

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

**«Do livro ao fantoche, reciclando palavras.
Desenvolvimento da comunicação oral.»**

Sofia Isabel Henriques Nunes

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar**

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof.^a Doutora Olga Fonseca

2015/16

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

**«Do livro ao fantoche, reciclando palavras.
Desenvolvimento da comunicação oral.»**

Sofia Isabel Henriques Nunes

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar**

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof.^a Doutora Olga Fonseca

2015/16

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

«Do livro ao fantoche, reciclando palavras. Desenvolvimento da comunicação oral.»

Declaração de autoria do Relatório de Estágio

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.

Sofia Isabel Henriques Nunes

Nome

Copyright - _____ Universidade do
Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Dedico este Relatório, ao meu filho Pedro; foi por ele que trabalhei, foi a ele que muitas vezes fui buscar força e coragem para chegar ao fim desta longa caminhada, com sucesso.

Agradecimentos

Ao longo da realização deste relatório foram muitas as pessoas que me ajudaram, proporcionando-me momentos de alegria, dando-me força em cada momento e sem as quais nunca poderia ter chegado até aqui. Obrigada, de coração, a todos.

- À Professora Doutora Olga Fonseca, minha orientadora, por ter aceitado orientar o meu estudo, pelo seu apoio e incentivo, esclarecendo as minhas dúvidas e ajudando-me a ultrapassar as dificuldades que surgiram ao longo do estudo.

- À Professora Doutora Maria Helena Horta, professora e supervisora da Prática de Ensino Supervisionada, pela força e incentivo ao longo do Mestrado, mostrando-me que tudo é possível. Guardo, com apreço e carinho, todas as suas palavras e todos os ensinamentos que nos passou ao longo do ano. São pessoas como ela que desejamos ter nas nossas vidas e tenho a certeza de que cresci enquanto pessoa e enquanto profissional.

- À educadora cooperante, Vera Carrilho, que foi essencial ao meu crescimento a nível pessoal e profissional. Encorajou-me a cada dia, mostrou-se sempre disponível e deixou-me desenvolver livremente as minhas atividades.

- Ao grupo de 23 crianças que me recebeu de braços abertos, desde o primeiro dia e durante todos os dias da prática. Vou guardá-los a todos no meu coração.

- Aos meus pais, Maria de Fátima Henriques Nunes e Armandino Nunes Pera, por me terem apoiado e aconselhado ao longo da vida e por serem um exemplo para mim. Por se esforçarem sempre por mim, para me darem o melhor, para que chegasse mais longe. Por serem as pessoas magníficas que são, por serem o exemplo que espero ser para os meus filhos. Por tudo.

- Ao meu marido, por me ter incentivado e apoiado nesta caminhada, pelas suas palavras ao longo do ano que me motivaram e me deram forças para nunca desistir. Com ele, sinto que juntos somos mais fortes, e pelo nosso filho todos os sacrifícios são poucos. Amo-te, Bruno.

- Ao meu pequeno Pedro, o filho lindo do meu coração, que mesmo sem perceber o que se passava à sua volta me deu forças, com cada sorriso seu. Tudo por ele. Amo-te, Pedro.

- Aos meus sogros, Ana e Eduardo, que sempre me apoiaram e ajudaram, sempre com uma palavra positiva e amiga. Sem eles também não seria possível.

- Por fim, agradeço a toda a restante família, tios, cunhados, sobrinhos e primos, por estarem ao meu lado, por me apoiarem e, acima de tudo, por me amarem.

A todos, obrigada, é pouco. Sem vocês seria impossível.

Resumo

O presente relatório enquadra-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a qual foi desenvolvida num jardim de infância situado na cidade de Faro. Este estudo procura perceber se os fantoches podem contribuir para o desenvolvimento da comunicação oral em crianças no Pré-Escolar.

Desde o início da prática pedagógica, a 17 de novembro de 2014, que constatei, segundo vivências observadas na sala onde me encontrava a estagiar, que as crianças demonstravam algumas dificuldades de verbalização em determinadas atividades, como por exemplo o reconto de histórias, a partilha e comunicação de acontecimentos e as dramatizações.

Ao mesmo tempo, apercebi-me de que as crianças, quando se encontravam a brincar na «área da casinha», área que inclui diversos objetos e acessórios, que permitem às crianças brincar ao «faz de conta», se libertavam mais e a sua comunicação se tornava mais fluída e espontânea. Notava-se que as crianças conseguiam exprimir os seus sentimentos com maior facilidade.

Decidimos realizar este estudo, no mesmo grupo de estágio, a fim de, com algum rigor, verificar se o uso de fantoches pode minimizar as dificuldades identificadas ao nível da comunicação. Comecei por fazer uma leitura em voz alta de *A ovelhinha que veio para o jantar*, de Steve Smallman. Solicitei, depois, às crianças que fizessem o reconto da narrativa, em pares e apoiando-se no livro. Numa segunda fase, os mesmos pares realizaram o reconto manipulando fantoches produzidos por mim, com materiais reutilizados; esta estratégia visava, a par da sensibilização ecológica, ajudar as crianças a superarem algumas das dificuldades de expressão e comunicação, tais como a vergonha, a timidez, o medo de serem julgadas, que as impede de terem um discurso claro e fluído e de expressar os seus sentimentos, quando estão na presença do seu grupo.

Por forma a dar resposta à questão inicial, focámo-nos nos objetivos definidos, recorremos a uma metodologia de natureza mista (quantitativa e qualitativa), e a uma estratégia de investigação na ação.

Para análise dos resultados, procedemos, numa primeira fase, à análise do discurso, identificámos as sequências narrativas e criámos tabelas e gráficos com o número de frases produzidas pelas crianças, bem como o tipo de frases que estas mais

utilizaram. Nesta primeira fase, verificámos logo que as crianças tinham aumentado o seu discurso. Numa segunda fase, para tornar mais sólidos os nossos resultados, fizemos um estudo lexicométrico, donde resultaram seis gráficos, que nos mostraram as diferenças entre cada reconto ao nível do léxico utilizado pelas crianças. Verificámos que o total de substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e onomatopeias é sempre superior no reconto da narrativa feita com recurso aos fantoches, estando este mais completo e mais pormenorizado, aproximando-se muito do texto original.

Palavras Chave: fantoches; reutilização; comunicação oral; literatura para crianças.

Abstract

The following report is framed in the Practice of Supervised Teaching (PST) of the Pre-School Education Masters, which took place in a kindergarten in Faro.

The aim of this report is to understand the use of puppets associated with oral communication development in Pre-School children.

It was since the beginning of the educational practice, in the 17th of November of 2014, that I noticed, based on events observed in the children's room where I did my internship, that some of the children showed expression and communicational difficulties in some of the activities, such as the re-telling of stories, sharing and communicating events and role-playing.

In the meantime, I realized that when children were playing at the "little house area", an area that is equipped with several objects and accessories that allow children to play pretend and role play, there was an improvement of their communication as it turned more fluid and spontaneous. One could tell the children could express their feelings with more ease.

We decided then to start this study, in the same internship group too, with some accuracy, to see if the use of puppets can minimize expression/communication difficulties.

I started by doing a reading aloud of *A ovelhinha que veio para o jantar*, from Steve Smallman. I requested then the children to do the retelling of the story in pairs and using the book as a guide. In a second phase, the same pairs performed the retelling manipulating puppets produced by me, with reused materials; this strategy was intended, along with ecological awareness, to help children to overcome some of the difficulties of expression and communication, such as shame, shyness, fear of being judged, which prevents them from having a clear and fluid speech and to express their feelings when they are in the presence of their group.

To answer the initial question, we focused on the objectives set, following a mixed nature method (quantitative and qualitative) and the investigation-action method.

To analyze the results, we proceeded in a first stage to the analysis of discourse, identified the narrative sequences and created charts and graphs with the number of sentences produced by children as well as the type of phrases that they used. In this first phase we already noticed that children had increased their speeches. In a second phase, to get a better notion of our results, we made a lexicometric analysis, from which

resulted six graphics that showed us the differences between each retelling to the lexical level used by children. We found out that the total number of used words (nouns, verbs, adjectives, adverbs and onomatopoeia) is always higher in the retellings of the narrative made with the help of puppets, which are also more complete and detailed, approaching a lot the original story.

Keywords: puppets; reuse; oral communication; children's literature.

Índice geral

Resumo	vi
Abstract.....	viii
Índice geral	x
Índice de figuras	xii
Índice de gráficos.....	xiii
Índice de apêndices.....	xiv
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	4
1. Literatura para crianças	4
2. Importância do lúdico, do jogo dramático e do jogo simbólico no jardim de infância.....	8
2.1 O lúdico	8
2.2 Jogo, linguagem e literatura	9
2.2.1 A expressão dramática.....	10
2.2.2 O jogo dramático	12
2.2.3 O jogo simbólico	13
3. O fantoche e as suas características.....	15
4. A comunicação oral na educação pré-escolar.....	18
5. Educação ambiental.....	21
5.1 Reciclagem e reutilização de resíduos	25
Capítulo II – Metodologia	27
1. Questões de estudo e objetivos.....	27
2. Opções metodológicas.....	28
3. Técnicas e instrumentos de recolha de informação	32
3.1 Observação	32
3.1.1 Observação participante e observação não participante	33
3.1.2 Observação videográfica	34
4. Participantes	34
5. Apresentação do local.....	35
6. Breve caracterização do grupo de crianças.....	35

7. Procedimentos éticos (informação escrita e consentimento informado dos encarregados de educação)	36
Capítulo III - Estratégias/Atividades	37
1. Estratégias desenvolvidas	37
2. Reconto da narrativa de <i>A Ovelhinha que Veio Para o Jantar</i> sem recurso aos fantoches-atividade diagnóstico.....	38
3. Reconto da narrativa com recurso aos fantoches- atividade principal	40
Capítulo IV- Apresentação dos resultados	43
1. Resultados das estratégias implementadas	43
1.1 Reconto da narrativa sem recurso aos fantoches.....	43
1.2 Reconto da narrativa com recurso aos fantoches	44
2. Análise do discurso e estudo lexicométrico	45
2.1 Análise gráfica.....	45
Conclusões.....	53
Reflexão final	57
Referências bibliográficas	58
Apêndices	62

Índice de figuras

Figura I- Livro <i>A Ovelhinha Que Veio Para o Jantar</i>	37
Figura II- Leitura da narrativa	38
Figura III- Reconto da narrativa feito pelas crianças sem recurso aos fantoches ...	39
Figura IV- Fantoches «Lobo» e «Ovelhinha»	40
Figura V- Apresentação dos Fantoches	41
Figura VI- Reconto da história feito pelas crianças com recurso aos fantoches	42

Índice de gráficos

Gráfico IV.I- Sequências narrativas do texto	46
Gráfico IV.II- Número total de frases	47
Gráfico IV. III- Número total de frases interrogativas	47
Gráfico IV.IV- Número total de frases imperativas	48
Gráfico IV.V- Número total de frases exclamativas	48
Gráfico IV.VI- Número total de frases declarativas	48
Gráfico IV.VII- Número total de palavras	49
Gráfico IV.VIII- Número total de substantivos	50
Gráfico IV.IX- Número total de verbos	50
Gráfico IV.X- Número total de adjetivos	50
Gráfico IV.XI- Número total de advérbios	51
Gráfico IV.XII- Número total de onomatopeias	51

Índice de apêndices

Apêndice I- Consentimento informado aos encarregados de educação	63
Apêndice II- Reconto da história feito pelas crianças sem recurso aos fantoches ...	66
Apêndice III- Reconto da história feito pelas crianças com recurso aos fantoches ...	74
Apêndice IV- Tabela nº1 – Sequências Narrativas do texto	85
Apêndice V- Tabela nº2 – Número e tipo de frases utilizadas nos recontos	87
Apêndice VI- Tabela nº3 – Estudo Lexicométrico	89

Introdução

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-escolar, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, em contexto de jardim de infância, no ano letivo de 2014/2015 com o tema «Do livro ao fantoche, reciclando palavras. Desenvolvimento da comunicação oral».

A escolha do tema deveu-se à realidade presenciada na prática pedagógica. Ao longo do estágio, verificámos que em determinadas atividades, as crianças revelavam algumas dificuldades de comunicação oral. Por exemplo, no reconto de histórias, na comunicação e partilha com o grupo, nas dramatizações.

Observámos que essas dificuldades eram menos acentuadas quando as crianças se encontravam a brincar na «área da casinha», onde o recurso à expressão dramática, ao «faz de conta» e aos fantoches é uma constante.

Conforme está escrito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) a expressão dramática é:

Um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogos simbólicos, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal. (Ministério da Educação, 1997, p.59)

Neste sentido, é nosso objetivo aferir acerca da importância da expressão dramática e, em particular, das atividades com fantoches, no desenvolvimento da comunicação oral da criança integrada na Educação Pré-Escolar.

Desenvolvemos uma estratégia de investigação na ação, visto que pretendíamos ajudar o grupo a melhorar as suas competências de expressão e comunicação oral, através da utilização de fantoches, nunca nos esquecendo de quais as necessidades das

crianças, trabalhando em prol do crescimento global do grupo, valorizando cada criança e as suas interações.

Este relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico-conceitual, sendo composto por três pontos, que consideramos essenciais ao nosso estudo. No primeiro ponto, aborda-se o conceito de Literatura para Crianças, e um pouco da sua história. Este primeiro ponto está ainda subdividido em dois subpontos; o primeiro subponto diz respeito à importância do uso do lúdico, do jogo dramático e do jogo simbólico no jardim de infância; o segundo subponto fala-nos precisamente do uso do fantoche e das suas principais características. Dentro do primeiro capítulo, temos, ainda, o segundo ponto que nos fala acerca da expressão oral na educação pré-escolar e, por último, o terceiro ponto que nos esclarece relativamente à importância da reutilização de materiais logo desde tenra idade.

O segundo capítulo diz respeito à metodologia que foi por nós utilizada para a elaboração deste estudo. Esta metodologia caracteriza-se pela sua natureza qualitativa e quantitativa, e pela opção por uma estratégia de investigação na ação, que foram fundamentais à nossa investigação. Neste capítulo, explicamos também quais foram os procedimentos e instrumentos adotados para a recolha de dados, e que se revelaram adequados à investigação. Recorremos à observação direta e à videogravação, que nos permitiram registar momentos espontâneos das crianças, que foram de extrema importância para a conclusão com sucesso deste relatório. Recorremos ainda à análise gráfica feita com base na análise do discurso, nomeadamente, um estudo do tipo lexicométrico (contagem do número de adjetivos, advérbios, substantivos, verbos e onomatopeias) por nós realizado, que foi também determinante para dar resposta às nossas questões.

No terceiro capítulo, apresentamos as atividades desenvolvidas e os objetivos que lhes correspondiam.

No quarto e último capítulo, que tem como título apresentação e análise interpretativa dos dados, iremos apresentar a avaliação de diagnóstico que nos levou à conceção das estratégias e, por fim, descrever os processos, os resultados e a nossa interpretação dos mesmos.

Nas conclusões do nosso estudo, referimos a importância da estratégia adotada e os seus resultados, e ainda se estes contribuíram para o desenvolvimento das crianças, tendo por base a questão inicial e os objetivos que orientaram toda a investigação.

Por último, concluímos com uma reflexão final que teve como objetivo refletir sobre todo este trabalho, sobre a Prática de Ensino Supervisionada e, sobre a forma como estes contribuíram para o nosso futuro pessoal e profissional.

Nas diversas citações que surgem ao longo de todo o relatório, optámos por manter o texto original, não fazendo a correção do mesmo para o novo acordo ortográfico.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1. Literatura para crianças

No nosso trabalho optamos por utilizar a expressão “Literatura para Crianças” e não “Literatura Infantil”; no entanto, muitos dos autores que têm escrito sobre este tema utilizam esta segunda expressão.

O conceito de Literatura para crianças não foi sempre o mesmo; este tem sofrido algumas alterações, à medida que se tem modificado a forma de ver a criança e as suas necessidades.

Quando se examina o desenvolvimento da noção de criança, pode distinguir-se de forma consistente o modo como se desenvolveu uma interpretação completamente nova de «infância», a qual criou de modo constante duas novas instituições culturais: um novo sistema de educação, o sistema escolar, e uma nova prática de leitura que produziu um mercado sem precedentes em livros infantis. (Shavit, 2003,p.23)

Esta produção literária procurava satisfazer as crianças e as suas necessidades, que foram mudando ao longo do tempo; exemplo disso é o facto de se terem escrito várias versões da mesma história, nomeadamente as várias versões de «O Capuchinho Vermelho», vêm sendo reescritas desde o século XVII ao XXI. p. 27

A nova percepção da sociedade quanto à infância criou pela primeira vez tanto a *necessidade* como a *procura* de livros para crianças.[...] Em conformidade com isto, era essencial que os textos produzidos para ela correspondessem às suas necessidades e capacidades. É claro que a compreensão destas necessidades não era fixa mudando de época para época, mudando também, como consequência, o carácter dos textos para crianças. (Shavit, 2003, p. 27)

Segundo Coelho, *apud*, Barreto, (1998), a literatura para crianças não é de forma alguma menos importante que a literatura para adultos, pois procura promover e desenvolver na criança as suas capacidades naturais, acrescenta ainda que:

em se tratando de Literatura Infantil é preciso lembrar, de início, que além de ser um «fenómeno literário» ela é um «produto destinados às crianças», que em suas origens «nasceu destinada aos adultos». Ou melhor que certas obras que foram famosas como literatura-para-adultos, com o tempo e através de um misterioso processo de adaptação, acabaram se transformando em «entretenimento para crianças.[...] a literatura infantil é o meio ideal para auxiliar as crianças a desenvolver as suas potencialidades naturais». (Coelho, 1982, *apud*, Barreto, 1998, p.12)

Através dos livros a criança tem a possibilidade de descobrir, explorar, aprender, de interpretar o mundo e aquilo que a rodeia, de viver aventuras e sonhar. Como nos refere Nelly Novaes Coelho, «ligada desde as origens à “diversão” ou ao “aprendizado” das crianças, a Literatura Infantil tem sido vista pelo adulto como algo “pueril” (nivelada ao brinquedo) ou como algo “útil” (nivelada ao ensino).» (Coelho, 1982, *apud*, Barreto, 1998, p.12)

O aparecimento da literatura para crianças é um acontecimento relativamente recente; tendo começado a desenvolver-se sobretudo no séc. XVIII, é, no entanto, só a partir da segunda metade do séc. XIX que a indústria de livros para crianças começou a florescer (Shavit, 2003, p. 22). Ainda segundo o mesmo autor «a literatura para crianças só se tornou um campo culturalmente reconhecido no século XVIII.» (p. 181)

Ainda segundo Shavit (2003), para que a literatura para crianças se pudesse desenvolver, foi necessário existir uma mudança completa do conceito de infância: antes de esta mudança começar a ocorrer, no séc. XVII, as crianças eram vistas como mini adultos, sem necessidades nem gostos específicos.

Antes de poder haver livros para crianças, tinha de haver crianças - isto é, crianças que aceites como seres com os seus próprios interesses e necessidades específicas, não só como homens e mulheres em miniatura.

(Towsend, 1997, *apud* Shavit, 2003, p. 22)

Segundo Bastos (1999), a literatura para crianças teve a sua origem na tradição oral. Ainda segundo a mesma autora, ao longo de vários séculos, textos de matrizes várias, como acontecimentos históricos, canções, rimas, lendas, mitos, contos, etc. eram

transmitidos oralmente de geração em geração. Estes textos não foram concebidos para crianças; no entanto, passaram a ser utilizados com a função de educá-las, transmitindo-lhe valores e, ao mesmo tempo, divertindo-as.

Como refere Bastos (1999), em Portugal, o século XIX foi um dos mais marcantes na história da literatura para crianças. Bastos (1999) refere ainda que, este facto também se deveu à importância que foi atribuída à idade infantil. Até aqui, as crianças eram vistas como pequenos adultos, como já foi referido; a partir da segunda metade do século XIX, surge uma preocupação com as questões educativas, começando a existir um crescente enriquecimento das obras para crianças.

A literatura infantil precisa de ter um objetivo, que não pode ser aquele que, até aos nossos dias, lhe foi atribuído: o de distrair simplesmente! Divertir é muito, mas é mais. (Bastos,1999, p. 44)

Ainda segundo Bastos (1999), no início do século XX, sugeriram alguns autores como Guerra Junqueiro, Teófilo Braga, Adolfo Coelho, Ataíde de Oliveira e outros que investiram na (re)escrita de contos populares e de contos para a infância. Nesta altura, surgem também as primeiras obras traduzidas. Uma das mais conhecidas é a compilação das fábulas de La Fontaine. Começam a aparecer também as primeiras publicações na imprensa, destinadas a crianças, como por exemplo o «Jornal Amigo da Infância» e o «Jornal da Infância». Também a poesia ganha alguma difusão com seleções de poemas de diversos autores publicados em coletâneas para crianças (Bastos, 1999).

No início do século XX, os acontecimentos políticos marcaram as mentalidades e a produção literária da época. Segundo Bastos (1999), as primeiras décadas do século XX caracterizam-se por conjugarem uma mudança de mentalidades e, com esta, alterações na literatura para crianças assente em duas vertentes essenciais: a adaptação de contos tradicionais e o surgimento de alguns trabalhos originais de grande qualidade. Um dos exemplos são as narrativas de aprendizagem da vida e das coisas de Virgínia de Castro e Almeida. Esta autora defendia que o interesse das crianças pela narrativa deveria ser aproveitado para incutir conhecimentos úteis e não fantasias. Como refere Bastos (1999), aproveitar o interesse das crianças pela narrativa, para lhes incutir conhecimentos que sejam úteis, em vez de lhes mostrar a Gata Borralheira a sair do interior de uma abóbora, mostrar-lhes a bolota que sai lentamente o sobreiro tão forte e poderoso.

Existiu, então, aqui uma certa controvérsia em relação aos contos que continham personagens com poderes mágicos, ou animais falantes, gigantes, bruxas, etc., contos onde predomina a fantasia. No entanto, os estudos feitos por Piaget (Sprinthall & Sprinthall, 1993) defendem que o pensamento das crianças no estágio pré-operatório (2 aos 7 anos) é intuitivo, livre e altamente imaginativo, ou seja, não se deve limitar a capacidade que as crianças têm para sair da realidade e viver verdadeiras aventuras com a sua mente.

Como refere Bastos (1999), as décadas que se seguiram foram muito importantes para o desenvolvimento da literatura para crianças em Portugal; a revolução acontecida a 25 de abril de 1974 trouxe liberdade de expressão e melhores condições económicas. A literatura para crianças começou a ter cada vez mais visibilidade, no campo editorial começaram a surgir novos autores e existiu um aumento significativo no volume das edições; também começaram a surgir os livros com predominância da imagem (álbuns).

Ainda segundo Bastos (1999), hoje em dia, existe uma oferta variada de livros com grande qualidade, no mercado português. Contudo, continua a ser nas áreas mais tradicionais da literatura para crianças, como a poesia, o texto dramático e, sobretudo, o conto e a novela juvenil que tem surgido não só uma produção mais volumosa como também de maior qualidade.

Parece-nos importante referir que, acima de tudo, devemos estar atentos à qualidade da literatura que oferecemos às nossas crianças; nesta linha, Bastos (1999) lembra que Hilmann (1995), sublinha que a qualidade literária deve estar presente, seja qual for a audiência (crianças, adolescentes, adultos), [e] apresenta como características do literário o seu poder para satisfazer (o prazer do texto), explicar, convidar». (Bastos, 1999, p. 25)

Podemos concluir, como Hilmann, que a literatura nos oferece «palavras para descrever e explorar os nossos pensamentos, sonhos e histórias». (Hilmann, 1995 *apud* Bastos, 1999, p. 25)

2. Importância do lúdico, do jogo dramático e do jogo simbólico no jardim de infância

2.1 O lúdico

O lúdico faz parte do mundo infantil; os jogos e as brincadeiras fazem parte da infância das crianças. Deve-se olhar para o lúdico, não apenas como um momento de diversão, dentro da sala, mas sim como um processo muito importante para o desenvolvimento das crianças.

A atividade lúdica favorece a unidade Acção/ Cognição/ Emoção/ Motivação, para além de ser uma manifestação viva da maneira de ser e de viver das gentes. A sua diversidade propicia uma múltipla escolha e, conseqüentemente, um vasto campo de experiências que contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, do sentido estético, para além do desenvolvimento psico-motor da crianças.

(Pais, Santos, & Viegas, 1998, p.13-14)

O brincar e o jogar fazem parte da natureza das crianças. Enquanto brincam, as crianças exploram, vivenciam e descobrem novos saberes de forma espontânea e descontraída. Elas aprendem a resolver conflitos, a socializar, desenvolvem a linguagem e aprendem a conhecer melhor o mundo que as rodeia.

Segundo Pais, Santos e Viegas (1998), o jogo tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Estas sentem a necessidade de experiências sensoriais, de desenvolver o seu imaginário, de transpor plasticamente as suas sensações, de cantar, de libertar o seu “eu ” e fazem-no através dos jogos e das brincadeiras que representam um tempo forte da sua vida.

Através dos jogos, as crianças desenvolvem as suas capacidades motoras, o seu controlo psico-motor e, ao mesmo tempo, o seu equilíbrio emocional e afetivo. Os jogos proporcionam portanto o desenvolvimento da espontaneidade, a liberdade de expressão, a capacidade criadora e o desenvolvimento das habilidades motoras funcionais.

(Pais, Santos, & Viegas, 1998, p. 17)

O Jardim de Infância deve ser um lugar agradável, onde a criança se sinta segura e goste de estar a brincar; é necessário que seja um espaço educativo estimulante, afetivo, interativo, que possibilite a troca de experiências entre os vários intervenientes no processo educativo: crianças, educador, auxiliares e a restante comunidade.

O educador tem, nesta dinâmica, um papel muito importante, devendo proporcionar momentos de ensino-aprendizagem onde a criança se sinta à vontade, interessada e motivada pela descoberta; deve, igualmente, proporcionar várias brincadeiras que valorizem a fantasia e a imaginação.

Concluimos, então, que os jogos, as brincadeiras, de um modo geral o uso do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, são muito importantes, pois fazem parte do mundo das crianças, proporcionam-lhes momentos de prazer dando-lhes espaço para que desenvolvam a sua criatividade.

2.2 Jogo, linguagem e literatura

O lúdico pode e deve ser utilizado em todas as áreas de conteúdo que dizem respeito na educação pré-escolar. Como nos dizem as OCEPE, o uso do lúdico no desenvolvimento da comunicação e da linguagem é muito importante.

É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem (...). Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações. (Ministério da Educação, 2007, p. 67)

Como refere Luciano Reis (2004 a) é muito importante que o educador ajude a criança no desabrochar das suas potencialidades vocais e verbais; o educador não deverá ler grandes textos para as crianças, mas sim motivá-las para que articulem bem os sons e as palavras. (p. 23)

Na linha dos grandes objectivos, neste campo é aconselhável a não correcção da dicção mas sim a educação dos órgãos vocais, por forma a saber tirar deles o máximo rendimento quando se exprimem; é

aconselhável não forçar a que recite ou fale bem, mas sim que se expresse bem, através da entoação, ênfase, ritmo, clareza, etc.

(Reis, 2004, p.23,a)

Podem e devem existir, dentro da sala de atividades, locais que estimulem o interesse pela leitura. Um ambiente alfabetizado é, sem dúvida, um grande trunfo nesta área. Pode-se criar o cantinho da leitura e da escrita, a área da casinha, teatro de fantoches, etc. Nestes espaços, as crianças constroem o seu saber de maneira divertida e significativa.

Existem várias maneiras para trabalhar, de forma lúdica, o gosto pela literatura e o desenvolvimento da linguagem; conforme é referido nas OCEPE (1997), «o prazer em lidar com as palavras, inventar sons, as rimas, as lengalengas, o travalínguas e as adivinhas, bem como a poesia, são formas de descobrir o prazer pela leitura e o desenvolvimento da linguagem». (Ministério da Educação, 2007, p. 67)

Todas estas atividades promovem o gosto pela leitura e pela escrita, e permitem ainda conhecer o gosto e a criatividade das crianças, bem como o meio onde se encontram inseridas e a representação que fazem do mundo que as rodeia.

2.2.1 A expressão dramática

A Expressão Dramática é um domínio que se encontra integrado na Área de Expressão e Comunicação das OCEPE.

Conforme podemos ler nas OCEPE, esta «área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem» (Ministério da Educação, 2007, p. 56). Esta é a única área das OCEPE que engloba vários domínios, (domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; da linguagem oral e abordagem à escrita; e da matemática).

Domínios que se consideram dever estar intimamente relacionados, porque todos eles se referem à aquisição e a aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu

mundo interior e o mundo que a rodeia. (Ministério da Educação, 1997, p. 56)

Ainda segundo as OCEPE, a Expressão Dramática é considerada como “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”(Ministério da Educação, 2007, p. 59).

Citando Luciano Reis (2004 a), «a expressão dramática é um dos processos mais valiosos e completos de educação. Quando nos referimos à expressão dramática, estamos perante uma atitude pedagógica em relação à expressão corporal, preconizando o “deixar exprimir” sem orientação precisa» (p. 7, a). A expressão dramática é uma forma espontânea que a criança encontra para se exprimir, é uma oportunidade para descobrir as coisas, as pessoas e o mundo, a expressão dramática ajuda a criatividade, a expressividade e a tomada de consciência de valores, ao mesmo tempo que a integra na sua relação social (p. 8, a).

A expressão dramática, enquanto prática pedagógica do teatro, pode-se tornar um excelente pólo de desenvolvimento, através de uma actividade lúdica que pode ser o contributo de uma aprendizagem global, obviamente em vários níveis, como: o cognitivo, o motor, o afectivo e o estético. (Reis, 2004, p. 11, a)

Ainda segundo o mesmo autor, a expressão dramática permite dar resposta a múltiplas necessidades das crianças:

A expressão dramática ajuda a criança a conhecer-se, a conhecer o meio circundante, a conhecer os outros: no plano intelectual, provoca e explora as percepções, desenvolve e estimula a imaginação; no plano afectivo, permite utilizar a energia libertada pelas emoções, liberta e controla as reacções emotivas; no plano físico, utiliza e coordena a actividade motora, exterioriza e harmoniza as relações sensorio-motoras; na prática teatral, através dos jogos de expressão dramática, as aquisições cognitivas, sensoriais, afectivas e motoras são indissociáveis. (Reis, 2004, p. 12, a)

O domínio da expressão dramática engloba diferentes matérias entre as quais: o **jogo dramático** e o **jogo simbólico**.

2.2.2 O jogo dramático

Como já foi referido anteriormente, Reis (2004, a) diz que a expressão dramática pretende proporcionar à criança meios para um desenvolvimento completo e prazeroso, através da capacidade de expressão, criatividade e comunicação.

Achamos importante fazer referência a uma conceção que tem induzido as pessoas a cometer um erro quando falam de jogo dramático: «o jogo dramático, não é teatro. Este, normalmente, parte de um texto – representação em potência – que traduz uma acção dramática, evolutiva, através de situações vividas pelas personagens». (Leenhardt, 1997, p. 23)

Também Reis (2004, a) sublinha que «os jogos de expressão dramática se opõem ao teatro, porque o teatro é uma arte de exprimir a realidade através da ficção, representando-a, mostrando-a sem a viver [...] não podemos ignorar que o teatro está sujeito a uma especialização formal, profissional e comercial e o jogo dramático é apenas um elemento da vida do quotidiano [...] jogar em expressão dramática é totalmente diferente de fazer teatro» (p. 18).

Como nos diz Leenhardt (1997), o jogo dramático tem o seu verdadeiro sentido como técnica educativa em benefício exclusivo da criança e longe do juízo do público. Ou seja, no teatro há um texto escrito, interpretado por atores, estes dão vida a outros seres cuja existência é imaginária, traduzindo o pensamento da personagem que interpretam. No jogo dramático, a criança «vive» aquilo que exprime através da dramatização, usando a sua imaginação. Ela julga ser a personagem que representa: através destas representações a criança vai-se preparando para mais tarde desempenhar esses mesmos papéis que representa (Leenhardt, 1997, p. 18).

Leenhardt (1997), refere ainda que, apesar das diferenças existentes entre o jogo dramático e o teatro, pode-se concluir que ambos são atividades de expressão e comunicação que favorecem o desenvolvimento da criança, tanto a nível da interpretação da realidade como da assimilação da mesma.

O que então pertence propriamente ao jogo dramático é o suporte do tema, a incitação, o auxílio que ele constitui. A regra do “jogo” é exprimir um tema. Pouco importa, na verdade, que esse tema seja proposto pelo adulto orientador do jogo ou pela criança, ele é apenas o cenário em que se desenvolve a imaginação, sendo o mais importante a forma como ele é tratado. (...) São os meios de expressão – expressão oral e corporal, tão descuidada e, contudo, tão indispensável à vida adulta! – a sua aquisição e o seu desenvolvimento, que constituem o principal benefício da prática do jogo dramático. (Leenhardt, 1997, p. 27)

Quando se fala do jogo dramático, há ainda algumas especificidades importantes. Segundo Luciano Reis (2004, a), «o valor fundamental deste tipo de jogos está no seu estímulo à criatividade, pelas excelentes oportunidades que põe à disposição da criança neste campo. Porque sempre que joga, ela cria» (p. 20).

Como nos refere Luciano Reis (2004, a) é através do jogo dramático que a criança desenvolve e exercita a sua capacidade de pensar. Ao inventar uma história, a criança aprende a encontrar respostas para as suas próprias questões. Normalmente, a criança usa o jogo dramático individualmente ou em pequenos grupos, de forma autónoma e espontânea. No entanto, quando esse jogo é transportado para a sala de atividades e proposto pelo educador, o jogo dramático ganha uma dimensão coletiva, cuja riqueza pedagógica é evidente; o educador poderá e deverá conhecer as crianças tanto a nível psicológico como a nível das suas componentes pessoais e sociais, tornando a função do «jogo» educativa.

2.2.3 O jogo simbólico

Dentro do domínio da Expressão Dramática, também o jogo simbólico assume um papel de destaque.

Segundo as OCEPE, chama-se jogo simbólico à «expressão e comunicação através do próprio corpo, é uma atividade espontânea que terá lugar no jardim de infância» (Ministério da Educação, 2007, p. 60). As crianças, ao interagirem umas com as outras, utilizam muitas vezes os recursos existentes na sala de atividades. Estes «materiais caracterizam-se por oferecerem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e

utilizar objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos» (Ministério da Educação, 2007, p.60).

Como se pode ler nas OCEPE (1997), é no jardim de infância que as crianças começam a fazer jogo simbólico, a criança tende a reproduzir nesses jogos as relações a que assiste com mais frequência no seu meio ambiente e, assim, acaba por se expressar e comunicar aquilo que pensa e sente, com maior facilidade, o jogo do faz de conta permite à criança a concretização de sonhos e fantasias, revela conflitos, medos e angústias, acabando por vezes por aliviar tensões e frustrações.

O jogo simbólico não deve ser deixado ao acaso pelo educador:

A acção do educador facilita a emergência de outras situações de expressão e comunicação que incluem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças. Através do corpo/voz podem exprimir-se situações da vida quotidiana - levantar-se, vestir-se, viajar; movimentos - vento, crescer; sentimentos ou atitudes - estar triste, alegre, cansado [...] A intervenção do educador permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos «papéis» e a sua caracterização. (Ministério da Educação, 1997, p. 60)

O educador deve, então, sem dúvida, aproveitar este poderoso recurso, que pertence à natureza das crianças, e tentar retirar o maior partido do mesmo. O educador não deve, por outro lado, ainda, descuidar o material necessário para que o jogo simbólico possa ser enriquecido, deve adaptá-lo e transformá-lo da melhor forma possível para que as crianças possam usufruir do mesmo.

Normalmente é na «área da casinha» que as crianças brincam ao «faz de conta»; é um espaço com uma riqueza imensa pois contém bastante material (roupas, sapatos, loicinhas, telefones, bonecos, etc...) que ajudam a criança na sua representação.

Conforme nos dizem os autores Faure e Lascar (2000), os jogos de expressão dramática ajudam a criança a adquirir competências e, de um modo geral, a criança adquire um domínio da comunicação com os outros, porque se habitua a ver e a ser vista, a ouvir e a responder, a compreender e a ser compreendida, o que, simultaneamente, conduz a uma integração grupal.

Podemos, então, concluir que o jogo dramático tem como fundo uma espécie de guião informal; por outro lado, o jogo simbólico é baseado na capacidade de improviso da criança.

3. O fantoche e as suas características

Conforme podemos ler nas OCEPE (1997), o domínio da expressão dramática é ainda explorado através da utilização dos fantoches; estes fantoches podem assumir diferentes tipos e formas; ajudam a criança a expressar-se e a comunicar pois esta utiliza «outro eu» para o fazer; os fantoches servem, ainda, para a criação de pequenos diálogos e recontos de histórias.

Segundo Reis (2004, b) hoje em dia, designamos por fantoche todo o tipo de «bonecos» manipuláveis, sejam eles de luva, de mão, de fio ou mecânicos, entre muitos outros. No entanto, nem sempre foi este o nome dado aos fantoches. Os fantoches já fazem parte da nossa história há muitas décadas. Antigamente, as pessoas chamavam-lhes, Robertos, Bonifrates, entre outros nomes; hoje em dia, a terminologia adotada é de Fantoches ou Marionetas.

Os fantoches ou marionetas são uma espécie de teatro, [...], que se tornou enormemente popular em todas as regiões portuguesas. Estão inseridos no universo lúdico, numa componente de brincadeira e representação que envolve qualquer idade.

(Reis, 2004, p. 17, b)

Segundo Costa e Baganha (1989), «o fantoche, embora sendo um objeto inanimado, torna-se alguém. É esta a grande ilusão que o fantoche provoca, quer naquele que o manipula, quer naquele que o vê viver» (p. 37).

Costa e Baganha (1989), referem ainda que, o fantoche é um ser inanimado, a que a criança transmite «vida», manipulando-o e atribuindo-lhe uma identidade. Tornando-se naquilo que a criança o (manipulador) quiser, o fantoche pode transmitir, tudo aquilo que a criança sente ou pensa, sem que esta seja alvo de qualquer juízo de valor.

O fantoche é um elemento muito importante que deve ser utilizado no jardim de infância. Segundo Luciano Reis (2004, b), «o fantoche é uma preciosa ferramenta pedagógica moderna, pois a sua abordagem propicia o desenvolvimento de várias

aprendizagens, como a concentração, a coordenação óculo-manual, a capacidade de observação para além da expressão oral, da imaginação e do autodomínio» (p. 17).

Também Costa & Baganha sublinham o papel do fantoche:

Que poder é este que o fantoche tem em si? Explicar esta força leva-nos a refletir o fantoche quer na relação que ele estabelece com aquele que o faz viver _ o manipulador _ quer com aquele que o vê viver_ espetador. Para aquele que manipula um fantoche nem sempre é fácil saber ao certo quem é: se é o seu próprio EU ou se é alguém distinto de si, manipulador. (Costa & Baganha, 1989, p. 37)

Como referem Costa e Baganha (1989), apesar de a criança (manipulador) reconhecer que a vida que transmite ao fantoche não é real, a determinada altura acaba por assumir o fantoche, como alguém com vida própria, diferente de quem o está a manipular. Esta situação acontece, pois é estabelecida uma relação de grande proximidade entre o manipulador e o fantoche; o fantoche, no final, acaba por fazer parte de quem o está a manipular.

Ainda segundo os mesmos autores «o fantoche - pela sua natureza, pela sua resistência material, pela sua dependência total e ainda pela sua existência material enquanto objeto distinto de quem o manipula _ permite que o manipulador entre nele completamente e se deixe levar por ele sem jamais se perder nele» (p. 38).

Podemos, então, verificar que o fantoche é um excelente suporte para o desenvolvimento da expressão dramática no jardim de infância. Como nos refere Leenhardt, (1974) o fantoche é «para a expressão dramática o que o boneco é para o jogo espontâneo da criança» (p. 52), ou seja, através do fantoche tal como faz com a utilização dos bonecos no «jogo do faz de conta» as crianças têm a possibilidade de transportar a realidade para o espaço do imaginário, as crianças projetam no fantoche e nos bonecos o seu «eu» libertos de juízos de valor, pois na cabeça destas são os bonecos que estão a «atuar» (p. 51).

A criança (manipulador) sente que quando usa o fantoche deixa de ser o centro de todas as atenções; esse foco passa exatamente para o fantoche. Desta forma, a criança (manipulador) sente-se mais confiante e mais à vontade, o que lhe permite expressar-se e comunicar com maior facilidade e espontaneidade, como é acentuado no Guia de Actividades Curriculares Para a Educação Pré-Escolar:

[...] Através de um fantoche: pode ser superada uma timidez que dificultava a comunicação. Podem ser expressos sentimentos antes difíceis de exprimir, porque o fantoche passa a ser o foco da atenção, em vez da criança que o manipula. Ela fala através dele, fala com ele, e às vezes, atribui-lhe papéis que não têm nada a ver com a sua caracterização. O processo criativo que envolve a manipulação de fantoches estimula o desenvolvimento da linguagem e do pensamento e faz com que a criança aprenda a tomar decisões, a expressar-se, para além de: canalizar a imaginação infantil; descarregar tensões emocionais; resolver conflitos de ordem afetivo emocional; ampliar as experiências; ampliar o vocabulário; desenvolver a atenção, a observação, a imaginação, a percepção da relação entre causa e efeito, a percepção do BEM e do MAL, de outros valores e o interesse por histórias e teatro».

(Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, 1998; p. 55 e 56)

Consideramos importante frisar algumas das múltiplas vantagens do uso do fantoche, bem como algumas das competências que este permite desenvolver:

- Para Luciano Reis (2004, b), a utilização do fantoche propicia o desenvolvimento da concentração, a capacidade de observação, a expressão oral, a imaginação e o autodomínio;

- Na perspectiva de Leenhardt (1997), os fantoches são um meio de expressão pessoal e um meio de aperfeiçoamento de habilidades. A criança consegue, através deste, mostrar aquilo que pensa e que sente sem se sentir observada e julgada pelos outros, uma vez que o foco está no fantoche e não nela, como já referimos;

- Ainda na perspectiva de Leenhardt (1997), as atividades com fantoches caracterizam-se por serem « [...] uma fonte de enriquecimento: da linguagem da criança, através do diálogo dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação; da sua atividade manual [...] » (p.57 e 58);

- Nas OCEPE (1997), pode-se ler que o recurso aos fantoches funciona como um suporte que a auxilia na expressão e comunicação oral com os pares;

- Leenhardt (1997), defende que o fantoche faz com que as crianças possam aperfeiçoar algumas competências como a linguagem a destreza manual e o sentido artístico.

Em suma, podemos referir que a possibilidade de uma criança manipular um fantoche com satisfação está presente, porque a criança, quando o manipula, pode libertar o seu Eu sem medo, uma vez que os atos da personagem que representa são atribuídos ao fantoche e não a si, para além do facto de a sua imaginação ter toda a liberdade.

4. A comunicação oral na educação pré-escolar

Ao longo dos tempos, têm-se encontrado registos sobre a curiosidade humana acerca da linguagem. No entanto, só nas últimas décadas se descobriu como as crianças desenvolvem o processo de aquisição da linguagem verbal oral. Este processo, que ocorre nos primeiros anos de vida da criança de forma espontânea, com grande facilidade e extraordinária rapidez, continua a surpreender linguistas e psicólogos.

Segundo a definição de (E. Benveniste (1970), apud Rebelo, Marques, & Costa, 2000, p.19) «a linguagem é um sistema de signos socializado. Sistema de signos porque se trata de um conjunto estruturado de elementos que são interdependentes, e socializado porque a sua função é comunicar».

Do ponto de vista de, Sim-Sim, Silva & Nunes, entende-se por competência linguística:

(...) a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade. A aquisição tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea, bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes dessa língua. A língua adquirida pela criança é a sua *língua materna*.»

(Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, pág. 9)

O desenvolvimento da linguagem verbal da criança está dependente e intimamente relacionado com as interações que esta realiza, e é diretamente influenciado pelo contexto na qual a mesma se encontra inserida. Verifica-se que as crianças que estão expostas a ambientes onde a linguagem seja estimulante e que

tenham contatos com experiências enriquecedoras desenvolvem de forma mais rápida e mais adequada a linguagem e os seus domínios.

Segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008):

O desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente. À medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 13).

Ainda segundo as mesmas autoras:

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua *língua materna*. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo.

(Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 11)

Para Rebelo, Marques, & Costa, (2000) a aquisição da língua materna surge cedo; no entanto, esta vai evoluindo por etapas sucessivas que dependem de vários fatores como a idade e a interação entre a criança e o adulto, num determinado contexto.

De acordo com o que é referido nas OCEPE, «a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam.» (Ministério da Educação 1997, p. 66)

O educador deve seguir uma série de práticas que possam facilitar e promover este desenvolvimento de forma rápida e eficaz, deve existir «um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua

um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças.» (Ministério da Educação, 1997, p. 66)

É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância.

(Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 27).

Ainda segundo as OCEPE (1997), «a capacidade de escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.» (Ministério da Educação, 1997, p.66-67)

É neste clima de comunicação que a criança irá alargar a sua linguagem. Ao sentir que a sua opinião é valorizada e escutada por todos, começa a ganhar o gosto por comunicar, elemento fulcral no desenvolvimento da linguagem oral.

É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitem formas mais elaboradas de representação. (Ministério da Educação, 1997, p. 67)

Como podemos ler nas OCEPE (1997), a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem baseia-se também na exploração do carácter lúdico da linguagem, o «prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações», podem desencadear momentos de comunicação de grande valor no jardim de infância.

Segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), o desenvolvimento da comunicação oral faz com que a criança compreenda melhor o mundo que a rodeia, e aprenda a agir verbalmente sobre o real físico, social e emocional, o que lhe permite uma maior qualidade de vida em sociedade.

Existem várias estratégias que devem e podem ser adotadas pelo educador com o intuito de promover o desenvolvimento da comunicação oral no jardim de infância:

- ✓ Utilização das rimas, das lengalengas, dos trava-línguas e das adivinhas; Ministério da Educação, (1997)
- ✓ Utilização da poesia para a descoberta da língua e sensibilização estética; (*idem, ibidem*)
- ✓ Utilização da expressão musical como forma de promover, compreender e facilitar a clareza e a articulação das palavras; (*idem, ibidem*)
- ✓ Promoção de momentos de comunicação e diálogo com o grupo, narrando acontecimentos, reproduzindo ou inventando histórias, debatendo as regras do grupo, distribuindo tarefas, fazendo perguntas, etc. (*idem, ibidem*)
- ✓ Promoção de um alargamento das situações de comunicação a diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam à criança ir dominando a comunicação; (*idem, ibidem*)
- ✓ Ampliação dos momentos de comunicação com outros adultos da instituição e da comunidade; (*idem, ibidem*)
- ✓ Promoção da comunicação não verbal, as crianças podem expressar e comunicar sentimentos através de gestos ou mímica, relacionando-se com a expressão dramática; (*idem, ibidem*)
- ✓ Utilização de códigos simbólicos pode também ser um recurso importante, pois estes cativam a atenção das crianças; (*idem, ibidem*)

Quando estas estratégias são desenvolvidas dentro da sala de atividades permitem que a criança vá gradualmente «alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas». (Ministério da Educação, 1997, p. 67)

Em suma, concluímos que o desenvolvimento da comunicação oral é um pilar para o bom crescimento e desenvolvimento da criança e, por esta razão, a aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal oral constitui um objetivo fundamental da educação pré-escolar.

5. Educação ambiental

Na educação pré-escolar esta temática é apresentada como um tema transversal. Estando inserida especificamente na Área de Conhecimento do Mundo das OCEPE, está, no entanto, intimamente relacionada com a Área da Formação Pessoal e Social que

tem como objetivo «promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida». (Ministério da Educação, 1997, p. 51)

A educação ambiental relaciona-se com a educação para a saúde – bem-estar, qualidade de vida- incluindo os cuidados com a preservação do ambiente. [...] A educação ambiental pode também implicar uma observação e recolha de informação e até uma intervenção na conservação e recuperação do património natural e cultural. (Ministério da Educação, 1997, p. 84).

As OCEPE sugerem ainda:

[...] Uma abordagem articulada dos vários ramos do saber e uma sistematização do conhecimento obtido [...] de modo a enquadrar esse conhecimento e a precisar conceitos “mais rigorosos e científicos” [...] Todo este processo conduzirá, muito provavelmente, ao levantar de novas questões que determinam novos aprofundamentos. (Ministério da Educação, 1997, p. 83).

Vivemos numa sociedade que ainda não consegue respeitar nem dar valor ao ambiente. Entre comportamentos desajustados, que incluem estilos de vida muito consumistas e individualistas, e uma profunda ausência de valores sociais, caminhamos a passos largos para um abismo ambiental que põe em causa as gerações futuras.

É indispensável entregarmo-nos a uma acção de grande envergadura a fim de sensibilizar a opinião pública para o programa ambiental, se pretendermos chegar a um “desenvolvimento durável” (...), isto é, um desenvolvimento que não esgote as riquezas do passado à custa do futuro. (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 1991, p. 11)

A Educação Ambiental diz respeito a todos nós; é muito importante que exista uma sensibilização das crianças nesta área.

Tem sido uma preocupação dos sistemas educativos ao longo dos tempos a problemática da proteção da natureza e defesa do meio ambiente; educar para o ambiente e o desenvolvimento é, sem dúvida, um marco importante para que a mudança aconteça.

A nível mundial, foram organizadas várias conferências relacionadas com a educação ambiental.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, reunida em Estocolmo, deu origem à conhecida Declaração de Estocolmo (1972), que «atenta à necessidade de um critério e de princípios comuns que ofereçam aos povos do mundo inspiração e guia para preservar e melhorar o meio ambiente humano », (p.). Este documento enumerou uma série de princípios, entre eles, pode ler-se «é indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos» (p. 6). A partir desta data, e com a realização deste documento, o meio ambiente passou a ser integrado, a nível pedagógico, um pouco por todo o mundo.

Em 1975, é assinada na cidade de Belgrado a «Carta de Belgrado», que tinha como principal objetivo sensibilizar os cidadãos de todo mundo para a problemática do ambiente.

[...] É absolutamente vital que todos os cidadãos do mundo insistam para que se tomem medidas a favor dum tipo de crescimento económico que não tenha repercussão nefasta sobre a população, o seu ambiente e as suas condições de vida. É necessário desenvolver uma nova ética universal, e uma ética para os indivíduos e para as sociedades, relativa ao papel desempenhado pela humanidade na biosfera, uma ética que reconheça e sinta vivamente as relações complexas e em contínua evolução, dos seres vivos *entre si* e com a natureza.

(Carta de Belgrado, 1975, p. 2)

Em 1977, na cidade de Tbilisi, Geórgia, foi realizado um dos mais importantes eventos internacionais a favor de Educação Ambiental, organizados pela UNESCO, «Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental», tendo como base a Carta de Belgrado, que desenvolveu princípios, estratégias e ações orientadoras em Educação Ambiental que foram adotadas a nível mundial até aos dias de hoje.

Segundo a Declaração de Tbilisi (1977), a educação ambiental deve ser trabalhada com uma visão global e com base interdisciplinar, deve abranger aspetos sociais, económicos, ecológicos, culturais, científicos, tecnológicos e éticos.

A Conferência, considerando os problemas que o meio ambiente impõe à sociedade contemporânea e levando em conta o papel que a educação pode e deve desempenhar para a compreensão de tais problemas, recomenda a adoção de alguns critérios que poderão contribuir na orientação dos esforços para o desenvolvimento da educação ambiental, em âmbito regional, nacional e internacional.

(Tbilisi, 1977, p. 1)

No ano de 1987 em Portugal, é publicada em Diário da Republica a Lei de Bases do Ambiente, Decreto-Lei nº 11/87, de 7 de abril, e é criado o Instituto Nacional do Ambiente (INA) que tem como objetivos apoiar o desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental em colaboração com o Ministério da Educação.

Na década de 90, organizam-se vários encontros com a temática de Educação Ambiental, uns de âmbito nacional e outros de âmbito internacional.

É fundamental que a educação ambiental comece na educação pré-escolar. O Ministério da Educação criou, ao nível da educação pré-escolar em 2006 a «Carta da Terra» que refere:

Somos todos responsáveis. Para contribuímos para um mundo melhor temos de ser responsáveis pelas nossas ações porque tudo o que fazemos está interligado – tudo o que existe no nosso planeta está entrelaçado no tecido da vida. Temos de pensar no modo como usamos os recursos e no modo como cuidamos das plantas e dos animais. Temos de pensar no modo como tratamos as outras pessoas. Se todos assumirmos a responsabilidade pelas nossas ações, conseguiremos começar a trabalhar em conjunto para cuidar do bem-estar presente e futuro da família humana e de todos os seres vivos do planeta.

(Carta da Terra, 2006, p. 27)

Ou seja, é necessário sensibilizar as crianças desde cedo para as questões ambientais, fazê-las sentir que os seus atos podem fazer a diferença no nosso planeta; é muito importante que as crianças aprendam a respeitar o meio ambiente.

Realizar atividades lúdicas é a chave para despertar o interesse da criança sobre a importância da preservação do planeta. Uma boa opção são os trabalhos de reutilização de materiais e colaboração para a reciclagem, que possibilitam às crianças descobrirem as possibilidades de reaproveitamento do lixo e os efeitos positivos deste tipo de ação para o meio ambiente. Segundo as OCEPE, «a educação ambiental pode também implicar uma observação e recolha de informação e até uma intervenção na conservação do património natural e cultural.» (Ministério da Educação, 1997,p. 84)

5.1 Reciclagem e reutilização de resíduos

É importante que as crianças conheçam e percebam as várias formas que existem para tratar os resíduos. Apesar de serem conceitos muito utilizados e até banalizados na nossa sociedade, eles acabam muitas vezes por ser confundidos; reciclagem e reutilização são conceitos diferentes, é importante que as crianças conheçam as suas diferenças.

Conforme podemos ler na Wikipédia:

Reutilização é o uso de um produto mais de uma vez, independentemente de ser na mesma função ou não. Em contrapartida, a reciclagem consiste na reintrodução do produto no sistema produtivo, dando origem a um produto diferente do inicial, mas com características similares ao do produto original, ou seja, serve apenas de matéria prima. A reutilização por si só não resolve os problemas relacionados aos resíduos, mas dá um contributo enorme na sua gestão, por aproveitar matéria prima, que de outra forma seria acondicionada em aterro ou queimada, e, por outro lado, diminui a necessidade de nova exploração de recursos naturais que seriam necessários para a produção de bens e produtos.

Ou seja, o ato de reciclar passa por transformar um resíduo em algo novo, completamente diferente da sua origem. Por outro lado, o ato de reutilizar não passa por

criar nada de novo mas sim por reaproveitar o que já existe e reutilizar o mesmo produto na mesma ou noutra função diferente da sua função original.

Podemos então concluir que o objetivo de ambos é combater o desperdício de materiais e contribuir para a proteção dos recursos naturais. Tanto a reciclagem como a reutilização prolongam a vida útil dos resíduos, reduzindo o consumo de novos recursos, procurando, assim, proteger o ambiente, um pouco menos no caso da reciclagem, que implica a reintegração no sistema produtivo.

Hoje em dia, a reciclagem é considerada por muitos ambientalistas, menos útil, pois o custo da recolha, transporte e reprocessamento, são muito elevados. Com efeito, por vezes, o custo dos materiais reciclados é superior ao custo dos materiais produzidos com matérias primas, não só em termos monetários como ambientais.

Na instituição onde foi realizado o nosso estudo, a preocupação com o ambiente e os cuidados a ter para preservar o mesmo esteve sempre muito presente. O Projeto Educativo da instituição contempla um projeto que dá por nome “A Arte do Lixo ou Lixo com Arte”. Pretende-se, com este projeto, que as crianças explorem e transformem simples materiais de desperdício em objetos de grande potencial criativo; ao mesmo tempo, sensibilizam-se as crianças para a reciclagem e a reutilização de resíduos, tendo em vista a proteção do ambiente.

Como a instituição já estava a trabalhar neste sentido, achámos que faria todo o sentido construirmos os fantoches «Lobo» e «Ovelhinha» da história “A ovelhinha que veio para o jantar” com resíduos e material de desperdício.

Capítulo II – Metodologia

1. Questões de estudo e objetivos

O nosso estudo foi desenvolvido em contexto de jardim de infância, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar. A questão que sustenta e guia o nosso estudo assenta no pressuposto de que a utilização de fantoches facilita a expressão e a comunicação oral, tornando-se um meio privilegiado para o desenvolvimento oral nas crianças em idade pré-escolar.

O fantoche é um ser inanimado a quem a criança dá vida para transmitir os seus sentimentos e as suas emoções. Como refere Leenhardt, (1974) o uso do fantoche permite às crianças melhorarem a expressão/comunicação e a sua interação com os pares.

O presente estudo teve como principal objetivo responder à seguinte questão:

- ✓ **O recurso à utilização de fantoches pode ajudar o desenvolvimento da expressão oral?**

Após a elaboração desta questão, achámos que seria pertinente subdividi-la nas seguintes questões:

- ✓ As crianças manifestam interesse e envolvimento no recurso aos fantoches;
- ✓ As crianças demonstram maior facilidade no reconto da história utilizando os fantoches?
- ✓ As crianças alargam o seu léxico?
- ✓ Qual a possibilidade de construção de fantoches com recurso à reutilização?

Achámos pertinente a elaboração desta última questão, pois, como já foi referido anteriormente, a instituição onde se realizou o nosso estudo atribui especial atenção a este tema, estando ele presente no Projeto Educativo da instituição.

Para respondermos às questões que foram levantadas, delineámos os seguintes objetivos:

- ✓ Levar as crianças a elaborarem um diálogo, a partir da leitura de um texto narrativo;

- ✓ Levar as crianças a usarem os fantoches, para realizarem o reconto do texto;
- ✓ Produção de fantoches, com materiais reutilizáveis.

2. Opções metodológicas

Para dar início à nossa investigação, foi necessário definir uma metodologia que nos ajudasse a responder às nossas questões.

Segundo Sousa e Baptista (2011), a metodologia de investigação «consiste num processo de selecção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objectivos que se pretendem atingir» (p. 52).

Na perspectiva de Fontin (2003), a investigação «é um processo sistémico que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação» (p. 17). Ainda segundo o mesmo autor, o processo de investigação contempla três fases fundamentais:

- Fase conceptual: esta fase começa quando o investigador pensa na ideia que quer abordar na investigação; naturalmente, revê a literatura pertinente e traça os objetivos e questões do estudo; (p. 38)
- Fase metodológica: é nesta fase que o investigador escolhe o «desenho» da investigação (quantitativa ou qualitativa), define qual a população, a amostra, as variáveis e seleciona os métodos de recolha e de análise de dados; (*idem, ibidem*)
- Fase empírica: nesta fase, o investigador recolhe os dados, analisa-os, interpreta-os e comunica-os. (*idem, ibidem*)

Segundo Sousa e Baptista (2011), a investigação-ação é uma metodologia que contempla dois objetivos de ação e de investigação, com o intuito de obter resultados nas duas variantes: a investigação faz-se no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, a ação pretende obter mudança numa comunidade ou organização ou programa.

Assim, face ao exposto, a estratégia que consideramos mais apropriada ao desenvolvimento do nosso estudo é a de investigação na ação, uma vez que exige o envolvimento ativo da própria investigadora, o desenvolvimento de uma estratégia que visa alcançar os objetivos do estudo e promover uma mudança. O nosso estudo terá uma

natureza empírica, com características descritivas a partir de padrões encontrados nos dados recolhidos.

Ainda na perspetiva de Sousa e Baptista (2011), a «investigação-acção é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da acção. Esta metodologia pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo a participação de todos os implicados» (p. 65).

A investigação-acção é uma metodologia dinâmica, que funciona como uma espiral de planeamento, acção e procura de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção.

(Sousa & Baptista, 2011, p. 66)

Sousa e Baptista (2011) referem ainda que existem três modalidades na investigação-ação: técnica, prática e crítica. A investigação-ação técnica acontece quando o investigador externo propõe que seja experimentado o resultado de investigações externas; neste tipo de investigação, os objetivos e o desenvolvimento metodológico são predefinidos pelo investigador. A investigação-ação prática caracteriza-se por um protagonismo ativo e autónomo do investigador, ou seja, é ele quem conduz o processo de investigação. Por último, a investigação-ação crítica acontece quando se intervém na transformação do próprio sistema, tendo como objetivo facilitar a implementação de soluções que promovam melhorias. Para que se realize um processo de investigação-ação com sucesso, é necessário diagnosticar o problema, construir e propor um plano de ação e, por fim, refletir, interpretar e integrar os dados. (p. 66).

Para avançarmos no nosso processo de investigação, inicialmente pensámos em utilizar o método qualitativo, uma vez que iríamos fazer uma apresentação muito detalhada e descritiva dos acontecimentos. No entanto com o decorrer da investigação, percebemos que as análises realizadas através deste método não seriam suficientes para responder com clareza às nossas questões. Neste sentido fomos obrigadas a repensar o nosso método, e optámos por fazer uma triangulação de dados, ou seja, combinar a utilização do método qualitativo e quantitativo na nossa investigação.

Como nos referem (Reichardt e Cook ,1986, *apud* Sousa e Baptista, 2011, p. 63) «um investigador não é obrigado a optar pela utilização em exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos, podendo, e caso a investigação o exija, optar por combinar estes dois métodos. Esta estratégia permite tornar o processo de investigação mais consistente e sólido» (p. 63).

A justificação da triangulação é de que cada método revela diferentes aspectos da realidade e, por isso, devemos utilizar diferentes métodos para observar essa realidade. Por outro lado, a utilização de uma combinação de métodos pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos e, assim, alcançar resultados mais seguros.

(Carmo e Ferreira, 1998, *apud* Sousa e Baptista, 2011, p. 63)

Iremos então agora debruçar-nos sobre as características mais específicas de cada um destes métodos de investigação.

No que diz respeito à investigação qualitativa, Sousa e Baptista (2011) referem que esta se centra:

Na compreensão dos problemas, analisando o comportamento, atitudes ou os valores [...] Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados.

(Sousa e Baptista, 2011, p. 56)

Ainda segundo os mesmos autores, a investigação qualitativa caracteriza-se por apresentar um interesse maior no próprio processo de investigação e não apenas nos resultados obtidos. O investigador desempenha um papel fundamental na recolha de dados; ele tem, ainda, de mostrar uma grande sensibilidade relativamente ao local onde se encontra a realizar investigação. O investigador deverá tentar compreender os sujeitos de investigação a partir dos quadros de referência, dos significados que são atribuídos aos acontecimentos, às palavras e aos objetos. A investigação qualitativa é descritiva, indutiva e holística tendo em conta a complexidade da realidade. (Sousa e Baptista, 2011, p. 56-57)

Na perspectiva de Fortin (2003), existem várias etapas no processo de investigação qualitativa:

- formulação de um problema geral de investigação;
- enunciado de questões com vista a explorar os elementos estruturais, as interações e os processos que permitem descrever o fenómeno e elaborar o conceito;
- escolha dos métodos de recolha de dados;
- escolha de um contexto e de uma população;
- elaboração de hipóteses interpretativas a partir dos conhecimentos obtidos;
- reformulação interativa do problema, das questões ou modificações e a integração do conceito, à medida que surgem novos dados.

Podemos, então, concluir que a grande vantagem da investigação qualitativa é o facto de esta gerar boas hipóteses de intervenção e mudança.

No que diz respeito à investigação quantitativa, segundo Sousa e Baptista (2011), «esta integra-se no paradigma positivista, apresentando como objectivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis.» (p.53).

Ainda segundo os mesmos autores, este método de investigação caracteriza-se por: utilizar o método experimental, experimentar hipóteses que cruzem relações de variáveis, verificar as hipóteses mediante a utilização de análises estatística dos dados recolhidos, utilizar medidas numéricas para experimentar hipóteses tendo em conta uma recolha de dados, ou ainda, procurar padrões numéricos relacionando-os com os conceitos em estudo. (Sousa e Baptista, 2011, p. 55)

Numa investigação quantitativa, as hipóteses, as variáveis e o projecto de investigação são sempre previamente definidos, baseando-se a validade dos resultados no controlo conceptual e técnico das variáveis em estudo.
(Sousa e Baptista, 2011, p. 55)

Considerando que a análise qualitativa não permitia dar suficiente visibilidade às diferenças entre estes dois recontos, optámos por experimentar uma análise quantitativa, aplicando uma adaptação de um estudo de lexicometria¹ ao registo das produções orais das crianças.

¹ «Por Lexicometria entende-se um conjunto de métodos que permitem operar, a partir de análises estatísticas, reorganizações formais do vocabulário (conjunto de formas actualizadas no discurso, atestadas num texto ou num *corpus* de textos), de um *corpus* recolhido na sequência textual.» (Carvalho, *et all*, 2005, p. 219)

Com a junção destes dois métodos, poderemos dar respostas às nossas questões de forma mais clara e fidedigna. Assim, contabilizámos e comparámos as ocorrências dos tipos de frase, os substantivos, adjetivos, advérbios, verbos e onomatopeias, em cada um dos recontos. Dividimos também a narrativa nas suas «funções»² e contabilizámos as que foram reproduzidas pelas crianças em cada frase.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de informação

Depois de ser definida a estratégia de investigação, é necessário que se proceda à recolha de informação. Como referem Sousa e Baptista (2011), as técnicas utilizadas para a recolha de informação dizem respeito a um «conjunto de processos operativos que nos permitem recolher dados empíricos que são parte fundamental no processo de investigação» (p.70). Na utilização do método qualitativo, existem três grandes grupos de recolha de dados: entrevista, observação e análise documental.

No nosso estudo, para efetuarmos a recolha de dados, recorreremos à observação (observação participante reforçada por meio de videogravação/fotografia), como uma das estratégias, porque se insere no método de investigação que capta os comportamentos e atitudes das crianças no momento em que eles se produzem, e porque há envolvimento direto, ou seja, o trabalho de campo permite observar os comportamentos manifestados.

3.1 Observação

Ao longo do nosso estudo, a observação revelou-se muito importante. Hennink, Hutter e Bailey (2011) definem observação como «um método de pesquisa que permite aos investigadores observar sistematicamente e registrar acções de comportamento das pessoas e as suas interações» (p. 170).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a observação é o método pelo qual o investigador recolhe informação para as questões de investigação.

² (cf. Barthes, 1981)

Na perspetiva de Sousa e Baptista (2011) a «observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local da recolha desses mesmos e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos» (p.88).

Os métodos descritivos baseiam-se numa longa descrição dos acontecimentos feita pelo investigador, a que este acrescenta a sua reflexão pessoal. Por sua vez, os métodos narrativos dizem respeito à elaboração de um registo escrito dos acontecimentos, utilizando uma linguagem corrente. Este registo pode ser feito na altura da observação ou mais tarde, com o desenrolar de um conjunto de acontecimentos.

3.1.1 Observação participante e observação não participante

Segundo Bogdan & Biklen (1994) o envolvimento do investigador normalmente dá origem a dois tipos de observação. A observação participante, em que o observador interage diretamente com o grupo, considerando-se parte dele, e a observação não participante, em que o observador não participa ativamente.

Também Sousa e Baptista (2011) identificam estes dois tipos de observação, participante e não participante, que definem como:

Na observação participante é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a “investigar”, podendo assim, ter acesso às perspetivas das pessoas com quem interage (...). Deste modo, a participação tem por objetivo recolher dados (sobre acções, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso.

(Sousa & Baptista, 2011, p. 88)

Na observação não participante 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, 2011. p. 89)

A observação participante foi muito importante no nosso estudo. Fomos obrigadas a intervir várias vezes durante as atividades desenvolvidas, com o intuito de ajudar as crianças a ultrapassarem algumas dificuldades.

3.1.2 Observação videográfica

Para o registo dos dados da nossa observação, recorreremos a uma recolha videográfica, que nos permitiu registar os momentos para observação e análise posterior. Hennink, Hutter e Bailey (2011), consideram que «o uso do vídeo pode facilitar uma observação detalhada, porque se pode parar o vídeo ou rever algumas cenas. Pode permitir tirar notas mais detalhadas do que em outros tipos de observação» (p. 187). Além do vídeo, recorreremos ao uso da fotografia, para registar ações e expressões faciais e corporais das crianças enquanto manipulavam os fantoches.

A recolha videográfica permite proceder à análise dos dados de uma forma mais detalhada. Apesar das suas vantagens, o uso da câmara com crianças não é fácil, pois, por ser um elemento estranho, com o qual não estão habituadas a lidar no seu dia a dia, pode causar desfoque e desconcentração do objetivo da investigação. No nosso caso, em particular, como não tivemos tempo suficiente para explorar a câmara com as crianças antes da realização das atividades, houve algumas crianças que acabaram por se distrair.

No método de investigação quantitativa também existem várias formas de recolha dos dados como, por exemplo, o inquérito e o questionário. No nosso caso, em particular, usámos os recontos feitos pelas crianças, para fazer a compilação de toda a informação necessária. A partir dos recontos, verificámos diversas variáveis e procedemos à construção das tabelas, que nos permitiram fazer uma representação gráfica dos dados obtidos.

4. Participantes

O presente estudo foi realizado numa sala de jardim de infância pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social na cidade de Faro, e teve como foco um grupo de 23 crianças, 14 meninos e 9 meninas. Das 23 crianças, 2 tinham 3 anos de idade, 3 tinham 4 anos de idade, 14 tinham 5 anos de idade e as restantes 4 crianças tinham 6 anos de idade; destas 23 crianças, apenas 22 integraram o nosso estudo, uma vez que uma das crianças com três anos se recusou a participar.

5. Apresentação do local

A instituição onde foi realizado o nosso estudo faz parte de uma Fundação de Solidariedade Social. Está vocacionada para assistência a crianças e idosos. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, reconhecida como pessoa coletiva de utilidade pública, registada em 2001 como Fundação de Solidariedade Social.

Esta Fundação tem creche e jardim de infância em Faro, Olhão e Montenegro. Nós estivemos inseridas num jardim de infância em Faro. A localização desta instituição é favorável à sua população alvo: nesta zona existem bairros sociais e cooperativas habitacionais.

6. Breve caracterização do grupo de crianças

No que diz respeito ao grupo de crianças, não é muito fácil caracterizá-lo, pois no mesmo grupo existiam crianças com realidades muito diferentes. Este facto dificultou por vezes o trabalho de grupo. Tínhamos crianças pertencentes a famílias desestruturadas e bastante desfavorecidas e crianças com ambientes familiares saudáveis e equilibrados. Além deste fatores, tratava-se de uma sala heterogénea, com crianças de três, quatro, cinco e seis anos. Por vezes, era difícil controlar o comportamento de alguns elementos do grupo. Tínhamos algumas crianças que eram desestabilizadoras, o que pôde, prejudicar todo o grupo, pois existiam constantemente interrupções e quebras na concentração.

Independentemente destes fatores menos abonatórios, o grupo caracterizava-se por ser meigo e participativo; as crianças gostavam de realizar as atividades que lhes eram propostas e gostavam de fazer sugestões para novas atividades. Nas conversas com o grande grupo, surgia sempre algo novo para desenvolver.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas para o nosso estudo, podemos dizer que ficámos bastante satisfeitas. As crianças mostraram muito interesse e agrado pela realização das atividades que decorreram sem qualquer contratempo.

7. Procedimentos éticos (informação escrita e consentimento informado dos encarregados de educação)

É importante referir que, para a obtenção desta forma de registo, foi necessária a autorização dos encarregados de educação. Para dar início ao nosso estudo, foi necessário procedermos à elaboração de documentos que tinham como objetivo garantir a confidencialidade de todos os participantes no estudo. Foi construído um documento (apêndice I), para ser entregue e assinado pelos encarregados de educação, a fim de nos permitir fotografar e filmar os seus educandos, garantindo-lhes que toda a informação recolhida seria usada única e exclusivamente para fins académicos.

Capítulo III - Estratégias/Atividades

1. Estratégias desenvolvidas

Por forma a alcançarmos os objetivos do nosso estudo, definimos um projeto que pretende ajudar a criança a expressar-se e a comunicar com recurso ao uso de fantoches.

O fantoche é o suporte para o desenvolvimento destas competências e, deste modo, surge no quotidiano do grupo com propósitos específicos. Tal como referem Baganha e Costa (1989) o fantoche não deve aparecer no quotidiano do jardim de infância de uma forma despropositada, sem objetivos claros e precisos.

As nossas estratégias foram divididas em dois momentos específicos. O primeiro momento pode ser considerado como a nossa análise diagnóstico; por sua vez, o segundo momento considera-se a atividade principal que procurou dar resposta à nossa questão.

As nossas atividades prenderam-se com o reconto da história, *A Ovelhinha Que Veio Para o Jantar* de Steve Smallman e Joele Dreidemy, coe sem recurso a fantoches.



Figura I- Livro *A Ovelhinha Que Veio Para o Jantar*

A escolha desta história foi motivada pelas características do grupo de crianças com quem estávamos a trabalhar. Como já referimos anteriormente, tratava-se de um grupo com carências a vários níveis, onde existiam várias crianças com comportamentos mais desestabilizadores. A história pretende passar uma mensagem sobre a amizade,

sobre os afetos e ainda sobre a importância de darmos e recebermos carinho, valores considerados primordiais para um desenvolvimento saudável das crianças.

2. Reconto da narrativa de *A Ovelhinha que Veio Para o Jantar sem recurso aos fantoches-atividade diagnóstico*

Esta atividade foi realizada com o intuito de perceber como o grupo de crianças reagia à história, qual o seu nível de interesse e ainda se estava habituado a fazer este tipo de trabalho. Pretendíamos saber também qual o seu nível de vocabulário, e se eram crianças mais ou menos tímidas, ou seja, pretendíamos fazer o diagnóstico para podermos avançar e dar resposta à nossa questão.

Nesta atividade, reunimos todo o grupo na sala de atividades, mais precisamente no “Cantinho da Leitura”, formámos uma roda e fizemos a apresentação do livro.

Começámos por mostrar a capa do livro, e questionar as crianças sobre o que esta lhes sugeria. Obtivemos as mais diversas respostas, como por exemplo: «É a história do lobo que come a Ovelha», «A história do lobo mau e da ovelhinha boazinha», «A história do lobo e da ovelha que eram amigos», entre outros títulos sugeridos pelas crianças. Nesta fase, praticamente todo o grupo deu sugestões, pelo que percebemos que se tratava claramente de um grupo participativo.

Achámos importante começar por explorar a história desta forma e não contá-la de imediato às crianças pois, com esta pequena troca de informação, poderíamos recolher alguns dados importantes para a nossa investigação, como por exemplo se eram crianças participativas e qual o nível de vocabulário utilizado por elas.

Após explorarmos a capa do livro, foi altura de contar a história e mostrar as imagens que faziam parte da mesma. Após ouvirem a história e observarem as imagens, explicámos às crianças a atividade que iríamos

realizar, ou seja, cada um deles iria vestir o papel de uma das personagens da história e fazer o reconto da mesma.

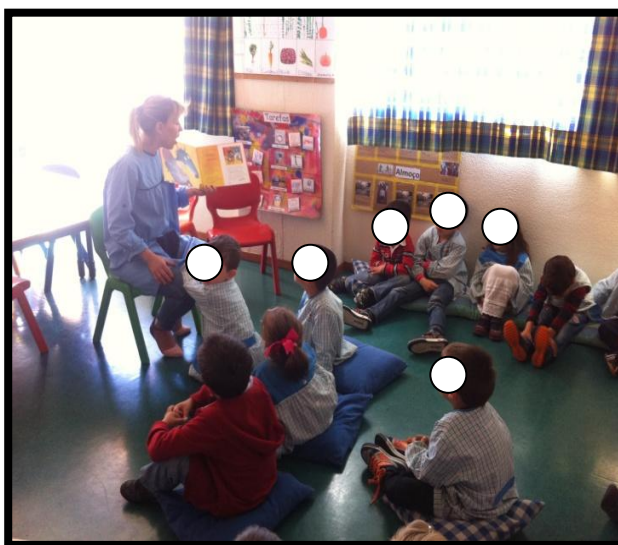


Figura II - Leitura da narrativa

Antes de começar a atividade, foi necessário formar grupos de duas crianças, onde uma representaria a «Ovelhinha» e outra representaria o «Lobo», estes grupos foram formados por nós, antecipadamente, tendo em consideração a idade das crianças e também a sua personalidade. Procurámos juntar crianças mais inibidas com crianças menos inibidas, para facilitar a comunicação. Sendo um grupo heterogéneo, como já foi referido, existiam crianças com três, quatro, cinco e seis anos, pelo que procurámos também criar grupos com idades semelhantes, para que não existisse uma grande disparidade no vocabulário das crianças. Formámos onze grupos, ou seja, um total de vinte e duas crianças.

Depois das crianças saberem qual o seu grupo, deixámos que fossem elas a escolher, juntamente com o seu parceiro, a personagem que iriam representar se a «Ovelhinha» ou o «Lobo».

Após grupos e papéis definidos, foi altura de nos prepararmos para fazer o reconto. Utilizámos uma câmara de filmar para registar tudo o que foi dito pelas crianças e colocámos a câmara em frente às crianças, focando apenas as mesmas.

Também o local onde o reconto da história foi realizado foi tido em consideração; optámos pela sala de atividades, uma vez que se trata de um local familiar para as crianças, onde se sentem mais à vontade e protegidas, tendo assim maior facilidade em expressar-se.

Cada grupo fez o reconto da história, individualmente, na presença da estagiária e com recurso ao livro, ou seja, foi permitido que as crianças usassem o livro como suporte, uma vez que podiam ir vendo as imagens.



Figura III - Reconto da narrativa feito pelas crianças sem recurso aos fantoches

Realizar esta atividade não foi fácil e exigiu uma grande logística. Tivemos de retirar todas as crianças da sala para que o grupo que estava a fazer o reconto pudesse ter uma maior concentração e à-vontade. O apoio da educadora cooperante foi fundamental nesta fase, pois foi ela quem dirigiu o restante grupo. Outro dos fatores que dificultou a nossa tarefa foi a questão do tempo. Esta atividade foi bastante demorada e arrastou-se por todo o dia. Tivemos de respeitar os horários do jardim de infância, hora do almoço e hora do repouso, o que atrasou todo o trabalho. Outro dos fatores que não tivemos em consideração e que causou algum distúrbio ao longo da atividade, foi a câmara de filmar. Sendo esta um elemento externo às crianças, chamou a sua atenção, como é natural, e desviou-as, em parte, do seu objetivo; por várias vezes tivemos que chamar as crianças para que voltassem à atividade e deixassem a câmara.

Apesar dos contratemplos que já referimos, conseguimos concretizar a nossa atividade diagnóstico - reconto da história sem a utilização de fantoches (apêndice II) - concluímos que os grupos formados por nós funcionaram bem, pelo que não existiu necessidade de alteração.

3. Reconto da narrativa com recurso aos fantoches- atividade principal

Depois de as crianças terem realizado o primeiro reconto da história, ou seja, a nossa atividade diagnóstico, passámos à fase seguinte e avançámos para a nossa segunda atividade, que foi realizada uma semana após a primeira.

Mais uma vez, reunimos todo o grupo na sala para darmos início à atividade. Numa primeira fase, começámos por mostrar os fantoches «Ovelhinha» e «Lobo», feitos com material reutilizável: pacotes de leite e desperdícios de vários tecidos.

Aproveitámos este momento para falarmos sobre o tema da reutilização de materiais, tema este com o qual as crianças estavam bastantes familiarizadas



Figura IV- Fantoches «Lobo» e «Ovelhinha»

e para o qual se revelavam sensibilizadas pois, como já referimos, a instituição contemplava este tema no seu Projeto Educativo e trabalhou com as crianças ao longo de todo o ano letivo.

Em seguida, perguntámos às crianças se reconheciam as duas personagens e a resposta foi unânime, todas as crianças referiram que se tratava da «Ovelhinha» e do «Lobo» da história que tínhamos ouvido na semana anterior.

Ao mesmo tempo, observámos que as crianças adoraram a presença dos fantoches; queriam tocar-lhes e manuseá-los, o que lhes foi permitido. Após a apresentação dos fantoches, todas as crianças tiveram oportunidade de mexer e brincar com os mesmos durante algum tempo, experimentaram e aprenderam a manuseá-los; as crianças mais pequenas tiveram alguma dificuldade no início, mas após alguns minutos a brincar com os fantoches já os manuseavam na perfeição.



Figura V- Apresentação dos fantoches

Depois de as crianças terem tido o primeiro contacto com os fantoches e estarem mais calmas, explicámos-lhes o que iríamos fazer. Começámos por lhes perguntar se ainda se lembravam da história de *A Ovelhinha que veio para o jantar*, ao que as mesmas responderam que sim. Algumas crianças começaram mesmo a recontar passagens da narrativa, que para elas tinham sido mais marcantes, e de que tinham gostado mais. Em seguida, perguntámos-lhes se gostariam de voltar a fazer o reconto da história, mas desta vez com os fantoches e, mais uma vez, a resposta foi unânime, todas as crianças responderam que sim, com grande entusiasmo.

Antes de iniciarmos o reconto feito pelas crianças, uma vez que já tinha passado uma semana, desde que tinham ouvido a história pela primeira vez, decidimos que seria

melhor fazermos um reconto da história, mas desta vez utilizando os fantoches como recurso e não o livro, para que estas pudessem voltar a ouvi-la e a recordar os seus pormenores.

Fizemos, então, o reconto da história na sala, desta vez utilizando os fantoches. Podemos afirmar que as crianças adoraram, elas ficaram absolutamente fascinadas com as personagens e riram imenso; percebemos que o seu entusiasmo foi geral, não foi necessário qualquer chamada de atenção pois as crianças ouviram a história de início ao fim completamente concentradas.

Após esta experiência, demos início ao reconto feito pelas crianças, (apêndice III), desta vez manuseando os fantoches e sem o suporte do livro.

Como, no primeiro reconto, os grupos de crianças formados por nós tinham resultado bem, resolvemos mantê-los, bem como as personagens que as crianças tinham escolhido.

Voltámos a realizar a atividade na sala pois, como já referimos anteriormente, este é o local onde as crianças se sentiam mais confortáveis e mais seguras.

Desta vez, não tivemos problemas com o tempo. As crianças foram mais rápidas a fazer o reconto; o facto de terem o fantoche nas mãos, fez com que se libertassem mais e o diálogo fosse mais fluído.



Figura VI – Reconto da narrativa feito pelas crianças com recurso aos fantoches

Capítulo IV- Apresentação dos resultados

Neste capítulo, procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados recolhidos ao longo do desenvolvimento do projeto de investigação-ação, desde o diagnóstico até ao processo e resultados das estratégias implementadas.

Apresentamos os resultados que obtivemos nas estratégias desenvolvidas e realizamos uma reflexão crítica sobre as mesmas.

Como indicámos no Capítulo II, referente à metodologia utilizada no nosso trabalho, inicialmente optámos por utilizar o método qualitativo. No entanto, à medida que o nosso estudo avançava, sentimos a necessidade de adotar o método misto, que engloba os métodos qualitativo e quantitativo, para assim podermos dar mais visibilidade aos resultados. Desta decisão, resultou uma análise do discurso e um estudo lexicométrico, que mostra com maior rigor as principais diferenças entre os dois recontos da narrativa.

1. Resultados das estratégias implementadas

1.1 Reconto da narrativa sem recurso aos fantoches

Esta primeira estratégia, considerada por nós como um diagnóstico, consistiu, como já foi referido anteriormente, no reconto da narrativa sem fantoches e com recurso ao livro.

Verificámos que as crianças mostraram pouco entusiasmo em fazer o reconto da narrativa; no entanto, fizeram-no, apresentando várias dificuldades.

Podemos considerar que a presença do livro foi essencial, para que as crianças conseguissem fazer o reconto da história com alguns pormenores.

Nas filmagens recolhidas, pudemos verificar que as crianças estavam pouco à vontade e até um pouco inseguras; recorriam várias vezes às imagens do livro para conseguirem fazer a sequência narrativa.

É também visível que, por vezes, as crianças sentiram dificuldade em avançar, tendo sido necessário o incentivo da estagiária, para que estas prosseguissem. Cada grupo demorou cerca de dez minutos a fazer o reconto.

Também ao nível da concentração, foi visível, por diversas vezes, que as crianças se dispersavam com grande facilidade. Como já referimos anteriormente, a câmara de filmar contribuiu em parte para esta situação; uma vez que é um elemento novo para as crianças, despertou a sua atenção, desviando-as do objetivo.

As crianças realizaram o reconto; no entanto, notámos que foram muito sintéticas e muitas se mostravam inseguras.

1.2 Reconto da narrativa com recurso aos fantoches

Esta atividade decorreu uma semana após a atividade diagnóstico. Foi solicitado às crianças que fizessem o reconto da história, utilizando os fantoches «Lobo» e «Ovelhinha», e sem o suporte do livro.

Verificámos, logo no início da atividade, que as crianças estavam muito motivadas; o facto de terem nas mãos o fantoche para manusear foi fator determinante para o seu interesse e motivação.

As crianças mostraram-se focadas ao longo de toda a atividade, não houve necessidade de chamadas de atenção; nem a presença da câmara de filmar, que dificultara a atividade diagnóstico, as desviou do seu objetivo.

Os grupos realizaram um reconto recorrendo ao diálogo entre as personagens. Este diálogo foi, em quase todos os momentos do reconto, bastante fluído. As crianças conseguiram completar todas as sequências narrativas com grande pormenor.

Podemos concluir que a maioria das crianças, nesta segunda atividade, conseguiu compreender a mensagem do texto. Esta história fala-nos, como já foi referido anteriormente, de afetos e de amizade e, ao compararmos os recontos realizados, (apêndice II e apêndice III), é visível que as crianças, no apêndice III, falam dos sentimentos do «Lobo» (falta de afeto e carinho) e também da preocupação deste com a ovelha. Por exemplo, no apêndice II, o «Lobo» expulsa a «Ovelhinha» de casa aparentemente sem qualquer razão; já no apêndice III, referem que este expulsa a ovelha de casa, para protegê-la de si próprio e não porque é mau ou não gosta dos carinhos dela.

Também o tempo utilizado para fazer o reconto foi reduzido quase a metade, as crianças demoraram cerca de cinco/seis minutos a concretizar a atividade.

Em suma, podemos dizer que as crianças estavam mais concentradas e mais motivadas do que no primeiro reconto da história.

2. Análise do discurso e estudo lexicométrico

Para tornar mais sólido o nosso estudo e dar resposta às nossas questões, tentámos apreender melhor as diferenças entre os dois conjuntos de recontos.

Resolvemos, para isso, dividir o texto narrativo em várias sequências (apêndice IV), para verificar se as crianças tinham conseguido recontar a história seguindo a sequência lógica do texto. Fizemos, também, uma análise pormenorizada de ambos os recontos, onde contabilizámos o número de frases e tipo de frases utilizadas (apêndice V).

Por último, e para finalizar a nossa análise, realizámos uma variante de estudo lexicométrico, que consistiu em qualificar e quantificar as palavras existentes nos recontos. Fomos, então, contabilizar o número de substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e onomatopeias (apêndice VI), utilizados pelas crianças nos recontos.

Para além desta análise pormenorizada dos recontos e, para facilitar a análise dos dados, compilámos toda esta informação em gráficos, que passamos de seguida a analisar mais detalhadamente.

2.1 Análise gráfica

Numa primeira fase, para levar a cabo a análise do discurso, decidimos dividir o texto narrativo em várias sequências, para podermos perceber se em ambos os conjuntos de recontos os vários grupos tinham seguido a sequência lógica do texto.

Para isso, criámos a tabela nº 1, (apêndice IV), na qual colocámos, numa das colunas, a divisão sequencial do texto em oito partes. Estas oito partes dizem respeito às «funções» cardinais e catálises³ que ocorrem na história. Após a narrativa estar dividida, criámos outra coluna com a identificação dos grupos de trabalho, para, então, podermos passar à recolha dos dados.

³ (cf. Barthes, 1981)

Como nos mostra o gráfico IV.I, quando as crianças fizeram o reconto da história sem recurso aos fantoches, dos onze grupos existentes, apenas três grupos conseguiram completar a sequência.

Por sua vez, quando as crianças recontaram a história utilizando como recurso os fantoches, podemos observar no gráfico IV.I que, dos onze grupos existentes, seis conseguiram completar as oito sequências que fazem parte da narrativa, ou seja, mais de metade dos grupos. Na tabela nº 1 (apêndice IV), podemos verificar os números exatos de sequências completadas por cada grupo em particular.

Podemos então concluir que existe uma diferença considerável de um reconto para o outro, sendo as crianças no segundo reconto capazes de contar a história segundo as sequências narrativas do texto.

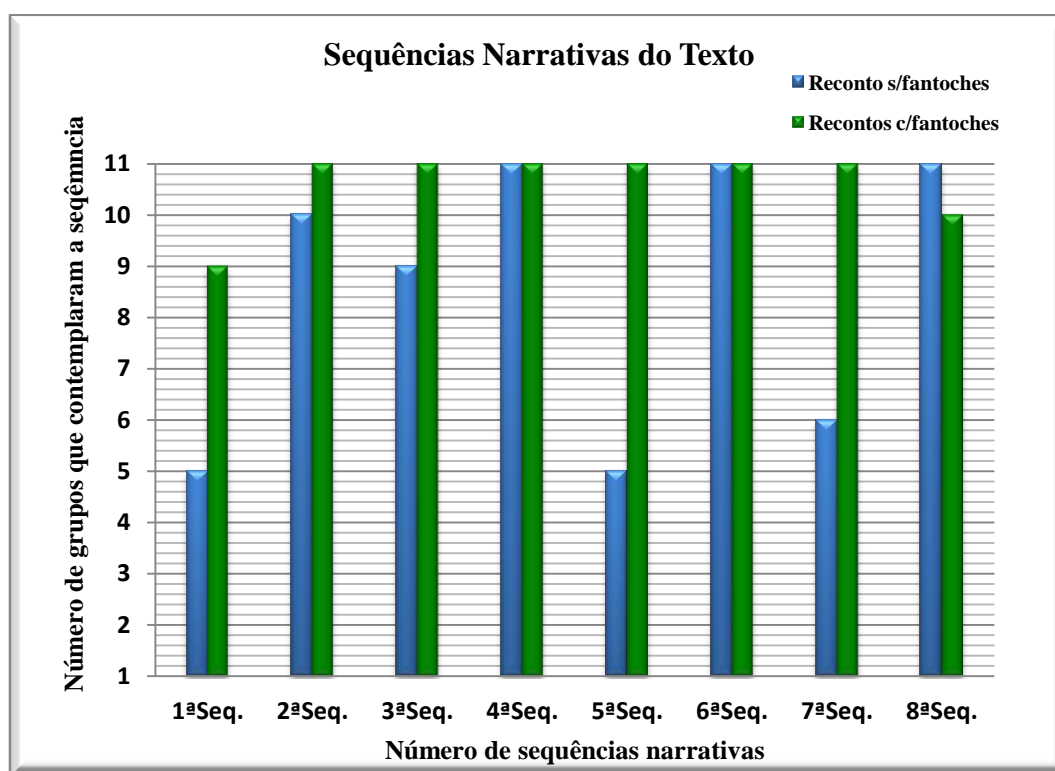


Gráfico IV.I - Sequências narrativas do texto

Depois de termos dividido o texto em sequências narrativas, decidimos alargar o número de variáveis que sustentam a nossa pesquisa, e fomos verificar o número e o tipo de frases que predominam nos recontos feitos pelos grupos. Para isso, criámos a tabela nº 2, (apêndice V), que contempla a contagem total dos vários tipos de frases

utilizadas nos recontos, a saber, tipo interrogativo, imperativo, exclamativo e declarativo.

Para uma melhor leitura e compreensão da tabela nº2, (apêndice V), decidimos construir cinco gráficos, que passamos a analisar.

Como podemos observar, o Gráfico IV.II diz respeito ao número total de frases. Aqui podemos verificar que a barra verde, correspondente ao reconto da história com fantoches, é claramente superior à barra azul, que, conforme a legenda indica, diz respeito ao reconto da história sem recurso aos fantoches

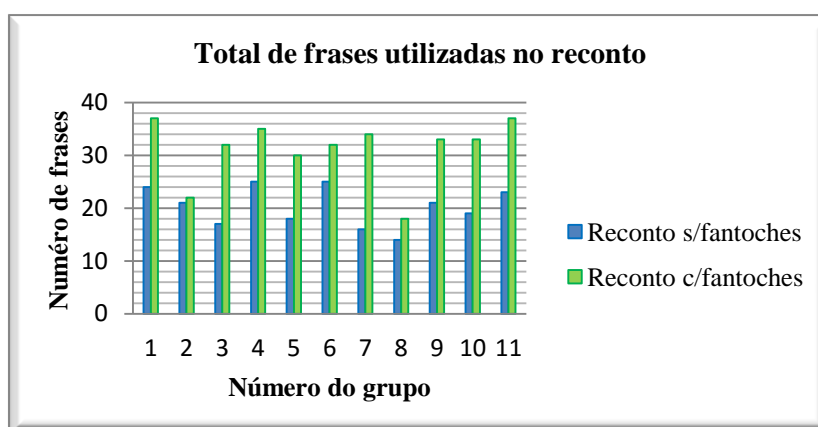


Gráfico IV. II- Número total de frases

Após a contagem do número de frases, procedemos então à sua classificação, que passamos a representar nos gráficos IV. III, IV.IV, IV.V e IV.VI abaixo apresentados.

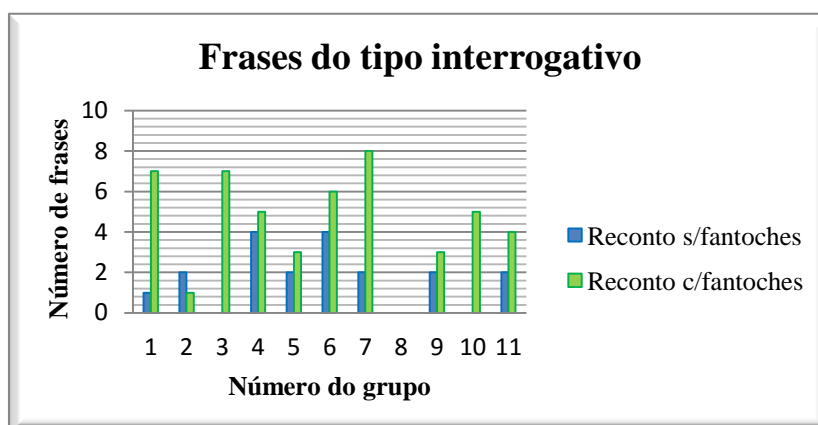


Gráfico IV. III- Número de total de frases interrogativas

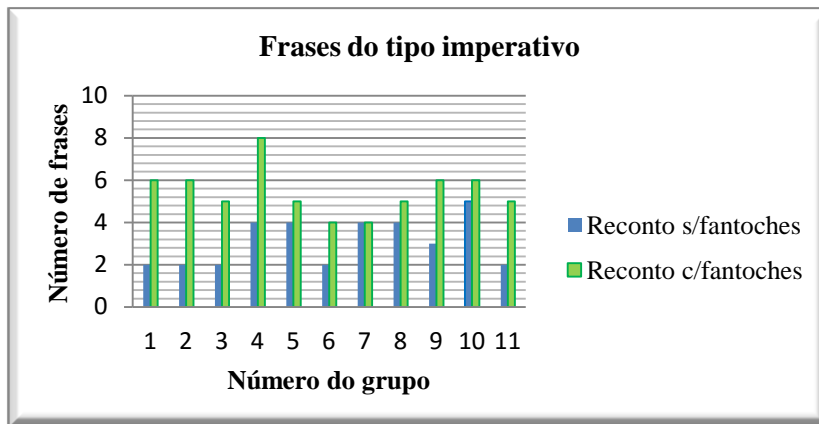


Gráfico IV.IV- Número total de frases imperativas

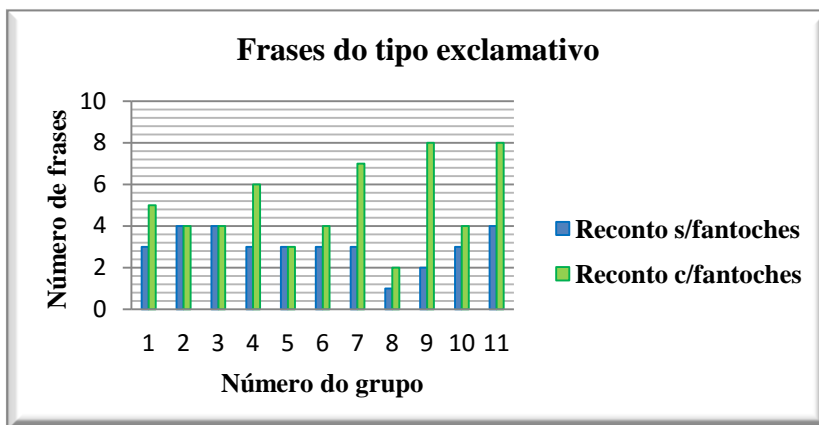


Gráfico IV.V- Número total de frases exclamativas

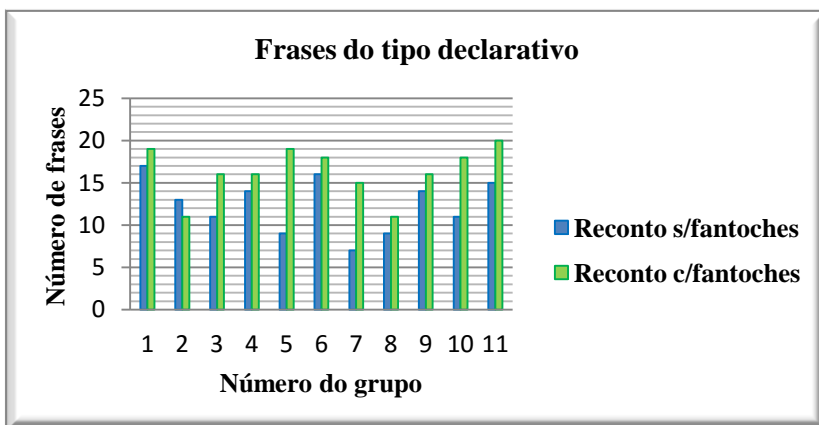


Gráfico IV.VI- Número total de frases declarativa

Após olharmos com atenção para os gráficos, acima apresentados, que espelham os tipos de frases utilizados nos recontos, e fazermos a sua leitura, facilmente

percebemos que o tipo de frase que predominou em ambos os recontos, foi a frase declarativa, com valores considerados bastante superiores relativamente aos restantes tipos de frases.

Pode-se então dizer que a grande diferença se verifica ao nível das frases mais expressivas, particularmente as interrogativas e as exclamativas, isto, porque as crianças estavam mais à vontade e assim desenvolveram um diálogo mais fluído e mais expressivo.

Como já referimos, para aprofundar o nosso estudo procedemos a uma análise detalhada dos recontos feitos pelas crianças, (apêndice II e apêndice III). Fomos, então, verificar o número e diversidade de substantivos, de verbos, de adjetivos, de advérbios e também as onomatopeias utilizados pelas crianças nos recontos; mais uma vez, para realização deste estudo, foi necessário fazer a análise criteriosa de ambos os recontos da narrativa. É de sublinhar que as diferentes formas do mesmo verbo são contabilizadas apenas uma vez, assim como as diferentes utilizações de cada lexema ou das suas variações em género ou número contam apenas uma vez.

Deste estudo lexicométrico, resultaram seis gráficos onde se podem verificar facilmente as diferenças entre cada reconto, ao nível do léxico utilizado pelas crianças.

Passamos então, agora, a fazer uma análise pormenorizada de cada gráfico correspondentes à tabela nº3 (apêndice VI).

O Gráfico IV.VII, abaixo apresentado, diz respeito ao número de palavras existentes nos recontos da narrativa, com e sem recurso ao uso de fantoches.

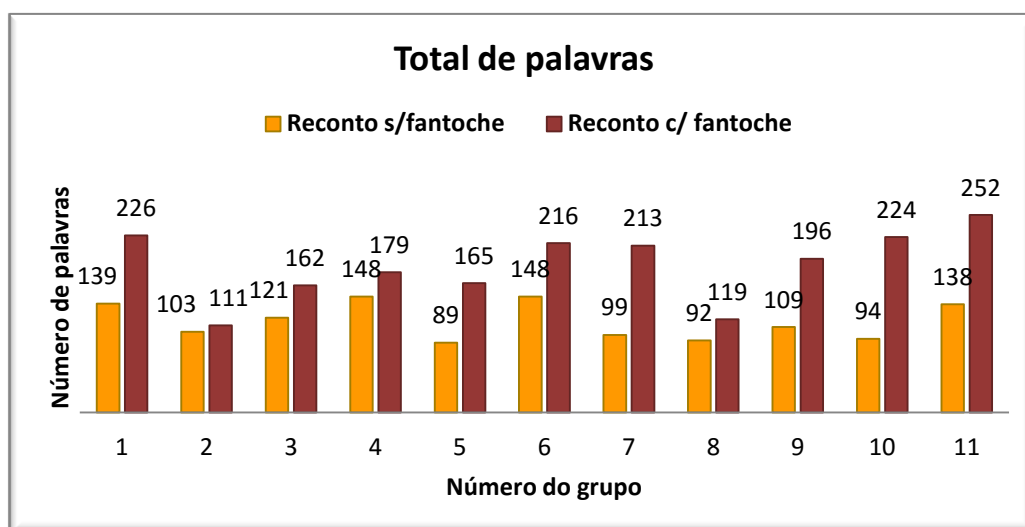


Gráfico IV. VII- Número total de palavras utilizadas nos dois recontos

Podemos verificar no gráfico IV.VII que é notória a diferença do número de palavras utilizadas em cada reconto. No reconto que as crianças fizeram utilizando os fantoches é facilmente perceptível o aumento do léxico, donde podemos concluir que todos os grupos aumentaram o seu léxico quando fizeram o segundo reconto. Pode-se ver que, em mais de metade dos grupos, a diferença do léxico entre os dois recontos é superior a 20%, chegando o grupo 7, 10 e 11 a dobrar o número de palavras utilizadas.

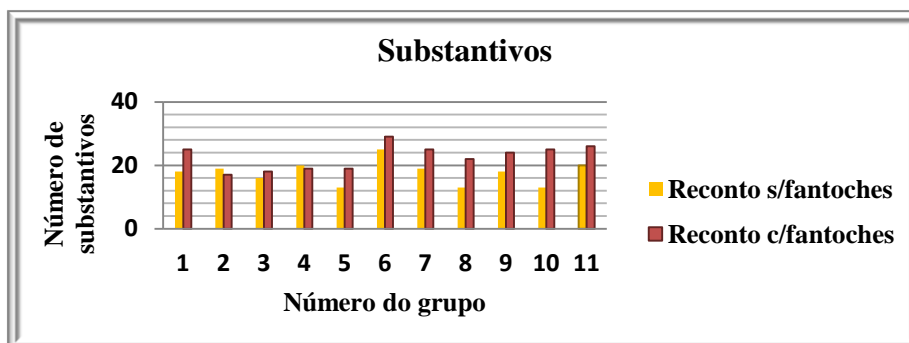


Gráfico IV. VIII- Número total de substantivos

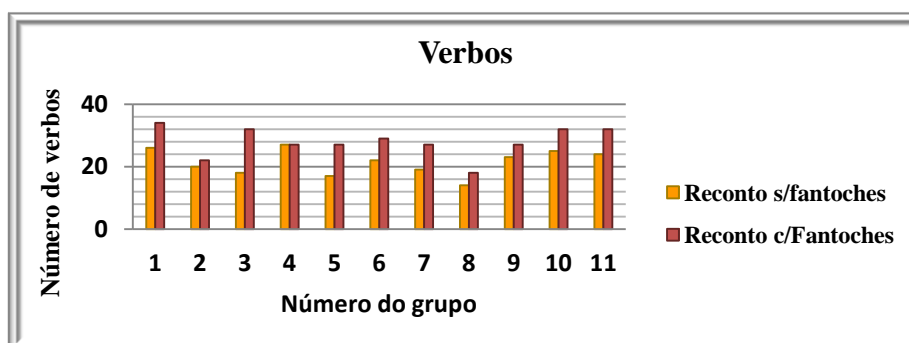


Gráfico IV. IX- Número total de verbos

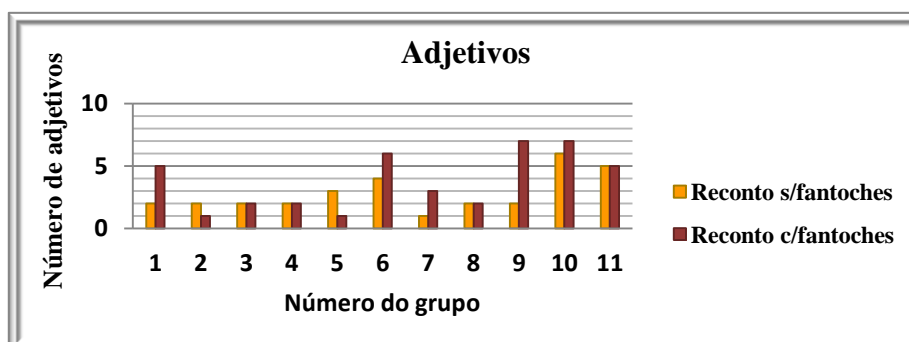


Gráfico IV. X- Número total de adjetivos

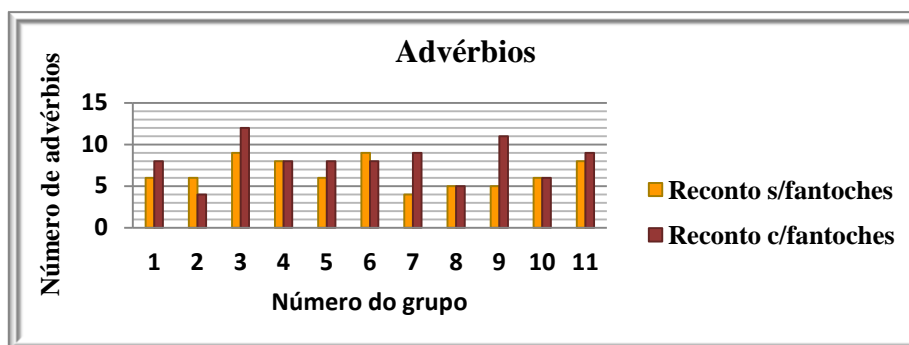


Gráfico IV.XI- Número total de advérbios

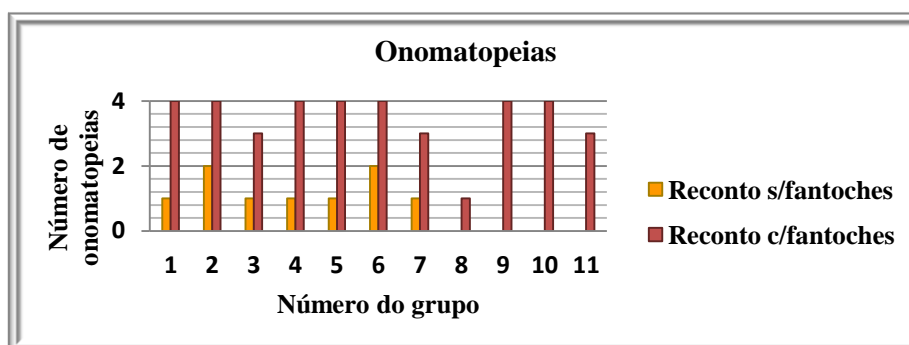


Gráfico IV.XII- Número total de onomatopeias

Nos gráficos IV.VIII, IV.IX, IV.X e IV.XI e IV.XII, podemos observar que a barra vermelha, correspondente ao reconto da história com fantoches, é, na maior parte das vezes, superior à barra amarela, que, por sua vez, diz respeito ao reconto da história feito sem o apoio dos fantoches.

Isto mostra, de forma clara, que, no reconto em que se utilizaram os fantoches, as crianças, além de terem usado mais vocabulário, foram também mais expressivas, fazendo um reconto da história mais pormenorizado. Também no reconto com o uso de fantoches surgem alguns neologismos, ou seja, surgem, ao longo do texto, várias palavras inventadas pelas crianças, como por exemplo «borreiro» ao referirem-se ao ensopado de borrego.

Conclui-se, então, que o uso de substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e onomatopeias, é sempre superior no reconto da narrativa feita com recurso aos fantoches, estando este mais completo e muito mais detalhado, aproximando-se muito mais da história original, que o primeiro reconto, sem fantoches.

Em suma, e depois de fazermos esta análise, que se caracteriza pela procura do rigor e pormenor, concluímos que existiu um considerável aumento da expressividade e

do léxico, de um reconto para o outro, sendo o uso do léxico claramente mais variado no reconto feito com fantoches.

Conclusões

Chegou o momento de dar resposta à nossa questão de partida, tendo em conta os objetivos definidos, que orientaram o presente relatório de investigação.

Pretendemos refletir sobre todo o caminho percorrido para a realização deste relatório, focando-nos na nossa questão de partida que retomamos:

✓ **O recurso à utilização de fantoches pode ajudar o desenvolvimento da expressão oral?**

Após efetuada a nossa questão central, achámos por bem subdividir a mesma em quatro questões distintas, que tinham como objetivo ajudar a dar resposta à nossa questão principal.

Para conseguirmos dar resposta às nossas questões, foram planeadas e executadas estratégias que tinham como objetivos: levar as crianças a elaborarem um diálogo, a partir da leitura de um texto narrativo; produzir fantoches, com materiais reutilizáveis; utilizar fantoches para reconto do texto.

Para dar início ao nosso processo de investigação, uma das nossas prioridades foi conhecer bem as características do grupo, o que aconteceu ao longo de toda a prática pedagógica. Estamos a falar de um grupo heterogéneo, com crianças de três, quatro, cinco, e seis anos, com características muito diferentes entre si.

Tendo em conta as características do grupo, escolhemos o livro que iríamos utilizar na nossa investigação; optámos por escolher *A Ovelhinha Que Veio Para o Jantar* de Steve Smallman e Joeele Dreidemy.

Este livro passa uma mensagem muito importante sobre carinho e afeto, mostramos como estes sentimentos são importantes, e fazem falta na nossa vida para que nos sintamos bem. No fundo, é uma mensagem sobre a amizade e os sentimentos que lhe são intrínsecos.

Após a escolha do livro, passámos para a nossa atividade de diagnóstico, que consistiu precisamente no primeiro reconto da história.

Numa primeira fase, reunimos com o grande grupo e fizemos a apresentação do livro. Nesta primeira reunião com as crianças, conseguimos perceber que estávamos perante um grupo participativo e com alguma capacidade de improviso e imaginação.

Após esta pequena apresentação, as crianças ouviram a narrativa, que foi contada pela estagiária, e observaram as ilustrações do livro; em seguida, sugerimos que fizessem o reconto da história. Com o conhecimento prévio que já tínhamos do grupo, organizámos as crianças em pares, e deixámos ao seu critério a personagem que queriam representar - «Lobo» ou «Ovelhinha». No final, tínhamos onze grupos formados.

Com a realização do reconto da narrativa sem a utilização dos fantoches, concluímos que todos os grupos foram capazes de fazer o reconto. No entanto, as crianças mostraram muitas dificuldades em seguir a sequência narrativa da história, tiveram um discurso com muitas paragens e pouco pormenorizado; recorreram permanentemente ao livro, para verem as imagens; muitos dos grupos limitaram-se apenas a descrever o que viam nas imagens. Este reconto caracterizou-se por ser pouco pormenorizado.

É importante salientar que o facto de a câmara de filmar estar na sala causou algum distúrbio. Por se tratar de um elemento novo, com o qual as crianças não estão habituadas a lidar no seu dia-a-dia, acabou por desviar a atenção de algumas crianças.

Num estudo futuro, será importante estruturar bem o trabalho com recurso à câmara de filmar; a sua colocação na sala terá de ser analisada e muito bem pensada, de forma a não interferir nem prejudicar a investigação.

Após a realização desta atividade, e com uma semana de intervalo pelo meio, demos início à nossa atividade principal, que passava pelo reconto da mesma história mas, desta vez, utilizando fantoches construídos com material de desperdício.

Iniciámos esta atividade mostrando os fantoches às crianças e questionando-as acerca das personagens.

As crianças ficaram muito entusiasmadas com a presença dos fantoches na sala; queriam tocar-lhes e manuseá-los, o que lhes foi permitido.

Debatemos sobre o material utilizado para a construção dos fantoches, e como a reutilização de materiais é importante para o nosso planeta. Achámos que a reutilização foi positiva, face à adesão das crianças; o nosso objetivo de sensibilizar as crianças para a problemática da reutilização, foi satisfeito.

Depois das apresentações feitas, sugerimos às crianças que fizessem um novo reconto da história, mas desta vez utilizando os fantoches. Podemos afirmar que as crianças adoraram a ideia, foi visível o seu entusiasmo. Após a realização do reconto, com o recurso aos fantoches, podemos concluir que todos os grupos conseguiram seguir

a sequência narrativa da história, sem recurso às imagens do livro. O discurso das crianças foi fluído e sem grandes pausas, fizeram a recriação dos acontecimentos e peripécias da história com alguns pormenores importantes; existiram também vários momentos de diálogo entre as personagens.

Neste segundo reconto com fantoches, não surgiu o problema que tínhamos tido anteriormente, com a câmara de filmar. Apesar desta se manter no mesmo sítio, as crianças estiveram o tempo todo focadas no fantoche que tinham para manusear, não dando importância à câmara.

Depois de realizadas as estratégias que tínhamos delineado, fizemos uma análise mais detalhada dos recontos feitos pelas crianças, por forma a consolidar toda a informação e, daí, retirar as nossas conclusões finais, dando assim resposta à nossa questão de partida.

Fizemos, então, um estudo do registo das produções orais das crianças, onde verificámos o léxico utilizado em ambos os recontos.

No final da nossa investigação, com todo o material que conseguimos recolher e analisar, chegámos à conclusão de que o reconto feito pelas crianças, utilizando como recurso os fantoches, foi, sem dúvida, mais claro, mais expressivo e mais pormenorizado; existiu, sem dúvida, um aumento substancial do léxico.

As crianças mostraram-se mais à vontade, mais confiantes, e com um discurso mais fluído. Posto isto, podemos dizer que, sim, a utilização de fantoches, pode sem qualquer dúvida ajudar no desenvolvimento da expressão oral, pois, através do fantoche a criança consegue superar alguma timidez que dificulta o seu discurso. Para além disso, a utilização de fantoches permite que as crianças expressem os seus sentimentos com maior facilidade, pois estas usam o fantoche para os transmitir. Também verificámos que o uso de fantoches amplia o vocabulário, a imaginação e aumenta a concentração; talvez por isso no segundo reconto as crianças tenham ignorado a câmara de filmar. A metodologia de investigação-ação por nós utilizada, foi bastante produtiva, pois conseguimos dar resposta às nossas questões.

No entanto, queremos ainda salientar que, para possíveis projetos futuros de investigação, existem outras variáveis que podem ser estudadas ou aprofundadas. Deixamos aqui, como pistas para trabalho futuro, um alargamento do estudo do léxico utilizado, como por exemplo as seguintes variáveis: os tempos verbais, a coordenação e subordinação.

É possível, ainda, alargar o estudo e cruzar todos os dados existentes com as variantes, género e idade, verificando as suas diferenças.

Reflexão final

Ao terminarmos o presente relatório, consideramos que o caminho percorrido na Prática de Ensino Supervisionada nos enriqueceu tanto a nível pessoal como profissional.

Todo o percurso por nós realizado se tornou essencial para o nosso crescimento, enquanto futuras educadoras de infância, uma vez que nos permitiu conhecer a realidade de uma instituição, de como a prática do educador deve centrar-se sempre nas crianças, de modo a proporcionar uma educação de qualidade ao seu grupo.

A realização deste relatório não foi fácil. Um trabalho desta envergadura requer um grande envolvimento e, principalmente, tempo para nos debruçarmos sobre o tema.

Para nós, foi bastante prazeroso poder desenvolver este trabalho com as crianças, uma vez que estas aderiram sempre com alegria e entusiasmo às atividades que preparámos para elas.

Conseguimos realizar as estratégias delineadas e, assim, foi-nos possível dar resposta às nossas questões. Por vezes, não foi fácil gerir o estudo; existiram vários fatores intrínsecos e extrínsecos, que criaram algumas dificuldades, como por exemplo os projetos e as rotinas da instituição, que devem e foram sempre respeitados por nós, de forma a não colocarmos em causa o bem estar das crianças.

Apesar de termos conseguido dar resposta às nossas questões, surgiram outras questões, que despertaram a nossa curiosidade, e levantaram novas pistas de trabalho que, numa investigação futura, seriam sem dúvida alvo de estudo da nossa parte. Uma dessas questões prende-se com um estudo mais detalhado, talvez por indivíduo, género e idade, visto que as nossas estratégias foram fundamentalmente dirigidas a todo o grupo.

Agradecemos a colaboração positiva da educadora cooperante que nos deu tempo e espaço para que desenvolvêssemos a nossa investigação em vários momentos da prática, proporcionando um ambiente educativo favorável, que se tornou uma mais valia para as nossas aprendizagens enquanto futuras profissionais.

Terminamos dizendo que, se já admirávamos esta profissão, agora sem dúvida que a admiramos ainda mais.

Referências bibliográficas

- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta
- Cademartori, L. (1994). *O que é literatura infantil?* Edição São Paulo: Brasiliense
- Cademartori, L. (1994). *O que é literatura infantil?* Edição São Paulo: Brasiliense
- Costa, I. A. & Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. (2ª edição) Porto: Asa.
- Cunha, M (1999). *Literatura infantil: Teoria e prática*. Edição São Paulo: Ática
- Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS). (1998). *Guião de actividades curriculares para a educação pré-escolar*. Editorial do Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos.
- Faure, Gérard. & Lascar, Serge. (2000) *O jogo dramático na escola primária*. Lisboa: Editorial Estampa
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação da Concepção à Realização*. Louros: Lusociência.
- Gloton, R. & Clero, C. (1978). *A actividade criadora na criança*. Editorial Estampa.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão Dramática*. (4ª edição) Lisboa: Editorial Estampa
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1990). *Perspectivas de educação em jardim-de-infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Nova, E.V. (1999). *Educar para o ambiente, projetos para a área escola*. Lisboa: Texto Editora.
- OCDE. (1991). *A ecologia e a escola*. Rio Tinto: Edições Asa
- Pais, N. & Santos, L. & Viegas, F. (1998). *Cultura lúdica, tradição e modernidade*. (1ª edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Piaget, J. (1964). *A Formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pires, M.L.B. (n.d). *História da literatura infantil portuguesa*. Lisboa: Editorial Veja.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Rebelo, D. & Marques, J.M. & Costa, L.M. (2000). *Fundamentos da didática da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta
- Reis, L. (2004 a) *Teatro infantil e juvenil. Movimento expressivo. (1º Volume)* Queluz: Sistema J
- Reis, L. (2004 b) *Teatro infantil e juvenil. A tradição como campo de atividades.*(2º Volume) Queluz: Sistema J
- Shavit, Z. (2003). *Poética da literatura para crianças*. Lisboa: Caminho
- Smallman, S. & Jueele, D. (2009) *A ovelhinha que veio para o jantar*. Lisboa: Dinalivro
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo par o desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha. (5ª edição)* Lisboa: Pactor-Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação
- Zurbach, C. (2002). *Teatro de marionetas, tradição e modernidade*. Évora: Casa do Sul Editora

Documentos eletrônicos consultados

Barthes, R. (1981). *Análise estrutural da narrativa*. Pirenópolis: Editora Vozes. Disponível em <http://www.ebah.pt/content/ABAAAgQ8kAB/analise-estrutural-narrativa-roland-barthes>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: Porto. Disponível em http://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao

Carvalho, D. & Santos, R. & Saraiva, I. & Silva, F. (2005) *Especificidades de um discurso*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/349/1/Des%28a%29fiando%20Discursos201-212.pdf.pdf>

Carta da Terra

http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/carta_terra.pdf acessido a 28 de julho de 2015

Carta de Belgrado, 1975

http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf acessido a 2 de julho de 2015

Conferência de Tbilisi, 1977

<http://www.portaleducacao.com.br/biologia/artigos/27425/conferencia-de-tbilisi-1977> acessido a 20 de julho de 2015-07-01

Declaração de Estocolmo, 1972

http://www.apambiente.pt/zdata/PoliticadasDesenvolvimentoSustentavel/1972_Declaracao_Estocolmo.pdf acessido a 2 de julho de 2015

Pensamento Verde, A importância dos trabalhos com reciclagem na educação infantil

<http://www.pensamentoverde.com.br/atitude/a-importancia-dos-trabalhos-com-reciclagem-na-educacao-infantil/> acessido a 1 de julho de 2015

Peter Slade, *O Jogo Dramático Infantil*

<http://pt.slideshare.net/vitoralmeidabrito/o-jogo-dramtico-peter-slade> acessido a 26 de junho de 2015

Sim-Sim, I. & Silva, A.C. & Nunes, C. (2008) *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. http://www.cfaeminerva.edu.pt/pdf/2015/Gulbenkian/Conhecimento_L%C3%ADngua.pdf

Sousa. *50 Ideias e sugestões de atividades e jogos*

<http://pt.slideshare.net/GraaSousa/50-ideias-e-sugestes-de-atividades-e-jogos-para-suas-aulas?related=1> acessido a 26 de junho de 2015

Wikipedia, *Conceito de reutilização*

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Reutiliza%C3%A7%C3%A3o> acessido a 28 de julho de 2015

Legislação consultada

Decreto lei nº11/87 de 7 de abril. Diário da República I Série A, nº 42 (Lei de bases do ambiente) <http://www.iapmei.pt/acessivel/iapmei-leg-03.php?lei=162> acessido a 26 de julho de 2015

Apêndices

Apêndice I – Consentimento informado aos encarregados de educação

Consentimento informado

Eu, Sofia Isabel Henriques Nunes, aluna da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar, irei realizar um estudo, de cariz investigativo, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, que culminará no Relatório intitulado “Do livro ao fantoche, reciclando palavras. Atividades pedagógicas a partir de um conto”. A recolha de dados decorrerá durante o mês de abril e maio no Jardim de Infância “Os Vivaços”, de Faro, na sala dos 5 anos.

A recolha de dados será elaborada de várias formas:

- Através da observação direta e registo, bem como da vídeo gravação das crianças em relação ao seu desempenho no decorrer das atividades que lhes serão por mim propostas.

Todos os registos que virei a realizar, serão única e exclusivamente para uso restrito no âmbito do Relatório, em que serão atribuídos nomes fictícios às crianças.

Se concordar com a participação do seu educando, por favor assine a autorização que se encontra na página seguinte.

Agradeço a sua melhor atenção sobre o assunto e coloco-me ao seu dispor para algum esclarecimento adicional que entenda como necessário.

A aluna

(Sofia Isabel Henriques Nunes)

20 de abril de 2015

Apêndice II – Reconto da narrativa feito pelas crianças sem recurso aos fantoches

Reconto da narrativa *A Ovelhinha que veio para o jantar sem recurso aos fantoches*

As letras utilizadas de (A) a (V) representam o nome das crianças
A letra (a) diz respeito ao reconto da narrativa sem fantoches

Grupo 1a

(A) 5 anos (Lobo) & (B) 6 anos (Ovelhinha)

Ovelhinha- Eu estava a bater à porta e disse ao lobo para me deixar entrar que estava muito frio na rua.

Lobo- Claro que sim!

Ovelhinha- Tenho frio! Vou aquecer-me nesta fogueira!

Lobo- Não posso comer uma ovelha com frio! Vou pô-la na fogueira e vou ver uma receita.

Ovelhinha- Estou cheia de fome!

Lobo- Não posso comer uma ovelha com fome!

Ovelha- Vou comer rápido esta cenoura! Agora tenho soluços!

Lobo- Não posso comer uma ovelha com soluços! Vou mandá-la ao ar e virá-la ao contrário, para ver se passa! Agora vou dar-lhe um abraço! Vou abrir a boca e comê-la!

Ovelhinha- Dou-te beijinhos. Chuác..

Lobo- Vai-te embora!

Ovelhinha- Lobo está frio! Deixa-me entrar!

Lobo- Tava a gritar para não a ouvir! Agora ela foi-se embora e deve estar perdida com fome! Vou procurá-la! Ovelha...ovelha...olha voltou para casa!

Ovelhinha- Vou saltar para cima de ti.

Lobo- Queres morar comigo?

Ovelhinha- Sim!

Lobo- Vamos comer sopa de legumes!

Grupo 2a

(C) 4 anos (Lobo) & (D) 5 anos (Ovelhinha)

Lobo- A ovelha está a bater à porta, vou deixá-la entrar!

Ovelhinha- Estou cheia de frio!

Lobo- Estou a pensar comer a ovelha! Olha senta-te na cadeira ao pé do fogão.

Ovelhinha- Quero uma cenoura, tenho fome! Agora estou com soluços! Hic..hic..

Lobo- Não quero uma ovelha com soluços! Vou rodá-la às voltas! Não passou! Vou pô-la ao colo e dar palmadas nas costas.

Ovelhinha- Eu adormeci ao colo do lobo.

Lobo- Eu vou agora comer ela!

Ovelhinha- Eu dei um beijinho na cara do lobo. Chuác..

Lobo- Vai-te embora! Vou atrás dela! Agora vou voltar para casa! Abri a porta e estava lá a ovelha! Tenho saudades tuas! Queres morar comigo?

Ovelhinha- Nunca mais me comes?

Lobo- Não, e ficaram felizes!

Grupo 3a

(E) 5 anos (Lobo) & (F) 3 anos (Ovelhinha)

Lobo- Tenho fome!

Ovelhinha- Truz-truz...

Lobo- Acho que vou comer esta ovelha, mas com um frio destes ainda fico congelado! Vai para o fogão!

Ovelhinha- Tenho soluços!

Lobo- Agora não posso comê-la, ainda fico com soluços! Vou abanar, abanar e agarrá-la! Não resultou! Vou dar-te um abraço e quando dormires vou comer-te!

Ovelhinha- Agora eu acordei e dou beijinhos no lobo!

Lobo- Agora não tenho coragem de te comer! Vai já para a rua!

Ovelhinha- Eu fico a bater à porta!

Lobo- Não ouço nada! Lalalalala... Agora tenho medo que ela vá para a floresta ou que um pássaro a apanhe! Vou mas é procurá-la! Só a encontrei em casa e já está, decidi nunca mais comê-la!

Ovelhinha- Depois nós demos um abraço e ficamos juntos.

Grupo 4a

(G) 5 anos (Lobo) & (H) 4 anos (Ovelhinha)

Lobo- Eu não gosto de sopa de legumes! Olha, está alguém a bater à porta!

Ovelhinha- É a ovelhinha!

Lobo- Entra, entra, entra...

Ovelhinha- Estou a tremer de frio!

Lobo- Oh, como é que eu como uma ovelha com frio? Vai para a cadeira!

Ovelhinha- Agora estou com soluços! Comi muitas cenouras! Hic..hic.

Lobo- Como posso comer uma ovelha com soluços? Vou levantá-la e virá-la ao contrário, depois vou dar-lhe uma palmada gigante no meu colo para ela adormecer. Agora vou comê-la! Ela vai acordar na minha barriga!

Ovelhinha- Toma lá beijinhos. Chuác..

Lobo- Vai-te embora! Vou fechar a porta com força!

Ovelhinha- Lobo, por favor abre-me a porta!

Lobo- Vou ouvir música.

Ovelhinha- Vou-me embora!

Lobo- Acho que a ovelha está a dormir no frio, vou atrás dela! Ovelha...ovelha..vou voltar para o quintal. Olha estás aqui, não tens um sítio para ficar? Queres ficar comigo?

Ovelhinha- Sim!

Lobo- Vou fazer sopa de legumes para nós.

Grupo 5a

(I) 6 anos (Lobo) & (J) 5 anos (Ovelhinha)

Lobo- Estou a fazer o jantar e a ovelhinha bateu à porta.

Ovelhinha- Estou cheia de frio!

Lobo- Vai para a lareira.

Ovelhinha- Tenho fome!

Lobo- Toma uma cenoura. Agora não posso comer-te cheia de soluços! Vou atirar-te ao ar e rodar...não passou! Vem para o meu colo! Vou comê-la!

Ovelhinha- Dou-te um beijinho grande. Chuác..

Lobo- Vai lá para fora!

Ovelhinha- Truz-truz..

Lobo- Não vou abrir! Agora estou preocupado, vou atrás dela! Não a encontro, vou voltar para casa. Ovelhinha, estás aqui! Queres ficar comigo?

Ovelhinha- Não me comes mais?

Lobo- Não, dá-me um abraço e vamos comer!

Grupo 6a

(K) 6 anos (Lobo) & (L) 5 anos (Ovelhinha)

Lobo- Outra vez sopa de legumes! Apetecia-me uma ovelha para o jantar!

Ovelhinha- Eu estou com frio!

Lobo- Vai para o pé da fogueira! Não posso comer uma ovelha cheia de frio.

Ovelhinha- Tenho fome!

Lobo- Toma lá uma cenoura.

Ovelhinha- Agora comi tão rápido que fiquei com soluços! Hic..hic..

Lobo- Como é que posso comer uma ovelha com soluços? Vou tentar atirá-la ao ar, vou tentar abaná-la! Não passou! Vou pô-la no colo e dar-lhe palmadas! Agora adormeceu!

Ovelhinha- Vou dar-te beijinhos! Chuác..

Lobo- Não, vai já daqui para fora!

Ovelhinha- Lobo, lobo...

Lobo- Vou tapar as orelhas com as minhas patas para não ouvir!

Ovelhinha- Vou-me embora!

Lobo- Ela pode estar perdida ou pode estar nas patas de um bicho. Vou à procura dela pela floresta toda! Vou voltar para casa! Tás aqui?

Ovelhinha- Não vais comer-me?

Lobo- Não, achas que eu ia comer uma amiga?

Ovelhinha- Vou a correr para os braços do lobo.

Lobo- Vamos comer sopa de legumes!

Grupo 7a

(M) 5 anos (Lobo) & (N) 5 anos (Ovelhinha)

Lobo- Sopa de feijão outra vez!

Ovelhinha- Truz-truz..está alguém em casa?

Lobo- Podes entrar ovelhinha!

Ovelhinha-Estou com frio!

Lobo- Vai para a lareira.

Ovelhinha- Tenho fome!

Lobo- Não posso comer uma ovelha com fome, toma lá uma cenoura.

Ovelhinha- Agora, estou com soluços!

Lobo- Vou-te rodar, vou-te pegar ao colo e dar palmadinhas, agora vou-te engolir!

Ovelhinha- Chuác..

Lobo- Vai-te embora!

Ovelhinha- Deixa-me entrar lobo!

Lobo- Olha agora ela deve estar na floresta, ou cheia de frio! Vou a correr atrás dela. Eu não te como! Depois ela voltou para casa! Queres morar comigo?

Ovelhinha- Dá-me um abraço e vamos comer sopa de legumes.

Grupo 8a

(O) 5 anos (Lobo) & (P) 5 anos (Ovelhinha)

Lobo- A ovelha bateu à porta e eu abri a porta! A ovelha estava na neve! Vai para a lareira! Agora vou comê-la.

Ovelhinha- Eu comi a cenoura toda e fiquei com soluços..Hic..hic..

Lobo- Não posso comê-la assim! Vou dar-lhe uma volta na perna e rodá-la, agora vou pô-la a dormir e comê-la!

Ovelhinha- Dou-te um beijinho.

Lobo- Vai-te embora!

Ovelhinha- Lobo, abre a porta, abre a porta! Depois saí da porta!

Lobo- Vou procurar a ovelha na neve! Agora vou para casa, ovelha estás aqui, dá-me um abraço!

Ovelhinha- Vamos fazer sopa de cenoura para comer.

Grupo 9a

(Q) 6 anos (Lobo) & (R) 5 anos (Ovelhinha)

Lobo- Estava a comer sopa de legumes mas o que eu queria era uma ovelha! Estão a bater à porta.

Ovelhinha- Eu estou cheia de frio!

Lobo- Vai aquecer-te na lareira.

Ovelhinha- Tenho fome!

Lobo- Toma uma cenoura.

Ovelha- Eu comi rápido!

Lobo- Eu não posso comer uma ovelha com soluços! Vou atirá-la ao ar...não resultou! Vou virá-la de cabeça para baixo...não resultou! Olha, vem para o meu colo, vou fazer-te festinhas.! Oh...agora não posso comer uma ovelha a dormir!

Ovelhinha- Acordei e dei beijinhos.

Lobo- Toma uma blusa e vai-te embora!

Ovelha- Truz-truz.

Lobo- Lalalalala..não te ouço!

Ovelhinha- Vou-me embora!

Lobo- Agora ela está na floresta sozinha, vou atrás dela! Não sei dela, vou voltar para casa. Ovelha, estás aqui, queres morar comigo?

Ovelha- Prometes que não me comes?

Lobo- Não! Vamos comer sopa de legumes!

Grupo 10a

(S) 5 anos (Lobo) & (T) 5 anos (Ovelhinha)

Lobo- A ovelha bateu à porta!

Ovelhinha- Deixa-me entrar.

Lobo- Entra, entra.

Ovelhinha- Estou congelada!

Lobo- Vai para a lareira para ficares quentinha, eu vou ver receitas! Toma lá uma cenoura.

Ovelhinha- Tenho soluços!

Lobo- Não posso comer uma ovelha com soluços! Vou-te rodar..rodar, para te tirar os soluços! Anda dormir para o meu colo! Agora vou comer ela!

Ovelhinha- Dou-te um grande beijinho.

Lobo- Vai lá para fora, eu sou um lobo mau!

Ovelhinha- Abre, abre...vou-me embora!

Lobo- Agora estou triste! Ela pode estar em perigo, vou procurá-la. Oh, não sei dela, vou voltar para casa. Olha, ela estava em casa, agora nunca mais te como!

Ovelhinha- Vamos viver juntos e comer sopa de legumes!

Grupo 11

(U) 5 anos (Lobo) & (V) 4 anos (Ovelhinha)

Ovelhinha- A ovelhinha tem frio e vai bater á porta do lobo.

Lobo- Vai para a lareira e ficas quentinha! Não posso comer uma ovelha com frio!

Ovelhinha- Estou com fome!

Lobo- Não te posso comer com fome, toma lá uma cenoura.

Ovelhinha- Agora tenho soluços!

Lobo- Não posso comer uma ovelha com soluços. Vou fazer muitas coisas para passar, mas não passou! Vou pô-la no colo e bater-lhe no rabinho! Agora adormeceu, vou comê-la já! Vou pô-la na panela!

Ovelhinha- Acordei e dei beijinhos no lobo.

Lobo- Vai para fora, não gosto de beijinhos!

Ovelhinha- Lobo, deixa-me entrar!

Lobo- Não!

Ovelhinha- Vou-me embora.

Lobo- Oh, estou preocupado! Ela deve estar perdida na floresta, numa montanha, ou um bicho pode apanhá-la! Ovelha, onde é que tu estás? Eu não te faço mal!

Ovelhinha- Vou para casa do lobo.

Lobo- Estou contente, queres morar comigo?

Ovelhinha- Sim, vamos comer sopa quentinha!

Apêndice III – Reconto da narrativa feito pelas crianças com recurso aos fantoches

Reconto da narrativa *A Ovelhinha que veio para o jantar com recurso aos fantoches*

As letras utilizadas de (A) a (V) representam o nome das crianças
A letra (b) diz respeito ao reconto da narrativa sem fantoches

Grupo 1b

(A) 5 anos (Lobo) & (B) 6 anos (Ovelhinha)

Lobo- Ah! Hoje ao jantar é outra vez sopa de legumes, calhava bem era uma ovelhinha para fazer um borreiro (ensopado de borrego)!

Ovelhinha- Truz-truz, é a ovelhinha!

Lobo- Entra, entra...

Ovelhinha- Estou cheia de frio!

Lobo- Vai-te sentar ao pé da lareira.

Ovelhinha- Estou cheia de fome!

Lobo- Toma uma cenoura.

Ovelhinha- Comi rápido, hic..hic..

Lobo- Ó não a ovelha está com soluços, eu não posso comer uma ovelha com soluços!

Ovelhinha- É porque comi muito rápido..hic...hic...

Lobo- Vou atirá-la ao ar, oh..não passou!! Vou virá-la de cabeça para baixo, oh..não passou!! Acho que vou pôr ela no colinho e vou bater no rabinho dela. Há tanto tempo que não tinha ninguém no meu colinho. Ela cheira tão bem, vou comê-la!

Ovelhinha- Dá beijo ao lobo...Chuác..Chuác.

Lobo- Escuta ovelha, eu sou um lobo mau, ninguém me pode dar beijinhos. Ouviste? Senão ponho-te fora de casa! Vai-te embora daqui!

Ovelhinha- Lobo, deixa-me entrar.

Lobo- Vou tapar as minhas orelhas! Lalalalalalaa...

Ovelhinha- Lobo, posso entrar? Lobo, posso entrar? Vou-me embora!

Lobo- Oh, estou preocupado! Ela agora pode perder-se no meio da floresta, pode ficar congelada, ou um bicho pode apanhá-la! Vou à procura dela! Ovelha, ovelha onde é que tu está? Não sei dela, vou voltar para casa! Olha quem está cá em casa, a ovelha.

Ovelhinha- Lobo...

Lobo- Queres morar comigo?

Ovelhinha- Comes-me?

Lobo- Claro que não, eu nunca faria isso a um amigo meu, podia ficar com o coração partido!

Ovelhinha- Vamos viver juntos!

Lobo- Ovelha, queres comer um bocadinho de sopa de legumes?

Ovelhinha- Sim!

Grupo 2b

(C) 4 anos (Lobo) & (D) 5 anos (Ovelhinha)

Lobo- Estou farto de comer sopa de legumes!

Ovelhinha- Truz-truz...

Lobo- Entra ovelhinha.

Ovelhinha- Tenho frio!

Lobo- Vai sentar-te no fogão.

Ovelhinha- Tenho fome!

Lobo- Toma uma cenoura.

Ovelha- Hic...hic...hic....

Lobo- A ovelha tem soluços!

Ovelhinha- Hic...hic...hic...

Lobo- Não posso comer a ovelha com soluços! Vou atirá-la ao ar, vou abaná-la! Ela tem soluços na mesma, vou pô-la no colo e bater-lhe nas costas! Olha adormeceu, agora vou comê-la!

Ovelhinha- Acordei e vou dar-te beijos, Chuác..

Lobo- Vai-te embora! Vai-te embora!

Ovelhinha- Truz-truz...deixa-me entrar, deixa-me entrar! Vou-me embora!

Lobo- Vou atrás dela, os bichos podem apanhá-la! Não sei dela, vou para casa.

Ovelha- Lobo, lobo, estou feliz, voltei para casa.

Lobo- Queres morar comigo?

Ovelhinha- Sim, quero!

Lobo- Então vamos comer uma sopa de legumes!

Grupo 3b

(E) 5 anos (Lobo) & (F) 3 anos (Ovelhinha)

Lobo- Ovelhinha, podes entrar!

Ovelhinha- Está bem.

Lobo- Tens frio? Senta-te no fogueiro (lareira)! Como é que eu vou comer uma ovelhinha gelada?

Ovelhinha- Tenho fome!

Lobo- Tens fome? Então toma uma cenoura.

Ovelhinha- (Finge estar a comer a cenoura rapidamente).

Lobo- Tás com soluços?

Ovelhinha- Estou..hic...hic...

Lobo- Não posso comer uma ovelha com soluços, senão fico com soluços também! Já sabem, vou ajudá-la! Vou abaná-la...não resultou! Agora vou atirá-la ao ar...não resultou! Oh, como vou comê-la? Vou pô-la no colo!

Ovelhinha- Vou dormir! Zzzz...

Lobo- Vou abrir a boca e comê-la!

Ovelhinha- Acordei e dei um beijo. Chuác..

Lobo- Vai-te embora, vai-te embora! Não te quero nunca mais aqui, tenho medo de te comer!

Ovelhinha- Deixa-me entrar!

Lobo- Vou tapar as orelhas com as patas para não ouvir nada.

Ovelhinha- Vou-me embora!

Lobo- Agora estou triste! Ela pode estar na neve sem ninguém, ou um pássaro pode levá-la. Vou correr à procura dela! Não a encontro, vou voltar para casa!
Ovelhinha...estás aqui, que bom, queres morar comigo?

Ovelhinha- Não me tentas comer, pois não?

Lobo- Nunca mais, eu gosto de ti! Vamos comer sopa de legumes!

Grupo 4b

(G) 5 anos (Lobo) & (H) 4 anos (Ovelhinha)

Lobo- Epá, eu não gosto de sopa de legumes! Queria uma ovelha! Alguém está a bater à porta.

Ovelhinha- Truz-truz...

Lobo- Entra...entra.

Ovelhinha- Estou cheia de frio!

Lobo- Claro, podes entrar! Como vou comer uma ovelha com frio? Ovelha senta-te na cadeira para aqueceres. Eu cá vou ver a receita de ovelha!

Ovelhinha- Tenho fome!

Lobo- Como posso comer uma ovelha com fome? Toma uma cenoura.

Ovelhinha- Vou comê-la, oh..agora tenho soluços! Hic...hic...

Lobo- Como posso comer uma ovelha com soluços? Deixa-me tentar atirá-la ao ar, não funcionou! Agora vou abaná-la, não funcionou! Agora vou rodá-la, não funcionou! Olha, agora senta-te ao meu colo! Agora adormeceu, vou aproveitar e comê-la!

Ovelhinha- Acordei e dou beijinhos ao lobo..Chuác!

Lobo- Uma ovelha está a dar-me beijinhos! Não te quero em casa, aqui não estás segura, ainda te como!

Ovelhinha- Truz-truz..lobo deixa-me entrar, está frio cá fora!

Lobo- Lalalalalala...Não estou a ouvir nada!

Ovelhinha- Vou-me embora!

Lobo- Estou preocupado! Vou à procura dela! Ovelha...ovelha...onde estás tu? Volta, volta, prometo que não te vou comer. Vou para o meu quintal! Ovelha, ovelha, ainda bem que voltas-te, estou muito contente! Olha, queres sopa de legumes?

Ovelhinha- Sim, sim, tenho fome!

Grupo 5b

(I) 6 anos (Lobo) & (J) 5 anos (Ovelhinha)

Lobo- Oh não, sopa de legumes outra vez!

Ovelhinha- Truz-truz...

Lobo- Quem é?

Ovelhinha- É a ovelhinha.

Lobo- Entra, entra, estás com frio? Senta-te à lareira para ficares quentinha. Não posso comer uma ovelha com frio!

Ovelhinha- Tenho fome!

Lobo- Toma uma cenoura. Olha a ovelha devorou a cenoura toda!

Ovelhinha- Tenho soluços! Hic...hic...hic...

Lobo- Não, posso comer uma ovelha com soluços! Vou atirá-la ao ar para passar os soluços! Oh, não passaram, agora vou abaná-la, também não passaram! Vou pô-la no meu colo.

Ovelhinha- Vou dormir...Zzzzzz..

Lobo- Agora vou comê-la!

Ovelhinha- Agora dou-te um beijo..Chuác..

Lobo- Ovelha, sai já daqui! Vai para a rua!

Ovelhinha- Lobo, lobo, deixa-me entrar.

Lobo- Vai-te embora, eu não estou a ouvir nada! Oh, a ovelha foi-se mesmo embora. Agora estou arrependido! Ela pode estar em perigo, vou procurá-la na floresta! Ovelha, volta, volta que eu não te como. Oh, não sei dela, vou voltar para casa! Ovelhinha, estás aqui! Olha, queres morar comigo?

Ovelhinha- Só se prometeres que não me comes mais.

Lobo- Não te como!

Ovelhinha- Vamos comer uma sopa de legumes, estou cheia de fome.

Grupo 6b

(K) 6 anos (Lobo) & (L) 5 anos (Ovelhinha)

Lobo- A história começa...Ooooh não, outra vez sopa de legumes!

Ovelhinha- Vou bater à porta...truz-truz...

Lobo- Entra...entra.

Ovelhinha- Lobo, estou cheia de frio!

Lobo- Como é que vou comer uma ovelha gelada? Mas que azar o meu! Senta-te ao pé da lareira ovelhinha.

Ovelhinha- Agora, estou com fome! Quero uma cenoura! Vou comê-la muito rápido! Hic..hic, agora fiquei com soluços!

Lobo- Como é que vou comer uma ovelha cheia de soluços? Tenho de acabar com isto! Vou tentar atirá-la ao ar, vou pô-la de cabeça para baixo e também vou abaná-la! Oh, nada resulta, vou pô-la no meu colo!

Ovelhinha- Começo a dormir...Zzzz...

Lobo- Vou aproveitar para comer já esta ovelha!

Ovelhinha- Chuác..acordei e dei um beijinho ao lobo!

Lobo- Não, não posso comer uma ovelha que é muito meiga, vou pô-la na rua!

Ovelhinha- Lobo, lobo, deixa-me entrar.

Lobo- Vou tapar os ouvidos com as minhas patas e pôr música para não a ouvir.

Ovelhinha- Vou-me embora!

Lobo- Oh, a ovelha pode estar perdida, ou pode ser apanhada pelas patas de um bicho. Vou à procura dela pela floresta fora! Ovelhinha volta, volta que eu já não te como. Não sei dela, vou voltar para casa. Ovelha, estás aqui, estou muito contente!

Ovelhinha- Já não me vais comer?

Lobo- Não, olha queres morar comigo?

Ovelhinha- Sim!

Lobo- Estás com fome? Queres sopa de legumes?

Ovelhinha- Sim! Vamos ficar juntos e felizes para sempre!

Grupo 7b

(M) 5 anos (Lobo) & (N) 5 anos (Ovelhinha)

Lobo- Tenho muita fome, vou ver o que tenho para o jantar! Oh, sopa de legumes outra vez! Bahhh...

Ovelhinha- Truz-truz...

Lobo- Quem é?

Ovelhinha- É a ovelhinha.

Lobo- Entra, entra!

Ovelhinha- Tenho tanto frio!

Lobo- Vou acender a lareira, não posso comer uma ovelhinha cheia de frio!

Ovelhinha- Lobo, também tenho muita fome!

Lobo- Não posso comer uma ovelha esfomeada, toma lá uma cenoura para comeres.

Ovelhinha- Que bom! Hic..hic..

Lobo- Oh, não posso comer uma ovelha com soluços! Vou atirar-te ao ar, vou virar-te ao contrário, vou-te abanar! Nada resulta, estás com soluços na mesma! Anda para o meu colo ovelhinha.

Ovelhinha- Que bom, já não tenho soluços e vou adormecer.

Lobo- Hhhmmm...vou-te comer ovelha!

Ovelhinha- Chuác...

Lobo- Oh, vai-te embora ovelha, vai-te embora, senão como-te!

Ovelhinha- Deixa-me entrar, deixa-me entrar!

Lobo- Tenho que tapar os ouvidos e cantar para não a ouvir! Não consigo ouvir, não consigo ouvir!

Ovelhinha- Vou-me embora!

Lobo- Agora estou preocupado! Onde estará a ovelha? Será que está perdida na floresta? Será que está a morrer de frio? Será que foi apanhada pelas patas de um bicho? Vou mas é à procura dela! Ovelhinha...ovelhinha...eu não vou-te comer mais. Oh, não sei dela, vou voltar para casa!

Ovelhinha- Tu vais comer-me lobo?

Lobo- Achas que eu vou comer uma ovelhinha tão querida?

Ovelhinha- Então fico contigo!

Lobo- Tu tens fome?

Ovelhinha- Sim.

Lobo- Então vamos comer juntos!

Grupo 8b

(O) 5 anos (Lobo) & (P) 5 anos (Ovelhinha)

Lobo- Abri a porta à ovelha e ela estava cheia de frio da neve! Anda sentar-te para ficares quentinha.

Ovelhinha- Tenho fome!

Lobo- Toma uma cenoura.

Ovelhinha- Comi muito rápido e agora tenho soluços.

Lobo- Não te posso comer com soluços! Vou atirar-te ao ar e dar-te com a minha cauda.

Ovelhinha- Não passou.

Lobo- Senta-te no meu colo! Vou dar-te palmadinhas nas costas, agora vou abrir a boca e comer toda!

Ovelhinha- Vou-te dar beijinhos..Chuác!

Lobo- Vai-te embora! Vou fechar a porta!

Ovelhinha- Abre a porta, abre a porta!

Lobo- Agora ela pode estar em perigo e cheia de frio, vou procurá-la! Ovelhinha, ovelhinha, vou voltar para casa! Voltas-te ovelhinha.

Ovelhinha- Sim!

Lobo- Eu pensava que não te via mais, dá-me um abraço! Vamos comer sopa de legumes.

Grupo 9b

(Q) 6 anos (Lobo) & (R) 5 anos (Ovelhinha)

Lobo- Tenho fome, vou jantar! Oh..outra vez sopa de legumes, apetecia-me uma ovelhinha.

Ovelhinha- Truz-truz..

Lobo- Quem é?

Ovelhinha- É a ovelhinha.

Lobo- Entra, entra.

Ovelhinha- Estou cheia de frio!

Lobo- Não posso comer uma ovelha gelada! Anda sentar-te ao pé da lareira ovelha.

Ovelhinha- Estou com fome!

Lobo- Não posso comer uma ovelha esfomeada! Ah, já sei, vou dar-lhe uma cenoura.

Ovelhinha- Que bom, vou comê-la! Agora tenho soluços!

Lobo- Não posso comer uma ovelha com soluços, ainda me fazia mal! Vou atirá-la ao ar, vou abaná-la! Oh, não resultou! Olha, anda sentar-te ao meu colo ovelha.

Ovelhinha- Está bem, agora estou com sono! Zzzzz...

Lobo- Hhhmmm..ela está a dormir, vou comê-la de uma vez só!

Ovelhinha- Toma lobo, muitos beijinhos...Chuác...

Lobo- Vai-te embora! Eu sou o lobo mau, não podes ficar aqui senão ainda te como!

Ovelhinha- Lobo, deixa-me entrar, deixa-me entrar!

Lobo- Vou tapar as orelhas! Lalalalalala...

Ovelhinha- Vou-me embora!

Lobo- Está tanto frio lá fora! Ela vai ficar no meio da floresta sozinha e um bicho pode comê-la! Vou procurá-la! Ovelhinha...ovelhinha...volta, eu não te como! Vou voltar para casa. Oh, estás aqui, queres morar comigo?

Ovelhinha- Prometes que não me comes?

Lobo- Sim, eu não te como, ainda ficava com o coração partido! Queres sopa de legumes?

Ovelhinha- Sim, quero. Agora estamos felizes!

Grupo 10b

(S) 5 anos (Lobo) & (T) 5 anos (Ovelhinha)

Lobo- Estou farto de comer sopa de legumes! Uma ovelhinha vinha mesmo a calhar!

Ovelhinha- Truz-truz..

Lobo- Quem é?

Ovelhinha- É a ovelhinha, deixa-me entrar!

Lobo- Entra, entra, a casa é tua.

Ovelhinha- Tenho frio lobo!

Lobo- Não posso comer uma ovelha congelada, vou pô-la ao pé da lareira!

Ovelhinha- Estou cheia de fome!

Lobo- Toma lá uma cenoura.

Ovelhinha- Vou comê-la rápido! Agora estou com soluços, hic...hic...

Lobo- Oh, não posso comer uma ovelha com soluços! Como é que eu vou acabar com estes soluços? Já sei, vou virá-la ao contrário e vou atirá-la ao ar!

Ovelhinha- Hic...hic..continuo com soluços.

Lobo- Anda para o meu colo! Olha, agora está a dormir, vou aproveitar para comê-la!
Ela nem vai dar por nada!

Ovelha- Chuác..beijinhos no lobo.

Lobo- Oh, já nem me lembro quem me deu um carinho pela última vez! Vou pô-la na rua para não a comer.

Ovelhinha- Lobo, lobo abre a porta!

Lobo- Vou fechar as orelhas e cantar, lalalalalala...

Ovelhinha- Vou-me embora!

Lobo- Oh, se calhar ela pode cair nas garras de um pássaro ou até pode morrer de frio!
Vou atrás dela para a floresta. Ovelha...volta, volta que eu já não te como! Não sei dela,
vou voltar para casa! Olha a ovelha está aqui na lareira, queres ficar comigo?

Ovelhinha- Prometes que não me comes?

Lobo- Não te como, não te como! Olha, queres comer sopa de legumes, ovelha?

Ovelhinha- Sim, quero e podemos ficar juntos e felizes!

Grupo 11b

(U) 5 anos (Lobo) & (V) 4 anos (Ovelhinha)

Lobo- Vou ver o que tenho para comer! Outra vez sopa de legumes, apetecia-me uma ovelha para comer!

Ovelhinha- Truz-truz, sou a ovelhinha, deixa-me entrar! Estou a morrer de frio!

Lobo- Oh não, calhou-me uma ovelha gelada, vou pô-la sentada na lareira!

Ovelhinha- Agora estou cheia de fome!

Lobo- Oh não, calhou-me uma ovelha cheia de fome, não te posso comer assim, ainda me faz mal à barriga! Toma lá uma cenoura.

Ovelhinha- Hhhmmmm..que bom! Vou comê-la toda...Hic...hic...

Lobo- Oh não, agora calhou-me uma ovelha com soluços! Vou atirá-la ao ar para passarem os soluços! Oh não passou! Agora vou virá-la ao contrário! Oh não passou! Já sei vou pô-la no colo e dar-lhe palmadinhas nas costas.

Ovelhinha- Que bom, vou dormir!

Lobo- Agora vou comê-la depressa, ela nem vai dar por nada!

Ovelhinha- Chuác..chuác...chuác..

Lobo- Agora tens de te ir embora antes que eu te coma, se ficares cá eu posso comer-te.

Ovelha- Oh, lobo deixa-me entrar...lobo deixa-me entrar! Tenho muito frio! Estou triste e vou-me embora!

Lobo- Lalalalala..não estou a ouvir nada! Oh, estou triste! Ela pode ter frio ou perder-se na floresta ou um bicho pode agarrá-la com as garras! Vou à procura dela! Ovelhinha, ovelhinha, aparece que eu já não te como! Vou voltar para casa, não sei dela!

Ovelhinha- Lobo, voltei voltei!

Lobo- Estás aqui, procurei-te por todo lado. Queres morar comigo?

Ovelhinha- Tenho uma pergunta, não me comes mais?

Lobo- Não, se eu te comesse o meu coração partia-se. Tu estás com fome?

Ovelhinha- Estou!

Lobo- Queres sopa de legumes?

Ovelhinha- Sim, e vamos ficar juntos!

Apêndice IV – Tabela nº1 - Sequências narrativas do texto

Tabela nº 1 – Sequências Narrativas do Texto

Sequências Narrativas	Grupos																					
	1a	1b	2a	2b	3a	3b	4^a	4b	5a	5b	6^a	6b	7a	7b	8a	8b	9a	9b	10a	10b	11a	11b
1^a- “O lobo reclama do jantar”	N	S	N	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	N	S	N	S
2^a- “A chegada da ovelhinha”	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
3^a- “Os sentimentos da ovelhinha”	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S
4^a- “O lobo resolve os soluços da ovelhinha”	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
5^a-“Carinho entre as personagens”	S	S	N	S	S	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S
6^a- “O lobo expulsa a ovelhinha”	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
7^a-“O lobo procura-a na floresta”	N	S	N	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S
8^a- “Lobo e ovelhinha ficam juntos”	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Legenda da Tabela

S- Foi referido no reconto **a-**reconto da narrativa sem fantoches

N – Não foi referido no reconto **b-**reconto da narrativa com fantoches

Apêndice V – Tabela nº2 – Número e tipo de frases utilizadas nos recontos

Tabela nº 2_ Número e tipo de frases utilizadas nos recontos

Tipos de Frase	Grupos																					
	1a	1b	2a	2b	3a	3b	4a	4b	5a	5b	6a	6b	7a	7b	8a	8b	9a	9b	10a	10b	11a	11b
Frase Interrogativa	1	7	2	1	0	7	4	5	2	3	4	6	2	8	0	0	2	3	0	5	2	4
Frase Imperativa	2	6	2	6	2	5	4	8	4	5	2	4	4	4	4	5	3	6	5	6	2	5
Frase Exclamativa	3	5	4	4	4	4	3	6	3	3	3	4	3	7	1	2	2	8	3	4	4	8
Frase Declarativa	17	19	13	11	11	16	14	16	9	19	16	18	7	15	9	11	14	16	11	18	15	20
Total de Frases	24	37	21	22	17	32	25	35	18	30	25	32	16	34	14	18	21	33	19	33	23	37

Legenda da Tabela

a- Reconto da narrativa sem fantoches

b- Reconto da narrativa com fantoches

Apêndice VI – Tabela nº3 – Estudo lexicométrico

Tabela nº 3 – Estudo lexicométrico

Nome	Grupos																					
	1a	1b	2a	2b	3a	3b	4a	4b	5a	5b	6^a	6b	7a	7b	8a	8b	9a	9b	10a	10b	11a	11b
Nº de Palavras	139	226	103	111	121	162	148	179	89	165	148	216	99	213	92	119	109	196	94	224	138	252
Nº de Nomes	18	25	19	17	16	18	20	19	13	19	25	29	19	25	13	22	18	24	13	25	20	26
Nº de Verbos	26	34	20	22	18	32	27	27	17	27	22	29	19	27	14	18	23	27	25	32	24	32
Nº de Adjetivos	2	5	2	1	2	2	2	2	3	1	4	6	1	3	2	2	2	7	6	7	5	5
Nº de Advérbios	6	8	6	4	9	12	8	8	6	8	9	8	4	9	5	5	5	11	6	6	8	9
Nº de Onomatopeias	1	4	2	4	1	3	1	4	1	4	2	4	1	3	0	1	0	4	0	4	0	3

Legenda da Tabela

a-Reconto da narrativa sem fantoches
b-Reconto da narrativa com fantoches