das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral?
4. Qual o espaço (atual e desejável) das histórias infantis nas salas de pré-escolar?

### **3. Enquadramento teórico**

As questões apontadas acima podem reduzir-se a uma só, adaptada de Eduardo Silva e Cláudio Moraes: “a Literatura Infantil, como gênero literário a ser trabalhado na escola, pode contribuir de que maneira para o ensino-aprendizagem das

crianças [no que respeita ao desenvolvimento da linguagem oral]?” (Silva, E.; Moraes, C., 2017, p.1. Acrescento meu).

Assim, neste ponto definirei apenas os conceitos basilares da componente investigativa deste trabalho: os conceitos de desenvolvimento da linguagem oral e de histórias infantis. Terminá-lo-ei referindo o que é consensual entre os/as autores/as que consultei quanto aos benefícios (em geral, e nomeadamente para o desenvolvimento da linguagem oral) que as crianças obtêm com o contacto com essas histórias.

### 3.1. Desenvolvimento da linguagem oral

Para os propósitos deste trabalho, considero a linguagem oral como “um sistema de comunicação baseado em palavras e gramática” (Papalia, D. e Feldman, R., apud Gonçalves, C., 2020, p.56). Considero ainda que a tarefa de ajudar cada criança a desenvolvê-la tem, como se escreve nas OCEPE, “uma importância fundamental na educação pré-escolar [porque] [s]abe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes.” (OCEPE, 2016, p. 60)

#### 3.1. 1. Desenvolvimento da linguagem oral

Como é sabido, durante os primeiros meses de vida a criança comunica através de gestos e de produções sonoras (choro, riso, palreio, lalação), fase a que Inês Sim-Sim dá o nome de “período pré-linguístico” (Sim-Sim et al., 2008, p.15). As crianças a que nos referimos aqui (crianças ouvintes e sem distúrbios físicos da fala) são sujeitas a um “banho verbal” - micro-histórias, conversas, interações diversificadas com pessoas e com objetos (brinquedos falantes, caixas de música, televisão...) e começam a utilizar intencionalmente palavras isoladas. É o início do “período linguístico”, no qual é possível identificar grandes etapas/marcos de desenvolvimento: aos dezoito meses, normalmente, as crianças já compreendem/cumprem ordens simples, compreendem algumas dezenas de palavras e produzem um “discurso telegráfico (2/3 palavras por frase)” (Sim-Sim et al., 2008, p.26); das crianças de três anos é de esperar que tenham “compreensão de uma centena de palavras”, “grande expansão lexical”, que produzam frases, que utilizem pronomes e flexões nominais e verbais e que respeitem as regras básicas de concordância (Sim-Sim et al., 2008, p.26); aos quatro/cinco anos é esperado que as crianças tenham um “conhecimento passivo de 25 000 palavras”, um “vocabulário ativo de 2 500 palavras” e “compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas” (Sim-Sim et al., 2008, p.26); finalmente, espera-se que daí

até à puberdade elas dominem estruturas gramaticais complexas e enriqueçam o seu léxico (Sim-Sim et al., 2008, p.26).

Como é evidente, a evolução padrão da linguagem oral não se atualiza da mesma forma em todas as crianças. O caso de crianças que apesar de não terem nenhum obstáculo físico à articulação de palavras não desenvolveram a linguagem porque se criaram junto de animais, sem contacto humano, mostra que, de acordo com o modelo vigotskiano proposto em *A construção do pensamento e da linguagem (1934)*, a linguagem oral se cria e desenvolve via interação com o Outro - é cultural e socialmente construída. Maria Gabriela Santos e Alessandra Farago escrevem que “a aquisição da linguagem oral é um processo de apropriação que se dá através da aproximação com a fala do outro, seja ela da mãe, do pai, do professor, dos amigos ou aquelas ouvidas na televisão e no rádio, é a partir dessa interação que as crianças começam a falar ampliando assim seu vocabulário.” (Santos, G.; Farago, A., 2015, p.119). Em suma, como nos diz Martins, seguindo Vigotski, “a linguagem, embora confira à sua formação um cunho aparentemente natural, só se desenvolve sob a dependência da ação do outro.” (Martins, L. apud Melo et al., 2020, p.5).

### 3.1.2. Contextos inibidores ou promotores do desenvolvimento da linguagem oral

Visto a aquisição da linguagem oral ser para cada criança uma coisa nova, uma aventura, consoante o contexto (familiar e global) em que cresce ela sentir-se-á nada, pouco ou muito confiante para a exercitar. Como mostram estudos com crianças ouvintes filhas de pais surdos, as crianças só falam quando sabem que há alguém que as escuta. (Cavalcanti, Wanilda; Roldão, Michelle, 2014, s.p.)

Mesmo para além deste caso específico em que as crianças não falam porque se apercebem que o Outro não as conseguirá perceber devido a problemas físicos, para as crianças se exercitarem na linguagem oral é fundamental que se sintam valorizadas e escutadas, que se sintam à vontade para intervir e manifestar-se “naquele” espaço, “naquele” grupo, “naquela” família, “naquele” jardim de infância - só assim terão confiança para expressar as suas ideias oralmente, participando em conversas e noutras atividades.

Mas de que contexto podem as crianças colher essa confiança discursiva? Do contexto doméstico, nas suas famílias? Do espaço de creche/ jardim de infância? Claro que depende de caso para caso. Mas postulo aqui que na sociedade portuguesa o “direito à palavra” infantil é muito recente e não está difundido igualmente em todas as famílias. Na ausência de estudos específicos, proponho como prova da modernidade desse direito o quanto, ainda hoje, se emprega na linguagem corrente os ditados/frases

feitas/expressões populares derogatórias da participação das crianças nas conversas sobre qualquer tema.

A tradição oral portuguesa valoriza a contribuição verbal infantil apenas enquanto apresentação de uma perspectiva radical e desinteressada sobre um assunto: é esse o sentido do ditado “a verdade sai da boca das crianças”. Quanto a todas as outras dimensões comunicativas, acredito que seja ainda consensual na sociedade portuguesa a ideia de que a opinião de uma criança, devido à sua falta de experiência, não é, sequer, de considerar. A minha própria vivência infantil é a de alguém a quem os avós disseram “Deus deu-nos dois ouvidos e uma boca, para ouvirmos mais e falarmos menos”, “não se interrompem as conversas dos adultos”, “a conversa já chegou à cozinha?”, “se não sabes nada do que dizes, é melhor estares calada”, “em boca calada não entram moscas”, “em boca aberta, entra mosca ou sai asneira”, ou “vozes de burro não chegam aos céus”. Às crianças tagarelas ainda se diz: “que é que estás para aí a dizer? Não sabes do que estás a falar”, “não são conversas para a tua idade”, “não tens nada que te meter”, “já chega” e “nunca mais te calas”. Em suma, na minha geração, as crianças portuguesas eram incentivadas não a falar, mas sim a ouvir com atenção o que os/as familiares (lhes) diziam; hoje, 2021, as suas contribuições para as conversas são ainda logo à partida consideradas irrelevantes - afinal, como diz o ditado, “já a formiga tem catarro”.

Evidentemente, esta atitude global de marginalização e desrespeito adulto pela contribuição verbal das crianças é “normalizada” tanto por pessoas adultas como pelas ditas crianças, as quais reagem à marginalização e desrespeito comunicacional melhor ou pior, consoante a qualidade global da sua relação familiar e a sua sensibilidade individual. Mas, em geral, a linguagem oral da criança desenvolve-se pela prática e pela aceitação pela comunidade dessa prática. Como sublinham Chaer e Guimarães, “Sentir-se aceita quando fala reforça na criança a sua alegria de participar das atividades de linguagem oral. Quando ocorre crítica ou risos, além da falta de respeito, isso pode até mesmo traumatizar o falante, dependendo da sua sensibilidade emocional.” (Chaer, M.; Guimarães, E., 2012, p.80). No entanto, ainda que não haja qualquer traumatismo, a marginalização da atividade discursiva infantil desestimula o desenvolvimento verbal da criança. Nomeadamente, a marginalização ou crítica ao que a criança diz, a falta de interesse pelo seu discurso, inibe o desenvolvimento do respetivo “diálogo interior” da criança, diálogo interior esse que, segundo Maria Gabriela Santos e Alessandra Farago, estrutura a fala interna de cada indivíduo.

Nas palavras das autoras,

“quando somos questionados sobre algo temos a necessidade de pensar a respeito, fazemos isso através de um “diálogo interior”, mentalmente

questionamo-nos sobre o assunto. É um processo que depende de um tipo de fala, a fala interna, originada de um pensamento, o pensamento discursivo, podendo ser notado em várias situações, por exemplo: no planejamento de uma ação, quando analisamos um conceito etc. O diálogo interior é produzido através das oportunidades que o indivíduo tem de dialogar (...) [portanto] se o indivíduo não tiver oportunidade de dialogar ele não estará preparado para pensar.” (Santos, G.; Farago, A., 2015, p.117).

Ou seja, a criança com uma família que não se interessa por ouvir o seu ponto de vista, que não se interessa em dialogar com ela, está em desvantagem quanto ao desenvolvimento da linguagem verbal. É nesta situação que se torna fundamental a ação do/a educador/a de infância enquanto promotor/a de experiências de utilização gratificante da linguagem verbal, nomeadamente as experiências de discussão sobre histórias infantis ou de reconto das mesmas.

Com efeito, embora o nível de aceitação da participação das crianças no discurso familiar possa, em muitas famílias, ser extremamente elevado, ainda hoje, ao chegar à creche, ao jardim de infância ou à escola, as crianças refletem o contexto comunicacional familiar em que vivem, as experiências de comunicação que lhes são proporcionadas, os exemplos conversacionais que têm; por isso, se considerarmos o risco de alguns ambientes familiares desestimularem o desenvolvimento verbal infantil, pensaremos que mais necessário se torna que o/a educador/a e o ambiente da sala de creche ou jardim de infância promovam por um lado esse mesmo desenvolvimento verbal e, por outro lado, a confiança da criança na validade do seu discurso. Ou seja, apesar da capacidade de verbalização/comunicação oral surgir e se solidificar na criança por tentativa e erro, num contexto de imitação não forçada, o/a educador/a que intencionalmente promove o desenvolvimento verbal da criança proporciona-lhe experiências comunicativas verbais: oferece-lhe assuntos de que falar, cria-lhe momentos para falar, providência atividades em que precisa falar. Ou seja, fornece a cada criança o meio “reorganizar essa capacidade [de verbalização/comunicação oral] por meio de estímulos e procedimentos específicos de ensino, onde assimilará os elementos da linguagem e seu uso, tanto na coordenação do discurso quanto na própria organização do pensamento.” (Melo, A. et al., 2020, p. 5)

– o que implica que, idealmente, na creche ou no jardim a criança deva assistir e participar em “(...) conversas, discussões, poesia, dramatizações, fantoches, leitura de histórias, entrevistas, músicas, reconto de histórias, trava-língua, debates, exposições orais (...)” (Chaer, M.; Guimarães, E., 2012, p.76).

Quanto mais estimulante e rico em experiências de comunicação verbal for a sala de creche ou jardim de cada criança, mais a sua linguagem oral evolui - o seu vocabulário

vai-se diversificando e vai corrigindo a construção frásica. Mas o papel do/a educador/a como promotor/a de desenvolvimento linguístico não se fica por proporcionar à criança “(...) experiências diversificadas, ricas, envolvendo os usos possíveis da linguagem oral (...)”. (Chaer, M.; Guimarães, E., 2012, p.73). Além disso, é imprescindível que o/a educador/a seja um bom modelo linguístico e que acompanhe (observando/registando e avaliando) o desenvolvimento da linguagem oral de cada criança de forma a descobrir e compreender os micro progressos ou eventuais retrocessos linguísticos de cada uma. Só assim, permanentemente observando e registando, é que o/a educador/a terá noção do patamar de desenvolvimento linguístico em que cada criança está - do adquirido e do que há a melhorar – e poderá incorporar na sua prática atividades promotoras do desenvolvimento da linguagem nos aspetos necessários.

Escrevi acima que, para além da promoção do desenvolvimento verbal, o/a educador/a e o ambiente da sala de creche ou jardim de infância devem desenvolver a confiança da criança na validade do seu discurso. As experiências comunicativas verbais da criança devem ser para ela um prazer, e para tal deve sentir-se escutada por adultos e pelas outras crianças, o que, como escrito acima, não é garantido que aconteça em todos os contextos familiares. As OCEPE são taxativas quanto à necessidade de promoção de um ambiente de escuta: “[a] capacidade de o/a educador/a **escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo**, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” (OCEPE, 2016, p.61, negrito meu).

Como é evidente, o facto do/a educador/a escutar a criança não é por si só suficiente para que a sala de creche ou jardim seja um ambiente acolhedor da participação oral de cada criança; o/a educador/a precisa promover também a escuta respeitosa das outras crianças presentes quando uma delas está a falar. Só a presença de ambas as escutas, a do/a educador/a e a dos seus pares, assegura que cada criança – mesmo e sobretudo se for uma criança tímida - se sinta segura para desenvolver a sua oralidade.

### 3.2. Histórias infantis

Quando neste trabalho usamos a expressão “histórias infantis” ou “histórias para crianças” referimo-nos a narrativas de dois tipos: aquelas que, embora outrora tenham tido um público global, hoje são consideradas como adequadas para crianças (caso dos contos maravilhosos, como *O capuchinho vermelho*) ou aquelas que foram/são compostas de forma intencional por adultos/as com vista a atingir um público-alvo específico – crianças.

Como quaisquer outras narrativas, apresentam uma situação inicial seguida de uma “complicação” e de uma situação final diferente da situação inicial; ou seja, consistem numa sequência de acontecimentos (um enredo) que ocorre num ou mais espaços no qual as personagens agem. O que nos leva a caracterizar uma história como infantil é a presença de alguns traços formais - por exemplo, as histórias infantis evitam vocábulos considerados “grosseiros”, são geralmente curtas e, quando se apresentam em formato livro, são acompanhadas de imagens - e/ou a presença de alguns traços de conteúdo - por exemplo, estas histórias têm geralmente protagonistas com os quais as crianças se podem identificar (crianças ou animais ou outros seres em posição de *impoder*), evitam geralmente situações consideradas “grosseiras” e finais infelizes, é habitual descreverem a atuação de forças para além das leis da física nos acontecimentos e as suas personagens posicionam-se claramente no eixo mal-bem.

Rui Veloso e Leonor Riscado (apud Rodrigues, C., 2007, p.168) escrevem que os géneros mais comuns na literatura portuguesa dirigida à infância são os narrativos (nomeadamente os contos tradicionais, populares e os contos e novelas) juntamente com a poesia, as rimas tradicionais (trava-línguas, lengalengas, provérbios e romances), e o teatro infantil. A minha experiência em contextos de estágio confirma que é esta, aproximadamente, a composição das bibliotecas de sala que encontrei.

Devido ao seu público específico, na seleção das narrativas a contar ou a ler a crianças aplicam-se em primeiro lugar os critérios gerais que devem reger a nossa escolha de quaisquer produtos destinados a entreter e/ou informar as crianças: nomeadamente, de um modo mais abrangente, devemos tomar em consideração a faixa etária específica a quem o produto se destina (por exemplo, é muito diferente uma história destinada aos três anos de uma destinada aos cinco); mas, no caso de visarmos uma seleção mais personalizada e potencialmente mais influente no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança destinatária (ou seja, no âmbito do exercício da nossa intencionalidade educativa), devemos considerar com atenção os seus interesses e gostos assim como a fase de desenvolvimento em que se encontra, a qual pode não corresponder à fase “padrão” da sua faixa etária.

Além disso, e falando como futura profissional da educação de infância, considero que na seleção das histórias a contar no jardim há que considerar, como escrevi, uma intencionalidade educativa: evidentemente que uma história para crianças é sempre muito mais do que um mero instrumento de aprendizagens, mas, do meu ponto de vista, enquanto educadores/as devemos, face às histórias a contar na sala, colocar-nos uma pergunta: nesse momento específico do desenvolvimento do grupo de crianças, o que queremos nós educadores/as desenvolver, com a contação da história para crianças que vamos selecionar?

Claro que as crianças retirarão das histórias que lhes contarmos na sala muito mais do que os nossos objetivos educacionais – no fim de contas, como escrevem Acreciana Melo, Adelaide Dias, Maria Sampaio e Raimunda Rêgo, as histórias para crianças constituem “ [...] um caminho de múltiplas possibilidades para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nos aspetos linguístico, emocional, intrapessoal (autorreflexão e formação da própria identidade) e interpessoal (interações sociais)” (Melo, A., et al., 2020, p.8). No entanto, a consciência do facto de que, faça o/a educador/a o que fizer, as crianças retirarão sempre das histórias infantis ensinamentos não previstos (e, em geral, consolo e satisfação emocional, como aponta Bruno Bettelheim na sua *Psicanálise dos Contos de Fadas*) não impede esse/a mesmo/a educador/a de utilizar as histórias para crianças também para promover os seus objetivos educacionais, como por exemplo o desenvolvimento da linguagem verbal.

As histórias são uma das componentes da paisagem sonora-cognitiva que envolve as crianças. Como é sabido, nos primeiros dois anos (ou seja, globalmente, em contexto familiar e de creche), cada criança é submetida ao chamado “banho linguístico oral”, “banho” esse que tem duas componentes: a primeira componente, cujo conteúdo varia de acordo com as famílias de origem, é constituída pelos diálogos que ela testemunha e pelas falas que lhe são diretamente dirigidas; a segunda componente é constituída por produtos linguísticos comunitários previamente estruturados (lengalengas, rimas, canções) que também lhe são dirigidos, produtos linguísticos esses que, muitos deles, progressivamente requerem que ela se envolva diretamente na sua enunciação, acompanhando-os por meio de gestos ou sons. Estes produtos linguísticos, que pertencem ao género lírico, a pouco e pouco vão sendo acompanhados de micro-histórias. Assim, o contacto com as narrativas acontece naturalmente; o texto oral ou escrito dessas micro-histórias torna-se progressivamente mais extenso, apresentando mais vocabulário e eventos. Gradualmente, as crianças vão-se familiarizando com as histórias propriamente ditas, as quais, mantendo temáticas adequadas aos interesses e à faixa etária das crianças, são estruturalmente mais complexas, integram mais vocabulário desconhecido, mais tipos de frases, etc.

Há múltiplas “receitas” para a potenciação deste “banho linguístico”: como o contexto familiar é determinante no desenvolvimento das crianças e os estudos consultados são consensuais quanto à importância da precocidade do contacto com histórias, são comuns as exortações aos pais para que leiam ou contem histórias às crianças na hora de dormir ou para que as incentivem a recontar as histórias ouvidas no jardim de infância. Mirella Chaer e Edite Guimarães dizem-nos que “(...) a criança que tem contacto com a literatura desde cedo, lendo ou ouvindo histórias, é beneficiada em diversos sentidos: ela aprende a pronunciar melhor as palavras e se comunica melhor

de forma geral. (...) Embora a criança ainda não saiba ler, ouvir um texto já é uma forma de leitura.” (Chaer, M.; Guimarães, E., 2012, p.78, **negrito meu**) Acreciana Melo, Adelaide Dias, Maria Sampaio e Raimunda Rêgo referem explicitamente que as histórias promovem o “desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nos aspetos linguístico” (Melo et al., 2020, p.8, **negrito meu**).

### 3.3. Benefícios linguísticos (e não só) do contacto com histórias

Entre os benefícios específicos da contação de histórias para o desenvolvimento linguístico a maioria das obras que consultei referem o alargamento vocabular e o exercício da conversação. Márcia Santos, por exemplo, escreve que “o professor deve tornar a leitura das histórias infantis hábito diário, assim enriquecerá o vocabulário das crianças” (Santos, M., 2014, p.18). Simone Lemos, também destaca que ouvir histórias “além de possibilitar o acesso à riqueza de vocabulário [...] pode ampliar o movimento dialógico entre as crianças, por se constituir em um momento de trocas [...]” (Lemos apud Melo, A. et al., 2020, p.6, **negrito meu**). Ou seja, a escuta de uma história pode gerar interações verbais para partilha e/ou discussão de ideias, vivências, aprendizagens. Além disso, expor uma criança ao modelo narrativo de apreensão da realidade, tal como esse modelo se apresenta nas histórias, é uma atividade cognitivamente estruturante porque fornece à criança conceitos que lhe permitem quer designar e relacionar verbalmente experiências, emoções, objetos, necessidades, quer realizar atos de fala, como pedidos ou promessas.

Os estudos que consultei referem também que o contacto com histórias desenvolve nas crianças inúmeras outras competências para além das linguísticas. Veja-se, como exemplo a extensa lista apresentada por Ana Cardoso e Moacir Faria: “O ato de contar histórias (...) desperta o interesse pela leitura, ajuda no desenvolvimento psicológico e moral, auxiliando na manutenção da saúde mental das crianças em fase de desenvolvimento, amplia o vocabulário e o mundo de ideias, desenvolvendo a linguagem e o pensamento, trabalha a atenção, a memória e a reflexão, desperta a sensibilidade, a descoberta da identidade, adapta as crianças ao meio ambiente, assim como desenvolve funções cognitivas para o pensamento como comparação, raciocínio lógico, pensamento hipotético e convergente e divergente. A organização geral dos enredos possui um conteúdo moral que colabora para a formação ética e cidadã das crianças.” (Cardoso, A.; Faria, M., 2016, p.2).

Em síntese, os textos consultados consideram que a escuta frequente de histórias é benéfica para o desenvolvimento infantil linguístico e global; consideram também que,

por assim ser, essa escuta frequente é parte integrante de um ambiente linguístico estimulante. Finalmente, e na sequência destes pressupostos, consideram ainda que se deve procurar oferecer um ambiente desse tipo a cada criança porque, nas palavras de Sim-Sim et al., “Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.” (Sim-Sim et al., 2008, p.12)

Como prova, e centrando-se no tema desta investigação – o contributo das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral em contexto pré-escolar –, a dissertação de Marisa Marques demonstra especificamente os ganhos vocabulares (e, acrescento, não apenas vocabulares, mas de competências conversacionais) obtidos por crianças de jardim de infância após a escuta de histórias que lhes foram lidas. (Marques, M., 2016, p. 33)

Diferentemente de Marisa Marques, o meu estudo versa não os ganhos linguísticos obtidos quando as crianças contactam com histórias que lhes são lidas, mas os ganhos obtidos com histórias que lhes são contadas. Portanto, seguidamente, caracterizarei uma das formas de colocar as crianças em contacto com as histórias - a contação - visto que a maior parte das obras que consultei não distinguem entre a prática de contação e a prática de leitura de histórias, distinção que para mim é relevante.

Por exemplo, Mateus et al. afirma que, ao contar uma história, o/a educador/a deve ter em conta vários aspetos importantes: “ a) o contador deve levar vida às histórias, preocupando-se com a entonação de voz e a postura do corpo; b) [ter] sensibilidade ao multiculturalismo para escrever e contar as histórias; c) considerar as diversas possibilidades de frases para começar e terminar um conto; d) utilizar acessórios e utensílios como, por exemplo, fantoches [...] ; e) preparar o ambiente, considerar as idades, falar com clareza, começar e finalizar as histórias; f) é essencial que, ao final, seja feita uma avaliação de todo o processo.” (Mateus et al. apud Félix, M., 2015, p.28) Esta descrição, como vemos, aplica-se tanto à leitura como à contação de uma história. No entanto, quando confundimos contação de histórias e leitura de histórias, o contacto das crianças com histórias é muitas vezes visto essencialmente como uma ponte para a aquisição de competências leitoras e o prazer de ler.

Por exemplo, de acordo com Vieira, “Os pais podem iniciar contando histórias para os filhos dormirem, presentear as crianças com livros, incentivar os filhos a contarem histórias em casa, assim haverá sempre uma troca de conhecimentos e cria-se um estímulo para que as crianças, adolescentes e jovens tenham realmente prazer pela leitura (...).” (Vieira apud Botini, G.; Farago, A. , 2014 ,p.51

Postulo aqui que na prática de leitura de uma história a crianças um/a bom/a animador/a de livros para crianças recorre, durante a sua leitura, a um repertório alargado de expressões faciais, vocais e corporais, assim como a uma multiplicidade de entoações, ritmos e até acessórios e utensílios (como os referidos acima por Mateus) para aumentar a sua expressividade. No entanto, por muito bem que o faça, a pessoa que lê, por uma questão de fidelidade ao texto, atém-se predominantemente à reprodução em voz alta da história que vê escrita. Ou seja, a existência de um suporte escrito tende a diminuir a liberdade de atuação de quem apresenta a história, mesmo que o faça da forma dinâmica sugerida por Mateus.

Sublinhemos que a prática de leitura de histórias tem um papel importantíssimo no jardim de infância, sobretudo porque leva as crianças a contactar com o livro e o/a educador/a pode/deve ser um modelo no acesso à leitura - a atitude do/a educador/a ao ler histórias é evidentemente fundamental, “uma vez que o gosto pela leitura é transmitido na medida em que é vivido.” (Félix, M. , 2015, p.29) e se o/a educador/a encarar a leitura como algo importante na sua vida e sentir prazer em ler, o seu entusiasmo poderá propagar-se às crianças que o/a rodeiam. Mas se a prática de narração de histórias for reduzida (como muitas vezes acontece em creche e em jardim de infância) à prática de leitura de histórias, com exclusão total da prática de contação sem suporte escrito, as crianças perdem, a meu ver, algumas potencialidades de desenvolvimento da oralidade.

Com efeito, durante uma contação de uma história a crianças, a pessoa que conta essa história não tem nenhum suporte escrito. Isso significa que para além de poder recorrer a todas as estratégias de animação acima apontadas, tendencialmente o/a contador/a poderá “usar” a história de forma mais livre, ou seja, utilizar a estrutura narrativa acrescentando, alterando ou omitindo partes, frases e palavras da história de acordo, por exemplo, com o nível de interesse ou de compreensão da sua audiência. Essa mesma audiência compreende que uma narrativa não é forçosamente idêntica de todas as vezes que é contada, e que há componentes essenciais e secundárias. A criança experimenta e compreende, no fundo, a distinção entre “história” e “discurso” e pode usar essa compreensão na elaboração da sua própria fala.

Além disso, de um outro ponto de vista, a prática da contação de histórias deve integrar-se na creche/jardim de infância a par da prática de leitura de histórias porque estimula a adaptação da história às personalidades, interesses e gostos das crianças a quem ela é contada e, assim, facilita que estas se “envolvam” na história. Este “envolvimento” das crianças parece-me ser o objetivo final de qualquer atividade visando ganhos linguísticos por meio do contacto com histórias. Com efeito, como

escreve Melo, “(...) compreende-se a importância da contação de histórias e do envolvimento e participação ativa da criança, reconhecendo-a como sujeito criativo que fala, expressa e constrói conhecimentos coletivamente. Afinal, contar histórias contribui para o desenvolvimento da autonomia linguística da criança, garantindo-lhe melhor domínio dos mecanismos de comunicação, e para que se torne cada vez mais integrada na sociedade.” (Melo, A. et al., 2020, p.8)

### 3.4. Reconto

As crianças em contacto com histórias são expostas a vocabulário diversificado, estruturas gramaticais mais complexas, frases de diferentes tipos. Para além deste “capital passivo” de conceitos e estruturas, a contação ou a leitura de uma história à criança possibilita que esta, espontaneamente ou se solicitada, reconte a história. Por sua vez, o reconto permite à criança 1. reutilizar vocabulário ouvido pela primeira vez (na contação da história) e eventualmente outro vocabulário; 2. construir frases tomando por modelo a construção frásica presente na história escutada; 3. demonstrar a compreensão da história escutada; 4. usar a linguagem (vocabulário e gramática) de forma adequada a um contexto de comunicação oral específico – o da narração, via reconto da história escutada. Como dizem Chaer e Guimarães, “No momento do reconto, as crianças se apoiam na escuta de histórias, encaminhando-se para a reconstrução do texto original à sua maneira.” (Chaer, M.; Guimarães, E., 2012, p.79). Em última análise, o que interessa ao/à educador/a que quer utilizar as histórias como ferramenta de estímulo ao desenvolvimento linguístico infantil é o potencial destas de produção infantil de discurso autónomo sobre as histórias lidas ou contadas.

Joana Andrade diz-nos que o reconto de histórias escutadas traz inúmeros benefícios às crianças quanto ao desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que esses momentos “(...) permite[m] o diálogo, o conjunto de ideias, e a expressão do pensamento. Logo, a aprendizagem de um vocabulário mais completo e de um discurso com frases mais estruturadas irão contribuir para a expansão da memória e da atenção, facilitando assim a adaptação nas composições gramaticais.” (Andrade, J., 2017, p.31)

O reconto da história permite igualmente ao/à educador/a perceber se as crianças compreenderam a história, se recordam os seus acontecimentos e se se apropriaram das palavras/expressões e as estruturas gramaticais nela presentes. Citando ainda Chaer e Guimarães,

“A princípio, a criança sente certa dificuldade ao recontar a história. Não dispendo ainda de uma boa sequência lógica, omite trechos necessários, prende-se a pormenores inúteis, etc. Essa prática de recontar a história, além de incentivar o gosto

pela oralidade, constitui uma importante estratégia de avaliação do desenvolvimento linguístico da criança, observando-se como esta se expressa oralmente neste momento.” (Chaer, M.; Guimarães, E., 2012, p.79)

Caso uma criança não queira /não consiga recontar a história ou “bloqueeie” durante o reconto, o/a educador/a deve falar com ela para a ajudar a superar a dificuldade. Numa lógica de “contar às crianças histórias que elas possam recontar a seguir”, Chaer e Guimarães aconselham que ” (...) de início, limitemo-nos a histórias simples, com sequência clara e poucos personagens. A criança precisa ainda estar bem familiarizada com a história para poder reproduzi-la. Nessa fase, os meios visuais auxiliam sobretudo as crianças. As gravuras guiam-nas, mostrando-lhes a sequência dos fatos, lembrando-lhes as ideias principais.”(Chaer, M. ; Guimarães, E. , 2012, p.79).

Em contexto pré-escolar, a narração de histórias é uma atividade realizada com regularidade, pois os/as educadores/as reconhecem os vários benefícios em termos de desenvolvimento emocional e cognitivo que traz às crianças. Em geral, reconhecem que “quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos” (Abramovich apud Silva, E.; Moraes, C., 2017, p.9)

Quanto ao desenvolvimento da linguagem oral, também é consensual que o momento a seguir à escuta de uma história “pode ampliar o movimento dialógico entre as crianças, por se constituir em um momento de trocas [...]” (Lemos; Dias, 2018, p. 132) Como escrevem Melo et al. “ (...) apesar da criança aprender a falar espontaneamente, ela só poderá reorganizar essa capacidade por meio de estímulos e procedimentos específicos de ensino, onde assimilará os elementos da linguagem e seu uso, tanto na coordenação do discurso quanto na própria organização do pensamento” (Melo, A. et al., 2020, p.5). Para a quase totalidade dos/as autores/as consultados/as a narração de histórias em contexto pré-escolar é um destes estímulos do desenvolvimento linguístico; este desenvolvimento, por sua vez, é crucial para o desenvolvimento cognitivo como um todo visto que, como dizem entre outros Mirella Chaer e Edite Guimarães, “Para interpretar o que ouve e responder perguntas com lógica e clareza, a criança precisa ter pensamento organizado e linguagem oral bem desenvolvida” (Chaer, M. ; Guimarães, E. , 2012, p.71).

Sumariemos - no que respeita à relação entre a contação de histórias e o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças, é consensual que as crianças ao ouvir as histórias se vão apropriando da língua materna. No seguimento, a

escuta de histórias infantis ajuda as crianças a pronunciar as palavras de maneira correta e, por conseguinte, a fazerem-se entender melhor; e promove o seu alargamento vocabular, dado que a escuta de histórias é uma forma de exposição à “fala do outro”, um “outro” (personagem, narrador, autor ...) que fala a língua materna com um domínio gramatical e um campo lexical superior ao das crianças.

## **4. Metodologia do estudo**

### **4.1. Tipo de estudo**

#### **4.1.1. Investigação qualitativa**

O presente estudo segue predominantemente uma metodologia de investigação qualitativa. Isto é, embora a metodologia dominante seja a qualitativa, recorri igualmente à triangulação metodológica, ou seja, cruzei com a metodologia qualitativa uma metodologia quantitativa para uma validação adicional dos meus resultados. A técnica dominante de coleta de dados foi de observadora como de participante. Quanto ao tipo, estudei dois casos em duas etapas.

Seguindo os pressupostos da metodologia de investigação qualitativa, os meus dados, recolhidos do ambiente natural, apresentam-se, portanto, em formato de palavras ou imagens, não em números: tomaram a forma de desenhos de crianças e das suas palavras (produzidos e produzidas durante a entrevista) assim como das palavras que constituem o texto das minhas observações. Com efeito, eu, como investigadora, integrei-me no contexto e recolhi a informação que descrevi e, mais tarde, analisei e avaliei indutivamente tentando evitar situações padronizadas. Ainda de acordo com os mesmos pressupostos, apesar das minhas hipóteses de pesquisa terem constituído um modelo teórico inicial que me serviu para interpretar os dados recolhidos, o processo de investigação interessou-me tanto ou mais do que o facto de os resultados validarem ou não essas hipóteses iniciais e analisei indutivamente os dados, (re) construindo modelos teóricos provisórios à medida que fui agrupando os dados recolhidos.

Como se sabe, a metodologia de investigação qualitativa apresenta um carácter subjetivo, com maior pormenor de detalhes, evidenciando ideias e experiências individuais dos participantes, razão pela qual a realidade que apresento neste estudo é, assumidamente, a “minha realidade” que não pretende assumir-se como “a” realidade. Este estudo consiste, exatamente, numa tentativa de mostrar como as crianças envolvidas, cada qual à sua maneira, entendem e experimentam do ponto de vista linguístico o seu contacto com uma história infantil.

A triangulação metodológica que acima referi consiste no cruzamento destes dados qualitativos com os dados quantitativos das respostas dadas por educadoras a um inquérito colocado em linha sobre a sua perceção da importância do contacto com histórias infantis no desenvolvimento da linguagem oral.

À metodologia de investigação qualitativa estão associados fundamentalmente três modos de recolha de dados: “1. O inquérito, que assume duas formas: a oral (entrevista) e a escrita (questionário); 2. A observação, que assume duas formas: direta, sistemática (observador exterior) e participante (observador conhecido ou oculto); e 3. A análise documental – a partir de fontes privadas ou oficiais (relatórios, arquivos, estatísticas)” (Bruyne et al apud Fonseca, K., 2012, p.24). Tal como já referi acima, utilizei a entrevista e as observações decorrentes da mesma.

#### 4.1.2. Investigação-ação

A modalidade de investigação qualitativa que segui foi a de investigação-ação, a qual se caracteriza como uma investigação contínua e reflexiva acerca de uma determinada problemática cuja prática se pretende melhorar e compreender melhor. Escolhi esta modalidade porque ela “[...] não segue um trajeto linear. Na verdade, este tipo de metodologia permite a realização de um conjunto de fases (ciclos), que se desenvolvem de forma contínua numa sequência em espiral de: planificação – ação – observação – reflexão, e implica a realização de tantos ciclos quanto aqueles que sejam necessários para alcançar as mudanças pretendidas ou a melhoria dos resultados.” (Oliveira e Cardoso apud Silva, F. et al, s.d., p.65).

A investigação-ação que realizei tomou, por circunstâncias alheias à minha vontade, aspetos de estudo de caso. Como tornarei a mencionar no final deste trabalho aquando da explanação das limitações deste estudo, as medidas tomadas para conter a pandemia impediram-me realizar a minha intervenção pedagógica sobre a contação de histórias e o desenvolvimento linguístico com a amostra pensada inicialmente: dois grupos de crianças da mesma idade, de salas diferentes do pré-escolar. Como escrevi atrás, o facto do período de estágio ter decorrido durante a pandemia obrigou-me a priorizar a concretização do projeto de estágio em detrimento da realização da intervenção pedagógica em que se baseava esta investigação-ação, e durante o estágio nem sequer observações sobre a temática pude realizar. Por isso, só já depois do estágio iniciei o trabalho de investigação que agora apresento. No entanto, nessa altura ainda se mantinham restrições a visitas a salas de jardins de infância mesmo que para efeitos de realização de intervenções pedagógicas. Era-me difícil obter, como queria, um complemento à perspetiva dos/as educadores/as sobre o tema da minha investigação – mas para além do que eles/as pensavam sobre o contributo das histórias, eu queria “testar” esse contributo junto das próprias crianças. Como havia de fazer?

Decidi então, de acordo com a minha orientadora de relatório, professora Teresa Cláudia Tavares, que a única alternativa era inspirar-me na metodologia de estudo de caso e realizar uma coleta e análise sistemática de informações sobre o tema tomando como sujeitos de investigação duas crianças do pré-escolar das quais, devido à minha relação de proximidade, mesmo intimidade, com elas, conhecia o contexto social e linguístico. Ou seja, já que não me era possível intervir pedagogicamente junto de dois grupos de crianças usando uma contação de história seguida de um debate coletivo de exploração, deveria fazer (como fiz) uma intervenção pedagógica junto das duas crianças em que substituiria a colheita dos dados via debate no grupo da sala de pré-escolar pela colheita dos mesmos via uma entrevista semi-estruturada às duas crianças e de observações sistemáticas em que tentaria descrever e explicar tudo o que era possível aprender com o discurso e ações dessas crianças sobre o contributo das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral em contexto pré-escolar.

#### 4.1.3. Triangulação metodológica

Concretizando a triangulação metodológica atrás referida, utilizei portanto três fontes distintas de recolha de dados: o inquérito, que analisei quantitativamente, e a entrevista e o conjunto de observações referentes à mesma - estas duas fontes, analisadas qualitativamente. Posteriormente, realizei uma análise interpretativa e crítica das respostas dos/as educadores/as de infância ao inquérito relacionando-as com o desempenho das duas crianças na atividade à luz das minhas observações. Descreverei essa análise com mais detalhe na seção deste estudo em que descrevo os resultados obtidos, a seção 5.

#### 4.1.4. Recursos usados

Os recursos e instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram uma história criada especialmente para o efeito, gravações de áudio em formato MP4, diário de campo, inquérito para os/as educadores/as, bem como um guião de entrevista semi-estruturada. Conteí a história às crianças e solicitei-lhes o relato imediato, seguido da exploração do texto em que usei o referido guião.

Desde o primeiro momento, de criação da história, até ao último, o da exploração dela, valorizei os saberes prévios e interesses das crianças. A história foi construída de raiz com a minha orientadora depois de uma conversa com as crianças, de modo a compreender os interesses/gostos de cada uma para que, mais tarde, quando elas a ouvissem, se envolvessem nela; o guião foi elaborado com vários itens, de forma a permitir que as crianças demonstrassem a compreensão da história assim como desenvolvimento lexical, morfológico e sintático. Foi bastante útil, pois através das respostas que as crianças deram, consegui avaliar o desenvolvimento da linguagem

oral das duas nos vários campos, concretamente: o vocabulário utilizado, a correção da construção frásica, a compreensão da história e adequação da linguagem ao contexto.

## 4.2. Participantes

Como descrevi atrás, inicialmente previ desenvolver a minha investigação no decorrer dos estágios, contando com a participação das crianças e das educadoras/es de infância cooperantes. Como não me foi possível seguir o previsto pois no primeiro estágio (contexto de creche) o curto tempo não o permitiu e no segundo/terceiro estágios (contexto jardim de infância) também não me foi possível fazê-lo devido à pandemia. Assim, o presente estudo decorreu após o término dos estágios e das aulas e obrigatoriamente o processo de investigação contou com outros participantes. Os sujeitos investigados foram os/as respondentes voluntários/as a um inquérito e duas crianças que eu conhecia, a quem realizei uma entrevista de exploração de uma história infantil.

### 4.2.1. Critérios de seleção dos/as participantes

#### 4.2.1.1. Respondentes voluntários/as a um inquérito:

Os critérios de seleção dos/as respondentes voluntários/as ao inquérito sobre a perceção dos/as educadores/as acerca do contributo das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral foram a respetiva experiência profissional, concretizada em anos de serviço. Para o conseguir, e visto não me ter sido possível implementar o dito inquérito junto das educadoras cooperantes das instituições em que estagiei, recorri à sua partilha numa rede social utilizada maioritariamente por usuários/as acima dos 30 anos<sup>1</sup> (facebook).

#### 4.2.1.2. Duas crianças sujeitas a entrevista de exploração de uma história infantil:

Os critérios de seleção das duas crianças foram a respetiva idade, a frequência de jardins de infância (diferentes), o tipo de contacto, diferente em ambas, com a variante europeia da língua portuguesa, e, sobretudo, o facto de conhecer o capital

---

<sup>1</sup> "Redes sociais: Os mais jovens estão no Instagram e o Facebook ...." 6 out.. 2015, <https://www.meiosepublicidade.pt/2015/10/redes-sociais-os-mais-jovens-estao-no-instagram-e-o-facebook-esta-a-envelhecer/>. Data de acesso: 3 jun.. 2021.

cultural delas e das suas famílias e ter com ambas uma relação de proximidade que me permitia conhecer dados como os atrás mencionados e colocar-me, de facto, na posição de observador-participante.

#### **4.2.2. Caraterização dos/as participantes**

##### 4.2.2.1. Respondentes voluntários/as ao inquérito:

Duzentas e duas educadoras de infância, com idades compreendidas entre os 20 e os 70 anos e com anos de serviço entre os 1 e os 35 anos.

##### 4.2.2.2. Duas crianças sujeitas a entrevista de exploração de uma história infantil:

Como escrevi atrás, selecionei estas crianças por já conhecer os interesses/gostos e personalidades de cada uma, o que me permitiu construir a história, o guião e a própria entrevista usando informações que favoreciam o envolvimento das crianças na atividade.

Ambas as crianças pertencem a famílias com um capital cultural que pode ser considerado médio-baixo. Nas duas famílias, a leitura e a escrita não são usadas no dia a dia, o nível de leitura, tanto quanto sei, pode ser considerado baixo, e ninguém nas suas famílias demonstra particular interesse pelo seu desenvolvimento linguístico. São de idades aproximadas: uma, a que chamarei M., tinha na altura em que realizei a entrevista 6 anos. Aquela a que chamarei N. era poucos meses mais nova, tinha 5 anos.

As duas apresentam várias características que as distinguem entre si, a primeira das quais, a personalidade. Embora seja curiosa, interessada, e - em ambientes em que se sente à vontade - participativa, M é bastante mais tímida que N. N, que é também curiosa e participativa, é muito mais extrovertida e divertida.

Outra característica diferenciadora é a relação, quase oposta, de cada uma delas com a instituição escolar e com a escolaridade em geral. Ambas frequentam o jardim de infância, mas quando interrogadas sobre “o que faziam mais na escola, histórias, jogos ou desenhos” a mais velha, M, escolheu “histórias”; por sua vez a mais nova, N, respondeu algo fora da lista que me indica que se sente insatisfeita com o que lá faz – para ela, o que faz mais na escola são “trabalhos” (sic). Quanto à representação que ambas têm da escolaridade, a de M é bastante positiva: já várias vezes me disse que gostava de ser professora como eu virei a ser e questionou-me se “era muito difícil” e “se se tinha de estudar muitas coisas”. Gosta de ir para o jardim e só ficou mais um ano no pré-escolar porque não havia vaga para ela na escola do 1º ciclo mais próxima da sua casa. A sua avó materna, que não sabe ler nem escrever mas acredita que saber

isso é uma competência essencial nos dias de hoje, incentiva-a a interessar-se pelos estudos. Quanto a N, tanto quanto conheço do seu círculo social, só eu a incentivo nesse campo. Com efeito, apesar de nenhuma das crianças pertencer ao meu núcleo familiar, devido à relação quotidiana que temos (estão sempre a pedir às respetivas famílias para me virem visitar e brincar comigo), tanto uma como outra conhecem o meu percurso escolar e sou para ambas um exemplo de relação bem sucedida com o saber e o estudo. Por vezes falo-lhes sobre as vantagens de aprender coisas novas, as recompensas que o estudo traz versus as dificuldades de aprendizagem. N muda de assunto imediatamente.

Em suma, ambas as crianças relacionam o saber e o estudo com a leitura, os livros e a escrita; simplesmente para M, a mais velha, todo esse universo é positivo enquanto para N, não. M, sempre que vem à minha casa, a primeira coisa que faz é dirigir-se à estante dos livros e pedir para eu lhe contar alguma história. Demonstra também bastante interesse pela escrita: por exemplo, pede que lhe diga com que letras se escrevem vários nomes próprios - o meu, o dos pais, etc.

N associa também as “letras” às histórias, mas para ela tudo isso é “chato” como já escrevi, acha as histórias “chatas, com muitas letras” e opõe “escutar/falar de histórias” a “brincar”, brincadeiras que para ela envolvem interação física: como ela diz, “Mas eu não gosto [de escutar histórias], gosto mais de fazer outras coisas. Brincar ao pega-pega, às escondidas, com os meus gatos e o meu cachorro... Já chega de falarmos de histórias? Vamos brincar a alguma coisa?”

Assim, a relação de cada uma com a contação de histórias também é oposta, apesar de ambas pertencerem a famílias onde ninguém conta histórias infantis. Se o ambiente familiar de ambas as crianças é similar quanto às oportunidades de desenvolvimento linguístico oral, de introdução à escrita e de exposição a histórias (contadas ou lidas) a situação de cada uma delas é completamente diversa quando se trata da oferta das mesmas oportunidades em contexto de jardim de infância: M disse-me que “a minha educadora conta muitas histórias lá na escola” mas N afirmou-me que “a minha educadora conta histórias às vezes”. Portanto, independentemente das práticas reais de contação de histórias pelas respetivas educadoras, a maneira como cada criança se apercebe dessas práticas é totalmente diferente: uma delas, M, está consciente do contacto regular com as histórias, o que não acontece com N. O facto de M ter ficado mais um ano nesse ambiente de exposição sistemática à contação de histórias (como referi acima, não tinha vaga no 1º ciclo) poderá ter favorecido o seu gosto por essas mesmas histórias. Por outro lado, talvez Naiara não tenha tido oportunidade de criar esse gosto. De facto, não quer sequer ouvir falar em histórias: “Mas eu não gosto [de ouvir contar histórias], gosto mais de fazer outras coisas. Brincar ao pega-pega, às

escondidas, com os meus gatos e o meu cachorro... Já chega de falarmos de histórias? Vamos brincar a alguma coisa?” Logo que chega a minha casa, ao contrário de M, que quer pegar em livros, agarra antes em brinquedos ou jogos. Quer ser dançarina.

Efetivamente, quando investiguei a possibilidade das crianças serem submetidas nos respetivos jardins de infância a uma prática pedagógica sistemática de contacto com as histórias, também interroguei ambas sobre “o que faziam mais na escola, histórias, jogos ou desenhos”. N, respondeu “trabalhos” (sic), enquanto a mais velha, M, “histórias”.

Talvez por essa razão, N foi aquela que apresentou mais dificuldade em interagir com a história que lhe apresentei. Como escrito atrás, assume não gostar de ouvir histórias: acha-as “chatas, com muitas letras” (sic); e, continua, “Não gosto de histórias, são um pouco chatas e cansativas, demoram muito tempo. Só gosto um pouquinho daquelas que são pequenas e que têm imagens ou fantoches e que falam de princesas e unicórnios.” Mesmo assim, passado algum tempo, ainda pode referir o nome do protagonista: “Já não me estou lembrando da história que você me contou. Ah, sei que era sobre um gato chamado Bitó.”

Quanto à oralidade em geral, M, a mais velha, contacta exclusivamente com a variante europeia da língua portuguesa. Por seu lado, como escrevi atrás, N convive com duas variantes da língua, porque o pai, com quem ela tem uma relação excecionalmente boa, é de nacionalidade brasileira e a mãe de nacionalidade portuguesa. Este contacto com as duas variantes é visível no seu discurso, no qual (ao contrário do que acontece com o seu irmão mais velho que privilegia o português europeu), predomina exclusivamente o português do Brasil. Por exemplo, durante a entrevista utiliza várias vezes o verbo no gerúndio, seguindo a norma brasileira. No entanto, não foi o contacto com histórias infantis brasileiras ou contadas em português do Brasil a modificar a sua oralidade, porque diz “Histórias em brasileiro? Não sei não, nunca ouvi nenhuma.”

Quanto a aspetos específicos da oralidade: no que concerne ao desenvolvimento lexical considero que ambas se encontram sensivelmente no mesmo nível, embora N, a qual pelo que conheço e pelo que ela própria diz tem menos contacto com histórias, talvez porque utiliza palavras e expressões do português do Brasil e tem contacto com as duas variantes da língua, tenha um vocabulário ligeiramente mais diversificado: posso realçar três palavras que empregou durante a entrevista, “emoções”, “planeta” e “gigante”. Quanto ao desenvolvimento a nível da correção morfológica, N tinha algumas dificuldades: por vezes criava formas verbais incorretas, realizando o que Sim-Sim chama de “sobregeneralização” (ex. “Ela fazeu aquilo”) (Sim-

Sim et al., 2008, p.13); estas dificuldades foram desaparecendo com a interação comigo decorrente da exploração da história.

Quanto ao nível de desenvolvimento semântico e sintático, M e N estão ao mesmo nível; percebem aquilo que se diz e conseguem explicar “por palavras delas” discursos de outrem; organizam frases de forma correta.

#### 4.3. Instrumentos de recolha

Tal como mencionei acima, utilizei uma triangulação metodológica: apesar de ter usado maioritariamente uma metodologia de investigação qualitativa, também fiz uso de uma metodologia de investigação quantitativa. Fiz uso desta triangulação porque foi uma forma de completar a minha investigação, pois como nos contextos de estágio não pude fazer entrevistas às educadoras cooperantes, achei que um inquérito digital ia trazer vantagens ao meu trabalho.

Esta metodologia de investigação assume um carácter objetivo; é aplicada a um grande número de pessoas para obter resultados mais próximos da realidade, já que os dados obtidos podem ser quantificados e traduzidos em percentagens.

Decidi usar um inquérito como instrumento de recolha de dados porque, enquanto investigadora, tinha a intenção de identificar, analisar e quantificar as perceções dos/as educadores/as relativamente ao contributo das histórias para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças em contexto pré-escolar.

Apliquei esse inquérito via Facebook por me permitir recolher um conjunto de respostas significativo quanto ao universo de respondentes - e, de facto, considerando que em 2017 havia em Portugal continental cerca de 15 mil educadores/as<sup>2</sup>, as 202 respostas que recebi correspondem a mais do que 1% desse número.

Escolhi utilizar esta rede social como método de partilha do inquérito pois ela conta com muitos/as usuários/as cuja idade média é, em Portugal, 40 anos<sup>3</sup>. Portanto, os/as educadores/as com esta idade teriam entrado na carreira há mais tempo e seriam os/as mais habilitados/as a responder às perguntas sobre a perceção da importância das histórias infantis nas dinâmicas de sala. Outras razões me levaram a escolher realizar um inquérito no Facebook: a rede social abrange várias zonas geográficas, e, por outro

---

<sup>2</sup> "Portugal 2019 - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência." [https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC\\_EN2019\\_201718.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_EN2019_201718.pdf). Data de acesso: 15 mai.. 2021.

<sup>3</sup> "Redes sociais: Os mais jovens estão no Instagram e o Facebook ...." 6 out.. 2015, <https://www.meiosepublicidade.pt/2015/10/redes-sociais-os-mais-jovens-estao-no-instagram-e-o-facebook-esta-a-envelhecer/>. Data de acesso: 15 mai.. 2021.

lado, em tempo de pandemia este método não levanta resistências por parte das/os respondentes, as/os quais até investem mais tempo nas redes sociais.<sup>4</sup>

Estruturei o inquérito com dez perguntas de escolha múltipla, em que os/as respondentes só podiam escolher uma opção dentro das várias. As perguntas foram pensadas deste modo porque, assim, os resultados são facilmente quantificáveis e o processo de análise de dados é mais fácil, e eu pretendia conhecer a perceção dos/as educadores/as de forma objetiva, simples e prática.

As primeiras três perguntas do inquérito dizem respeito ao sexo, idade e anos de serviço dos/as respondentes e as restantes pretendem recolher informações sobre a sua prática pedagógica em relação à linguagem oral da criança.

Como também referi atrás, além do inquérito, realizei uma atividade de contação de uma história (da minha autoria e da professora Teresa-Cláudia Tavares) a duas crianças em idade pré-escolar, e, posteriormente, uma entrevista de exploração dessa história infantil, com o intuito de avaliar o desenvolvimento da linguagem oral das crianças após a escuta e exploração dessa história.

A minha criação de uma história infantil deveu-se a eu querer desenvolver a linguagem oral das duas crianças participantes e ao mesmo tempo ir ao encontro dos seus interesses. Quando no início da planificação da atividade conversei com elas acerca dos seus gostos e preferências, constatei que ambas tinham em comum o gosto por gatos. Percebendo isso, fiz uma pesquisa acerca das histórias que existiam sobre gatos mas como me pareceu que havia muito poucas obras que me permitissem verificar, por exemplo, ganhos na expansão vocabular, transformei esse entrave numa vantagem criando uma história que, por um lado, lhes interessaria dado o conteúdo, e que, por outro lado, eu sabia que reunia os aspetos que eu queria testar e observar visto que a construí a partir de recorrências fonéticas, sintáticas e semânticas,

Esta história, aparentemente centrada em evidenciar as características físicas e psicológicas de um gato siamês, abordava outras temáticas importantes para trabalhar com as crianças, como os cuidados a ter com um animal de estimação, os maus tratos a gatos, a entreaajuda, o amor aos animais, ...

Ao longo da escrita da história tive duas preocupações: em primeiro lugar, utilizar situações, nomes e personagens familiares às duas crianças para que quando a ouvissem se envolvessem mais nela; em segundo lugar, utilizar palavras/expressões diversificadas e frases de diversos tipos afim de enriquecer o vocabulário e a gramática

---

<sup>4</sup> "Redes sociais em tempo de pandemia. Como parar com a ... - Delas." <https://www.delas.pt/redes-sociais-em-tempo-de-pandemia-como-parar-com-a-dependencia/teen/913645/>. Data de acesso: 15 mai.. 2021.

das crianças. Assim surgiu a história “Problemas de um siamês” baseada numa experiência real com um gato de raça siamesa (ver anexo 2).

A intriga de “Problemas de um siamês” é simples: Bitó, um siamês, aparece na rua de uma menina que metendo conversa com ele aprende que ele fugiu de donos que o maltratavam. Como não pode ficar com ele apresenta-o a uma sucessão de donos potenciais. Cada um desses possíveis donos admira uma das características físicas do Bitó (a pelagem, a cabeça triangular...) mas, cada qual por razões diferentes, recusa ficar com ele. Finalmente, o último dos donos possíveis admira todas as características do Bitó e leva-o para casa.

Posteriormente à criação da história, elaborei um guião com várias questões a aplicar ao longo de uma entrevista (ver anexo 3), para avaliar o que tinham aprendido com a história e o que tinham melhorado a nível da linguagem oral, verificando a relação entre a escuta da história e a capacidade demonstrada pelas crianças, de, praticamente a seguir a escutarem-na, utilizarem palavras, expressões e construções sintáticas nela presentes.

A contação foi preparada e dinamizada de igual modo com as duas crianças, no mesmo dia mas em momentos diferentes com cada uma, num espaço tranquilo, conhecido pelas crianças e a exploração desenrolou-se com base no guião; mas não me limitei a segui-lo. Além das respostas diretas solicitadas, valorizei, em todos os momentos, a intervenção das crianças, incentivando-as a interromper-me para questionar e opinar. Assim, as situações comunicativas que escolhi e/ou que emergiram durante a atividade foram quatro: respostas diretas, com produção de diversos tipos de texto (informativo /explicativo, quando as crianças interpretavam a história; narrativo, quando a recontavam; e descritivo, quando eram forçadas a operações metalinguísticas); em contexto não prescritivo, a inserção de novos tópicos no diálogo, a expressão de sentimentos, e o feedback espontâneo.

A terceira fonte que usei para recolha de dados foi a observação participante ao longo da entrevista. Esta é uma metodologia “dinâmica e envolvente e o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e na sua interpretação [...]” (Correia, M. , 2009, p.31).

Amendoeira diz-nos que “na observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, sendo uma clara vantagem, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados, através da observação de contextos naturais e nos quais é possível ter acesso aos conceitos que são usados no dia-a-dia, por se conhecer a linguagem dos intervenientes.” (Amendoeira apud Correia, M. , 2009, p.33)

Como já disse, a minha observação foi estruturada (utilizei um guião orientador cujos itens defini previamente, considerando os objetivos da investigação) mas apoiou-se nas observações informais que tinha recolhido no contacto prévio com ambas as crianças - contacto de longa data, visto que as conheço praticamente desde que nasceram.

## 5. Resultados: Apresentação e discussão

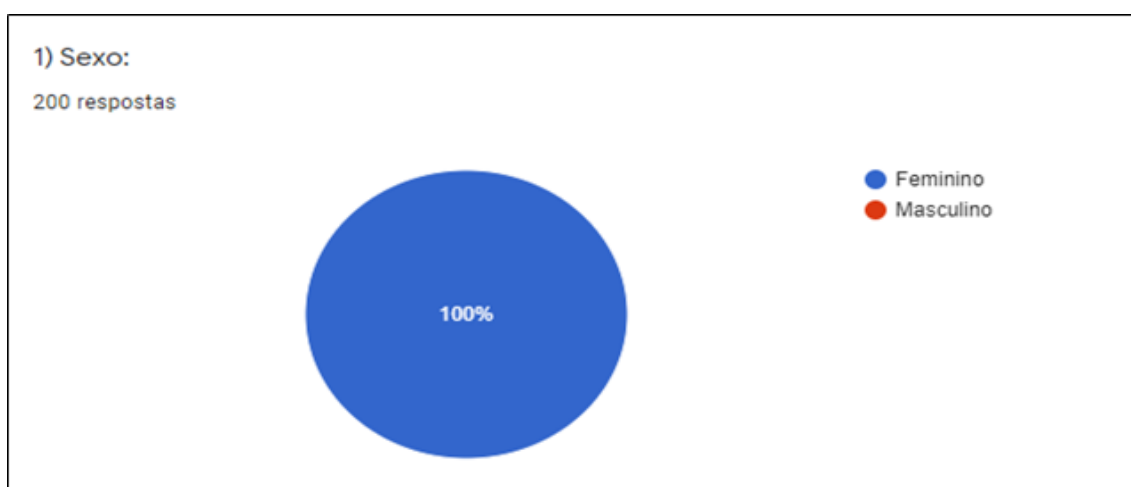
### 5.1. Inquérito a educadores/as de infância.

Como já escrevi, fi-lo com o intuito de perceber quais as perceções dos/as educadores/as relativamente ao contributo das histórias para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, pelo que me interessava ter o máximo de participação.

No total, obtive resposta de 202 educadoras de infância, no entanto ao longo das várias perguntas verifica-se que houve educadoras que não responderam a todas as perguntas.

#### 5.1.1. Resultados obtidos:

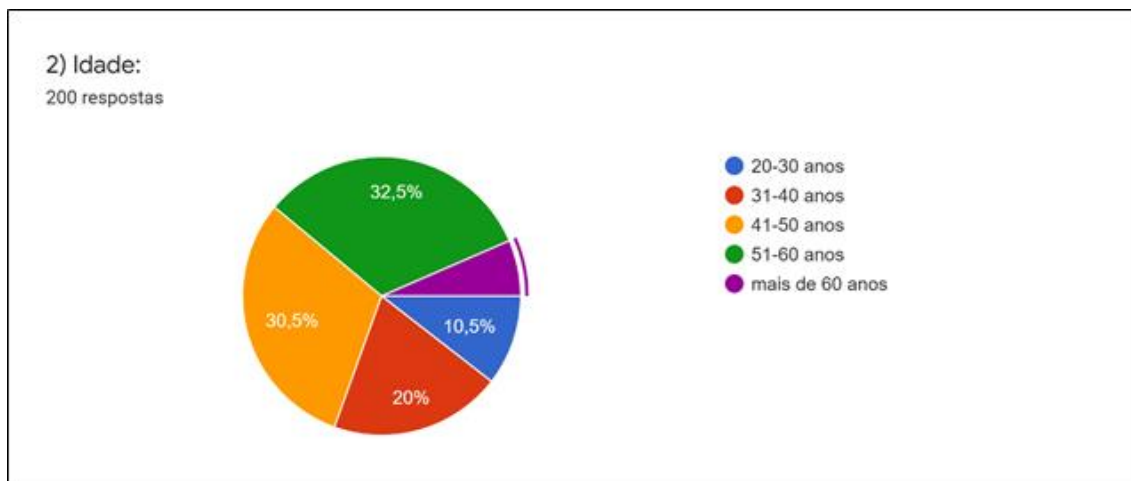
**Gráfico 1. "Sexo"**



De acordo com os dados recolhidos, tal como esperava, à exceção de dois casos em que o sexo do respondente não está identificado, a totalidade das respostas é de educadoras de infância. Acho que isto se justifica pelo facto de ainda hoje a profissão ser encarada como uma profissão feminina. De acordo com o Diário de Notícias, o relatório "Educação em números 2019", da Direção-Geral de Estatísticas da Educação

e Ciência, a taxa de feminidade na educação pré-escolar em Portugal é de 99%<sup>5</sup>; quando as respondentes entraram para a profissão (ver abaixo respostas às perguntas 2 e 3) esse estereótipo ainda era mais vincado.

**Gráfico 2. “Idade”**

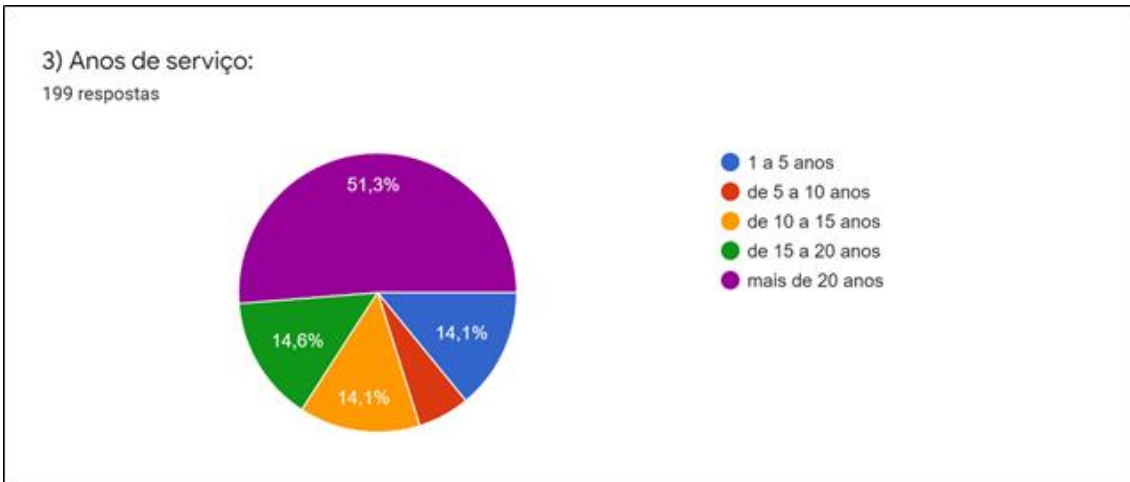


Os dados expostos no gráfico 2 demonstram que, tal como esperava, a faixa etária mais presente entre as respondentes é entre os 50 e os 60 anos de idade. Isto explica-se pelo facto de a grande maioria de educadores/as que se encontram no ativo terem entre 50 a 59 anos. Segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (p.55), no ano letivo 2017/2018 existiam, no Continente, 6 591 educadores de Infância na faixa etária dos 50-59, é o maior número em relação às outras faixas etárias<sup>6</sup>.

**Gráfico 3. “Anos de serviço”**

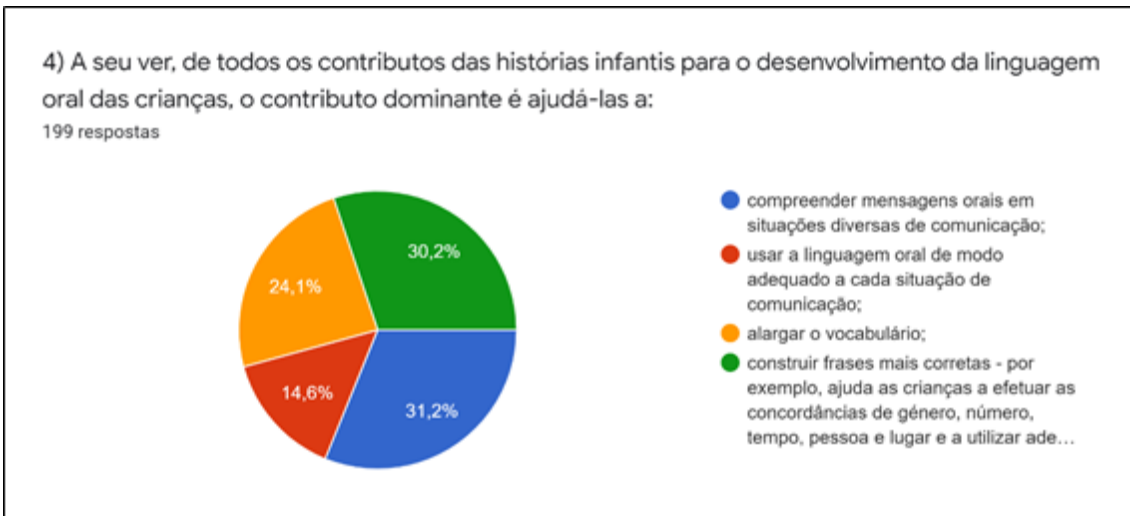
<sup>5</sup> "Apenas 1% dos educadores de infância são homens. "A nossa ...." 11 ago.. 2019, <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/11-ago-2019/apenas-1-dos-educadores-de-infancia-sao-homens-a-nossa-sexualidade-e-posta-em-causa-11195625.html>. Data de acesso: 15 mai.. 2021.

<sup>6</sup> "Portugal 2019 - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência." [https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC\\_EN2019\\_201718.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_EN2019_201718.pdf). Data de acesso: 15 mai.. 2021.



Tal como se pode verificar no gráfico 3, a maioria (65,9%) das respondentes tinha quinze ou mais anos de serviço, sendo que mais de metade (51,3%) tinha mais do que vinte anos. Para além de isto se deve ao método de recolha de respostas utilizado (via facebook), creio que corresponde a um efetivo envelhecimento do grupo das educadoras nacionais (ver supra pergunta 2).

**Gráfico 4. “Perceção das educadoras acerca dos contributos das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças”**



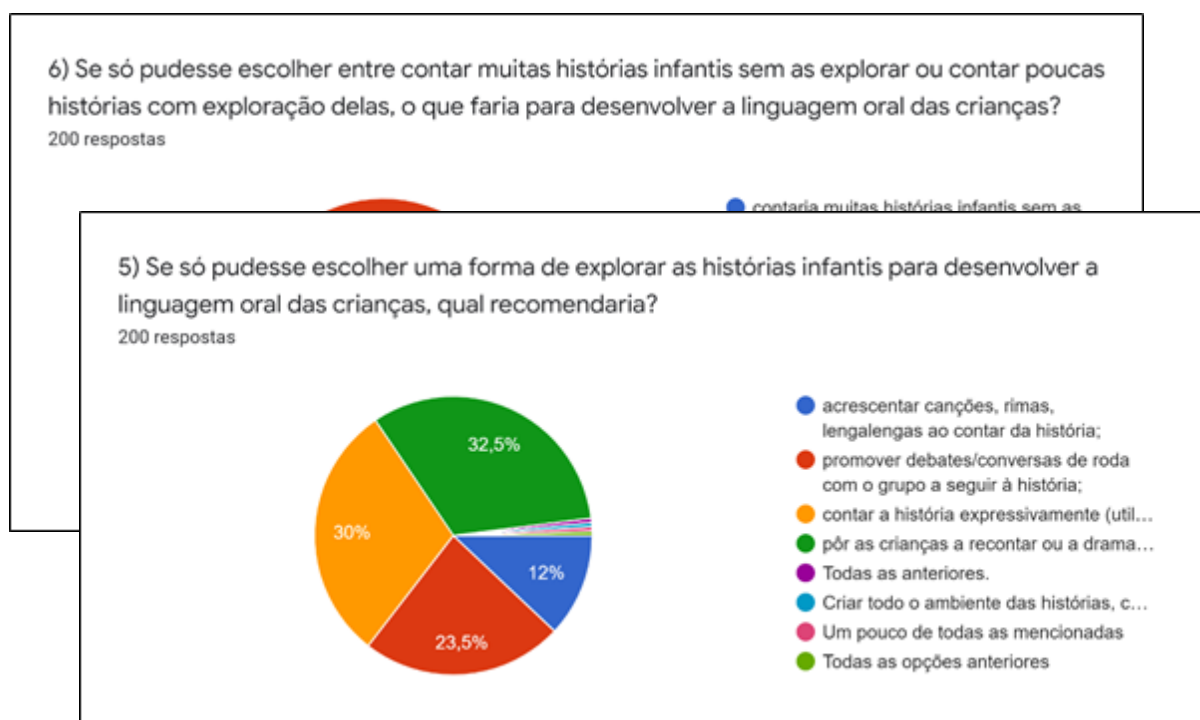
Diferentemente do que esperava a partir da minha experiência profissional, a resposta “alargar o vocabulário” não foi a mais votada. No entanto, por observação do gráfico 4, é perceptível que as respondentes compreendem que as histórias infantis trazem benefícios às crianças no que concerne ao desenvolvimento da oralidade. Conforme a opinião delas, as histórias infantis contribuem para “compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação (31,2%)”, “construir frases

mais corretas (30,2%)”, “alargar o vocabulário (24,1%)” e “usar a linguagem oral de modo adequado a cada situação de comunicação (14,6%)”.

### Gráfico 5. “Formas de exploração de histórias infantis para desenvolver a linguagem oral das crianças”

Quanto a esta pergunta, de entre as opções possíveis de resposta, houve um maior número de educadoras que, para desenvolver a linguagem oral das crianças através da exploração de histórias infantis, recomendariam “pôr as crianças a recontar ou a dramatizar (através de fantoches ou outro meio) a história (32,5%)”. Esta opção foi a mais votada, penso que devido à crença que a melhor forma de explorar histórias para desenvolver a linguagem oral das crianças é pô-las a “experimentar”, recontando ou dramatizando a história. Seguiu-se a opção “contar a história expressivamente (utilizando gestos, modulações de voz, expressões faciais) explorando imagens associadas ao texto (30%)”; depois, “promover debates/conversas de roda com o grupo a seguir à história (23,5%)”; com 12% dos votos a opção “acrescentar canções, rimas, lengalengas ao contar da história; e, ainda houve 4 das respondentes que assinalaram a opção “outra”. Destas, três referiram como “outra”, “todas as opções acima”, e outra educadora referiu como estratégia “criar todo o ambiente das histórias, contar a história e deixar que as crianças explorem o ambiente, assim a criança pode recontar, dramatizar e até construir outras histórias partindo dessa”.

### Gráfico 6. “Contar muitas histórias sem as explorar ou contar poucas histórias com exploração delas”



Nesta pergunta estava à espera que “contar poucas histórias explorando-as” fosse a opção mais votada, e foi isso que se verificou, penso que devido à crença que a melhor forma de desenvolver a linguagem oral das crianças é pô-las a comentar as histórias. Penso que este resultado permite supor que, para a maioria dos educadores, “mais valem poucas histórias, mas com qualidade, do que muitas e sem qualidade”, como se costuma dizer; e que para essa mesma maioria o momento da exploração da história é tão importante (ou quase tão importante) quanto o momento da leitura ou contação, porquanto é durante este momento que a maioria dos/as educadores/as verifica se as crianças perceberam a história, as dúvidas que têm, as aprendizagens que fizeram, etc.

**Gráfico 7. “Importância das histórias infantis no campo específico do desenvolvimento da linguagem oral das crianças”**



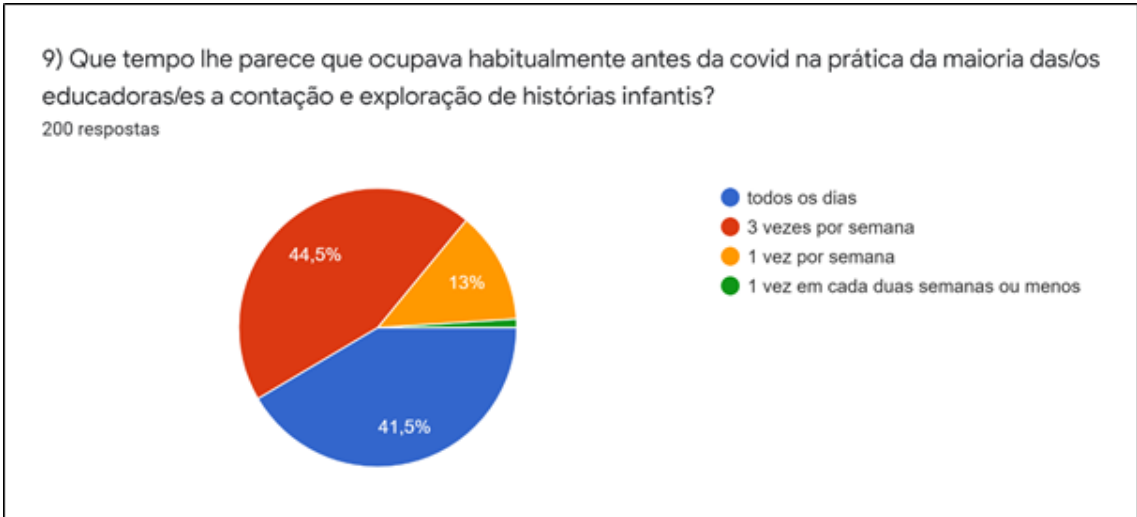
Das educadoras inquiridas, 96,5% consideraram as histórias “muito importantes”. Assim, verifica-se que a quase totalidade das educadoras considera as histórias infantis como uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

**Gráfico 8. “Tempo que ocupava a contação e exploração de histórias infantis, antes da covid, na prática das/os educadores/as”**



Tal como esperava a partir da minha experiência profissional, nesta pergunta quase dois terços (61,8%) das respondentes indicam que, antes da covid, contavam e exploravam as histórias infantis todos os dias. O facto de a segunda resposta (3 vezes por semana) recolher 27,6% dos votos, elevando para um total de 89,4% as respostas que mencionam uma exploração de histórias que ocorre três vezes por semana ou mais prova que atualmente o contacto com as histórias infantis faz parte do dia a dia das crianças na sala.

**Gráfico 9. “Tempo que ocupava a contação e exploração de histórias infantis, antes da covid, na prática da maioria das/os educadoras/as (percepção das respondentes acerca de outros/as educadores/as)”**



A maior parte das educadoras (86%) acredita que as crianças têm contacto com as histórias três vezes por semana ou mais. Há um número ligeiramente superior (44,5%) de educadoras que acreditam que as crianças só têm contacto com as histórias

três vezes por semana, já que as que acreditam que as crianças ouvem e exploram histórias todos os dias são apenas 41,5%.

Em suma, não há grande discrepância entre a percepção do que fazem as colegas e a percepção da prática individual, já que nas respostas à pergunta anterior (pergunta 8) vimos que havia um total de 89,4% de respostas que mencionavam uma exploração de histórias ocorrendo três vezes por semana ou mais.

**Gráfico 10. Tempo que deveria ocupar a contação e exploração de histórias infantis na prática da maioria das/os educadoras/as**



Tal como esperava a partir da minha experiência profissional, nesta pergunta mais de dois terços (72,9%) das respondentes declaram querer contar e explorar histórias todos os dias, o que indica uma intenção que supera a efetiva prática diária de contação e exploração de histórias que é manifestada nas respostas à pergunta oito, na qual 61,8% das respondentes indicam que, antes da covid, contavam e exploravam as histórias infantis todos os dias.

Há uma quase unanimidade de respostas (95,5%) mencionando a desejabilidade de proporcionar contacto com as histórias às crianças três ou mais vezes por semana. Penso que esta quase unanimidade prova que as educadoras respondentes reconhecem a importância da contação e exploração de histórias,

sabendo que trazem muitas aprendizagens às crianças seja qual for o assunto que tratem.

## 5.2. Atividade de contação e exploração da história “Problemas de um siamês”

Como indicado supra, a atividade de contação e exploração de uma história infantil foi desenvolvida individualmente junto de duas crianças, a que aqui chamarei M (6 anos) e N (5 anos). Estive com cada uma das crianças separadamente, duas horas. Este período engloba quatro momentos distintos: pré-contação e contação da história (15 minutos, aproximadamente) e reconto e entrevista de exploração dessa mesma história (1 hora e 45 minutos).

### 5.2.1. Descrição

Apesar de, como expliquei acima, possuir já uma relação muito sólida com qualquer uma das crianças, iniciei a atividade com o que acima designei como “pré-contação”: uma breve conversa prévia na qual (de forma adequada à sua idade/desenvolvimento cognitivo) confirmei se ela tinha ou tinha tido gatos (a personagem central da história que eu tinha inventado e lhe ia contar) e fiz um levantamento sistemático das suas concepções prévias sobre eles: aquilo que conhecia sobre as diferentes raças, sobre os cuidados a ter com eles e as suas necessidades físicas e psicológicas.

Durante esta conversa prévia confirmei que M, com seis anos, não possui gatos, mas tem experiência com eles, sendo nomeadamente a cuidadora pontual de um gato de rua que está regularmente à porta de um prédio da sua rua. Conhece os gatos sobretudo de um ponto de vista exterior: “os gatos podem ser de muitas cores, castanhos, pretos, cinzentos, brancos. São mais pequenos que os cães e gostam de comer ração.”, sendo que tem ideias muito gerais sobre as necessidades dos gatos: sabe apenas que eles “também gostam de dormir e de receber festas”.

Por sua vez, a conversa com N, com cinco anos, levou-me a confirmar que tem três gatos em casa e que a sua atitude em relação a eles mostra alguma ambivalência: segundo conta (reproduzindo talvez um discurso crítico em relação aos animais produzido por uma pessoa adulta da sua casa - a mãe), os gatos “fazem muito chichi e depois temos de limpar”, e “largam pêlo”. Referiu que já levou uma mordidela de um dos seus gatos, mas acrescentou que “não fiquei com medo, sei que foi sem querer, gosto dele à mesma”. Mostra um conhecimento dos seus hábitos superior ao de M, e

também mais concreto: diz que os gatos “também dormem, gostam de comer e de festinhas na barriga e na cabeça.”

Durante esta mini-conversa prévia observei em ambas as crianças um evidente à vontade para falar desta temática e percebi que se sentiam competentes para emitir juízos visto já terem contactado ou terem contacto com gatos e, como era do meu conhecimento, terem participado em discussões familiares sobre o assunto. Tal como escrevi acima, validei sempre o que diziam.

A seguir, contei a história.

Ao longo da contação a criança M mostrou-se interessada, curiosa e focada. Quanto a N, mostrou-se irrequieta e até desinteressada. Tal facto estava de acordo com as minhas expectativas pois noutros momentos em que estive com a criança N notei que a sua concentração era reduzida durante este tipo de atividades. O facto de uma personagem importante da história ter o mesmo nome que ela e de a história ser acerca de um gato (um dos seus interesses) não foram suficientes para a envolver.

Entrevista de exploração da história/guião:

A meio da contação questionei cada criança sobre o desenrolar da história (perguntei-lhes: “O que vai acontecer a seguir?”); ambas revelaram esperança num final feliz e me disseram que “ia aparecer alguém para ficar com o Bitó”. A criança M afirmou “acho que vão aparecer mais pessoas na história e no fim alguém vai ficar com o Bitó.” N referiu “acho que vai aparecer alguém para ficar com o Bitó, ele não pode ficar sem donos. O nosso planeta é gigante, de certeza vai aparecer alguém que possa ficar com ele”. Apesar da criança N ter estado mais desatenta durante a contação da história, conseguiu responder corretamente e ainda usar os termos “planeta” e “gigante”.

Estava à espera deste tipo de respostas, pois ambas as crianças são otimistas.

Como se depreende, ambas se expressaram oralmente de forma perceptível (N utiliza também a variante brasileira do português para comunicar, como já referi anteriormente) e com sentido. As respostas mostram que perceberam o que ouviram; ambas construíram frases corretas. A resposta de N demonstrou um vocabulário mais diversificado e rico do que M.

No fim da contação, solicitei-lhes que desenhassem as características físicas do Bitó que tinham sido enunciadas ao longo da contação da história – pernas altas, pelagem, cabeça triangular, etcetra. Verifiquei que, de um modo geral, ambas se lembravam quais eram (ver anexos 3 e 4) porque conseguiram demonstrá-lo através dos desenhos. Os desenhos da criança N representam de forma exata as características do Bitó. A criança M, apesar de ter conseguido dizer que a “cabeça triangular” era umas

das características do Bitó, e saber também que o termo significava “ter a cabeça em forma de triângulo” desenhou a cabeça do Bitó primeiro em forma de círculo e depois de quadrado (o que dá a entender que sabia que era uma figura geométrica) Quanto às outras características físicas, encontram-se explícitas nos seus desenhos.

Quanto à descodificação linguística estimulada pela compreensão do contexto, constatei que as crianças perceberam o significado de algumas das várias palavras novas para elas presentes na história - pedi-lhes que me explicassem “por palavras delas” oito palavras: “elegante”, “triangular”, “pelagem”, “corajoso”, “amoroso”, “fiel”, “dócil” e “alérgica”.

Achei que as crianças iam ter sobretudo dificuldade em explicar as palavras “fiel” e “dócil” por não serem usadas no dia a dia. A minha suposição confirmou-se, mas também verifiquei que tiveram dificuldade noutras.

A criança M não conseguiu explicar nem a palavra “fiel” nem “dócil”; disse mesmo “nunca ouvi essas palavras”. Quanto a “elegante” e “pelagem”, M afirmou que “ser elegante é ser fantástico” e referiu “acho que pelagem quer dizer a cor”. Conseguiu explicar com sucesso as outras palavras.

A criança N afirmou logo que não sabia o que queria dizer “fiel”. Quanto às outras, perguntou se ser dócil “é ser fofinho?” e se pelagem “são as emoções?”. As restantes palavras explicou sem hesitações.

Sublinho que me surpreendeu o emprego por N do termo “emoções”, pois nunca a tinha ouvido empregar palavras com este grau de abstração e não é comum as crianças desta idade usarem este termo. Acredito que o usou por ter identificado, corretamente, que o assunto da primeira parte da história (e mesmo de toda ela) são as emoções vividas pelo Bitó, o protagonista.

Como as palavras que não tinham percebido eram “dócil”, “fiel” e “pelagem” pensei que teriam dificuldade em criar frases com elas mesmo depois de lhas ter explicado, mas compreenderam o que ouviram e, por isso, puseram em prática o que aprenderam.

Comprovei a existência de um desenvolvimento ao nível da semântica, do léxico e da sintaxe através da exploração da história. No início deste momento, M e N não conheciam algumas das palavras presentes na história. Num segundo momento, após as ter explorado com elas, conseguiram, de forma exemplar, construir frases corretas e com sentido com as palavras que tinham de empregar.

Ainda durante a exploração da história, solicitei-lhes o reconto da história pois, como comprovado no enquadramento teórico, o reconto traz inúmeros benefícios às crianças quanto ao desenvolvimento da linguagem oral. O reconto foi feito de forma orientada, como um “jogo”; eu (investigadora-participante) apresentava fragmentos da

história e, de seguida, pedia-lhes que os completassem oralmente, conforme a trama da história escutada. As duas crianças completaram os espaços de forma rápida e assertiva, demonstrando ter percebido a história e ter retido as principais ideias da mesma. Fizeram uso de verbos, nomes e adjetivos a fim de completar o que faltava da história. Foi realmente gratificante para mim verificar a prestação das duas crianças, pois só não conseguiram preencher um espaço. Estava à espera que preenchessem a maioria dos espaços, mas achei que N teria mais dificuldade em responder por ter demonstrado pouco interesse ao longo da contação da história. No entanto, como verifiquei, ambas se lembravam da história - M esqueceu apenas o nome da cadela (Lili) e N o nome do novo dono do Bitó (Dr. Joaquim).

Seguidamente, quando lhes pedi que me fizessem um resumo da história escutada, esperava que me enunciassem, pelo menos, a sua estrutura, e foi isso que aconteceu - ambas conseguiram. M fê-lo de forma mais pormenorizada: referiu as várias personagens que foram aparecendo ao longo da história e o porquê de estas não poderem ficar com o Bitó. N, de forma mais curta e sintética, referiu que o Bitó foi ter com várias pessoas mas que estas não puderam ficar com ele, até que no fim apareceu alguém que pôde.

Mais uma vez, as respostas de M e N demonstraram que a história contribuiu para o desenvolvimento da sua linguagem oral. Ambas conseguiram fazer com sucesso o resumo da história, de forma perceptível, fazendo uso de palavras e expressões adquiridas através da escuta da história.

No final, solicitei a ambas as crianças que continuassem a história. Perguntei-lhes: “Como terá sido o primeiro dia do Bitó na casa do Dr. Joaquim e da Lili?”).

Esperava que respondessem, substancialmente, que o Bitó estava feliz e que era bem tratado pelos donos. E isso aconteceu. É de realçar que ambas sublinharam que o Bitó tinha realizado o seu maior desejo que era o de encontrar quem o tratasse bem. Tiveram o cuidado de referir que o Bitó estava feliz com os novos donos e deram exemplos de como estes o tratavam bem, dando-lhe comida, água e festas. M disse que “no primeiro dia do Bitó com o Dr. Joaquim e com a Lili o Bitó brincou com a Lili e recebeu muitas festinhas na barriga do seu dono. Ele estava muito feliz por ter um dono que o tratava bem, que lhe dava comida, água, festas, brincava com ele”. E N referiu que “O Bitó estava muito feliz na sua nova casa. Finalmente tinha bons donos, uma cama fofa, água fresca para beber, comida da melhor, festinhas na barriga e novos amigos”.

Finalizada a contação e exploração da história, iniciei um pequeno momento reflexivo com as crianças sobre a atividade - perguntei-lhes: “O que gostaste mais e menos? O que aprendeste? Como é um siamês? Gostavas de mais histórias sobre siameses?” As respostas das crianças foram ao encontro do que esperava: ambas disseram que tinham gostado da história, que agora já sabiam que os siameses têm “olhos azuis em forma de amêndoa, cauda fofa, pelagem creme e preta, fina e brilhante, pernas compridas, orelhas grandes e cabeça triangular”, que o que gostaram mais na história foi “no fim o Bitó ter encontrado novos donos (M)” e “a menina ter encontrado o gato e se chamar Naiara (N)”; o que gostaram menos na história foi “os outros donos tratarem mal o Bitó, não se pode tratar mal os animais (M)” e “foi o Bitó estar sozinho, tive pena dele (N)”.

Sem surpresas, disseram-me também que gostavam de ouvir mais histórias sobre estes gatos, e como eu não tinha pronta mais nenhuma outra história, perguntaram se podiam fazer um desenho do Bitó. Pareceu-me uma prova evidente de que tinham gostado da atividade e a queriam prolongar; também me pareceu que os desenhos me poderiam fornecer alguns dados para análise. Embora essa análise não tenha sido efetuada por ser desnecessária para os objetivos deste estudo (investigar o contributo do contacto com histórias para crianças no desenvolvimento da linguagem oral) pareceu-me interessante para quem leia esta investigação, e por isso estes desenhos seguem em anexo. Ao nível da linguagem verbal, ao responderem a esta pergunta foi evidente que as crianças a desenvolveram a vários níveis; utilizaram no seu discurso palavras/expressões presentes na história; construíram frases corretas, compreensíveis; finalmente, deram continuidade à história mantendo a ideia inicial (o Bitó ser feliz com os novos donos).

Em conclusão, ambas as crianças se desenvolveram linguisticamente e não há muita diferença entre elas ao nível dos resultados, que correspondem às perceções dos/as educadores/as tal como expressas nas respostas ao inquérito.

Com efeito, se considerarmos como indicadores os parâmetros de avaliação do desenvolvimento linguístico oral referidos no inquérito a educadores/as que utilizei, tanto M como N demonstraram após a contação e a exploração da história “compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação” (o que 31,2% dos/as respondentes considerou ser o contributo dominante do contacto com as histórias), visto terem compreendido aquilo que contei, expliquei e perguntei, como se prova pelo seu resumo da história ou pela aplicação das palavras novas que tinham aprendido em frases gramaticalmente e semanticamente corretas. A história ajudou-as também a

“construir frases mais corretas” (o que 30,2% dos/as respondentes considerou ser o contributo dominante do contacto com as histórias). Isso foi sobretudo evidente no caso de N, a qual, como referi anteriormente, incorria por vezes numa “sobregeneralização” quando usava alguns verbos. Ao longo da atividade verifiquei que a criança foi melhorando isso. Assim, o contacto com a história serviu a N sobretudo para construir frases mais corretas, o que valida a opinião dos/as respondentes. A história permitiu-lhes ainda “alargar o vocabulário” (o que 24,1% dos/as respondentes considerou ser o contributo dominante do contacto com as histórias), visto as crianças terem aprendido palavras e expressões novas - “siamês”, “triangular”, “dócil”, “fiel”, “elegante”, “pelagem”, “olhos azuis em forma de amêndoa”.

Por fim, a contação e exploração da história possibilitou-lhes também “usar a linguagem oral de modo adequado a cada situação de comunicação” (o que 14,6% dos/as respondentes considerou ser o contributo dominante do contacto com as histórias). Constatei que M e N, ao longo da entrevista, empregaram um discurso coeso e coerente. Este facto pôde ser comprovado, nomeadamente, quando continuaram oralmente a história.

Posso afirmar que a história que criei, contei e explorei contribuiu para o desenvolvimento da linguagem das duas crianças que constituíram o público-alvo deste estudo. Ajudou-as nomeadamente: a compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; a usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); a alargar o vocabulário; a construir frases mais corretas e complexas; e, a utilizar adequadamente frases simples de diversas formas (afirmativa e negativa) e tipos (interrogativa, exclamativa, etc.), bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar.

Portanto, concluindo:

Os/as educadores/as têm razão ao atribuir muita importância à leitura/contação de histórias. A atividade de contação e exploração que fiz com as duas crianças comprovou isso. A leitura/contação de histórias infantis é, de facto, uma atividade que proporciona inúmeras aprendizagens às crianças. Para além de, como se sabe, desenvolver a imaginação, a atenção, a memória, as relações sociais das crianças, contribui ainda para o desenvolvimento da linguagem oral, concretamente, a alargar o vocabulário, a compreender mensagens orais, a usar a linguagem de acordo com o contexto, construir frases mais corretas e complexas.

Follow up da atividade

Passada uma semana e meia, voltei a estar com M e N e conversei com elas acerca da história que tinha contado e explorado a fim de perceber se elas ainda se lembravam e de que se lembravam.

Pergunta 1 - “Ainda te lembrás?”

Esperava que ambas me dissessem que ainda se lembravam da história, pelo menos das ideias principais. M respondeu-me rapidamente e com convicção “Sim”. Já a resposta de N - “Acho que sim” - foi dada com alguma insegurança e com dúvidas.

Pergunta 2 - “De que te lembrás?”

Previa que as crianças conseguissem lembrar-se e contar resumidamente a história. M afirmou: “Sei que era sobre um gato que tinha fugido de casa porque os donos o tratavam mal. No fim, ele encontrou donos novos e bons.”; evidenciou o início e o fim da história. N referiu, ainda que com alguma insegurança, “Acho que era sobre um gato que estava triste porque os donos o tratavam mal e depois apareceu uma menina chamada Naiara que o ajudou a encontrar novos donos.”; para além de evidenciar a parte inicial e a final da história, referiu também o nome da menina que ajudou o Bitó.

Pergunta 3 - “Lembras-te das palavras novas?”

Esperava que se lembrassem de pelo menos uma ou duas palavras novas que tivessem aprendido com a história, e isso aconteceu. M referiu “Já não me lembro de todas, mas sei que aprendi o que era pelagem, quer dizer o pêlo e também me lembro de ficar a saber como é um gato siamês, é ter olhos azuis, cabeça triangular, orelhas grandes e pelagem creme e preta”. N, mais uma vez um pouco reticente, respondeu “ Não sei, já não me lembro bem. Ah, sei que aprendi como é um gato siamês, é ter olhos azuis, pêlo preto e creme, pernas compridas e cabeça em forma de triângulo, acho que é isso.”

É notório que a história contribuiu para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, em concreto, pelo que se pode comprovar com as respostas de M e N acima, ao nível semântico e lexical.

#### Pergunta 4 - O que aconteceu ao Bitó na casa do Dr. Joaquim e da Lili?

As respostas das crianças foram ao encontro do que esperava: ambas evidenciaram o facto de o Bitó estar feliz. M acrescentou ainda os motivos de ele estar feliz “porque era bem tratado, recebia festas, comida, água e brincavam com ele.” N, já com mais segurança, referiu que “O Bitó estava feliz por estar na casa do Dr. Joaquim e da Lili.” Com estas respostas ambas as crianças revelam uma compreensão profunda da história escutada.

## **6. Conclusões (provisórias) deste estudo**

### 6.1. Respostas às questões investigativas colocadas

Como escrevi acima, tinha e tenho a convicção que ao escutar uma história pela primeira vez a criança contacta com temáticas novas, vocabulário novo (palavras ou expressões), estruturas gramaticais eventualmente mais complexas do que as que utiliza ou ouve utilizar habitualmente, etc., e que todas estas potencialidades encarnadas pela história são, mais cedo ou mais tarde, atualizadas pela criança, que assim integra estas temáticas, vocabulário e estruturas nos repositórios ideológicos, culturais, sociais que utiliza na situação comunicativa do seu dia a dia linguístico. Investiguei quatro aspetos da ligação entre a contação de histórias infantis e o desenvolvimento oral das crianças a quem são contadas. A primeira questão investigativa que coloquei foi de que forma e em que medida as histórias infantis ajudam as crianças a desenvolver a linguagem oral; a segunda, de que forma deve o/a educador/a trabalhar as histórias infantis para desenvolver a linguagem oral das crianças; a terceira, qual a perspetiva dos/as educadores/as sobre a importância das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral e, finalmente, procurei saber qual o espaço (atual e desejável) das histórias infantis nas salas de pré-escolar.

Analisei os dados obtidos organizando-os de acordo com a sua fonte: a minha própria experiência, obtida pela observação do comportamento e discursos das crianças, e a experiência de educadoras de infância, tal como a descrevem no inquérito que coloquei em linha.

Assim, mostro de seguida algumas possíveis conclusões que permitem dar resposta às questões do estudo.

- 6.1.1. De que forma e em que medida as histórias infantis ajudam as crianças a desenvolver a linguagem oral?

6.1.1.1. No campo da compreensão de mensagens orais em situações diversas de comunicação, o inquérito demonstrou que quase um terço das educadoras participantes considera que o contributo dominante do contacto com histórias infantis para as crianças é ajudá-las a “compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação” (ver gráfico 4). De entre as quatro opções oferecidas, esta foi a escolhida por mais educadoras de infância (31,2%). A entrevista e as notas de campo/observações permitiram-me verificar que, realmente, a escuta e exploração de histórias infantis permite desenvolver nas crianças a compreensão de mensagens orais em situações diversas de comunicação.

Como escrito acima, as situações de comunicação que escolhi e/ou que emergiram durante a entrevista foram quatro: em contexto de respostas diretas, a produção de diversos tipos de texto: informativo /explicativo – interpretação da história -, narrativo – reprodução da história - e descritivo – produção de metalinguagem; em contexto não prescritivo, a inserção de novos tópicos no diálogo, a expressão de sentimentos, e o feedback espontâneo. Em todas estas situações, que ocorreram durante as várias atividades de exploração da história com as duas crianças, comprovei que compreenderam as minhas mensagens orais, uma vez que, como se prova pelo seu resumo da história ou pela aplicação das palavras novas que tinham aprendido em frases gramaticalmente e semanticamente corretas, compreenderam aquilo que lhes disse, contei, expliquei e perguntei.

6.1.1.2. No campo da utilização da linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade) o inquérito demonstrou que,

comparativamente, poucas das educadoras participantes consideram que o contributo dominante do contacto com histórias infantis para as crianças seja ajudá-las a “usar a linguagem oral de modo adequado a cada situação de comunicação” (ver gráfico 4). De entre as quatro opções oferecidas, esta foi a escolhida por menos educadoras de infância (14,6%). Ou seja, a maioria das educadoras participantes acredita que as histórias infantis têm pouca influência neste campo.

A entrevista e as notas de campo/observações demonstraram-me o contrário da perceção global das educadoras. Este aspeto foi um dos que destaquei como mais conseguido por ambas as crianças, visto terem resumido a história de forma sintética e coerente com a história escutada e de terem continuado com lógica e de forma adequada ao contexto, pois aplicaram no seu discurso os ideais “bons donos” do Bitó.

- 6.1.1.3. No campo do alargamento vocabular, ao contrário do que eu esperava, o inquérito demonstrou que, comparativamente, poucas das educadoras participantes consideram este o contributo dominante do contacto com histórias infantis para as crianças. Menos de um quarto do total (24,1%) das respondentes acredita ser este o contributo primordial para as crianças quando contactam com histórias infantis. Ou seja, a maioria das educadoras participantes acredita que as histórias infantis têm pouca influência neste campo. Mais uma vez, a entrevista e as notas de campo/observações demonstraram-me o contrário da perceção global das educadoras. Juntamente com o anterior, este aspeto foi um dos que destaquei como mais conseguido por ambas as crianças; escreveria mesmo, de todos o mais conseguido. Ao longo da

entrevista com as crianças comprovei vários ganhos a nível vocabular - “siamês”, “pelagem”, “elegante” e “triangular” – e mesmo passada uma semana e meia após a escuta e exploração da história, em conversa com ambas as crianças elas empregaram estas palavras “novas” no seu discurso.

6.1.1.4. No campo da construção frásica, o inquirido demonstrou que quase um terço das educadoras participantes considera que o contributo dominante do contacto com histórias infantis para as crianças é ajudá-las a “construir frases mais corretas - por exemplo, ajuda as crianças a efetuar as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar e a utilizar adequadamente frases simples afirmativas/negativas e interrogativas/exclamativas/declarativas e imperativas.” (ver gráfico 4). De entre as quatro opções oferecidas, esta foi a segunda mais escolhida pelas educadoras de infância (30,2%), praticamente *ex-aequo* com a mais escolhida, nomeada por 31,2% das respondentes.

A entrevista e as notas de campo/observações permitiram-me verificar que, realmente, o contacto com histórias infantis permite também às crianças melhorar a construção frásica. Quanto à correção, M e N construíram frases corretas ao longo das suas intervenções na entrevista; foi ainda mais notório o desenvolvimento de N quanto a este campo, pois, de início, fazia algumas sobregeneralizações em alguns verbos (por exemplo, ao conjugar o pretérito perfeito de “fazer” dizia “fazi” em vez de “fiz”) o que diminuiu até desaparecer, graças às correções que lhe fiz no decurso da atividade de exploração. Quanto à complexidade da construção frásica, nas respostas as crianças utilizavam adequadamente frases simples de diversas formas (afirmativa e

negativa) e tipos (interrogativa, exclamativa, etc.), bem como as concordâncias de gênero, número, tempo, pessoa e lugar, mas durante a entrevista ambas progrediram no sentido da utilização espontânea de frases complexas por coordenação e subordinação - por exemplo, M disse: "Acho que vão aparecer mais pessoas na história e no fim alguém vai ficar com o Bitó." e "Se agora alguém me perguntar se conheço esta raça, já posso dizer que sim." e N disse "O nosso planeta é gigante, de certeza vai aparecer alguém que possa ficar com ele." e "O meu pai é muito corajoso, porque não tem medo de nada."

Em conclusão: quanto à questão de saber qual é o contributo dominante do contacto com histórias infantis para o desenvolvimento linguístico a maioria das educadoras de infância respondentes ao inquérito considera que é ajudar as crianças a "compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação"; no entanto, a minha perceção, construída a partir das observações e entrevista, é que o contacto com as histórias ajuda, sobretudo, as crianças a adquirirem mais vocabulário.

6.2. Quanto à forma como o/a educador/a deve trabalhar as histórias infantis para desenvolver a linguagem oral das crianças, quase um terço das educadoras de infância respondentes ao inquérito (32,5%) escolheu "pôr as crianças a recontar ou a dramatizar (através de fantoches ou outro meio) a história". (ver gráfico 5).

Ao longo da minha intervenção com as crianças trabalhei a história de acordo com as várias formas listadas no inquérito (a única forma que não testei foi acrescentar-lhe canções, rimas, lengalengas). A entrevista e as notas de campo/observações permitiram-me verificar que, realmente, "pôr as crianças a recontar ou a dramatizar (através de fantoches ou outro meio) a história foi uma boa forma de desenvolver a linguagem oral das duas crianças com que trabalhei; como dizem Chaer e Guimarães, " [...] [a] prática de recontar a história, além de incentivar o gosto pela oralidade, constitui uma importante estratégia de

avaliação do desenvolvimento linguístico da criança, observando-se como esta se expressa oralmente neste momento.” (Chaer, M.; Guimarães, E., 2012, p.79) mas obtive mais resultados com a atividade de “promover debates/conversas (...) a seguir à história.” Fundamentalmente, a entrevista e as notas de campo/observações obrigaram-me a aceitar que é possível que nenhuma forma de exploração seja intrinsecamente melhor que outra, porque as formas de exploração não funcionam de igual forma para todas as crianças, e aquilo que é “a melhor forma” para uma criança pode ser “a pior forma” para outra. Ou seja, se para algumas crianças a contação de uma história de forma expressiva é suficiente para se envolverem, para outras não.

É fundamental conhecer bem cada criança e depois da história perguntar-lhe aquilo que gosta de ouvir e de fazer. Por exemplo, durante a minha contação da história de forma expressiva as duas crianças apresentaram comportamentos opostos: M mostrava-se bastante interessada e envolvida, N impaciente e com pouco interesse. Pouco depois N em conversa comigo declarou: “Não gosto de histórias, só gosto um pouquinho daquelas que são pequenas e que têm imagens ou fantoches [...]”. Se o tivesse sabido antes, para envolver N na história contá-la-ia mais sucintamente e com recurso a fantoches. Por outro lado, há formas de exploração da história que parecem funcionar em geral: tanto M como N demonstraram compreensão da história e quando chegou o momento de fazerem o reconto, ambas o fizeram de forma correta e deu para comprovar que a história tinha contribuído para se expressarem oralmente de forma adequada.

- 6.3. Quanto à perspectiva dos/as educadores/as sobre a importância das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral, o inquérito demonstrou a consensualidade da noção que as histórias infantis são uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças em contexto pré-escolar. Assim, verificou-se que a quase totalidade dos/as educadores/as (96,5%) considera as histórias “muito importantes”.

A experiência obtida pela entrevista e pelas notas de campo/observações corroboram a perspectiva das educadoras de infância assim como a minha ideia inicial antes da investigação. As histórias infantis são, realmente, muito importantes para o desenvolvimento da linguagem oral, como comprovei pelos resultados obtidos pelas duas crianças nos vários campos da oralidade - como

se pode ver acima, alargaram o vocabulário; utilizaram a linguagem oral em contexto, comunicando eficazmente e de modo adequado à situação; compreenderam mensagens orais, e, ainda, construíram frases mais corretas e complexas do que anteriormente à contação e exploração da história.

6.4. No que respeita à periodicidade do contacto das crianças com as histórias infantis, ao espaço que *atualmente* a prática de contação e exploração das histórias ocupa nas atividades propostas nas salas de pré-escolar, quase dois terços (61,8%) das educadoras de infância respondentes ao inquérito indicaram que, antes da emergência da Covid, contavam e exploravam histórias infantis todos os dias (ver gráfico 8). É legítimo supor que retomaram esse hábito de contação e exploração diária com o regresso às salas de pré-escolar visto quase três quartos (72,9%) das respondentes declararem querer contar e explorar histórias todos os dias (ver gráfico 10). Assim, o espaço que consagram às histórias na sua prática real, *atual*, coincide com o espaço que consideram *desejável* consagrar.

A entrevista e as notas de campo/observações levam-me a concordar com a opinião das educadoras de infância quanto à desejabilidade do contacto diário com histórias infantis na sala de pré-escolar: se, como verifiquei, bastou a contação e exploração de apenas uma história infantil para as crianças que investiguei manifestarem desenvolvimento linguístico em vários campos, acredito que quanto mais histórias forem contadas e exploradas com as crianças mais estas desenvolverão a sua linguagem oral.

## **7. Perspetivas futuras?**

Esta investigação permitiu-me conhecer a perceção de educadoras quanto às potencialidades associadas à contação e exploração das histórias infantis em contexto pré-escolar no desenvolvimento da linguagem oral e verificar, por meio de uma experiência pedagógica realizada com duas crianças, que esta perceção está fundamentalmente correta. Os dados que obtive na experiência pedagógica evidenciaram ganhos significativos no desenvolvimento da linguagem oral das duas crianças após o contacto com uma história infantil: ao nível do vocábulo, verifiquei um alargamento de vocabulário; ao nível da frase, verifiquei a construção gramaticalmente correta de frases simples e de frases complexas; ao nível pragmático, verifiquei a

compreensão e utilização eficaz de mensagens orais em situações diversas de comunicação.

A minha relação privilegiada com as crianças favoreceu sem dúvida estes ganhos linguísticos. Como já indiquei acima, tinha uma consciência muito precisa de qual o estágio de desenvolvimento linguístico de cada uma das crianças, o que fez com que à partida pudesse criar um “produto” – uma história – cuja exploração me permitisse desenvolver com as crianças os aspetos da oralidade que cada uma precisava de desenvolver. Ou seja, porque conhecia muito bem cada um dos meus destinatários pude tomar em consideração as suas especificidades linguísticas; tal como Carina Rodrigues, acredito que para o sucesso deste trabalho é importante a relação entre “um emissor e de um recetor e da sua contextualização num tempo e espaço precisos. [O emissor] [d]eve atender às especificidades do destinatário [crianças], considerando o estágio de desenvolvimento em que se encontra.” (Rodrigues, C., 2007, p.164)

Dada a atitude de recusa de N em relação à contação de histórias, ela nunca teria escutado a história – e, portanto, nunca teria existido a possibilidade de exploração da mesma – se eu não tivesse procurado (e conseguido) criar uma história que, nas palavras de Cervera servisse “de resposta aos interesses e necessidades íntimas da criança, apresentando contextos e situações próximas das suas vivências [...]”. (Cervera apud Rodrigues, C., 2007, p.165). Ou seja, se eu não conhecesse tão bem N, a minha contação de história muito provavelmente iria parecer-lhe mais uma das contações “chatas (...) e cansativas” que está habituada a ouvir na escola.

Ao longo desta investigação, algumas questões se me levantaram: se eu tivesse realizado esta experiência pedagógica com uma amostra maior durante o estágio ou se já fosse educadora e fizesse esta experiência em contexto de sala de jardim de infância, como fazia para conseguir os mesmos resultados? Se tivesse realizado esta experiência durante o estágio, talvez não verificasse os mesmos ganhos linguísticos nas crianças, porque não conhecendo profundamente o grupo não podia delinear um plano preciso – não saberia exatamente qual a história mais envolvente e como a explorar. Caso já fosse educadora, conheceria o grupo muito melhor, o que aumentaria as minhas hipóteses de sucesso. Em ambos os casos, sei que para conseguir bons resultados quanto ao desenvolvimento linguístico das crianças é fulcral fazer um diagnóstico prévio do grupo, e procurar conhecer tão detalhadamente quanto possível o “ambiente linguístico” familiar das crianças – nacionalidade e línguas usadas por pais/familiares, capital cultural familiar, hábito de contar histórias, etc. A isto junta-se a necessidade de atenção: atenção do/a educador/a às especificidades de cada criança (gostos, interesses) e ao respetivo estágio de desenvolvimento linguístico, o que inclui a identificação das suas necessidades linguísticas, ou seja, a identificação do campo da

oralidade em que essa criança tem mais dificuldades – pode ser o campo da correção sintática ou o do défice vocabular mas também pode ser o da pronúncia de alguns grupos de consoantes, por exemplo.

Após este diagnóstico, direcionaria a minha prática pedagógica de contação de histórias às crianças do grupo de modo a que todas elas se sentissem valorizadas, envolvidas e interessadas, pois o objetivo de quem conta histórias a crianças com fins pedagógicos é obter bons resultados com todas, não só com aquelas que já é sabido gostarem de histórias. Neste sentido, refletindo *a posteriori* acerca da minha intervenção, creio que projetei o meu próprio gosto, intenso, por histórias – gosto de que falei no início da segunda parte deste relatório, quando explicitiei a minha motivação para a escolha deste tema de investigação – nas crianças com que trabalhei, e assumi que, tal como eu em criança, também hoje todas as crianças, sem exceção, gostam de ouvir histórias.

Devo dizer que a minha projeção se apoiou também nas minhas leituras: na bibliografia consultada, e não só, encontrei diferentes vezes expressa a ideia de que “todas as crianças adoram ouvir histórias”, razão pela qual foi uma surpresa, e uma grande aprendizagem obtida com a realização deste trabalho, o facto de perceber que essa ideia não corresponde à realidade, já que N, uma das duas crianças com as quais trabalhei, decididamente em geral não gosta de ouvir contar histórias.

Não me parece possível que N seja caso único, e, tal como N frequenta o jardim de infância, outras crianças que frequentam o jardim de infância terão a mesma atitude de rejeição; provavelmente não a expressam junto do/a educador/a por acharem que ele/a não valorizará essa rejeição. Por seu lado, o/a referido/a educador/a provavelmente nunca se aperceberá de que essa e outras crianças logo à partida não se interessam pelas histórias que lhes conta, e que, portanto, não estarão interessadas na exploração delas, perdendo, assim, os ganhos linguísticos decorrentes dessa exploração.

Teresa Sarmento diz-nos que “As crianças não podem ser entendidas apenas como sujeitos que agem e reagem em função dos processos de socialização vertical, promovidos pelos adultos, mas têm de ser entendidas como sujeitos que se socializam entre si e que reconstróem significações para as situações de vida em que vivem. Isto obriga a uma **descentração** dos adultos, obriga de facto a desconstruirmos, a desfazermos as concepções prévias com que todos fomos crescendo.” (Sarmento, T., s.d., p.147, negrito meu). Esta *descentração* de que fala a autora concretiza-se, na minha perspetiva, por uma atitude de atenção, que, no caso do/a educador/a, é uma atenção às especificidades de cada criança (gostos, interesses) e ao respetivo estádio de desenvolvimento linguístico. As OCEPE dizem-nos que “(...) a forma como o

educador/a **está atento/a** e se relaciona com a criança, apoia as interações e relações no grupo, contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com os outros.” (OCEPE, 2016, p.25, negrito meu). Interpreto estas palavras como uma orientação para que o/a educador/a se *descentre*, e - com o objetivo de recolher dados para as intervenções e não só -, proporcione momentos de comunicação com e entre as crianças, incentivando-as a participar e escutando as ideias de cada uma, demonstrando-lhes pela valorização de cada participação que, à exceção de manifestações de ódio, todas as opiniões são válidas, não há que ter medo de falar só porque se pensa de maneira diferente. O/a educador/a deve mostrar repetidamente, que, pelo contrário, valida as diferenças de perspectiva que se manifestam como diferenças de opinião e explicitar as encara como algo positivo, como um alargamento das possibilidades de diálogo e, em suma, como uma mais-valia para o espaço de comunicação de todo o grupo; caso assim proceda, criará um ambiente em que as crianças se sintam seguras e à vontade para se expressarem sem terem medo do que os outros (o/a educador/a e os/as colegas) vão achar. Num contexto de aprendizagem assim configurado, as crianças que, como a N, não gostam de ouvir histórias, ao contactarem todos os dias com o exemplo do/a educador/a, aceitarão mais facilmente expressar a sua própria diferença: dirão que “não gostam de histórias” mas também aceitarão melhor ouvi-las visto que as outras crianças gostam... E, envolvida nesta atitude de aceitação mútua, terá mais hipóteses de em simultâneo aceitar as características intrínsecas dos seus colegas assim como as suas opiniões.

Assim sendo, nesta fase de explanação de conclusões (ainda que provisórias) gostaria de sugerir a todos/as os/as educadores/as – e sobretudo aos/às profissionais experientes que consideram que a atividade de contação de histórias deve fazer parte da rotina diária da sala - que desde o início do ano integrem na sua prática, mesmo com as crianças da sala dos três anos, periodicamente momentos reflexivos conjuntos sobre o tema da contação e exploração de histórias.

Concretamente, sugiro que:

no contexto da micro-entrevista/conversa individual que cada educador/a tem com a criança quando ela integra a sala (no caso de ser uma criança que o/a educador/a não conheça, claro) e que versa múltiplos temas, o/a educador/a também a questione sobre o contacto prévio tem com histórias e de quais gosta mais (mesmo que as rejeite em bloco) e a ouça atentamente até perceber isso. Igualmente, sugiro que o/a educador/a realize periodicamente debates em grupo, de forma a perceber como as crianças estabelecem face ao coletivo o seu interesse ou desinteresse por histórias e a compreender e ampliar as representações do grupo sobre o que é uma história, sobre

o que torna uma história interessante, sobre as maneiras de contar uma história, sobre como se explora uma história, sobre a utilidade das histórias, sobre os tipos de histórias existentes, etcetera. Sugiro também que o/a educador/a oriente uma decisão conjunta com as crianças sobre a apresentação de histórias de muitos tipos e durações diferentes, para elas conhecerem mais e poderem escolher melhor e todas poderem escutar histórias de que gostam; sugiro ainda um eventual acordo com as crianças sobre a contação em sala das suas histórias preferidas (se existirem) com registo coletivo das observações que advieram do momento de cada debate coletivo sobre contação e exploração da história sem esquecer as informações que se recolheram, para envolver todas as crianças nas decisões sobre as atividades de contação e exploração de histórias.

Gostaria de poder escrever aqui que estas práticas me foram inspiradas pelas minhas observações durante os meus estágios, mas tal não aconteceu; pelo contrário, assisti a uma contação e exploração de histórias sem dúvida interessante para as crianças que já demonstram interesse por histórias, como M, mas incapaz de atrair crianças como N.

Em termos de intencionalidade educativa, a prática de contação e exploração de histórias deve ser adaptada conforme o contexto ou situações específicas a fim de alcançar os resultados desejados. Neste sentido, e atendendo a que qualquer práticas de um/a educador/a devem ter por resultados a valorização de (e o conhecimento sobre) cada criança do grupo. Conhecendo as “suas” crianças, cada educador/a sabe o que precisa de trabalhar para desenvolvê-las.

Tudo começa, portanto, pela assunção de que nem todas as crianças gostam de histórias, e pela necessidade de realização de conversas prévias com o grupo sobre esse tema, de maneira a que o/a educador/a possa formar um diagnóstico sobre a posição do grupo.

Hoje creio que se tivesse realizado com N essa “conversa de diagnóstico”, teria compreendido que as únicas histórias que ela aceita (ou diz aceitar) são histórias curtas e contadas com recurso a fantoches. Assim, a minha prática teria sido diferente: optaria por uma contação com fantoches e de forma mais breve, a fim de envolver ainda mais N na história.

Assim, repito que uma das grandes aprendizagens (ou, como direi adiante, uma das “lições aprendidas”) que retirei desta investigação é que não podemos crer que todas as crianças gostem de histórias só porque nós adultos gostamos, só porque a maioria das crianças gostam, ou só porque é um gosto que consideramos característico da infância. Há crianças que gostam – muitíssimo ou muito - de ouvir contar histórias, independentemente da temática; há outras que gostam de histórias, mas sobretudo de

histórias com temáticas específicas, associadas a algum gosto pessoal; há crianças habituadas a ouvir histórias (por exemplo, antes de irem dormir) que as aceitam como uma refeição, sem pensar sequer nisso; e, finalmente, há outras crianças que não gostam de todo de histórias e que têm uma ideia negativa acerca delas - como é o caso de N, que as acha “chatas, cansativas, com muitas letras”.

Do meu ponto de vista, é sobretudo nas crianças como N que o/a educador/a deve pensar na hora de escolher uma história a contar e explorar.

## **8. Limitações do estudo**

Embora o número dos respondentes ao inquérito seja representativo da população em questão (educadores/as com experiência no terreno) o estudo realizado apresentou limitações importantes quanto à amostra de crianças – apenas duas. As restrições ao contacto social decorrentes da pandemia de Covid 19 impediram-me de realizar a atividade de contação e exploração junto do público que estava inicialmente previsto: no mínimo, um grupo de crianças de uma sala de pré-escolar; idealmente, vários grupos. O que realizei a seguir, obrigada pelas circunstâncias, inspirou-se, como escrevi na metodologia, do estudo de caso. Acho que era bastante interessante perceber como funcionaria com uma amostra maior, se chegaria às mesmas conclusões ou não quanto ao contributo das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

## **9. Incentivos para futuras pesquisas**

Após a realização da intervenção pedagógica, senti a necessidade de refletir em termos do que, no campo de estudos da gestão de projetos se convencionou chamar “lições aprendidas”. O termo refere-se ao conhecimento que é adquirido através da experiência. Sejam as experiências positivas, de sucesso e/ou negativas, de insucesso servem para aprender lições. Por um lado, quando experienciado um caso de insucesso evita que numa próxima vez se repita aquilo que correu mal; por outro, possibilita melhorar aquilo que já foi bom e positivo mas que ainda pode ser melhor.

Assim, e seguindo Giuliana Veronese (2014) efetuei um exercício de avaliação após ação. Como dizem eles Schindler & Eppler

“ A avaliação após ação tem sido proposta na literatura em diferentes formatos desde reuniões de brainstorming de 20 minutos até uma sessão de discussão de duas horas. Em comum, esses formatos sugerem a participação

de toda a equipe do projeto e elementos externos que atuaram na ação relevante. A interação é realizada através de reuniões com membros da equipe de projeto de forma cooperativa coordenada por um facilitador. Neste método a equipe do projeto é confrontada com quatro questões principais

- O que era esperado acontecer?
- O que realmente aconteceu?
- Porque existiram diferenças?
- O que você pode aprender desta experiência?

Após responder estas perguntas, os membros do projeto também devem opinar sobre as ações que deverão ser tomadas de forma diferente em projetos futuros e quais membros seriam responsáveis por essas ações”. : (Schindler & Eppler apud Veronesse, G. , 2014, p.73)

Neste sentido, após a minha intervenção com as duas crianças e refletindo acerca da experiência que tive com cada uma (M e N) confirmo que foram algumas as “lições aprendidas”: a principal, como já referi anteriormente, que não se deve presumir que todas as crianças gostam de histórias, é uma suposição errada comprovada; depois, que a forma que se escolhe para contar uma história não é apreciada por todas as crianças nem serve para envolvê-las da mesma maneira; também que é fulcral conhecer bem cada criança - os seus interesses/gostos – para que se possa contar uma história que vá ao encontro dessas características; por fim, que a contação e exploração de histórias infantis contribuem para o desenvolvimento linguístico das crianças.

Identificadas algumas das lições aprendidas que advieram do estudo realizado com as duas crianças, já sei que numa próxima intervenção deste tipo tenho de fazer alguns ajustes e melhorias. Essas mudanças passam por, como enumerei no ponto anterior, proporcionar às crianças em contexto pré-escolar vários momentos reflexivos conjuntos sobre o tema da contação e exploração de histórias, como: conversas de diagnóstico com cada criança; debates em grupo. Promovendo assim a participação das crianças nos momentos do dia a dia a fim de tomar uma decisão conjunta, que seja interessante e benéfica para ambas as partes (crianças e educador/a).

Quanto à relação das crianças com histórias, muitas questões foram levantadas ao longo desta investigação devido à atitude de N. Neste sentido, numa investigação futura, gostaria de, em contexto de sala de jardim de infância, delinear um plano para conversas de diagnóstico de forma a que as crianças não tenham vergonha de dizer que não gostam, perceber se a maioria gosta ou não e qual a melhor forma de trabalhar as histórias junto destas crianças que dizem não gostar. Para além da parte interventiva, gostaria de entrevistar educadores/as para perceber a experiência deles/as acerca

desta temática: se têm ou já tiveram nas salas crianças como N; como perceberam que elas não gostavam de histórias; como avaliam as que gostam e as que não gostam; de que forma é que reagem e trabalham com as crianças que não gostam de histórias; se existem e quais são os traços comuns de crianças que não gostam de histórias.

Num estudo futuro ligado a esta temática investigada, gostaria de recolher mais dados, usar uma amostra maior de crianças e perceber a que conclusões chegaria se, ao contrário do que fiz, só contasse uma história e não a explorasse ou só explorasse a história mas não a contasse.

## Reflexão final

A prática profissional no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar exigiu-me não só a mobilização da teoria que fui aprendendo nas várias unidades curriculares da licenciatura e do mestrado, mas, sobretudo, uma aplicação constante das competências de reflexão e de análise crítica que também fui adquirindo durante a frequência desses dois ciclos de estudos. Quanto à concretização deste relatório, foi sem dúvida uma mais-valia para mim enquanto futura educadora. Obrigou-me a múltiplas aprendizagens, das quais evidentemente destaco as competências de síntese e de estruturação linguística: foi-me – e ainda me é – muito difícil explicar aqui, de forma sintética e fiel, o quanto me esforcei nos estágios para que a minha ação refletisse e abrangesse todas as competências e aprendizagens adquiridas ao longo de todo o processo de formação. Além disto, dado este relatório ter uma componente de pesquisa, escrevê-lo obrigou-me, sobretudo, a desenvolver/aperfeiçoar competências num outro âmbito, o da realização de uma investigação/intervenção pedagógica sobre um tema que me interessava particularmente (que foi, relembro, o contributo das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral em contexto pré-escolar). Como aqui tenho vezes sem conta repetido, as condições em que realizei a parte investigativa foram totalmente diversas daquelas que eu e a minha orientadora tínhamos antecipado; assim, uma das “lições aprendidas” que retirei deste processo de planificação da investigação foi que, utilizando o modelo teórico adequado, é possível salvaguardar o rigor científico e a relevância do problema em estudo se, apesar de tudo e contra tudo, mantivermos a flexibilidade necessária para transformar uma constrição pragmática numa oportunidade - a emergência de uma pandemia que me impossibilitava o contacto direto com o grupo de crianças quase-desconhecidas que era suposto ser o público-alvo da minha pesquisa levou-me a escolher para público-alvo de duas crianças com quem se tem uma grande proximidade.

Utilizei acima, como ressalva, a expressão “utilizando o modelo teórico adequado”. Com efeito, a mudança de público-alvo apenas me foi possível porque o processo de investigação ainda estava no início, porque ajustei ao novo público os instrumentos de recolha de dados, mas, acima de tudo, porque a plasticidade da investigação-ação, o modelo de investigação que escolhi de acordo com a minha orientadora, o admite. Como lembra Ana Cardoso, “[a] flexibilidade, que caracteriza esta abordagem metodológica, permite que sejam introduzidas algumas alterações (reajustamentos) ao plano; no entanto (...) é importante que o investigador não se desvie demasiado do traçado original, para que as ações propostas possam ser devidamente avaliadas.” (Cardoso, A., 2014, p. 49). Uma das aprendizagens mais importantes que retirei da elaboração deste relatório é que me será possível obter conhecimento inesperado e relevante para uma área se eu for “flexível” (mudando o público-alvo, as estratégias e os instrumentos) mas mantiver em simultâneo o “traçado original” (objetivos, conteúdos).

Em suma, tanto a necessidade de lembrar e sintetizar a experiência dos estágios como a necessidade de investigar um tema predileto me obrigou a refletir. Refletir permitiu-me tirar conclusões – ainda que provisórias - acerca do trabalho que desenvolvi no plano pedagógico e científico. Esta prática, que me parece imprescindível a qualquer profissional, é-o ainda mais para mim, enquanto futura educadora de infância que - talvez devido à insegurança que decorre da inexperiência - sente que precisa de perceber em todos os momentos se a sua prática educativa se adequa às necessidades e à evolução do grupo de crianças com quem está a trabalhar. É através da constante reflexão acerca da prática que percebo aquilo que não está a resultar e, assim, posso melhorar.

Relembrando agora o meu percurso formativo durante a licenciatura: pude estagiar em diversos contextos, desde creche a uma biblioteca, passando também por uma sala de 1º ciclo. Destacarei os que me formaram mais - a creche e o jardim de infância.

Lembro me como se fosse hoje do meu primeiro dia de estágio, durante o primeiro ano da licenciatura, em contexto de creche, numa sala de um ano. Foi o meu primeiro contacto com crianças em ambiente escolar - até então só tinha contactado com crianças da minha família e outras conhecidas.

Nesse dia pairava em mim uma mistura de sensações: por um lado estava feliz e com muita vontade em fazer o estágio, pois ser educadora de infância sempre foi o meu desejo, por outro estava bastante receosa por nunca o ter feito e não saber bem como iria ser. Com o passar dos dias (apesar de terem sido só dez) fui ganhando confiança.

Apesar de este ter sido só um estágio de observação, participei com o meu par de estágio nos vários momentos da rotina, e essa foi umas das minhas grandes aprendizagens desse estágio, compreender a importância das rotinas em crianças pequeninas. A outra enorme aprendizagem - diária - foi estagiar em parceria, pois nunca tinha trabalhado a pares. Correu muito bem: ajudávamo-nos uma à outra e aprendemos uma com a outra - o facto de já nos conhecermos antes da entrada para a ESES facilitou sem dúvida esse processo.

Ainda durante a licenciatura, realizei o estágio seguinte (o segundo de quatro) em contexto de jardim de infância. Já foi mais fácil para mim porque, apesar de também nunca ter trabalhado com estas idades em contexto educativo, já ter tido outro estágio antes tornou-me mais confiante. Tive de me adaptar às maneiras de um par de estágio diferente, mas, apesar de nunca termos antes trabalhado juntas, estabelecemos uma boa relação e desenvolvemos um bom trabalho. Deste estágio destaco como aprendizagens: o planeamento, a planificação e a dinamização de duas atividades “nossas”; e o trabalho com um grupo grande, de vinte e cinco crianças de várias idades, dos três aos cinco anos. Foi um estágio bastante positivo em que pudemos planificar e concretizar duas atividades com a orientação da educadora cooperante, que nos dava o seu feedback e avaliava a correção da planificação antes da dinamização da intervenção, e, após a dinamização, nos dizia como tinha corrido e o que havia para melhorar. Os restantes estágios da licenciatura (em primeiro ciclo e numa biblioteca) foram interessantes, mas menos apaixonantes do que os dois primeiros. Sempre me vi como educadora de infância.

Quando subi de patamar na minha formação académica e passei ao mestrado a “bagagem” que trazia da licenciatura pôs-me à vontade na prática profissional. Como escrevi, os dois estágios do mestrado decorreram em contextos diferentes, um em creche e outro em jardim de infância; em ambos a minha intervenção foi igualmente pró-reflexiva e questionadora - ou, como diria a N, fui “perguntante”. Procurei agir partindo - por esta ordem - da observação, do planeamento, da comunicação com as crianças, as educadoras e o meu par de estágio. Dei o meu melhor para delinear projetos de intervenção adaptados à faixa etária e aos interesses e necessidades dos dois grupos de crianças a fim de lhes proporcionar aprendizagens e desenvolvimento a vários níveis.

Valorizo a discrição e esforço-me por manter a serenidade e contenção mesmo em situações difíceis; acredito que este traço da minha personalidade me tenha valido de muito ao longo dos estágios, porque notei que a minha conversa transmite bastante calma às crianças, que ficavam mais tranquilas após conversarem comigo, mesmo em momentos de conflito. Talvez também por este motivo em ambos os contextos criei

facilmente uma ligação com as crianças, interagindo com elas, e, procurando valorizar e escutar calmamente cada uma, estabeleci uma boa relação com o grupo. Para além da dimensão relacional, os estágios também foram gratificantes enquanto exercício de competências de planificação e implementação: a construção com o meu par de estágio de projetos pedagógicos – projetos que receberam, invariavelmente, um feedback bastante positivo tanto da educadora cooperante como das crianças – possibilitou-me trabalhar neles diversas áreas de conteúdo em simultâneo com atividades variadas que permitiram às crianças aprenderem histórias / canções/ jogos, realizar brincadeiras e experiências novas.

O primeiro estágio do mestrado foi em contexto de creche. Claro que não ia ser igual ao que já tinha feito em creche na licenciatura porque cada grupo de crianças (neste caso eram dezoito, de dois anos) é composto por crianças com especificidades próprias. Para além de competências globais que destacarei adiante, neste estágio aprendi a importância da organização do grupo (a pares, em pequeno grupo, em grande grupo) aquando das atividades. Esta “lição aprendida” adveio de uma atividade de “massa pegajosa” que eu e o meu par de estágio proporcionámos às crianças. Como referi na parte inicial deste relatório, fizemo-la com o grupo todo, pois todas queriam experimentar a “massa pegajosa” ... e, no fim, percebemos que tinha sido uma má estratégia, pois eram crianças muito pequenas e algumas mal tocavam na massa queriam ir logo lavar as mãos, o que tornou o grupo muito difícil de gerir.

Quanto a competências mais globais, depois de conversar com a educadora cooperante, com as crianças e de observar o dia a dia delas comecei a perceber as suas características, os seus interesses, as suas necessidades. Aprendi a tomar isso em conta na elaboração de um projeto de estágio, e, assim, juntamente com o meu par (voltei a estagiar com a minha amiga, primeiro par de estágio), como o estágio durou mais ou menos um mês (com duas semanas de observação e duas semanas de intervenção) preparámos vários dias de intervenção.

Este estágio permitiu-me ainda reforçar as minhas competências reflexivas, uma vez que, pela primeira vez, necessitei criar um portefólio descritivo - da instituição, do grupo de crianças, do projeto pedagógico construído assim como da minha intervenção e do meu par de estágio. De início tive alguma dificuldade na elaboração do dito portefólio: concretamente na parte da descrição das atividades realizadas com as crianças, era-me difícil explicar através da escrita tudo aquilo que tinha acontecido para que quem lesse o meu trabalho percebesse facilmente o sucedido.

O último estágio que realizei foi em contexto de jardim de infância. Além de o realizar em parceria com uma nova colega, destacou-se por ocorrer durante o problema

pandémico que se estava (e ainda se está) a viver. Foi sem dúvida desafiante, pois a pandemia trouxe a necessidade de cuidados acrescidos e a exigência de adaptação constante da minha intervenção às condicionantes existentes. Houve uma parte particularmente penosa de implementar, a referente às restrições ao contacto físico com as crianças. Muitas vezes vieram ter comigo a pedir “um abraço” ou “um beijinho” e foi-me emocionalmente penoso ter de lhes dizer que “não podia ser”. Compreenderam e aceitaram sempre, mas, no meu entender, a disponibilidade física da educadora manifestada nesses pequenos gestos otimiza a qualidade emocional da vida das crianças da sala e entristeceu-me muito não poder concretizar esses gestos, que para mim fazem parte da missão educativa. Através de conversas, de brincadeiras com as crianças, ajudei-as a superar a falta de contacto. Elas revelavam, aliás, bastante maturidade quanto ao assunto pois mal acabavam de pedir algum tipo de contacto físico finalizavam logo com um “Já sei que não pode ser, agora com o coronavírus não se pode dar beijinhos nem abraços, só dar um toque com o cotovelo.” A atitude delas, tão pequenas mas já com a noção dos cuidados que eram necessários para o que estávamos a viver sensibilizou-me muito. Eu própria tinha dificuldade em superar a falta de contacto, mas tentei minimizá-la através de conversas com as crianças em que as escutava, valorizava aquilo que estavam a sentir e as tranquilizava acerca da pandemia e de outros medos. Deste modo, ao ajudar as crianças estava a ajudar-me também - perceber que elas superavam bem não haver contacto físico, tranquilizava-me também. Constatei que as crianças pequenas, ainda que necessitem de contacto físico por parte do adulto para se sentirem seguras e acarinhadas, possuem uma grande capacidade de adaptação a novos contextos e novas regras.

Deste estágio devo destacar ainda a construção de um projeto pedagógico acerca da valorização do meio ambiente que, atendendo aos cinco anos do grupo das crianças e ao alargado tempo de estágio (nove semanas, quatro de observação e cinco de intervenção) foi mais complexo e de maior dimensão, e, por conseguinte, me permitiu mais tempo de intervenção com as crianças. Após o período de observação, de conversas informais com a educadora cooperante e com as crianças e da análise do projeto da instituição eu e o meu par de estágio delineámos para as cinco semanas de intervenção um projeto educativo que contemplava múltiplas experiências e atividades diversificadas às crianças. Como pudemos verificar pela avaliação das atividades desenvolvidas conseguimos promover o conhecimento e a consciencialização da valorização do meio ambiente; construir atitudes de preservação e substituir atitudes e comportamentos de desperdício por atitudes e comportamentos favorecedores da preservação do meio ambiente.

Tal como no estágio anterior, a construção no final de um portefólio descritivo desenvolveu ainda mais as minhas competências reflexivas.

Em síntese: a exposição destas (algumas) aprendizagens adquiridas através da prática, mostra, espero, o quanto os diversos estágios realizados foram uma parte fundamental do meu percurso académico. Eles forneceram-me “lições aprendidas”. Sem eles não teria tido oportunidade de experienciar e testar aquilo que aprendi nas várias unidades curriculares teóricas nem teria uma “bagagem cheia”, como tenho, de experiências, aprendizagens, sorrisos, choros; pois uma coisa é “ouvir como se deve fazer”, outra coisa é fazê-lo, e “aprender lições” com isso. Sejam as experiências e as aprendizagens boas ou más, ambas fizeram parte do meu processo e permitiram-me crescer, tanto a nível pessoal como profissional.

Centrando-me agora na segunda parte deste relatório, a parte investigativa, devo dizer que vários entraves foram superados ao longo deste processo investigativo. Todo o processo de construção deste relatório final foi difícil e trabalhoso, desde a necessidade de mudar o público-alvo devida à pandemia, à dificuldade de encontrar informação acerca do meu tema; ainda assim, superei todas as adversidades com a ajuda da minha orientadora e acredito ter realizado, se não um bom trabalho, pelo menos algo que me deu muitíssimo trabalho.

Repetindo o que escrevi atrás, no decorrer deste trabalho utilizei predominantemente uma metodologia de investigação qualitativa. No entanto recorri igualmente à triangulação metodológica, ou seja, cruzei com a metodologia qualitativa uma metodologia quantitativa para uma validação adicional dos meus resultados. Esta triangulação metodológica foi uma mais-valia para a concretização da minha investigação pois possibilitou-me por um lado recolher dados acerca da perceção do meu tema de educadores/as de infância experientes; por outro, recolher dados da minha intervenção com duas crianças, em que adotei o modelo de investigadora observadora e participante.

A implementação de um inquérito numa rede social (que decorreu de não me ter sido possível implementá-lo junto das educadoras cooperantes das instituições em que estagiei) constituiu uma mais-valia, pois possibilitou obter um maior número de respostas (202). A parte prática, que era suposto desenvolver com as crianças com quem estagiei, transformou-se numa entrevista de exploração de uma história infantil para a qual aproveitei o facto de duas crianças em idade pré-escolar serem frequentadoras assíduas da minha casa. Não duvido que o facto de as conhecer tão bem (contexto familiar, interesses, escola, ...), e de ter uma relação bastante sólida com ambas foi preponderante para o sucesso da atividade, em primeiro lugar porque me permitiu delinear os vários momentos da atividade (construção da história e do guião,

contação, exploração da história) de forma a que fossem ao encontro dos gostos delas e as envolvessem na atividade, motivando-as e dando-lhes confiança para falar comigo. Em segundo lugar, o fato de as conhecer tão bem permitiu-me recolher muitos mais dados e muito mais específicos do que se a intervenção fosse em contexto de estágio.

Uma síntese do que penso ter aprendido é a seguinte: depois de desenvolvida esta investigação, posso afirmar confirmada a minha hipótese de pesquisa inicial de que as histórias infantis contribuem, realmente, para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Esta minha opinião prévia, agora comprovada com factos, foi corroborada pelas inúmeras educadoras de infância que responderam ao inquérito. Mais: a soma dos resultados do inquérito e do resultado da minha intervenção com as duas crianças leva-me a classificar a contação de histórias como uma *boa prática* – e entendo aqui por *boa prática* uma ou mais “ (...) técnica(s) identificada(s) e experimentadas(s) como eficiente(s) e eficaz(es) em seu contexto de implantação, para a realização de determinada tarefa, atividade ou procedimento ou, ainda, em uma perspetiva mais ampla, para a realização de um conjunto destes [procedimentos], visando o alcance de um objetivo comum.” (EcoBrasil, s.d.)

Assim, dizia, a contação de histórias é uma *boa prática* no que se refere ao efeito sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Nesse sentido, concordo com a representação sobre a contação que têm os/as educadores/as respondentes ao inquérito, pois a contação permite desenvolver a linguagem oral das crianças e, acredito, muitas outras dimensões.

No entanto, durante a minha intervenção, o comportamento díspar em relação à escuta da história das duas crianças convenceu-me que a *boa prática* da contação, caso se dirija a um público infantil heterogéneo, por si só não é suficiente, precisa de ser complementada. Desta forma, acredito ser decisivo haver um momento inicial de diagnóstico para conhecer muito bem a “história das crianças quanto às histórias”; ou seja, uma conversa preliminar para perceber se gostam de histórias, de que tipos de histórias gostam, se estão habituadas a ouvir histórias, como gostam que sejam contadas, etc. Acredito ainda que, no seguimento do que afirmei, é igualmente importante no pós-contação da história colocar questões abertas e criar oportunidades em geral para as crianças intervirem e darem as suas opiniões sobre a “qualidade” da história. Se o/a educador/a for um/a bom/a profissional, e usar a *boa prática* da contação acrescida destes passos que sugiro, tornar-se-á um bom exemplo para as crianças a nível de expressão verbal e não só - assim elas vão crescendo e percebendo aquilo que é e não é correto tanto quanto aos aspetos técnicos da comunicação verbal – sintaxe, morfologia, fonética, etcetera - como quanto à semântica e à pragmática comunicativa.

Como já escrevi, em conversa tida com N depois da minha intervenção esta referiu que não gostava de histórias, que eram cansativas e que só gostava daquelas que “são pequenas e que são contadas com fantoches”. Isto fez-me refletir acerca da minha intervenção e percebi que a escuta das crianças é fulcral para refletir acerca da nossa prática e para avaliar se esta está de acordo com os interesses e necessidades delas. É nesse sentido integrador das crianças no processo avaliativo que hoje interpreto o que as OCEPE escrevem sobre avaliação: “A avaliação do processo permite também saber em que medida as crianças se envolveram nas atividades e projetos e quais as aprendizagens que vão realizando. Através dessa avaliação, o/a educador/a vai ajustando o seu planeamento e intenções pedagógicas, de modo a estabelecer uma progressão que desafie a criança.” (OCEPE, 2016, p.18). Assim, ter escutado a perceção de N sobre as histórias e a contação de histórias fez-me pensar que no plano de trabalho de uma próxima intervenção terei de garantir a valorização dos interesses e das opiniões de todas as crianças. Esta foi uma grande “lição aprendida”: não partir do pressuposto que todas as crianças gostam de histórias e da contação de histórias.

O tema desta investigação foi um tema pelo qual sempre me interessei e, por isso, foi muito gratificante realizar esta investigação. Permitiu-me corroborar algumas ideias iniciais, adquirir novas aprendizagens, trabalhar com duas crianças pelas quais tenho um enorme carinho e, ainda, desenvolver ainda mais as minhas competências reflexivas. Exigiu igualmente que testasse a minha persistência. Com efeito, logo de início o começo deste trabalho atrasou-se um pouco porque foi difícil conciliar a minha agenda com a da minha orientadora. A seguir, uma vez que não tinha sido possível desenvolver em estágio a parte prática da investigação e as escolas fecharam logo a seguir, foi forçoso eu e a minha orientadora redefinirmos o público-alvo da minha investigação. Outra dificuldade, que surgiu durante a construção do enquadramento teórico da investigação, foi a escassez de bibliografia sobre o tema, a que posteriormente se juntou uma outra, a da inexistência de recursos pedagógicos sobre o tema que queria trabalhar com as crianças – e por isso eu e a minha orientadora construimos uma história infantil propositadamente para a minha investigação.

Posso dizer que a minha persistência deu frutos... e aqui estou eu prestes a terminar.

## Referências bibliográficas

Almeida, M. (2012). *Desenvolvimento da oralidade e da escrita em crianças mediante textos narrativos formais: investigação longitudinal* (Programa de Pós-graduação em Educação, Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza.

Andrade, J. (2017). *A Importância do reconto de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos* (Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa). Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Bento, G., Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. *Revista Iberoamericana de Educación* [ (2016), vol. 72, pp. 85-104] - OEI / CAEU

Botini, G., Farago, A. (2014). *Formação do leitor: papel da família e da escola*. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 1 (1): 44-57, 2014.

Câmara Municipal de Santarém (CMS) (s.d.). Caracterização do Concelho. Território. Santarém: CMS. Disponível em [https://www.cm-santarem.pt/?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=1094&Itemid=699](https://www.cm-santarem.pt/?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1094&Itemid=699), consultado a 28 de abril de 2021.

Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Cavalcanti, Wanilda; Roldão, Michelle (2014). *Estudo da aquisição da linguagem oral e de sinais de uma criança ouvinte filha de pais surdos*. Comunicação apresentada ao I CINTEDI – Congresso Internacional de Educação e Inclusão. 1 a 3 de dezembro 2014. Campina Grande.

Chaer, M & Guimarães, E. (2012). *A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental*. *Pergaminho*, (3):71-88, nov.2012.

Correia, M. (2009). *A Observação Participante enquanto Técnica de investigação*. *Pensar Enfermagem* Vol. 13 N.º 2 2º Semestre de 2009

de Sousa Melo, A., Alves Dias, A., Pessoa Sampaio, M. L., & Queiroz Rêgo, R. (2020). A contação de história e seus contributos para a interação e desenvolvimento linguístico da criança. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, 8(3), 1–18.

Félix, M. (2015). *A importância das histórias na Educação Pré-Escolar* (Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa.

Fonseca, K. (2012). *Investigação – Ação: Uma metodologia para pratica e reflexão docente*. Revista Onis Ciência, Braga, V.1, Ano 1 Nº 2, setembro / dezembro 2012

Gonçalves, C. (2020). *“Trouxeste uma história hoje?”: O contributo das histórias para a infância no desenvolvimento da linguagem em contexto de Pré-Escolar e de 1.º CEB* (Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação, Santarém.

Lopes, João (2006) *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância*. Lisboa: Asa Editores.

Marques, Marisa (2016) *O desenvolvimento da linguagem oral no pré-escolar. A leitura de histórias como estímulo para o aumento do vocabulário em crianças de cinco anos*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências. Acedido em 13 de agosto de 2021.

OCEPE (2016). Silva, L. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE). Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011) [2000]. *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4.ª Edição. Trad. Sara Baía. Lisboa: FCG.

Rigolet, Silvyane A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*. Porto: Porto Editora

Rigolet, Silvyane A. (2015, 2ª ed. revista) *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora

Rodrigues, C. (2007). *Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica*. *Visão Global*, Joaçaba, v. 10, n. 2, p. 161-184, jul./dez. 2007.

Santos, Maria., Farago, A. (2015). *O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil*. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 2 (1): 112-133, 2015.

Silva, E., Moraes, C. (2017). Era uma vez... A importância pedagógica da literatura infantil e seus encantamentos. *Revista Uniabeu*, V.10, Número 26.

Silva, F. et al. (s.d.). *A Investigação-ação no projeto de investigação do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, Setúbal.

Sim-sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, A. (2012). *A linguagem oral na Educação Pré-Escolar – uma ferramenta para crescer, comunicando* (Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada, Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação, Portalegre.

Veronese, G. (2014). *Métodos para captura de lições aprendidas: em direção a melhoria contínua na gestão de projetos*. *Revista de Gestão e Projetos - GeP* Vol. 5, N. 1. Janeiro/Abril. 2014.

# Anexos

## Anexo 1 – Questionário

Este questionário integra um relatório de investigação para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar. A investigação trata o contributo das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral em contexto de Pré-Escolar e visa identificar as perceções dos/as educadores/as relativamente ao contributo das histórias para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

O seu anonimato será sempre salvaguardado.

Agradeço desde já a sua colaboração.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd-DG-IxAk9AGOK6Hxm-v7A1sUs-esakMUB5s0j-qlb9cl7A/viewform>

(Escolha apenas uma resposta, assinalando-a com um X.)

**1) Sexo:**

- Feminino
- Masculino

**2) Idade:**

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

**3) Anos de serviço:**

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

**4) A seu ver, de todos os contributos das histórias infantis para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, o contributo dominante é ajudá-las a:**

- compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- usar a linguagem oral de modo adequado a cada situação de comunicação;

- alargar o vocabulário;
- construir frases mais corretas - por exemplo, ajuda as crianças a efetuar as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar e a utilizar adequadamente frases simples afirmativas/negativas e interrogativas/exclamativas/declarativas e imperativas.

**5) Se só pudesse escolher uma forma de explorar as histórias infantis para desenvolver a linguagem oral das crianças, qual recomendaria?**

- acrescentar canções, rimas, lengalengas ao contar da história;
- promover debates/conversas de roda com o grupo a seguir à história;
- contar a história expressivamente (utilizando gestos, modulações de voz, expressões faciais) explorando imagens associadas ao texto;
- pôr as crianças a recontar ou a dramatizar (através de fantoches ou outro meio) a história;
- Outra

Qual? \_\_\_\_\_

**6) Se só pudesse escolher entre contar muitas histórias infantis sem as explorar ou contar poucas histórias com exploração delas, o que faria para desenvolver a linguagem oral das crianças?**

- contaria muitas histórias infantis sem as explorar;
- contaria poucas histórias explorando-as.

**7) Que importância atribui às histórias infantis no campo específico do desenvolvimento da linguagem oral das crianças? Considera-as:**

- muito importantes
- importantes
- pouco importantes
- nada importantes

**8) Que tempo ocupava habitualmente antes da covid na sua prática a contação e exploração de histórias infantis?**

- todos os dias
- 3 vezes por semana
- 1 vez por semana
- 1 vez em cada duas semanas ou menos

**9) Que tempo lhe parece que ocupava habitualmente antes da covid na prática da maioria das/os educadoras/es a contação e exploração de histórias infantis?**

- todos os dias
- 3 vezes por semana
- 1 vez por semana
- 1 vez em cada duas semanas ou menos

**10) Que tempo lhe parece que deveria ocupar habitualmente na prática da maioria das/os educadoras/es a contação e exploração de histórias infantis?**

- todos os dias
- 3 vezes por semana
- 1 vez por semana
- 1 vez em cada duas semanas ou menos

Muito obrigada pela sua colaboração!

## Anexo 2 – História “Problemas de um siamês”

### **Padeiro, Diana & Tavares, Teresa-Cláudia (2021)**

Era já tarde e o Bitó sentia-se muito cansado e triste. Encostou-se a um muro, enrolou-se e pensou:

- Estou infeliz! Quero donos a quem ronronar, lamber, encostar a cabeça, dar presentes, mostrar a barriga para receber carinhos e receber em casa ao fim do dia.

Viu uma menina que vinha brincar para a rua e que o chamou:

- Olá, gatito! Como te chamas?

Ele miou-lhe, baixinho:

- Bitó...

Ela continuou:

-Eu chamo-me Naiara. És novo por aqui, não és?

- Sim, é verdade. Só cheguei esta manhã. Fugi da casa dos meus donos porque não me mudavam a areia nem a água, às vezes esqueciam-se de me dar de comer...

- A sério?! Coitadinho...

- A sério. E mais, os meus donos nem me davam festas, nem brincavam comigo. E quando eu queria sair de casa para brincar com alguém, não me deixavam. Gritavam-me ou batiam-me.

- Que horror viver assim...

-Pois, eu andava tão farto que rasgava os sofás. E claro que ainda me batiam mais. Eu já só pensava em conhecer sítios novos para ter outros donos. Ali ninguém gostava de mim.

- A sério?! Tu és tão bonito, Bitó!

- Pois olha, os meus donos nunca me escovavam nem me levavam ao veterinário, por isso se sou bonito é só da minha raça.

- E então de que raça és? Nunca vi um gato tão elegante!

- Eu nasci em Portugal, mas os gatos da minha família vieram, há muito tempo, da Tailândia.

- Tailândia?

- Sim, fica muito longe. Sou um gato siamês, é por isso que tenho uma cauda tão fofa, umas pernas tão compridas, uma pelagem creme e preta tão fina e brilhante, uma cabeça tão triangular, umas orelhas tão grandes e uns olhos tão azuis em forma de amêndoa.

- E já estiveste com mais gatos da tua raça?

-Não. Nós os gatos não sabemos onde param os outros como nós. E a mim o que me interessa é que me tratem bem. Quero lá saber da raça dos meus amigos.

- Pois, eu também sou assim, Bitó. Mas se vieste para um sítio novo, porque pareces tão triste?

- Porque ainda não tenho donos. Estou pronto a ser amoroso, fiel, inteligente, brincalhão e dócil. Sinto-me sozinho e com muito, muito frio.

- Bem, agora estou aqui eu. E vamos ver se te aqueces. Eu, quando tenho frio, vou para casa. Vamos para lá os dois. Se calhar até podes ficar comigo, eu gostava de ser a tua dona, mas a minha mãe é que sabe.

Quando a mãe da Naiara chegou, ela pediu-lhe:

- Mamã, podemos ficar com o Bitó? Ele é tão elegante e está tão triste por não ter bons donos...

Está pronto a ser amoroso, fiel, inteligente, brincalhão e dócil.

Mas a mãe disse:

- Não, não. Não pode ser, Naiara. Tenho muita pena do Bitó e adorei a cauda dele, tão fofa, mas nesta casa só cabemos tu e eu. Mas falem às pessoas nossas conhecidas, talvez alguma o queira.

O Bitó, que já queria que a Naiara fosse a dona a quem ronronar, lambar, encostar a cabeça, dar presentes, mostrar a barriga para receber carinhos e receber em casa ao fim do dia, sentiu-se de novo sozinho e com muito, muito frio.

Ao vê-lo assim, a mãe da Naiara disse-lhes que iam poder sempre brincar juntos, por isso consolou-se e foram procurar alguém que quisesse ser dono do Bitó.

A Naiara sabia que o vizinho Rui gostava muito de gatos. Quando o encontraram, o Bitó disse-lhe que estava pronto a ser amoroso, fiel, inteligente, brincalhão e dócil.

Mas o Rui respondeu que tinha muita pena e que adorou a cauda dele, tão fofa, e as pernas dele tão compridas, mas já tinha em casa um gato que detestava partilhar. O Bitó, que já queria que o Rui fosse o dono a quem ronronar, lambar, encostar a cabeça, dar presentes, mostrar a barriga para receber carinhos e receber em casa ao fim do dia, sentiu-se de novo sozinho e com muito, muito frio.

A seguir foram ter com a Diana e a Clara, primas da Naiara. Quando as encontraram, o Bitó disse-lhe que estava pronto a ser amoroso, fiel, inteligente, brincalhão e dócil. Elas responderam que tinham muita pena e que adoraram a cauda dele, tão fofa, as pernas dele, tão compridas, e a pelagem dele creme e preta, tão fina e brilhante, mas que não podiam ficar com ele porque a Clara era alérgica ao pêlo de gato. O Bitó, que já queria que a Diana e a Clara fossem as donas a quem ronronar, lambar, encostar a cabeça, dar presentes, mostrar a barriga para receber carinhos e receber em casa ao fim do dia, sentiu-se de novo sozinho e com muito, muito frio.

Ao vê-lo assim, a Diana disse-lhes que achava que talvez os avós gostassem de ficar com o Bitó.

A Naiara telefonou aos avós e mandou-lhes uma fotografia do Bitó, que até lambeu o pêlo todo para parecer mais bonito e lhes disse que estava pronto a ser amoroso, fiel, inteligente, brincalhão e dócil. Os avós responderam que tinham muita pena e que adoraram a cauda dele, tão fofa, as pernas dele, tão compridas, a pelagem dele creme e preta, tão fina e brilhante, e a cabeça dele, tão triangular, mas que o senhorio não lhes deixava ter animais em casa. O Bitó, que já queria que os avós da Naiara fossem os donos a quem ronronar, lambar, encostar a cabeça, dar presentes, mostrar a barriga para receber carinhos e receber em casa ao fim do dia, sentiu-se de novo sozinho e com muito, muito frio.

Naiara recebeu uma chamada da mãe. A mãe tinha-se lembrado que a Mané, uma amiga que não lhe estava a atender o telemóvel, talvez quisesse acolher o Bitó. A Naiara e o Bitó foram ter com ela e o Bitó disse-lhe que estava pronto a ser amoroso, fiel, inteligente, brincalhão e dócil. Ela respondeu que tinha muita pena e que adorou a cauda dele, tão fofa, as pernas dele, tão compridas, a pelagem dele creme e preta, tão fina e brilhante, a cabeça dele, tão triangular, e as orelhas dele, tão grandes, mas que não podia ficar com ele porque quase nunca estava em casa. O Bitó, que já queria que a Mané fosse ser a dona a quem ronronar, lambar, encostar a cabeça, dar presentes, mostrar a barriga para receber carinhos e receber em casa ao fim do dia, sentiu-se de novo sozinho e com muito, muito frio.

Ao vê-lo assim, a Mané pensou, pensou...E depois lembrou-se que o pai dela, o doutor Joaquim, que gostava de cães e de gatos, vivia sozinho com a Lili, uma labradora também um bocadinho velhota. Então a Naiara e o Bitó visitaram o Dr. Joaquim e a Lili. O Bitó disse-lhe que estava pronto a ser amoroso, fiel, inteligente, brincalhão e dócil. Eles disseram que tinham muita pena do Bitó e que adoraram a cauda dele tão fofa, as pernas dele tão compridas, a pelagem dele de cor creme e preta tão fina e brilhante, a cabeça dele tão triangular, as orelhas dele tão grandes e os olhos azuis dele tão em forma de amêndoa. E disseram que o iam acolher em casa, mudar-lhe a areia e a água, dar-lhe festas, brincar com ele, levá-lo ao veterinário e a passear e fazer-lhe companhia. O Bitó sentiu-se finalmente contente e até já tinha menos frio.

Para lhe dar mais calor, a Lili enroscou-o nela enquanto o Dr. Joaquim e a Naiara acariciavam a cabeça de ambos. A Naiara foi-se embora, mas prometeu ao Bitó voltar.

O Bitó pensou: estou feliz, cheio de amor! Finalmente tenho bons donos, alguém a quem ronronar, lambar, encostar a cabeça, dar presentes, mostrar a barriga para receber carinhos e receber em casa ao fim do dia.

**Vitória vitória acabou-se a história! E com pozinhos de perlim pim pim, a nossa história chegou ao fim**

### Anexo 3 - Guião para intervenção (Respostas da criança M)

**0. Preparação da história: discussão das condições de vida dos gatos domésticos (maus tratos e tratamento adequado), suas necessidades físicas e psicológicas, experiências das crianças com gatos, razões para o abandono dos gatos, razões para as fugas dos gatos, direito dos animais, etc. Diferentes raças de gatos e suas características, traços distintivos dos gatos siameses.**

D – O que sabes sobre gatos?

M- Sei que os gatos podem ser de muitas cores, castanhos, pretos, cinzentos, brancos. São mais pequenos que os cães e gostam de comer ração. Também gostam de dormir e de receber festas.

D – Sim, é verdade. E achas que se deve tratar mal um gato?

M – Não, não se pode tratar mal os gatos, nem outros animais. Deve se tratar bem, dar comida, água, brincar com eles, dar festinhas.

D – Tu tens algum gato? Gostas de gatos?

M – Não tenho, mas gosto. Perto da minha casa há um gato, às vezes dou-lhe festas e comida.

D – Muito bem. E sabes que existem diferentes raças de gatos?

M – Não. Sei que há gatos de muitas cores, mas raças não sei o que é.

D – Cada gato tem características próprias que o faz pertencer a um tipo de raça, de família. Através da cor, do tipo de pêlo, da personalidade...

M – Já estou a perceber.

D – Conheces gatos de raça siamês?

M – Não.

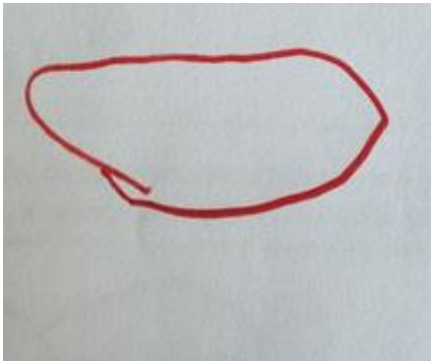
D – Então vais descobrir já a seguir.

**1. Leitura da história por partes (5). Ao fim de cada parte, perguntar à criança o que acha que vai acontecer a seguir.**

M – “Acho que vão aparecer mais pessoas na história e no fim alguém vai ficar com o Bitó.”

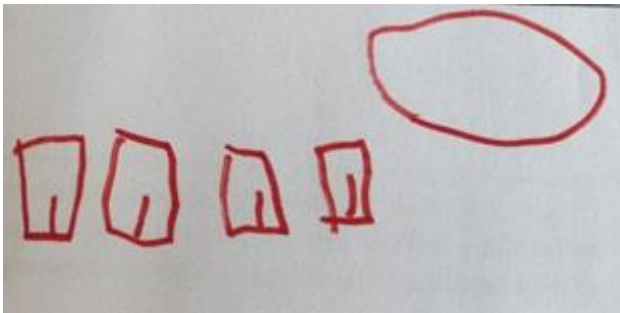
**2. À medida que são enunciadas as características do gato Bitó, pedir à criança para desenhá-las.**

**1ª- mãe da Naiara- gostou da “cauda do Bitó”**



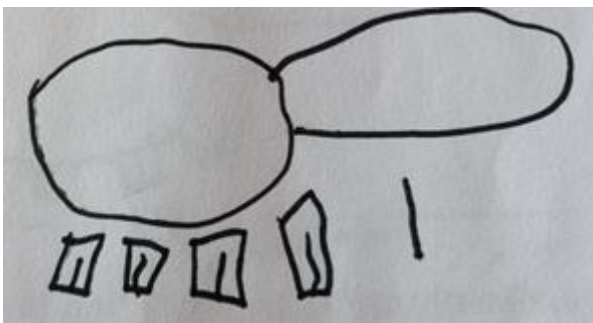
Desenho da criança M

**2º- vizinho Rui** – gostou da “cauda e das pernas compridas do Bitó”



Desenho da criança M

**3º - primas da Naiara** – gostaram da” cauda dele, das pernas compridas e da pelagem dele creme e preta, tão fina e brilhante”.



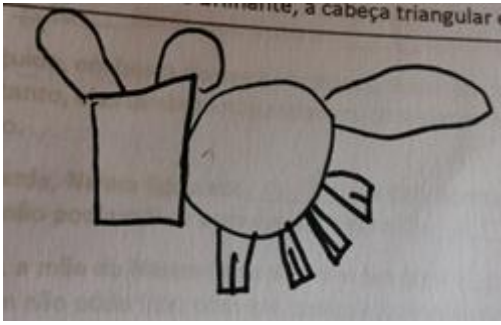
Desenho da criança M

**4º- Avós** – gostaram da “cauda, das pernas compridas, da pelagem creme e preta, tão fina e brilhante, e da cabeça triangular do Bitó”.



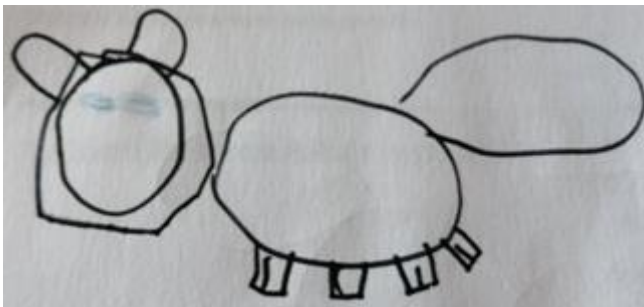
Desenho da criança M

**5º- Mané-** gostou da “cauda, das pernas compridas, da pelagem dele creme e preta, tão fina e brilhante, da cabeça triangular e das orelhas grandes do Bitó.”



Desenho da criança M

**6º - Dr. Joaquim e Lili** - gostaram de todas as características do Bitó. A cauda fofa, as pernas compridas, a pelagem de cor creme e preta tão fina e brilhante, a cabeça triangular, as orelhas grandes e os olhos azuis em forma de amêndoa.



Desenho da criança M

**3. Levantamento de “palavras difíceis” – “elegante, triangular, pelagem, corajoso, amoroso, fiel, dócil, alérgica”. Perceber se a criança consegue explicar estas palavras.**

D – Conseguiste perceber todas as palavras da história? Ou achas que a história tinha algumas palavras difíceis?

Criança M – Sim, tinha algumas que eu não sei o que querem dizer.

D – A palavra “elegante”, sabes o que quer dizer? Consegues explicar-me?

Criança M - Acho que elegante quer dizer que é ser fantástico.

D – Ser elegante quer dizer ser bonito/a.

Criança M – Já percebi. Então eu sou muito elegante.

D – Sim, é isso mesmo. E quanto à palavra “triangular”, sabes o que significa?

Criança M – Acho que triangular quer dizer que é em forma de triângulo.

D – Sim, está certo. E a palavra “pelagem”?

Criança M – A pelagem acho que quer dizer a cor.

D – É verdade que a pelagem pode ser de várias cores, mas a palavra pelagem refere-se ao pêlo.

Criança M – Entendi.

D – E ser “corajoso”, achas que é ser o quê?

Criança M – Ser corajoso é ter coragem, é ser forte.

D – Muito bem, é isso mesmo. Estou a ver que sabes muitas coisas. E a palavra “amoroso”?

Criança M - Amoroso é ser fofinho, acho eu.

D – Sim, tens razão. Ser fofinho, carinhoso... E ser “fiel”?

Criança M – Essa não sei... Nem essa nem a “dócil”. Nunca ouvi essas palavras.

D – Pois, estas eram mais difíceis. Mas vais já ficar a saber. Então, ser fiel quer dizer ser bom, ser amigo. E a palavra dócil quer dizer meigo.

Criança M – Percebi, vou tentar não me esquecer.

D – E a palavra “alérgica”?

Criança M – Essa eu também sei, quer dizer ter alergias. Se tivermos alergias a algum alimento não podemos comer porque nos faz mal.

D – Sim, é mesmo isso.

**Criação de frases com a criança e pela criança com estas palavras.**

D – Agora que já sabes o que estas palavras querem dizer e que já te dei exemplos, vais ser tu a dizer-me uma frase com cada uma destas palavras. Pode ser?

Criança M – Sim, acho que consigo porque agora já sei todas as palavras.

D – Podes começar pela palavra que quiseres.

Criança M – Pode ser pela última, alérgica. A minha prima é alérgica a chocolate.

D – Boa, está certo.

Criança M – Agora elegante. A minha mãe é muito elegante.

D – Sim, estás a ir muito bem.

Criança M – Triangular. Na minha casa tenho um chapéu triangular.

D – Muito bem.

Criança M – Agora a pelagem. Eu tenho uma cadela chamada Lua com pelagem castanha.

D – Boa. É isso mesmo.

Criança M – Faltam quais?

D – Faltam as palavras corajoso, amoroso, fiel e dócil.

Criança M – Pois é. Vou escolher amoroso. Tenho um primo bebé que é amoroso.

D – Muito bem.

Criança M – Agora corajoso. O meu pai é bombeiro e é muito corajoso.

D – Boa. Os bombeiros são pessoas muito corajosas.

Criança M – Agora posso usar as duas que faltam. A minha amiga tem um gato dócil e fiel.

D – Muito bem, vejo que percebeste bem o significado das palavras.

#### 4. Exercício de reconto da história acrescentando palavras.

O gato Bitó (Bitó) estava triste, até que apareceu uma menina chamada Naiara (Naiara).

Bitó explicou o porquê de ter fugido (fugido) de casa e estar ali. Depois contou que era de raça siamês (siamês) e que, por isso, tinha olhos azuis (azuis em forma de amêndoa), pernas compridas (compridas), pelagem preta e creme (fina e brilhante de cor creme e preta), cabeça triangular (triangular) e orelhas grandes (grandes).

Bitó queria fazer novos amigos (amigos) e encontrar novos (bons) donos. Naiara ajudou-o.

Primeiro, foram ter com a mãe (mãe) da Naiara. Mas ela não aceitou, pois, a casa era pequena, só cabia a mãe e a Naiara (pequena).

Depois, dirigiram-se à casa de um vizinho (vizinho). Mas ele também não podia ficar com o Bitó (Bitó), pois tinha um gato (gato) que detestava partilhar a casa.

De seguida, em busca de uns bons donos, foram ter com as primas (primas) da Naiara. No entanto, elas também não puderam. Uma das primas era alérgica (alérgica) ao pêlo de gato.

Mais tarde, Naiara ligou aos avós (avós). Apesar de eles terem gostado do gato Bitó (Bitó), não podiam ficar com ele por causa do senhorio (senhorio).

Depois, a mãe da Naiara ligou e foram ter com a Mané (Mané), uma amiga. Mas ela também não pôde ficar com ele, porque passava muito (muito) tempo fora de casa. No entanto, Mané lembrou-se do seu pai, o Dr. Joaquim (Dr. Joaquim), que gostava de cães e gatos. Bitó e Naiara foram ao seu encontro. O Dr. Joaquim e a sua cadela não sei (Lili) adoraram o Bitó e disseram que podiam (podiam) ficar com ele.

Bitó ficou muito feliz e contente (feliz) por ter bons donos e ter feito novos amigos (amigos).

## 5. Solicitar à criança o resumo da história.

A história falava de um gato chamado Bitó que precisava de novos amigos e donos porque os outros donos dele tratavam mal e batiam.

A Naiara, que era uma menina, encontrou o Bitó na rua. Ela perguntou à sua mãe se podiam ficar com ele, mas a mãe disse que não porque a casa era pequena. Depois foram ter com um vizinho, mas ele também disse que não podia porque já tinha um gato. Depois foram ter com as primas da Naiara, elas também não podiam ficar com o Bitó porque uma era alérgica. Depois foram ter com os avós, eles também não podiam. Depois foram ter com a Mané, mas ela também disse que não porque trabalhava muito. Depois foram ter com o Dr. Joaquim e com a cadela Lili e eles gostaram do Bitó, dos olhos, da cabeça, das pernas compridas, da cauda, das orelhas e da pelagem. E ficaram com ele. O Bitó ficou muito feliz por ter novos donos e amigos.

## 5. Pedir à criança para continuar a história.

“O 1º dia do Bitó na casa do Dr. Joaquim e da Lili” ...

No primeiro dia do Bitó com o Dr. Joaquim e com a Lili o Bitó brincou com a Lili e recebeu muitas festinhas na barriga do seu dono. Ele estava muito feliz por ter um dono que o tratava bem, que lhe dava comida, água, festas, brincava com ele.

## 6. Perguntar à criança o que gostou mais e menos na história, o que aprendeu com ela, se sabe dizer a alguém como é um gato siamês e se gostaria de ouvir mais histórias sobre gatos siameses.

O que gostei mais na história foi no fim o Bitó ter encontrado novos donos.

O que gostei menos foi os outros donos tratarem mal o Bitó, não se pode tratar mal os animais.

Com esta história aprendi como é um gato siamês, é um gato com olhos azuis em forma de amêndoa, cauda fofa, pernas compridas, orelhas grandes, cabeça triangular e pelagem creme e preta. Se agora alguém me perguntar se conheço esta raça, já posso dizer que sim.

Sim, gostava de ouvir mais histórias sobre estes gatos para aprender mais.



## Anexo 4 - Guião para intervenção (Respostas da criança N)

**0. Preparação da história: discussão das condições de vida dos gatos domésticos (maus tratos e tratamento adequado), suas necessidades físicas e psicológicas, experiências das crianças com gatos, razões para o abandono dos gatos, razões para as fugas dos gatos, direito dos animais, etc. Diferentes raças de gatos e suas características, traços distintivos dos gatos siameses.**

D – O que sabes sobre gatos?

Criança N- Eu tenho três gatos na minha casa. Os gatos fazem muito chichi e depois temos de limpar. Também dormem, largam pêlo, gostam de comer e de festinhas na barriga e na cabeça.

D – Sim. E achas que se deve tratar mal um gato? O que é tratar mal?

Criança N – Não, não se pode. Tratar mal é bater, por ele na rua ao frio e não dar comer nem festas. Temos de tratar sempre bem os gatos e os outros animais, dar comida, água, festinhas e brincar com eles.

D – Pois é. Já percebi que tens gatos. Gostas de gatos e de os ter em casa?

Criança N– Sim gosto, gosto de brincar com eles e de dar festinhas, mas às vezes eles fazem muito chichi e eu ajudo a limpar. E um dia um gato mordeu-me, mas eu não fiquei com medo, sei que foi sem querer, gosto dele à mesma.

D – Sim, ter animais em casa dá trabalho, mas também é muito bom ter o amor deles. E sabes que existem diferentes raças de gatos? Sabes a raça dos teus gatos?

Criança N – Não. Sei que há gatos diferentes, de cores diferentes, mas raças não sei o que é.

D – Cada gato tem características próprias que o faz pertencer a um tipo de raça, de família. Através da cor, do tipo de pêlo, da personalidade...

Criança N – Ah, estou a entender. Tenho de perguntar em casa se sabem a raça dos meus gatos.

D – Sim, para ficares a saber. Conheces gatos de raça siamês?

Criança N – Não.

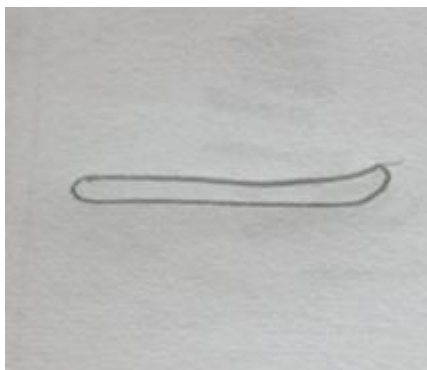
D – Então vais descobrir já a seguir.

**1. Leitura da história por partes (5). Ao fim de cada parte, perguntar à criança o que acha que vai acontecer a seguir.**

N– “Acho que vai aparecer alguém para ficar com o Bitó, ele não pode ficar sem donos. O nosso planeta é gigante, de certeza vai aparecer alguém que possa ficar com ele.

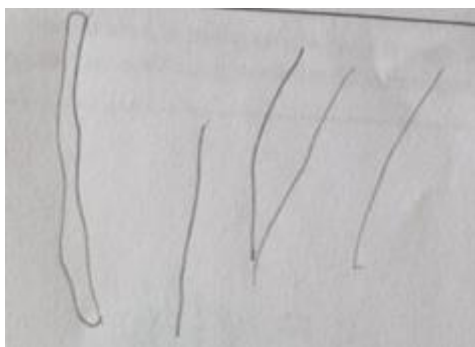
2. À medida que são enunciadas as características do gato Bitó, pedir à criança para desenhá-las.

1º- mãe da Naiara- gostou da “cauda do Bitó”



Desenho da criança N

2º- vizinho Rui – gostou da “cauda e das pernas compridas do Bitó”



Desenho da criança N

3º - primas da Naiara – gostaram da” cauda dele, das pernas compridas e da pelagem dele creme e preta, tão fina e brilhante”.



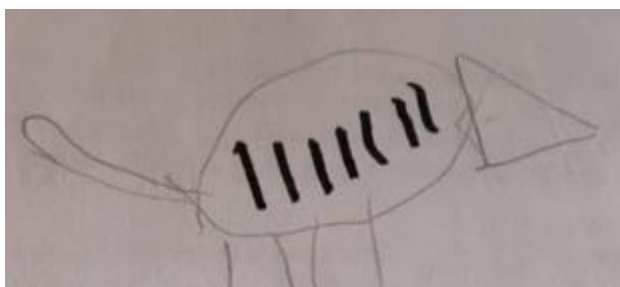
Desenho da criança N

**4º- Avós** – gostaram da “cauda, das pernas compridas, da pelagem creme e preta, tão fina e brilhante, e da cabeça triangular do Bitó”.



Desenho da criança N

**5º- Mané-** gostou da “cauda, das pernas compridas, da pelagem dele creme e preta, tão fina e brilhante, da cabeça triangular e das orelhas grandes do Bitó.”



Desenho da criança N

**6º - Dr. Joaquim e Lili** - gostaram de todas as características do Bitó. A cauda fofa, as pernas compridas, a pelagem de cor creme e preta tão fina e brilhante, a cabeça triangular, as orelhas grandes e os olhos azuis em forma de amêndoa.



Desenho da criança N

**3. Levantamento de “palavras difíceis” – “elegante, triangular, pelagem, corajoso, amoroso, fiel, dócil, alérgica”. Perceber se a criança consegue explicar estas palavras.**

D – Conseguiste perceber todas as palavras da história? Ou achas que a história tinha algumas palavras difíceis?

Criança N– Sim, algumas palavras eu não sei o que querem dizer.

D – A palavra “elegante”, sabes o que quer dizer? Consegues explicar-me?

Criança N – Ser elegante é ser bonito.

D – Sim, é isso mesmo. E quanto à palavra “triangular”, sabes o que significa?

Criança N – Acho que triangular quer dizer que a cabeça do Bitó é em forma de triângulo.

D – Sim, está certo. E a palavra “pelagem”?

Criança N – A pelagem não sei bem, quer dizer as emoções?

D – Não, a palavra pelagem quer dizer o pêlo.

Criança N – Ah, já percebi.

D – E ser “corajoso”, achas que é ser o quê?

Criança N – Ser corajoso é não ter medo de nada.

D – Muito bem, é isso mesmo. E a palavra “amoroso”?

Criança N - Amoroso é ser fofinho, acho eu.

D – Sim, tens razão. Ser fofinho, carinhoso... E ser “fiel”?

Criança N – Essa não sei.

D – Ser fiel quer dizer ser bom, ser amigo.

Criança N – certo.

D - E a palavra dócil?

Criança N – Ser dócil é ser docinho?

D – É mais ou menos isso. Ser dócil é ser meigo.

Criança N – Estava quase certa.

D – E a palavra “alérgica”?

Criança N – Essa eu sei, quer dizer ter alergias, ela não podia estar com gatos porque fazia-lhe mal à saúde.

D – Sim, é mesmo isso. Muito bem, soubeste explicar-me quase todas.

Criança N – As que não sabia agora já sei.

### **Criação de frases com a criança e pela criança com estas palavras**

D – Agora que já sabes o que estas palavras querem dizer e que já te dei exemplos, vais ser tu a dizer-me uma frase com cada uma destas palavras. Achas que consegues?

Criança N – Sim, acho que consigo.

D – Podes começar pela palavra que quiseres.

Criança N – Pode ser pela primeira. A minha prima é muito elegante.

D – Boa, está certa.

Criança N – Agora triangular. O telhado da casa é triangular.

D – Sim, estás a ir bem.

Criança N – Pelagem. Um dos meus gatos tem pelagem cinzenta.

D – Boa. É isso mesmo.

Criança N – Agora corajoso. O meu pai é muito corajoso, porque não tem medo de nada.

D – Muito bem.

Criança N – Vou escolher amoroso agora. O meu gatinho bebé é amoroso.

D – Boa.

Criança N – Faltam quais?

D – Falta usares as palavras alérgica, fiel e dócil.

Criança N – O cão dos meus vizinhos é dócil.

D – Boa.

Criança N – Agora alérgica. A minha amiga é alérgica ao leite.

D – Muito bem, já só falta a palavra fiel.

Criança N – O meu gato é fiel.

D – Muito bem, vejo que percebeste bem o significado das palavras.

#### 4. Exercício de reconto da história acrescentando palavras.

O gato Bitó (Bitó) estava triste, até que apareceu uma menina chamada Naiara (Naiara).

Bitó explicou o porquê de ter fugido (fugido) de casa e estar ali. Depois contou que era de raça siamês (siamês) e que, por isso, tinha olhos azuis (azuis em forma de amêndoa), pernas grandes (compridas), pelagem creme e preta (fina e brilhante de cor creme e preta), cabeça triangular (triangular) e orelhas grandes (grandes).

Bitó queria fazer novos amigos (amigos) e encontrar uma casa nova (bons) donos. Naiara ajudou-o.

Primeiro, foram ter com a \_\_mãe\_\_ (mãe) da Naiara. Mas ela não aceitou, pois a casa era \_\_pequena\_\_ (pequena).

Depois, dirigiram-se à casa de um \_\_senhor\_\_ (vizinho). Mas ele também não podia ficar com o \_\_Bitó\_\_ (Bitó), pois tinha um \_\_gato\_\_ (gato) que detestava partilhar a casa.

De seguida, em busca de uns bons donos, foram ter com as \_\_primas\_\_ (primas) da Naiara. No entanto, elas também não puderam. Uma das primas era \_\_alérgica\_\_ (alérgica) ao pêlo de gato.

Mais tarde, Naiara ligou aos \_\_avós\_\_ (avós). Apesar de eles terem gostado do \_\_gato\_\_ (Bitó), não podiam ficar com ele por causa do \_\_dono da casa que não deixava\_\_ (senhorio).

Depois, a mãe da Naiara ligou e foram ter com a \_\_Mané\_\_ (Mané), uma amiga. Mas ela também não pôde ficar com ele, porque passava \_\_muito\_\_ (muito) tempo fora de casa. No entanto, Mané lembrou-se do seu pai, o \_\_não me lembro\_\_ (Dr. Joaquim), que gostava de cães e gatos. Bitó e Naiara foram ao seu encontro. O Dr. Joaquim e a sua cadela \_\_Lili\_\_ (Lili) adoraram o Bitó e disseram que \_\_sim, que podiam\_\_ (podiam) ficar com ele.

Bitó ficou muito \_\_feliz\_\_ (feliz) por ter bons donos e ter feito novos \_\_amigos\_\_ (amigos).

##### **5. Solicitar à criança o resumo da história.**

O Bitó estava triste, tinha fugido de casa porque o tratavam mal.

A menina Naiara encontrou o Bitó e ajudou-o a encontrar novos donos e a fazer amigos. Depois de muitas pessoas dizerem que não podiam ficar com o Bitó, no fim apareceu o Dr. Joaquim e a cadela Lili que o acolheram e prometeram cuidar bem dele.

##### **6. Pedir à criança para continuar a história.**

“O 1º dia do Bitó na casa do Dr. Joaquim e da Lili” ...

O Bitó estava muito feliz na sua nova casa. Finalmente tinha bons donos, uma cama fofa, água fresca para beber, comida da melhor, festinhas na barriga e novos amigos.

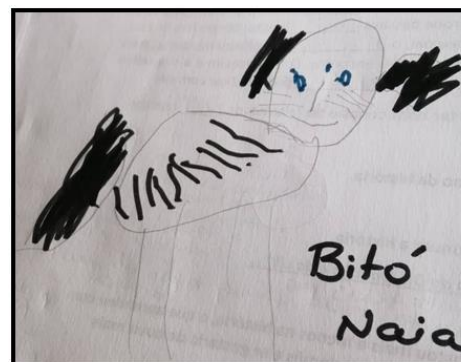
##### **7. Perguntar à criança o que gostou mais e menos na história, o que aprendeu com ela, se sabe dizer a alguém como é um gato siamês e se gostaria de ouvir mais histórias sobre gatos siameses.**

O que gostei mais na história foi a menina ter encontrado o gato e se chamar Naiara.

O que gostei menos foi o Bitó estar sozinho, tive pena dele.

Apreendi o que são gatos siameses, tem olhos azuis em forma de amêndoa, cabeça triangular, pernas compridas, orelhas grandes, cauda fofa e pelagem creme e preta.

Gostei desta história e gostava de ouvir mais sobre estes gatos.



Anexo 5 – Conversa com N passado perto de dois meses da contação e exploração da história – dia 3/6/2021

D – Gostas de histórias N? O que achas delas?

N- Não gosto de histórias são um pouco chatas e cansativas, demoram muito tempo. Só gosto um pouquinho daquelas que são pequenas e que têm imagens ou fantoches e que falam de princesas e unicórnios.

D – Ah sim? Então para a próxima conto-te uma história mais pequena e com fantoches, pode ser?

N – Sim.

D- E a história que te contei no outro dia que estivemos juntas, ainda te lembras de alguma coisa?

N - Já não me estou lembrando da história que você me contou. Ah, sei que era sobre um gato chamado Bitó.

D – Sim, era sim. Muito bem.

D - E histórias em brasileiro, já ouviste alguma? Gostas mais?

N - Histórias em brasileiro? Não sei não, nunca ouvi nenhuma. Mas eu não gosto, gosto mais de fazer outras coisas. Brincar ao pega-pega, às escondidas, com os meus gatos e o meu cachorro. Já chega de falarmos de histórias? Vamos brincar a alguma coisa?

D – Sim, vamos.