

**RITA ALEXANDRA MESTRE TEIXEIRA**

**LITERATURA E EXPRESSÃO ORAL:**

**RECONTO E DRAMATIZAÇÃO**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

**2018**

**RITA ALEXANDRA MESTRE TEIXEIRA**

**LITERATURA E EXPRESSÃO ORAL:**

**RECONTO E DRAMATIZAÇÃO**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:**

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Olga Maria Costa da Fonseca**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

**2018**

“Literatura e expressão oral: reconto e dramatização”

Declaração de autoria do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

---

*Nome*

Copyright – Rita Alexandra Mestre Teixeira – A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

## Agradecimentos

A realização do presente relatório só foi possível graças ao apoio de muitas pessoas, a quem devo um agradecimento muito especial. Sozinha não seria possível esta conquista e acredito que é com os outros que aprendemos e crescemos, não só profissionalmente, mas também como seres humanos.

Obrigada à professora Doutora Olga Fonseca, pelo acompanhamento e pelo aconselhamento ao longo deste estudo.

Agradeço também à Professora Doutora Maria Helena Horta, pelo acompanhamento constante ao longo destes anos e por sempre acreditar em cada uma de nós.

O último ano foi cheio de desafios que não trocava por nada. A todas as crianças da sala 2 anos 2 que, sem saberem, foram a minha força e motivação para a finalização deste relatório, um obrigada. Juntas aprendemos e continuamos a aprender, crescemos, rimos, chorámos e passámos por muitas aventuras.

Às minhas meninas, Marta e Eliana, por serem amigas de todos os momentos e me animarem quando mais preciso, obrigada. Sem vocês, nada disto seria possível. Amigas que levo da universidade para a vida.

À minha família, o meu pilar um agradecimento especial. À minha avó, uma mulher de armas, apoio constante na minha vida, obrigada. À minha mãe, que sempre me encorajou a seguir os meus sonhos e nunca desistiu de mim até quando já nem eu acreditava ser possível continuar, obrigada. Ao meu pai, que tem muito orgulho em mim e que sempre acreditou que eu era capaz de mover montanhas, muito obrigada. Obrigada, aos melhores pais do mundo! À minha mana, que sempre me apoiou e foi minha conselheira quando mais precisei, obrigada. O meu maior orgulho!

E por fim, obrigada, às minhas estrelinhas no céu. Os meus anjos da guarda de quem tenho muitas saudades.

A todos, obrigada, do coração!

## Resumo

O presente relatório surgiu no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O estudo, realizado em contexto de jardim de infância, visa compreender se o recurso aos textos literários, nomeadamente ao seu reconto e dramatização com fantoches, são meios facilitadores para o desenvolvimento da comunicação oral de crianças de quatro anos. As atividades inseridas neste estudo consistiram na leitura de uma história, por parte da investigadora; construção de fantoches, por parte das crianças, com apoio da educadora; reconto da história, por parte das crianças, com recurso às imagens do livro; reconto da história com recurso aos fantoches.

Início por discutir teoricamente a comunicação em jardim de infância e o papel formativo da literatura, mais especificamente, do jogo simbólico e da expressão dramática. O estudo segue uma metodologia qualitativa, com recurso adicional a um estudo lexicométrico, para uma melhor análise dos dados. As atividades foram implementadas no ano de dois mil e dezassete, através da observação participante, com complemento de observação videográfica, com vista a uma recolha mais completa de dados.

Os resultados acabaram por evidenciar um elemento a que não fora dada importância no delineamento do estudo: verificou-se que foi a ilustração o apoio mais eficaz para a verbalização. De facto, o recurso às imagens revelou-se, sem dúvida, um auxílio fundamental para o reconto da história, verificando-se maior coerência na sequência da narrativa e o recurso a um vocabulário mais extenso nos recontos apoiados na ilustração.

**Palavras-chave:** literatura, expressão dramática, fantoches, reconto, educação pré-escolar, comunicação oral.

## Abstract

The following report emerges within the curricular unit Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-school Education.

The study, in the context of kindergarten, aims to understand whether the use of literature, namely storytelling and the use of puppets are media facilitators for the development of four years old children 's oral communication.

The activities included in this study consisted of reading a story, by the part of the researcher; construction of puppets; re-telling of the story, by the children, using the images of the book; re-telling of the story using the puppets.

Theoretically we start to discuss the communication in kindergarten and the formative role of literature, more specifically the symbolic and dramatic expression game.

The study follows a qualitative methodology, with an additional lexicography study resource for a better analysis of the data. The activities were implemented, in the year two thousand seventeen, through participant observation, with use of video observation, in order to do a more complete collection of data.

The results suggest that the use of images was, without doubt, a fundamental aid for the re-telling of the story. There is greater consistency in following the story and the use of a more extensive vocabulary. The results have shown an element that had not been given importance in the design of the study: the illustration was the most effective support to the verbalization.

**Keywords:** literature, dramatic expression, puppets, re-telling, preschool education, oral communication.

## Índice geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice geral.....	vi
Índice de tabelas.....	viii
Índice de figuras.....	ix
Índice de anexos .....	x
Índice de apêndices .....	xi
Abreviaturas e siglas.....	xii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	3
1. Comunicação no jardim de infância.....	3
2. O papel formativo da literatura.....	5
2.1. Jogo simbólico e expressão dramática.....	9
Capítulo II – Metodologia.....	13
1. Questões de estudo e objetivos.....	13
2. Opções metodológicas.....	13
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	14
3.1. Observação.....	15
3.1.1. Observação participante e observação não participante.....	15
3.1.2. Observação videográfica.....	16
4. Caracterização do contexto.....	16
5. Participantes.....	17
5.1. Breve caracterização do grupo de crianças.....	17
6. Procedimentos éticos.....	18
Capítulo III – Estratégias/Atividades.....	19

1. A ovelhinha que veio para o jantar.....	20
2. Construção dos fantoches.....	20
3. Grupo I – reconto seguido de dramatização.....	22
4. Grupo II – dramatização seguida de reconto.....	22
Capítulo IV – Apresentação e interpretação dos dados.....	24
1. Resultados das estratégias implementadas.....	24
1.1. Estudo lexicométrico.....	24
1.2. Grupo I – reconto seguido de dramatização.....	27
1.3. Grupo II – dramatização seguida de reconto.....	27
Considerações finais.....	29
Bibliografia.....	32

## Índice de tabelas

Tabela 2.1 - Desenvolvimento linguístico das crianças.....	18
Tabela 3.1 - Organização dos grupos.....	19
Tabela 3.2 - Calendário do estudo.....	20
Tabela 4.1 - Palavras mais repetidas.....	24
Tabela 4.2 - Contagem do número de palavras em cada intervenção.....	25
Tabela 4.3 - Sequência da história na dramatização com fantoches.....	25
Tabela 4.4. – Sequência da história no reconto oral .....	26

## Índice de figuras

Figura 3.3 – Pintura do fantoche do lobo.....	21
Figura 3.4 – Colagem do algodão no fantoche da ovelhinha.....	21
Figura 3.5 – Fantoche da ovelhinha.....	22

## **Índice de anexos**

Anexo I - Autorização para a captação de fotografias, vídeos e trabalhos.....	35
---	----

## **Índice de apêndices**

Apêndice I - Transcrições dos dois pares do grupo I.....	38
Apêndice II - Transcrições dos dois pares do grupo II.....	46
Apêndice III - Sequências da história: A ovelhinha que veio para o jantar.....	56

## Abreviaturas e siglas

<b>PES</b>	Prática de Ensino Supervisionada
<b>MEPE</b>	Mestrado em Educação Pré-Escolar
<b>IPSS</b>	Instituição Particular de Solidariedade Social
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## **Introdução**

Este relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em educação pré-escolar, do mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. As atividades foram colocadas em prática numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), em contexto de jardim de infância, com o tema «Literatura e expressão oral: reconto e dramatização».

A escolha do tema partiu do interesse que as crianças demonstravam pelas histórias que lhes contava. A partir deste interesse, desenvolvemos atividades a realizar com as crianças, que envolvessem o livro.

A literatura e a expressão oral têm papéis muito importantes no desenvolvimento holístico da criança. O/A educador/a deve criar estratégias para uma melhor comunicação em jardim de infância e, por consequência, potenciar o desenvolvimento da linguagem oral.

O contacto com a literatura e a exploração de livros devem ser promovidos por parte dos/as educadores/as no quotidiano. Este permite que o/a educador/a tenha oportunidade de abordar diferentes temas, de acordo com os interesses e motivações das crianças, promovendo, assim, a comunicação com estas e estimulando-as a comunicar tanto com o adulto como com as outras crianças.

O reconto oral de histórias assim como a utilização de fantoches são também estratégias para promover o desenvolvimento da linguagem oral, pelo que, devem ser uma ferramenta de trabalho para os/as educadores/as de infância.

Para além desta introdução, são partes constituintes do relatório, quatro capítulos, considerações finais e bibliografia. No primeiro capítulo, trato do enquadramento teórico, mais especificamente da comunicação no jardim de infância e do papel formativo da literatura. O segundo capítulo debruça-se sobre a metodologia, ou seja, as questões de estudo e os objetivos, a justificação da metodologia utilizada, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a caracterização do contexto e os participantes do estudo. Já no terceiro capítulo, encontram-se as estratégias e atividades desenvolvidas no âmbito do estudo. No quarto capítulo, apresento e interpreto os dados recolhidos, isto é, os resultados das estratégias/atividades implementadas. Nas considerações finais, encontram-se as

conclusões do estudo e tópicos para novas pesquisas. Finalmente, apresento a bibliografia consultada.

## Capítulo I - Enquadramento Teórico

### 1. Comunicação no jardim de infância

Comunicar é uma parte essencial na vida dos seres humanos e, como é sublinhado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), «As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança.» (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 60).

Ainda que a capacidade de usar o código linguístico seja inata, a aquisição da linguagem implica um contexto de ensino/aprendizagem com recurso a estímulos e exemplos.

A forma como a criança comunica é resultado das suas vivências, ou seja, do contexto onde está inserida. Uma criança que é estimulada, porque as pessoas adultas conversam com ela, terá uma maior capacidade de comunicação do que uma criança com quem raramente dialogam os adultos presentes no seu dia a dia. Tal como referem Sim-Sim, Silva e Nunes:

A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. 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, Silva & Nunes, 2008, p. 12)

Tendo-se noção de que, hoje em dia, a maioria das crianças passa mais tempo a interagir no jardim de infância que com a família, compreende-se que a educação pré-escolar tenha um papel preponderante neste desenvolvimento, cabendo-lhe criar momentos e contextos/estímulos para que a criança tenha a oportunidade de comunicar. O papel do/a educador/a é o de:

[...] 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, [o que] facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (Silva *et al.*, 2016, p. 61).

É de salientar que o/a educador/a deve também adequar a sua prática educativa e a sua maneira de estar, ou seja, deverá existir a:

[...] necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. As

reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas. (Silva *et al.*, 2016, p. 61).

O/A educador/a deverá ter intencionalidade educativa em todos os momentos do dia a dia, desde as atividades orientadas, aos momentos de conversa com as crianças e, principalmente, na maneira como comunica com as mesmas para que seja possível às «[...] crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores.» (Silva *et al.*, 2016, p.62).

Mas o seu papel não se limita à verbalização, estende-se a todos os códigos paraverbais que facilitam a comunicação oral. Segundo Sylviane Rigolet:

[...] todos os autores da literatura especializada no desenvolvimento da criança referem a importância fundamental dos gestos, mais particularmente o de apontar, assim como de todos os paraverbais. Entendem-se aqui por paraverbais os sinais não-linguísticos (como a mímica, a entoação, o débito da fala, a altura do tom de voz – conjunto chamado de traços supra-segmentais – e os gestos em geral – postura, deslocações, movimentos, etc.) que acompanham paralelamente a produção linguística para facilitar ao locutor a codificação da mensagem que ele pretende enviar, assim como a sua descodificação pelo receptor a quem se destina esta mensagem. (Rigolet, 1997, p. 13).

De acordo com as OCEPE, o desenvolvimento da linguagem é um processo complexo e com duas grandes vertentes: a comunicação oral e a consciência linguística (Silva *et al.*, 2016, p.62).

A comunicação oral deve ser, assim, também estimulada com o auxílio de outros meios, como a comunicação não verbal, nomeadamente, através da dramatização. Assim, o desenvolvimento da linguagem passa pelo estímulo da «[...] comunicação não verbal que, podendo ser explorada especificamente em outros contextos (mímica, jogo dramático, projeto de teatro), constitui um suporte importante da comunicação oral» (Silva *et al.*, 2016, p. 62).

A comunicação oral é a primeira grande etapa para que a criança aprenda a falar e, posteriormente, a tomar conhecimento das regras da língua. Logo,

É no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. (Silva *et al.*, 2016, p. 62)

## 2. O papel formativo da literatura

A literatura é um meio facilitador de aprendizagens para as crianças e possui inúmeras vantagens no processo de desenvolvimento das mesmas.

Segundo Marc Soriano, a literatura para a infância é uma forma de:

[...] comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto ( emissor ) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta. (citado em Rosado, 2011, p.30).

O bom livro de literatura para crianças deve articular equilibradamente três vertentes: a estética, a lúdica e a didática.

Martins & Mendes debruçam-se sobre este tema, incidindo na importância que o/a educador/a de infância tem para que a criança tenha contacto com a leitura:

Sendo a Educação Pré-Escolar a primeira etapa da educação básica e tendo esta um papel decisivo na vida da criança, é neste momento que o educador deve promover estratégias que a ajudem a desenvolver a sua sensibilidade estética, a sua consciência cívica e ecológica, mas também a estruturar o seu pensamento, a tomar consciência do mundo que a rodeia e a desenvolver as suas aptidões naturais, estimulando o seu interesse e a sua curiosidade em vários aspetos e domínios. Concretamente no que ao contacto com a leitura e a escrita diz respeito, e tendo o educador a consciência que a criança é um sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, cabe-lhe a ele criar condições favoráveis ao contacto com a linguagem escrita e com práticas de leitura diversificadas que permitam à criança adquirir o gosto pela leitura e, simultaneamente, desenvolver a sua compreensão leitora. (2012, p.1 e 2).

Segundo José António Gomes (1996), o contacto com os livros desde os primeiros anos de vida é bastante importante e permite que a criança compreenda que a leitura faz parte da nossa vida do dia a dia.

O/A educador/a tem um papel fundamental para que a criança tenha a oportunidade de contactar e manusear os livros. De acordo com Dulce Rebelo e Maria Seabra Diniz: «No jardim-de-infância, e mesmo na creche, o contacto com o livro pode provocar importantes trocas verbais entre a educadora e a criança e entre as próprias crianças» (Rebelo & Diniz, 1998, p.127).

Muitas vezes, os/as educadores/as afirmam que não deixam as crianças explorar certos livros sozinhas porque estes foram muito caros ou porque elas os irão estragar; esta posição é contestada por Gomes, que afirma:

A componente lúdica, antecipadora da leitura-prazer, não pode, em caso algum, estar ausente do relacionamento inicial com o livro. Aos olhos da criança, este começa por ser um brinquedo. Tal facto favorece a ligação afectiva aos livros e ao acto de ler. Pobre do álbum infantil que se não desgaste nas mãos dos pequenos leitores e venha, em vez disso, a morrer, corrompido pelo pó, no cimo da estante, ou fechado na arrecadação de materiais do jardim-de-infância, com o argumento de que é caro e os meninos o estragam! (Gomes, 1996, p.30).

A presença de um livro mais caro ou mais frágil, será um bom momento para introduzir a mediação personalizada entre um adulto e uma criança. É importante que as crianças tenham oportunidade de explorar os livros através deste tipo de mediação, pois este é um processo que enriquece o seu desenvolvimento e a relação com os livros e com a literatura.

Este contacto também permite que o/a educador/a consiga abordar diversos temas para novos projetos e promover a comunicação com as crianças e estimulá-las a comunicar tanto com o/a educador/a como com as outras crianças. Rebelo e Diniz, referem que:

Além das histórias que se contam ao grande grupo de crianças, os educadores, sempre que têm oportunidade, vêem um livro com uma criança, contam-lhe uma história. Estes momentos são tão ou mais importantes do que os primeiros. A criança precisa de sentir que o adulto se lhe dirige pessoalmente. É nestas ocasiões que os mais tímidos verbalizam, ousam exprimir o que sentem, ganham coragem para falar diante de todos. (Rebelo & Diniz, 1998, p.132).

As crianças identificam-se bastante com as histórias e, através destas, conseguem com mais facilidade exprimir os seus sentimentos pois apercebem-se de que existe uma personagem que pensa ou age da mesma maneira que elas e que não há mal nenhum em se sentirem ou agirem de determinada forma. Mas cabe aos/às educadores/as terem em atenção as personagens que apresentam às crianças, de forma a não passarem a ideia de que um mau comportamento é aceitável só porque uma determinada personagem também o tem. Os/As educadores/as podem utilizar as histórias para fazer as crianças refletirem sobre si mesmas. Ao fazer uma análise das atitudes de uma ou várias personagens, em conjunto com as crianças, os/as educadores/as podem promover uma reflexão do próprio comportamento e atitudes por parte das crianças.

Os/As educadores/as devem saber que histórias escolher e quais as mais adequadas para cada criança ou grupo de crianças e também evitar que aquelas conduzam à transmissão errada de estereótipos, já que a criança pode interiorizá-los (como o de as crianças viverem com um pai e uma mãe, de que os meninos não vestem/gostam de cor-de-rosa, entre muitos outros).

Fernanda Raposo menciona a importância de contar histórias de qualidade e de as utilizar para iniciar a fala com as crianças:

Contar histórias de qualidade e interagir através do diálogo sobre elas, constitui um meio de desenvolver cognitivamente a criança e de facilitar a aprendizagem da língua, permitindo o alargamento do léxico, o conhecimento da sintaxe da narrativa, a dimensão semântica-pragmática da língua e o desenvolvimento de hábitos de convivência com a literatura. O contacto com o texto literário, através de actividades receptoras e produtoras, proporciona-lhe contributos linguísticos mais elaborados, facilitando-lhe a aprendizagem e utilização da língua de uma forma criadora e afectiva. Pelas suas particularidades, estes textos apelam à sensibilidade da criança, enriquecem o seu imaginário, colocam-na diante de olhares originais e de outras histórias. Se desde cedo a criança for estimulada a percorrer universos poéticos, a saborear espaços metafóricos daí retirando prazer, vai aprendendo que a emoção que neles colhe pode ser tão agradável como a proporcionada por outros entretenimentos. (Raposo, 2009, p. 11).

Quando procuro histórias de qualidade pretendo que transmitam conteúdos adequados a determinada faixa etária e apelem às emoções/sentimentos das crianças e que, acima de tudo, despertem interesse e curiosidade.

Ramiro Marques refere que «as crianças que melhor lêem na escola primária são as que se habituaram a ouvir ler histórias desde bebés e possuem um ambiente familiar onde a leitura e a escrita são actividades diárias» (Marques, 1995, p.47), ou seja, todo o trabalho que o/a educador/a faz com a criança irá refletir-se no seu futuro:

O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância. (Silva *et al.*, 2016, p. 66)

As crianças, em idade de jardim de infância, são bastante curiosas e procuram saber tudo sobre o mundo que as rodeia e cabe aos/às educadores/as, pais, professores e adultos em geral saber como estimulá-las e cativar a sua atenção para a literatura.

Ainda a propósito da relação da criança com o livro, Rigolet acrescenta que,

[...] o conteúdo apreendido pelo acto de leitura deve dizer respeito à experiência vivida pelo leitor, portanto rica em expressão de afectos, através dos quais este pode encontrar um fiel espelho dos sentimentos provocados pelas suas vivências, ou ainda, um ponto de vista complementar ou oposto a elas. Ele estabelece então uma relação íntima entre si e o livro, relação que decide ou não manter, aprofundar e definir mais precisamente a cada nova leitura. (Rigolet, 1997, p.27).

Um dos aspetos fundamentais na literatura para a infância é a ilustração. O/A educador/a tem de saber interpretá-la e escolher os livros com imagens adequadas à faixa etária do grupo ou criança. De acordo com Rebelo e Diniz:

A leitura das imagens pode começar muito cedo, se se apresentarem às crianças imagens simples e que tenham a ver com a sua realidade afectiva. Da imagem isolada, com um tema único, passar-se-á para a apresentação de imagens em sequência, levando-se a criança a estabelecer relações entre os factos, a adquirir a noção de um antes e de um depois. À educadora cabe o papel de fazer a ligação entre as imagens, de preencher vazios, de articular os diferentes momentos representados, de modo a dar um sentido único ao texto. Nesta etapa, a presença de um texto escrito orienta a leitura e reduz as múltiplas possibilidades de interpretação da imagem. Para que a narrativa tenha um significado coerente é importante que cada etapa seja entendida pelo leitor de uma (ou de poucas) única maneira – a que torna possível e coerente a lógica do conjunto. Se a história é importante para a criança naquele momento da sua evolução, ela precisa de ser contada da mesma maneira. Assim, ela responde melhor às suas necessidades e a criança, através dela, ultrapassa medos e angústias, sente-se segura. Não é certamente por acaso que a criança quer ouvir a mesma história duas, três... cinco, seis, vezes seguidas. (Rebelo & Diniz, 1998, p.128 e 129).

A importância da literatura na infância vai muito mais além do que a simples leitura de uma história, conto, lengalenga, entre muitos outros textos. O conteúdo da obra, o modo de apresentação da mesma às crianças e tudo o que desta advém são fatores a ter em consideração.

Ou seja, segundo Nelly Novaes Coelho, a literatura:

De maneira lúdica, fácil e subliminar, ela actua sobre os pequenos leitores, levando-os a perceber e a interrogarem-se a si mesmos e ao mundo que os rodeia, orientando os seus interesses, as suas aspirações, a sua necessidade de auto-afirmação, ao propor-lhes objectivos, ideais

ou formas possíveis (ou desejáveis) de participação no mundo que os rodeia. (Coelho, 2012, p. 114 e 115).

Em suma, a literatura, neste caso, no jardim de infância e para além dele, de um modo global, é uma janela aberta para o mundo.

### **2.1. Jogo simbólico e expressão dramática**

Segundo Patrícia Almeida, a criança, numa primeira fase, joga «[...] livremente, espontaneamente, criativamente e de forma egocêntrica.» (Almeida, 2012, p.14). Progressivamente, começa a perceber o mundo que a circunda, as outras pessoas e começa a interagir em grupo, através da cooperação com os outros. Ao descentralizar-se, a criança, começa a aperceber-se das regras intrínsecas à nossa sociedade e à sua cultura. Através do jogo simbólico, a criança descobre a sua identidade, «[...] apoderando-se de características das personalidades das pessoas com quem interage e que são detentoras de influências no seu desenvolvimento» (Almeida, 2012, p. 12).

Segundo a mesma autora, o jogo simbólico deveria ter um lugar de destaque no currículo da educação pré-escolar, isto, porque é uma área importante para o desenvolvimento global da criança, tanto a nível psicossocial como cultural. As OCEPE complementam estas ideias, referindo que:

[...] brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes. Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim de infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança. (Silva *et al.*, 2016, p. 52).

A criança desenvolve a criatividade, a imaginação, aprende a exprimir-se e a relacionar-se com os outros, através do jogo simbólico, que permite criar situações de comunicação verbal e não-verbal.

Ainda que, muito frequentemente, se fale indiscriminadamente de jogo simbólico e dramatização, há diferenças. O jogo simbólico é um processo pelo qual a criança passa naturalmente. As brincadeiras da criança são um retrato do meio que a envolve, da família, aos livros, aos filmes. Se a criança está habituada, em casa, a que um dos progenitores cozinhe enquanto o outro faz outra tarefa, é isso que esta irá recriar nas suas brincadeiras livres. Já na expressão dramática (ou dramatização), existe um guião, ou seja, é uma representação orientada. A criança encarna outro «eu».

O/A educador/a tem ainda o papel de proporcionar momentos para que as crianças possam fazer uma dramatização:

Decorre, ainda, da intervenção do/a educador/a, o apoio às propostas das crianças que permitem a realização de uma representação dramática mais complexa, que implica um encadeamento de ações e o seguimento de uma estrutura narrativa com um fio condutor, em que são recriadas personagens. Nestas situações (representação de histórias conhecidas ou inventadas, recriação de situações e acontecimentos da vida quotidiana) as crianças têm oportunidade de escolher e desempenhar diferentes papéis. (Silva *et al.*, 2016, p.53).

A área da expressão dramática permite que a criança interprete o mundo e as pessoas que a rodeiam, sendo assim uma área imprescindível para o seu desenvolvimento.

A dramatização pode ser feita com recurso a fantoches. Pierre Leenhardt afirma a este propósito: «(...) técnica de expressão apreciada de maneiras diferentes segundo as idades, os fantoches são ricos em múltiplas possibilidades, adaptando-se a tudo» (Leenhardt, 1997, p. 51).

A expressão dramática é importante para o desenvolvimento da criança e não deve ser desvalorizada pelos/as educadores/as de infância. Estes/as devem proporcionar espaços para que as crianças possam ter iniciativa para explorar a expressão dramática, tal como referem as OCEPE:

A disponibilização de objetos (fantoches de dedo, de luva ou marionetas de vara, etc.) que facilitem a expressão e a comunicação, através de “um outro”, são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança. Podem ainda utilizar-se outros recursos, tais como, o teatro de sombras (projetar o corpo, as mãos ou silhuetas), teatro de papel (cartões ou rolos com ilustrações como suporte para contar histórias), teatro de objetos (utilização de objetos da vida corrente, com um simbolismo diferente da sua função). (Silva *et al.*, 2016, p. 53).

O fantoche é uma das ferramentas importantes para a expressão dramática:

O fantoche é para a expressão dramática o que o boneco é para o jogo espontâneo da criança. É o seu primeiro suporte, e a sua qualidade essencial é exactamente a de não passar de um suporte. Não tem, na verdade, nenhuma realidade limitativa em si mesmo. É o que lhe atribuem, portador de imagens e de símbolos, de risos e de medos, de sonhos e de realidades. É um expediente, a via de expressão livre e discreta, porque é exterior à criança que brinca com ele, protegendo-a de um debate directo. (Leenhardt, 1997, p. 52).

O fantoche tem um papel fundamental em diversas áreas, desde a expressão dramática ao desenvolvimento da comunicação oral, tal como refere o mesmo autor:

(...) podemos atribuir uma importância tão grande a estas virtudes da expressão libertadora – a largueza do espírito do fantoche acolhedor, a descrição do teatrinho dos fantoches – que negligenciamos parcialmente as outras qualidades educativas desta actividade que é sempre fonte de aperfeiçoamento: da linguagem da criança, através do diálogo dos bonecos; da precisão do seu gesto e do poder evocador, através da animação; da sua actividade manual, pela realização do espectáculo; aperfeiçoa também o sentido artístico, o seu gosto pelo trabalho acabado, bem feito, com uma actividade que podemos alongar e prolongar, e que, até à última repetição, é sempre remodelada e aperfeiçoada. (Leenhardt, 1997, p. 57 e 58).

A manipulação do fantoche permite também à criança conectar-se com este objeto de forma significativa pois, ainda segundo Leenhardt, «[...] o fantoche, embora sendo um objecto inanimado, torna-se alguém. É esta a grande ilusão que o fantoche provoca, quer naquele que o manipula, quer naquele que o vê viver.» (Leenhardt, 1997, p. 37)

Mas nem todas as crianças têm a capacidade para manipular e expressar-se através dos fantoches, tal como referem Isabel Costa e Filipa Baganha:

No fundo, a verdadeira razão que impossibilita a criança de criar e manipular um Fantoche no sentido de o fazer viver, é o seu Desenvolvimento. Fazer viver um Fantoche implica não só considerá-lo como um Outro, mas implica ainda o construir a sua alteridade, ou seja, imaginar o Outro que ele é e fazê-lo viver, como Outro, uma vida imaginária, como se este a vivesse de forma espontânea. Construir a alteridade de um Fantoche exige, em termos de Desenvolvimento, o ser capaz de viver no mundo do imaginário, sabendo que esse mundo não é o da realidade objectiva. O manipulador sabe que o Fantoche é um objecto inerte e vai fazendo-o afirmar-se como se o não fosse. Só porque reconhece a realidade inerte do Fantoche é que o manipulador lhe consegue criar a sua vitalidade imaginária. Se uma criança que brinca com uma boneca falando por ela, aparentemente pode fazer algo de semelhante ao que faz um manipulador quando anima um Fantoche, de facto não o faz. Para a criança, a boneca é um outro que vive um papel complementar do seu. (Costa & Baganha, 1991, p. 46).

Para propor a manipulação de fantoches, em jardim de infância, deve ter-se em consideração o estado de desenvolvimento da criança, tal como sucede com tudo o que se propõe nestas faixas etárias. Uma criança que não tem a capacidade de se colocar na pele do outro e de perceber os sentimentos e atitudes do seu par, não terá a capacidade para realizar uma dramatização com fantoches.

## Capítulo II – Metodologia

### 1. Questões de estudo e objetivos

O nosso estudo foi desenvolvido em contexto de jardim de infância, no âmbito da PES. Tem como principal objetivo compreender se o recurso à literatura, ao reconto e à utilização de fantoches são estratégias de motivação para o desenvolvimento da comunicação oral das crianças. Este pretende responder à seguinte questão:

- O livro, os fantoches e o reconto, feito pelas crianças, serão meios facilitadores do desenvolvimento da comunicação oral das crianças em contexto da educação pré-escolar?

Com o decorrer do estudo achámos necessário subdividir a questão acima referida, nas seguintes questões:

- As crianças demonstram interesse pela história?
- As crianças demonstram interesse pelos fantoches?
- O recurso aos fantoches facilita o reconto?

Para conseguirmos responder a estas questões, delineámos alguns objetivos, sendo estes:

- Construir fantoches com as crianças;
- Incentivar as crianças a fazerem o reconto da história com recurso às imagens do livro:
- Incentivar as crianças a fazerem o reconto da história com recurso aos fantoches;
- Comparar o desempenho no reconto e na dramatização por parte dos pares.

Pretende-se, assim, com este estudo, perceber qual a influência do livro, dos fantoches e do reconto, feito pelas crianças, na forma como estas verbalizam as sequências da história.

### 2. Opções metodológicas

Para a realização do nosso estudo, foi necessário definirmos uma metodologia que nos ajudasse a responder às nossas questões e a atingir os objetivos traçados. Achámos que a mais adequada ao que pretendíamos seria uma investigação qualitativa; isto porque,

para o nosso estudo, não existia «[...] preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados [...]» (Sousa e Baptista, 2016, p. 56)

Eugénio da Silva acrescenta ainda informação importante referente às questões de investigação neste tipo de metodologia, referindo que:

O traço marcante destas metodologias reside no facto de que as questões a investigar não são definidas a partir da operacionalização de variáveis ou de hipóteses previamente formuladas mas segundo objectivos de exploração, descrição e compreensão dos fenómenos em toda a sua complexidade, privilegiando um contacto estreito e prolongado com os sujeitos no seu meio natural. (Silva, 2013, p. 78).

Este tipo de metodologia privilegia, assim, a relação entre o investigador e o público-alvo, algo fundamental para a idade em que o nosso estudo se foca. As crianças, por norma, gostam de ser incentivadas, escutadas e encorajadas em tudo o que realizam e a observação participante (*vd.* ponto 3.1.1. deste capítulo) permite-nos isso mesmo.

Por fim, optámos por fazer, ainda, uma análise quantitativa, um estudo lexicométrico, apenas para permitir uma melhor análise dos dados.

Deste modo, esta metodologia permite-nos ir ao encontro da nossa questão de partida e ainda nos ajuda a encontrar respostas para a questão e a alcançar os objetivos deste estudo.

### **3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Técnicas de recolha de dados são, segundo Sousa e Baptista (2016), «(...) o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação».

A importância da escolha no processo de recolha é sublinhada por Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt quando afirmam:

A escolha dos métodos de recolha dos dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais directo: os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho. (Quivy & Campenhoudt, 2005, p 185).

A escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados foi feita tendo em consideração o que melhor se adequava ao grupo de crianças, para que não interferisse nas suas comunicações, e o que levaria a uma melhor recolha para que se pudesse proceder a uma análise à *posteriori*, com acesso a todos os dados possíveis.

### **3.1.Observação**

Para conseguirmos realizar uma mais eficaz recolha dos dados, entendemos que seria importante, para além da observação participante, proceder à gravação videográfica das atividades realizadas, pois, «por vezes, é importante o recurso a várias fontes de informação e cruzar o seu conteúdo, de modo a que várias fontes relatem o mesmo acontecimento e provem a sua veracidade» (Sousa e Baptista, 2016, p.70). Estando a investigadora empenhada na gestão das atividades, corria o risco de perder dados.

Quivy e Campenhoudt referem que «A observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis.» (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 155)

Sousa e Baptista acrescentam que, «a observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local de recolha desses mesmos e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos.» (Sousa & Baptista, 2016, p. 88)

A observação exige uma preparação prévia, como refere Sofia Silva:

A observação exige preparação e utilização de vários instrumentos que permitam identificar situações pertinentes, colocar hipóteses, questionar o contexto e recolher conclusões dos resultados, pois só assim se pode depois planificar atividades e definir estratégias de intervenção que se ajustassem ao grupo. (Silva, 2014, p.33)

#### **3.1.1. Observação participante e observação não participante**

Existem dois tipos de observação, a participante e a não participante. Sousa e Baptista mencionam que:

Na observação participante é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a “investigar”, podendo, assim, ter acesso às perspectivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles. Deste modo, a participação tem por objectivo recolher dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. (Sousa & Baptista, 2016, p. 88).

Este tipo de observação enquadra-se na nossa metodologia de investigação qualitativa, como afirmam as autoras anteriormente referidas:

A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo. (Sousa & Baptista, 2016, p. 89).

Sousa e Baptista (2016) referem ainda que na observação participante o investigador está concentrado nas actividades e que a gravação permite registar uma parte durante a participação, como o caso do nosso estudo, em que recorreremos à gravação videográfica para registar as actividades de modo a que fosse possível uma entrega total às mesmas.

Em relação à observação não participante, Sousa e Baptista, referem que «o investigador observa o fenómeno do “lado de fora”, não participa no decorrer das acções relacionadas com o mesmo – é um “actor externo”» (Sousa & Baptista, 2016, p.89). Atendendo ao figurino da investigação que estava intimamente associada à PES, esta modalidade foi usada apenas como complemento, mais concretamente, aquando do visionamento do registo videográfico.

### **3.1.2. Observação videográfica**

Com vista a obter dados completos das actividades realizadas, achámos melhor proceder à gravação videográfica dos momentos em questão, isto para que fosse possível uma análise mais pormenorizada dos dados recolhidos.

Este tipo de observação tornou-se fundamental para uma melhor recolha dos dados, uma vez que foi possível captar momentos e expressões que de outro modo não teriam sido registados e que levariam a resultados diferentes dos obtidos. Ou seja, o nosso estudo ficou a beneficiar com as gravações realizadas.

Embora não tenha sido feita qualquer preparação especial para a colocação da câmara de vídeo na sala de actividades, verificou-se que a presença desse novo elemento não interferiu no comportamento das crianças.

## **4. Caracterização do contexto**

A instituição onde foi realizado o nosso estudo pertence a uma Fundação de Solidariedade Social (IPSS), reconhecida como pessoa coletiva de utilidade pública no ano de 2001. Tem como principal objetivo a assistência a crianças e idosos.

As creches e jardins de infância estão inseridos nas cidades de Faro e Olhão e ainda na freguesia do Montenegro.

## **5. Participantes**

O estudo foi realizado numa sala de jardim de infância, com vinte e cinco crianças. Destas, apenas oito, com quatro anos, integram o nosso estudo.

A restrição do número de participantes prendeu-se com o facto de não ter havido oportunidade de realizar este estudo com todas as crianças da sala, por já existirem projetos a decorrer e a realização com todas implicaria alterar o normal funcionamento da sala de atividades e atrasar os projetos da instituição.

Os critérios de seleção visaram a criação de grupos homogéneos: todas as crianças tinham quatro anos e ambos os grupos eram constituídos por pares de um menino e uma menina. A constituição de grupos heterogéneos introduziria variantes que seria impossível analisar, no tempo previsto para a investigação.

### **5.1. Breve caracterização do grupo de crianças**

É um grupo homogéneo, composto por crianças de quatro anos idades, sendo quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino. São crianças dinâmicas, alegres e interessadas nas atividades de sala e aderem com muita facilidade a tudo o que é proposto. É um grupo animado que gosta de brincar nos diferentes espaços da sala.

Ao nível da linguagem, verificou-se, ao longo da PES, que existem algumas crianças que apresentam um normal vocabulário e uma boa construção de frases, expressando-se de forma articulada e coerente.

Algumas crianças deste grupo estão dentro do padrão considerado normal para a idade, pois já adquiriram vocabulário diversificado e constroem frases, apesar de falharem algumas formas verbais. Uma criança (D) ainda possui pouco vocabulário para a sua idade, manifestando algumas dificuldades na construção de frases e na articulação de palavras, devido a alguma timidez e porque os pais são de outra nacionalidade. A tabela 2.1 representa o desenvolvimento linguístico das crianças participantes:

	<b>Vocabulário, articulação e construção de frases – correspondendo à idade</b>	<b>Vocabulário, articulação e construção de frases – inferior ao expectável</b>
<b>A</b>	x	
<b>B</b>	x	
<b>C</b>	x	
<b>D</b>		x
<b>E</b>	x	
<b>F</b>	x	
<b>G</b>	x	
<b>H</b>	x	

*Tabela 2.1 – Desenvolvimento linguístico das crianças*

É um grupo que adora brincar com tudo o que tem à sua disposição, desde jogos de encaixe, puzzles, legos, a casinha, onde brincam ao faz de conta, com os bonecos e preparam as refeições. Gostam de participar em todas as atividades: as que estão em permanência na sala de atividades e as propostas pontualmente. Em todas estas atividades, permanecem com alguma atenção até ao fim, dependendo da motivação e interesse pelas mesmas.

## **6. Procedimentos éticos**

Para a realização deste estudo, foi necessário elaborar uma autorização (Anexo I - Autorização para a captação de fotografias, vídeos e trabalhos) para a permissão dos encarregados de educação para que as crianças selecionadas participassem neste estudo. Esta autorização era para apenas fins académicos.

### Capítulo III – Estratégias/ Atividades

De forma a alcançarmos os objetivos da nossa investigação, desenvolvemos um projeto com vista a promover o interesse, por parte das crianças, pela literatura, pelo reconto oral e pela utilização de fantoches, para a promoção do desenvolvimento da comunicação oral das mesmas.

O estudo foi realizado no final da PES, porque foi importante definir com precisão o que iria ser estudado, conhecer os níveis de desenvolvimento de cada criança e planejar o estudo tendo em consideração as características do grupo.

Em atividades realizadas ao longo da PES, as crianças haviam demonstrado um interesse muito grande quando lhes eram lidas histórias ou, até mesmo, quando tinham oportunidade de recontá-las para o restante grupo.

As oito crianças que participaram neste estudo foram divididas em dois grupos (grupo I e grupo II).

No grupo I estavam as crianças A, B, C e D. No grupo II, as crianças E, F, G e H. Cada grupo foi dividido em pares, como pode ser verificado na tabela 3.1 – Organização dos grupos.

Foi com intencionalidade que decidimos juntar crianças mais tímidas com crianças mais faladoras para promover o diálogo e, assim, obter um melhor resultado.

	Grupo I		Grupo II	
	Reconto e dramatização		Dramatização e reconto	
Pares	A e B	C e D	E e F	G e H

*Tabela 3.1 -Organização dos grupos*

O estudo foi realizado no mês de janeiro do ano de dois mil e dezassete, durante uma semana e meia, como pode ser verificado na tabela 3.2 - Calendário do estudo:

Dias	Grupo	Procedimento
17	Grupo I	Leitura da história e reconto por parte das crianças
18	Grupo I	Construção dos fantoches
19	Grupo I	Dramatização com os fantoches
24	Grupo II	Leitura da história
25	Grupo II	Construção dos fantoches
26	Grupo II	Dramatização com os fantoches e reconto por parte das crianças

Tabela 3.2 -*Calendário do estudo*

### **1. A ovelhinha que veio para o jantar**

O projeto teve início, para ambos os grupos, com a leitura da história *A ovelhinha que veio para o jantar* de Steve Smallman.

Esta história foi a escolhida tendo em consideração as características deste grupo pois uma das principais mensagens transmitidas pela narrativa assenta na amizade e na convivência com o outro, características ainda pouco desenvolvidas neste grupo de crianças, porque se encontram predominantemente na fase egocêntrica em que o partilhar e brincar com os outros ainda é um pouco difícil.

A leitura da história foi realizada duas vezes. Uma para o grupo I (no dia 17) e outra para o grupo II (no dia 24).

### **2. Construção dos fantoches**

O grupo de crianças deste estudo nunca tinha trabalhado/manuseado fantoches. Para que pudessem criar uma conexão com os mesmos, decidimos construí-los, com a utilização de diversos materiais.

Os fantoches foram construídos a partir de pacotes de leite. As crianças forraram o pacote (já cortado) com folhas de jornais. Posteriormente, quem escolheu a personagem do lobo pintou o fantoche com recurso a pincel (figura 3.3 – Pintura do fantoche do lobo).



*Figura 3.3 - Pintura do fantoche do lobo*

Por sua vez, quem escolheu a ovelhinha colou algodão ao pacote (figura 3.4 - Colagem do algodão no fantoche da ovelhinha).



*Figura 3.4 - Colagem do algodão no fantoche da ovelhinha*

Os olhos, nariz e boca dos fantoches foram desenhados à parte pelas crianças, numa folha branca, e recortados pelas mesmas que, depois, os colaram nos fantoches (figura 3.5 - Fantoche da ovelhinha).



*Figura 3.5 – Fantoche da ovelhinha*

Tentámos recorrer, o mais possível, a materiais reutilizáveis e que estivessem à disposição na instituição.

A construção dos fantoches foi feita na sala de atividades, nos períodos em que havia oportunidade.

### **3. Grupo I – reconto seguido de dramatização**

As atividades (leitura da história, reconto e dramatização) foram realizadas numa sala adjacente à sala de atividades para não perturbar as atividades a decorrer com o restante grupo da sala. Apenas foi um par de cada vez realizar as atividades, para não existirem distrações.

Este grupo realizou primeiro o reconto da história, com recurso às imagens do livro. Após isto, procedeu à construção dos fantoches. Os pares decidiram, entre eles, quem seria a ovelhinha e quem seria o lobo.

Por fim, apresentou a dramatização com os mesmos.

A dramatização foi feita com um fantocheiro, já existente na sala de atividades, que tinha sido construído numa das atividades relacionada com a PES.

### **4. Grupo II – dramatização seguida de reconto**

O grupo II primeiro construiu os fantoches e os pares decidiram, entre eles, quem seria a ovelhinha e quem seria o lobo. Depois, fez a dramatização com os mesmos e só na terceira fase recontou a história com recurso às imagens do livro. As atividades (leitura

da história, dramatização e reconto) foram, também, realizadas numa sala adjacente à sala de atividades para não perturbar as atividades das restantes crianças da sala. Também, apenas se encontrava um par de cada vez nesta sala, para não existirem distrações.

Na dramatização com os fantoches, este grupo teve a oportunidade de seguir a história pelas imagens do livro, porque o grupo I - reconto seguido de dramatização - tivera a oportunidade de ver as imagens duas vezes antes da dramatização enquanto que o grupo II só tivera oportunidade de ver uma vez.

A dramatização foi feita com o fantocheiro, já anteriormente referido.

Por fim, o grupo, realizou o reconto, com o recurso às imagens do livro.

## Capítulo IV – Apresentação e Interpretação de Dados

### 1. Resultados das estratégias implementadas

Para se proceder à análise dos resultados transcrevemos para um documento as intervenções, tanto das crianças como da investigadora (Apêndice I – Transcrições dos dois pares do grupo I e Apêndice II – Transcrições dos dois pares do grupo II) para ser possível uma análise mais precisa.

#### 1.1. Estudo lexicométrico

Ainda que, como afirmado inicialmente, este seja um estudo qualitativo, decidimos acrescentar uma análise lexicométrica para ajudar a ter uma visão mais precisa dos resultados. A lexicometria permite associar as sequências textuais à análise estatística de ocorrências de vocábulos. Assim, realizámos um estudo lexicométrico para verificar quais as palavras mais repetidas por cada um dos grupos e qual o número de ocorrências das mesmas. Essa contagem é apresentada na tabela abaixo:

Grupos	Pares	Palavras mais repetidas	Quantidade de vezes repetida
<b>Grupo I</b> Reconto e dramatização	A e B	Ovelha/Ovelhinha	13
		Lobo	12
	C e D	Ovelha/Ovelhinha	14
		Lobo	11
<b>Grupo II</b> Dramatização e reconto	E e F	Ovelha/Ovelhinha	11
		Lobo	9
	G e H	Ovelha/Ovelhinha	15
		Lobo	13

Tabela 4.1 – Palavras mais repetidas

Transcrevemos para uma outra tabela (tabela 4.2, que pode ser consultada a seguir), o número de palavras de cada par, tanto na dramatização com os fantoches, como no reconto oral.

Grupos	Par	Número de palavras	
		Reconto	Fantoches
Grupo I	A e B	x 224	
			X 97
	C e D	X 139	
			X 87
Grupo II	E e F	X 188	
			X 126
	G e H	X 192	
			X 117

Tabela 4.2 – Contagem do número de palavras em cada intervenção

Procedemos também à verificação da sequência seguida por cada par, tanto na dramatização com fantoches (tabela 4.3) como no reconto oral (tabela 4.4).

		Sequência da história na dramatização com fantoches																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Grupo I (sem)	A e B		x	x						x	x					x		x		x
	C e D				x					x									x	x
Grupo II (com)	E e F	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x
	G e H		x	x		x	x	x	x	x	x	x				x	x	x		x

Tabela 4.3 – Sequência da história na dramatização com fantoches

O grupo II – dramatização seguida de reconto – realizou a dramatização com os fantoches, com recurso às imagens do livro. Já o grupo I – reconto seguido de dramatização – realizou sem o auxílio das imagens.

		Sequência da história no reconto oral																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Grupo I	A e B		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	C e D			x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x		x		x
Grupo II	E e F			x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	G e H	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x

Tabela 4.4 – Sequência da história no reconto oral

Como se pode verificar na tabela 4.3, a grande diferença entre os dois grupos verifica-se na dramatização com os fantoches e a capacidade de a realizar sem recurso às imagens do livro. Verificou-se uma maior dificuldade por parte do grupo I – que fez a dramatização sem recurso às imagens do livro - em recordar-se da sequência e dos pormenores da história.

O par C e D apresenta um número de palavras visivelmente inferior, o que confirma a análise apresentada na tabela 2.1, página 18.

O reconto da história foi mais fácil para os dois grupos e foi mais fiel aos acontecimentos e sequência da história.

A utilização do fantoche, para os dois grupos, tornou-se numa barreira para o reconto da história, porque era um objeto novo e que nunca tinha sido explorado na sala de atividades. Torna-se, assim, essencial que haja à *priori* uma exploração livre dos fantoches, por parte das crianças. As crianças demonstraram muito pouco à vontade com os fantoches e, quando se encontravam a dramatizar, não moviam os fantoches, ou seja, para as crianças foi mais um reconto que uma dramatização.

Os grupos demonstraram grande interesse na construção dos fantoches.

Durante os recontos e as dramatizações com os fantoches, foram necessárias algumas intervenções por parte da investigadora. As crianças, de ambos os grupos, mostraram-se

tímidas, reticentes em começar a falar e com receio de dizer o que estavam a pensar. Logo, foi necessário algum encorajamento para conseguirem fazê-lo.

### **1.2. Grupo I – reconto seguido de dramatização**

O grupo I começou com o reconto da história, com recurso às imagens do livro.

Foi perguntado qual o nome da história e nenhuma criança foi capaz de dizê-lo corretamente.

Em relação ao par A e B, verificou-se uma diferença significativa entre o reconto e a dramatização com os fantoches, quer em termos da extensão da história, quer dos pormenores, quer da sequência dos acontecimentos. No reconto com recurso às imagens do livro, o par, como tinha acesso às imagens do livro, foi capaz de seguir a sequência da história com coerência e o discurso foi mais extenso.

Em relação ao par C e D, notou-se também uma grande diferença entre o reconto com recurso às imagens do livro e a dramatização com os fantoches. No reconto, o par foi mais extenso, mais pormenorizado e utilizou um maior vocabulário. Já na dramatização foi muito sintético e alterou a sequência da história.

Recorde-se que este grupo realizou a dramatização sem recurso às imagens e integra a criança com um menor domínio linguístico.

Este grupo teve facilidade no reconto da história com recurso às imagens do livro. Conseguiram reparar e lembrar-se de pormenores de que, quando procederam à dramatização com os fantoches, se esqueceram.

Com os fantoches, o par A e B teve mais facilidade em seguir a sequência da história do que o par C e D. Notou-se, também, o uso de um vocabulário menos diversificado e a extensão/duração da história e contagem de palavras foi muito inferior à do reconto com recurso às imagens do livro.

O manuseamento dos fantoches foi difícil para o grupo, isto porque, nunca o tinham feito e isso demonstrou-se nas apresentações.

### **1.3. Grupo II-dramatização seguida de reconto**

O grupo II começou com a dramatização com os fantoches.

Foi perguntado qual o nome da história e nenhuma criança foi capaz de dizê-lo corretamente.

No que se refere à dramatização, este grupo conseguiu seguir a sequência da história e com mais pormenores, porque teve acesso às imagens do livro.

Neste grupo, não se notou grande diferença entre a dramatização com os fantoches e o relato; e também não houve muita diferença entre os pares. Isto deveu-se a terem tido a oportunidade de ir vendo as imagens nos dois momentos. O discurso foi bastante semelhante nos dois momentos.

O manuseamento dos fantoches foi difícil para o grupo, porque nunca o tinham feito e isso notou-se nas apresentações.

## Considerações finais

Em conclusão, com os resultados deste estudo conseguimos alcançar os objetivos que delineamos, a saber, construir fantoches com as crianças, incentivá-las a realizarem o reconto da história com recurso às imagens do livro aos fantoches construídos pelas mesmas e, por fim, comparar o desempenho no reconto e na dramatização por parte dos pares.

Com a questão de partida pretendíamos perceber se o livro, os fantoches e o reconto, feito pelas crianças, eram meios facilitadores do desenvolvimento da comunicação oral das crianças em contexto da educação pré-escolar. Ou seja, desejávamos saber qual a influência do livro, dos fantoches e do reconto, feito pelas crianças, na maneira como estas verbalizam as sequências da história.

Através da análise dos dados, foi possível verificar que a dramatização com fantoches não foi um meio facilitador para o desenvolvimento da comunicação oral. A maioria das crianças não conseguiu incorporar a personagem do fantoche e apenas recontava a história, em vez de a dramatizar. Ou seja, um dos fatores que marcou o resultado do estudo foi a dificuldade no manuseamento dos fantoches. Como foi referido no capítulo I, uma criança que faça jogo simbólico pode ainda não ter capacidade para interpretar uma personagem mesmo que com recurso ao manuseamento de um fantoche.

Uma vez que este grupo de crianças nunca tinha trabalhado/manuseado fantoches decidimos construí-los para que as crianças pudessem criar uma conexão com os mesmos. Estas demonstraram um grande interesse nos fantoches e, durante o estudo, estavam sempre a perguntar quando poderiam levar os seus fantoches para casa. Mas como ainda não possuíam a maturidade suficiente para encarnar o outro «eu», isso influenciou os resultados deste estudo.

Notou-se também uma grande diferença quer no número de palavras quer no vocabulário utilizado quando as crianças recontaram com o recurso às imagens do livro e na dramatização com fantoches. O recurso às imagens foi, sem dúvida, um auxílio fundamental para o reconto da história. Pode-se verificar isto, com clareza, no grupo II que teve oportunidade de ver as imagens enquanto fazia a dramatização com fantoches. Houve coerência na sequência da história e o vocabulário foi mais extenso em comparação com o grupo I, que a realizou sem recurso às imagens.

Conseguimos verificar, com a nossa pequena amostragem, que o livro e o reconto, feito com acesso às imagens do livro são de facto meios facilitadores deste desenvolvimento. Já os fantoches (sem o recurso às imagens do livro), pelo contrário, tornaram o reconto mais difícil. Ou seja, as crianças tiveram mais facilidade e um maior vocabulário quando tiveram oportunidade de seguir a história, através das imagens do livro.

Pode, assim, concluir-se que, sem o acesso às imagens do livro, as crianças demonstraram dificuldades em realizar a dramatização.

Os resultados mostraram que uma componente a que não foi dada importância no delineamento do estudo, a ilustração, se tornou fundamental para uma verbalização mais eficaz. A ilustração permitiu que as crianças reparassem em mais pormenores, seguissem a sequência da história e, por consequência, **utilizassem** um vocabulário mais extenso.

Aliás, o facto de o grupo II ter acabado por se poder apoiar mais vezes nas imagens influenciou os resultados. Num eventual novo estudo procurarei evitar esta situação.

O tempo para realizar este estudo não foi o mais adequado, uma vez que os projetos da instituição e as atividades planificadas pela educadora da sala de atividades já estavam a decorrer. Isto levou a que tivéssemos de ajustar o que pretendíamos realizar ao tempo livre disponível. Com mais tempo, seria possível, numa primeira fase, deixar as crianças explorarem fantoches, brincar com eles livremente e, depois, introduzir pequenos momentos de dramatização no dia a dia, para estimular as crianças neste sentido. Só depois seria mais adequado proceder às atividades planeadas.

No final da nossa investigação, podemos concluir que, para este grupo de crianças, o livro e o reconto foram os meios facilitadores no desenvolvimento da comunicação oral. Os fantoches, por sua vez, não o foram.

Para um próximo estudo, alertamos, para que se tenha em consideração a experiência que a criança tem com o fantoche e a sua maturidade para conseguir interpretar uma personagem. Poderá ser interessante analisar as prestações para ver se há diferenças significativas em função do género.

No futuro, enquanto educadora de infância, pretendo ter mais atenção no que se refere às ilustrações, ao reconto oral e à utilização de fantoches. Por este estudo, foi possível verificar que as ilustrações são um guia para as crianças. O que tentarei utilizar mais, nas atividades que planificarei.

Com o presente estudo foi possível verificar que, o/a educador/a de infância tem um papel importante no desenvolvimento oral das crianças, pois, através da sua intencionalidade educativa e das estratégias utilizadas, poderá criar momentos/situações de comunicação e expressão dramática, em torno dos interesses e motivações das crianças.

Na sociedade de hoje em dia, em que tudo é digital, promover o contacto com o livro torna-se muito importante e cabe aos adultos presentes na vida das crianças fazê-lo, quer sejam os/as educadores/as, os/as auxiliares de ação educativa, quer sejam os familiares.

## Bibliografia

### Fontes impressas

- Coelho, N. N. (2012). *O Conto de Fadas*. Lisboa: Nova Veja.
- Costa, I. A. & Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. (2ª edição). Porto: Asa.
- Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz - Contributos para uma pedagogia de leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática*. (4ª edição). Lisboa: Editorial Estampa.
- Marques, R. (1995). *Ensinar a ler, aprender a ler: Um Guia para Pais e Educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, D., & Diniz, M. S. (1998). *Falar Contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rigolet, S. A. (1997). *Leitura do Mundo - Leitura de livros: Estimulação Precoce da Linguagem Escrita*. Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smallman, S. (2009). *A Ovelhinha que Veio para o Jantar*. Lisboa: Dinalivro.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2016). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. (5ª edição) Lisboa: Pactor-Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação

### Fontes digitais

- Almeida, P. (2012). *Relatório de Estágio: Aprender com a Expressão Dramática!*.  
(Dissertação de mestrado não publicada). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.  
Disponível em  
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1518/1/DissertMestradoPatriciaMonizAlmeida2012.pdf>

Martins, L. & Mendes, T. (2012). A transversalidade da literatura infantil em contexto pré-escolar. Em *III Seminário de I&DT, Portalegre, 6-7 dezembro 2012* (p. 2). C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/297716462\\_A\\_transversalidade\\_da\\_literatura\\_infantil\\_em\\_contexto\\_pre-escolar?enrichId=rgreq-3b6c9ff70244bea1e094b5e099b6aade-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI5NzcxNjQ2MjtBUzozMzgwNDEwMjI1MDA4NjdAMTQ1NzYwNjY2ODEzNw%3D%3D&el=1\\_x\\_3&esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/297716462_A_transversalidade_da_literatura_infantil_em_contexto_pre-escolar?enrichId=rgreq-3b6c9ff70244bea1e094b5e099b6aade-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI5NzcxNjQ2MjtBUzozMzgwNDEwMjI1MDA4NjdAMTQ1NzYwNjY2ODEzNw%3D%3D&el=1_x_3&esc=publicationCoverPdf)

Raposo, F. (2009). *A Literatura Clássica No Jardim-De-Infância: Relato De Uma Experiência*. (Dissertação de mestrado não publicada). Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1475/1/A%20Literatura%20Cl%C3%A1ssica%20no%20JI%20-%20Fernanda%20Raposo.pdf>

Rosado, I. (2011). *Literatura para a infância – Conceções e acompanhamento parental em idade pré-escolar com vista à promoção de hábitos de leitura*. (Dissertação de mestrado não publicada). Coimbra: Instituto Politécnico De Coimbra. Disponível em

[http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS\\_ESEC/ISABEL\\_ROSADO.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/ISABEL_ROSADO.pdf)

Silva, E. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais, *Revista Angolana de Sociologia*. Disponível em

<http://journals.openedition.org/ras/740>

Silva, S. (2014). *Contar e encantar, através da profissionalidade docente, recorrendo às histórias infantis para promover aprendizagens*. (Dissertação de mestrado não publicada). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em

<http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2091>

# **Anexos**

## ANEXO I – Autorização para a captação de fotografias, vídeos e trabalhos



### Autorização para a captação de fotografias, vídeos e trabalhos

Srs. Encarregados de Educação,

Sou estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve e para fins de realização da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES) vou permanecer na sala do seu educando/educanda de 19 de setembro a 16 de dezembro de 2016.

Como tal, venho por este meio requerer a vossa autorização para que sejam tiradas fotografias e vídeos ao seu educando/educanda durante as atividades e rotina diária, nas quais irei participar. Estas fotografias serão utilizadas para ilustrar as observações feitas durante este período, dando a conhecer a instituição e as atividades desenvolvidas. Também se requer a vossa autorização para serem utilizadas fotografias de trabalhos realizados pelo seu educando/educanda. Os trabalhos e as fotografias serão exclusivamente utilizados para o meu portefólio, de natureza académica, não sendo divulgados os respetivos nomes das crianças.

Durante a realização da PES irei também realizar atividades com o seu educando para o meu relatório de investigação, e tal como o próprio nome indica pressupõe uma componente investigativa. Só após a conclusão do relatório de investigação e a apresentação pública do mesmo, poderei obter o grau de mestre em educação pré-escolar. Assim sendo, venho também por este meio solicitar a vossa autorização para que sejam tiradas fotografias e vídeos ao seu educando/educanda e respetivos trabalhos durante as atividades referentes ao relatório de investigação. As fotografias serão também exclusivamente utilizadas para o relatório de investigação e posterior prova pública. As crianças apenas serão identificadas por uma letra do abecedário, divulgando apenas a idade e o sexo, sendo que mais nenhum dado da criança será revelado.

De acordo com as condições acima estabelecidas, por favor, assinale, na folha seguinte, com um X a sua opção.

Obrigada. Rita Teixeira, nº 48043

### Autorização para a captação de fotografias, vídeos e trabalhos

Nome da Criança	Fotografias e vídeos			Trabalhos		Assinatura dos Encarregados de Educação
	Autorizo	Não autorizo	Autorizo fotografia com cara tapada	Autorizo	Não autorizo	

# Apêndices

## Apêndice I – Transcrições dos dois pares do grupo I

Grupo I

### 1. A e B (Reconto com recurso às imagens do livro)

**Rita:** Como se chama a história?

**B:** A ovelhinha

**Rita:** A ovelhinha? Podes dizer A

**A:** A ovelhinha

**B:** O lobo tão velhinho

**Rita:** E o que é que o lobo dizia? Quem é que é o lobo? É o A. A o que o lobo diz aqui?

**A:** O lobo...Uma ovelhinha bateu à porta e ficou para jantar.

**Rita:** Muito bem. E agora o que aconteceu?

**A:** Tava a conversar

**Rita:** Estava a conversar muito bem. E o que é que a ovelhinha perguntou B, lembras-te?

**B:** Posso entrar?

**Rita:** Muito bem. E a seguir o que é que aconteceu?

**B:** Ela está cheia de frio e o lobo não pode comer uma ovelha cheia de frio e congelada.

**Rita:** Muito bem. E a seguir o que é que ele fez à ovelhinha?

**B:** Pôs a aquecer ao pé da lareira.

**A:** Fazer uma fogueira. Depois...

**B:** Ao pé da lareira

**A:** Lareira. Foi ver o livro onde tava .... (ficou perdido no raciocínio)

**Rita:** E a seguir o que aconteceu?

**B:** Vou dar um bocadinho de cenoura à ovelha.

**Rita:** Ele deu um bocado de cenoura e a seguir com o que é que ela ficou?

**B:** Com soluços

**Rita:** E o que é que o lobo fez a seguir?

**B:** Atirou-a ao ar.

**A e B:** Mas não resultou.

**Rita:** E a seguir o que fez?

**A:** Abanou nos pés.

**Rita:** Abanou pelos pés, muito bem. E resultou?

**B:** Não

**A:** Não

**Rita:** E a seguir?

**B:** Abanou às voltas. Mas não resultou. Deu abraços e ela dormiu.

**Rita:** Ela dormiu?

**B:** Sim

**Rita:** (vendo que o A queria dizer algo mais) Diz A.

**A:** A ovelha tava a dormir com o abraço dele.

**B:** E depois...

**A:** Vai comer a ovelha toda.

**Rita:** Vai comer a ovelha toda?

**B:** Ela acordou e ...

**A e B:** Deu um beijinho

**A:** Ah fugir, estava com medo.

**Rita:** E a seguir o que o lobo fez à ovelha?

**B:** Vai embora!

**A:** Vai embora!

**Rita:** Mandou a ovelhinha embora. E depois?

**A:** Abre a porta agora que eu tenho frio.

**B:** Mas eu é que sou a ovelha.

**Rita:** Podem dizer os dois, não faz mal. E a seguir o que é que o lobo fez?

**A:** Foi para a neve e depois o lobo cantar lalalala.

**Rita:** Muito bem! Começou a cantar lalalala. Para não ouvir a ovelhinha. E a seguir?

**A:** A ovelhinha...

**B:** Cheia de frio.

**A:** Estava congelada com isto, com a neve. E depois bateu na casa do lobo. Veio uma coruja. A coruja pode comer a ovelha.

**Rita:** E a seguir o que aconteceu?

**B e A:** OVELHA (num tom exclamativo)

**A:** E depois ficou triste.

**B:** Voltou para a quinta.

**Rita:** O lobo voltou para a quinta e o que ele encontrou?

**B:** A ovelha.

**A:** Ficou feliz.

**Rita:** Ficou feliz e o que eles fizeram a seguir?

**B:** Deram um abraço.

**A:** Uma sopa boa.

**Rita:** Uma sopa boa de? Era de quê a sopa?

**A:** De cenoura.

**B:** De legumes.

**Rita:** E depois ficaram...

**B:** Felizes.

**Rita:** Muito bem!

## 2. A e B (Fantoques)

**Rita:** Estão prontos?

**A e B:** Sim

**Rita:** Podem começar

**B:** A ovelhinha estava cheia de frio.

**A:** O lobo ouviu a ovelha a bater à porta. Estou com frio e já é de noite (a imitar a ovelha).

**Rita:** E depois o que aconteceu?

**B:** O lobo queria comer a ovelha.

**A:** Vou comê-la.

**Rita:** E depois?

**B:** Ela deu um beijinho ao lobo.

**Rita:** E aconteceu mais alguma coisa na história?

**B:** Comeram uma sopa de legumes

**A:** A ovelha perdeu-se e depois ela não encontrava o lobo. Ovelha não quero comer-te (a imitar o lobo). Depois ficou triste. Depois de encontrar comeu uma sopa de legumes e depois ficaram felizes e depois a ovelha estava na casa do lobo. Posso entrar? (a imitar a ovelha). Ficaram felizes.

### **3. C e D (Reconto com recurso às imagens do livro)**

**Rita:** Como se chama a história?

**C:** O lobo quer comer a ovelhinha.

**Rita:** Como começa a história?

**C:** O lobo queria comer a ovelhinha. E ele encontrou a ovelhinha outra vez.

**Rita:** E onde estava a ovelhinha?

**C:** À porta.

**Rita:** E o que a ovelhinha disse?

**D:** Tenho muito frio.

**Rita:** E o que o lobo e a ovelhinha fizeram a seguir?

**C:** Foram para o pé da lareira para aquecerem-se

**Rita:** E o que o lobo fez a seguir?

**C e D:** Deu uma cenoura à ovelha.

**Rita:** E a seguir o que aconteceu à ovelha?

**D:** Fez o som de soluços

**Rita:** Boa D! A ovelhinha ficou com...

**C:** Soluços.

**Rita:** E o que o lobo fez à ovelhinha para parar com os soluços?

**C:** Atirou-a ao ar e ela caiu.

**Rita:** E ficou sem soluços?

**D:** Abanou a cabeça a dizer que não.

**Rita:** Não ficou sem soluços. Então o que o lobo fez a seguir?

**C:** Abanou-a nos pés.

**Rita:** E a ovelhinha ficou sem soluços?

**C:** Não.

**Rita:** E depois?

**C:** Abanou-a muito rápido e o lobo caiu.

**Rita:** O lobo caiu? Uau. E a ovelhinha ficou sem soluços?

**D:** Não.

**Rita:** E a seguir o que aconteceu? (sem resposta). O que está a acontecer nestas imagens?

**D:** Balouçar na cadeira. O lobo comeu a ovelhinha.

**Rita:** O lobo comeu a ovelhinha?

**C:** Ele cheirou a ovelhinha e comeu-a.

**Rita:** Comeu-a? (resposta afirmativa). E a seguir o que aconteceu?

**C:** Arranhou.

**D:** Deu um beijinho.

**Rita:** Boa D, e a seguir o que aconteceu?

**C:** Mandou-a embora.

**Rita:** E o que a ovelhinha fez?

**D:** Está a chamá-lo.

**C:** O lobo tapou os ouvidos e cantou la,la,la,la

**D:** La,la,la,la.

**Rita:** E depois o que o lobo pensou?

**C:** Que ela tinha muito frio e perdeu-se. E depois uma coruja podia rasgar a perna e comê-la.

**Rita:** Então o que o lobo fez?

**C:** Foi à procura dela muito rápido.

**D:** Ovelhinha! Ovelhinha! (a imitar o lobo a chamar pela ovelhinha)

**C:** Encontrou-a e a ovelhinha ficou surpresa.

**Rita:** E depois o que aconteceu?

**D:** Deram um abraço.

**Rita:** Muito bem! E depois o que foram fazer?

**D:** Uma sopinha.

**Rita:** Foram comer uma sopa. E a sopa era de quê?

**C:** Feijões.

**Rita:** Era de feijões?

**C:** Legumes.

**Rita:** Ah! Era de legumes.

#### **4. C e D (Fantoques)**

**Rita:** Como se chama a história?

**C:** Da ovelhinha e do lobo. Era uma vez...(olhou para a D e disse-lhe: conta)

**D e C:** Era uma vez...

**C:** Um lobo mau

**D:** Um lobo mau.

**C:** O lobo mau queria comer a ovelhinha. E depois o lobo mau não comeu a ovelhinha e encontrou-a e ficou amigo dela.

**D:** Amigo dela.

**C:** E depois brincaram todos juntos a comer uma sopa de legumes. E depois ele teve medo que uma coruja comesse a ovelhinha. Mas quando ele chegou a casa pôs a ovelhinha ao pé da lareira a dormir.

**D:** E deram um beijinho. Vitória, vitória acabou-se a história.

## Apêndice II – Transcrições dos dois pares do grupo II

Grupo II

### 1. G e H (Fantoche)

**Rita:** Como se chama a história?

**H:** O lobo mau

**G:** E a ovelhinha

**H:** Eu tenho o lobo.

**G:** Esta é a ovelhinha.

**Rita:** O que aconteceu primeiro?

**H:** Primeiro foi o lobo mau.

**Rita:** O que o lobo fez? (Tive de interferir e mostrar como segurar e utilizar o fantoche).

**G:** O lobo foi...A ovelhinha foi bater à porta do lobo.

**Rita:** E o que aconteceu?

**G:** A ovelhinha tava com frio.

**Rita:** E o que é que o lobo fez?

**G:** Queria comer a ovelhinha.

**Rita:** H também podes falar. O que aconteceu a seguir?

**H:** Depois o lobo deu uma cenoura à ovelha.

**Rita:** E a seguir? O que aconteceu à ovelha, lembram-se?

**G:** Ficou com soluços.

**Rita:** E o que é que o lobo fez?

**H:** Deitou de cabeça para baixo.

**G:** E atirou para o ar. Rodou.

**Rita:** Abanou de um lado para o outro, muito bem. E depois?

**H:** Adormeceram.

**Rita:** E depois?

**H:** O lobo ia comer a ovelha.

**Rita:** E depois o que aconteceu?

**H:** Acordou e deu um beijinho (A G neste momento levou o fantoche dela ao pé do do H para que dessem um beijinho).

**Rita:** Boa G. E depois o que é que o lobo fez à ovelhinha?

**H:** Fechou-lhe a porta.

**Rita:** E o que aconteceu à ovelhinha, G? Ficou...

**G:** Com frio.

**Rita:** E depois o que o lobo fez? Lembram-se?

**H:** Ele pensou que a ovelha perdeu-se.

**Rita:** E ele pensou que a ovelha fosse...

**G:** Comida por um bicho.

**Rita:** E depois?

**G e H:** Correu...

**H:** À procura da ovelha. Foi para casa.

**Rita:** Voltou para casa e o que ele encontrou em casa?

**H:** A ovelha.

**Rita:** E depois o que é que eles fizeram juntos?

**H:** Comeram uma sopa.

**Rita:** E a sopa era de quê?

**G:** Era de legumes.

**Rita:** Era de legumes. Boa G.

## **2. G e H (Reconto com recurso às imagens do livro)**

**Rita:** Como se chamava a história?

**G:** O lobo e da ovelhinha.

**Rita:** E o que aconteceu?

**G:** O lobo queria dar um bocadinho de sopa à ovelhinha. Ela bateu à porta e tinha uns ténis.

**H:** Ficou com frio.

**G:** Ficou com frio, a tremer. O lobo queria comê-la.

**Rita:** O que o lobo fez à ovelhinha? Colocou-a onde?

**H:** Ao pé da fogueira.

**G:** Que é a lareira.

**H:** Depois deu uma cenoura à ovelha.

**G:** E ela ficou com soluços.

**Rita:** E o que é que o lobo fez à ovelha?

**H:** Meteu de cabeça para baixo.

**G:** E...E..E rodá-la assim.

**Rita:** Boa. E que mais?

**H:** Depois adormeceram.

**Rita:** Adormeceram os dois?

**G:** Sim. Deram um abraço e adormeceram.

**H:** Ele depois queria comer.

**G:** Sim. Tava muito delicioso com a língua de fora.

**H:** Ele depois deu um beijinho.

**Rita:** A ovelha deu um beijinho ao lobo?

**G e H:** Sim

**G:** E depois o lobo tirou ela para fora. Aquele lobo é muito matreiro. E ela depois ficou lá sozinha com frio, que tava a nevar.

**Rita:** Muito bem. E o que o lobo fez?

**G:** Tinha de encontrar a ovelhinha. Antes que ela ia perder-se.

**H:** E perdeu-se.

**G:** Olha aqui (a apontar para as imagens). Foi uma luta por um bicho.

**Rita:** E o que o lobo fez?

**G:** Correu à procura da ovelhinha.

**H e G:** Depois foi para casa.

**G:** Porque tava muito triste porque não encontrou a ovelhinha e depois queres ver o que aconteceu?

**Rita:** O que aconteceu?

**G:** Muda lá (a página).

**H:** A ovelha tava em casa.

**G:** Pois encontrou dentro de casa. E depois deu um abraço. E depois queria comer sopa e o lobo deu um bocadinho. Vitória, vitória acabou-se a história.

### **3. E e F (Fantoches)**

**Rita:** Como se chama a história?

**E:** A ovelhinha e o lobo

**Rita:** Como começa a história?

**E:** O lobo não queria sopa de legumes. Uma ovelhinha bateu à porta. Pum-pum-pum (a imitar o bater à porta).

**Rita:** E o lobo não diz nada, F? E o que a ovelhinha tinha?

**E:** Medo

**F:** Frio

**Rita:** Tinha frio, boa F. E o que aconteceu depois?

**F:** O lobo mau ficou mau. Ficou com a cara muito assustadora. Não gosto nada dessas brincadeiras.

**Rita:** E o que é que ele fez à ovelhinha?

**E:** Pôs ao pé da lareira para aquecer.

**Rita:** Boa! Porque a ovelha tinha frio. E depois?

**F:** Uma cenoura

**Rita:** Deu uma cenoura à ovelhinha

**F:** Mas os coelhos é que comem cenouras.

**Rita:** Esta ovelhinha também gostava de cenouras como os coelhos. E a seguir o que aconteceu?

**E:** Ficou com soluços.

**Rita:** Ficou com soluços, boa. E o que o lobo fez à ovelhinha a seguir?

**E:** Mandou ao ar e abanou para um lado e para o outro.

**F:** E de cabeça para baixo.

**Rita:** E depois o que eles fizeram?

**E:** Deram um abraço.

**Rita:** E depois o que eles estavam a fazer aqui? (Aponte para o livro)

**F:** Queria comer a ovelha.

**Rita:** Boa, o lobo queria comer a ovelhinha. E quem se lembra o que a ovelhinha fez?

**E:** Deu um beijinho.

**Rita:** Boa, deu um beijinho ao lobo. E o que o lobo fez a seguir?

**E:** Fechou a porta.

**Rita:** E como ficou a ovelhinha?

**E:** Com frio.

**F:** Mas não tinha gorro. Só tinha casaco.

**Rita:** Só tinha um casaco. E o lobo o que fez?

**E:** Tapou os ouvidos.

**Rita:** E o que ele fez com os ouvidos tapados?

**F:** Cantar.

**Rita:** Ele cantou la, la, la.

**F:** E ela foi embora.

**Rita:** E depois o que aconteceu?

**F:** Ficou enterrada.

**Rita:** Ficou enterrada na neve?

**F:** Sim.

**Rita:** E depois?

**F:** O lobo ficou triste porque perdeu a ovelhinha.

**Rita:** E o que o lobo fez depois?

**F:** Correu.

**Rita:** E depois?

**F:** Chegou a casa.

**Rita:** E quem é que estava lá em casa?

**F:** A ovelhinha

**Rita:** E o que eles fizeram depois?

**E e F:** Um abraço.

**E:** Comeram uma sopa de legumes.

#### **4. E e F (Reconto com recurso às imagens do livro)**

**Rita:** Como se chama a história?

**E:** A ovelhinha e o lobo.

**F:** O lobo e a ovelhinha. E têm meias. Mas os lobos estão sempre despidos.

**Rita:** Este era um lobo diferente.

**E:** Mas não era mau. Mas estava a fingir que era mau.

**Rita:** O que aconteceu primeiro na história?

**F:** Ele viu a ovelhinha.

**Rita:** E o que é que a ovelhinha estava a fazer?

**F:** Estava com frio e fome.

**E:** As ovelhinhas nunca calçam sapatos.

**Rita:** Esta ovelhinha tinha muito frio por isso calçou uns sapatos.

**F:** Esta era diferente.

**Rita:** E o que o lobo fez a seguir?

**F:** Pôs ao pé da lareira para aquecer.

**E:** Olhou ao livro.

**Rita:** Era o livro de quê?

**F:** Porque ele queria pôr a ovelhinha a aquecer para comê-la.

**Rita:** Este livro chama-se livro de receitas.

**F:** Ele estava a fingir que era mau. Mas as ovelhinhas cheiram mal.

**E:** Cheiram mal e com a lã toda o lobo não deve gostar.

**F:** Porque assim pode ficar mal da gargantinha.

**Rita:** O que o lobo deu a seguir à ovelhinha?

**F:** Uma cenoura, mas isso não dão às ovelhinhas.

**Rita:** Não? Esta ovelhinha gostava de cenouras. O que aconteceu a seguir?

**F:** Estava com soluços.

**Rita:** Muito bem, a ovelhinha ficou com soluços. E o que o lobo fez?

**F:** Pôs de pernas para o ar. Deu um abraço. O lobo queria comê-la.

**Rita:** Ai! O lobo queria comê-la e o que a ovelhinha fez?

**E e F:** Deu um beijinho.

**Rita:** E o que o lobo fez a seguir?

**F:** Fechou a porta com força e deixou a ovelhinha lá fora ao frio.

**Rita:** E a ovelhinha o que fez?

**F:** Bateu à porta.

**Rita:** E o que o lobo fez?

**F:** Tapou os ouvidos e cantou.

**Rita:** O que o lobo cantou?

**E e F:** la,la,la,la.

**Rita:** Muito bem e o que aconteceu depois?

**F:** Aterrou.

**Rita:** Aterrou?

**E:** Sim, aterrou num monte de neve.

**Rita:** E depois?

**F:** O lobo ficou triste porque perdeu a ovelhinha.

**Rita:** E a seguir?

**F:** correu, correu e correu mas não a encontrou e foi para casa.

**Rita:** E quem estava em casa?

**E e F:** A ovelhinha.

**Rita:** E o que eles fizeram?

**F:** Deram um abraço.

**Rita:** E depois do abraço...

**F:** Comeram sopa de legumes.

**F:** Vitória, vitória acabou-se a história.

### Apêndice III – Sequências da história: A ovelhinha que veio para o jantar

<b>Sequência da história <i>A Ovelhinha que veio para o jantar</i></b>	
<b>1</b>	Lobo a comer sopa de legumes
<b>2</b>	A ovelhinha bate à porta
<b>3</b>	A ovelhinha está cheia de frio
<b>4</b>	O lobo coloca a ovelhinha junto à lareira
<b>5</b>	O lobo oferece uma cenoura à ovelhinha
<b>6</b>	A ovelhinha fica com soluços
<b>7</b>	O lobo atira, vira ao contrário e abana a ovelhinha
<b>8</b>	Adormecem junto à lareira
<b>9</b>	O lobo queria comer a ovelhinha
<b>10</b>	A ovelhinha acorda e dá um beijo ao lobo
<b>11</b>	O lobo manda a ovelhinha embora e fecha-lhe a porta
<b>12</b>	A ovelhinha suplica para o lobo a deixar entrar
<b>13</b>	O lobo tapa as orelhas e canta
<b>14</b>	O lobo sente remorsos e fica triste
<b>15</b>	O lobo vai à procura da ovelhinha
<b>16</b>	Não a encontra e volta para casa
<b>17</b>	A ovelhinha estava dentro de casa
<b>18</b>	Abraço entre a ovelhinha e o lobo
<b>19</b>	Comem sopa de legumes