



Artigo

A Leitura de Histórias no Pré-Escolar como Estratégia para o Desenvolvimento da Resiliência, Bem-Estar, Autonomia e Interação Social

Paula Tormenta

Universidade de Lisboa/Instituto de educação
paula.tormenta@edu.ulisboa | ORCID: 0009-0003-8885-8684

Natalie Santos

Universidade de Lisboa/Instituto de educação
natalie.santos@ie.ulisboa.pt | ORCID: 0000-0002-4973-9311

Carolina Carvalho

Universidade de Lisboa/Instituto de educação
cfcarvalho@ie.ulisboa.pt | ORCID: 0000-0003-1793-2288

Resumo

A infância é a fase do desenvolvimento humano em que a leitura de histórias naturalmente acontece e, no pré-escolar, revela-se como uma estratégia pedagógica eficaz para fomentar a resiliência, o bem-estar, a autonomia e as competências de interação social das crianças. No presente estudo, o objetivo é compreender como a leitura de histórias no contexto da educação pré-escolar pode apoiar o desenvolvimento das competências de resiliência e bem-estar, com foco nas capacidades de autonomia e interação social. Os participantes foram um grupo de 18 crianças de um jardim-de-infância público com idades entre os 4 os 6 anos. Os instrumentos usados foram observação



participante, análise documental (portfólios e produções das crianças) e reflexões suscitadas pela leitura de histórias. Como principais resultados destacamos como as histórias selecionadas desempenham um papel significativo na promoção da reflexão das crianças sobre competências socioemocionais e as suas dificuldades. Através das narrativas, as crianças foram capazes de identificar, compreender e expressar vivências relacionadas com autonomia, interação social, bem-estar e resiliência, tanto nas suas dimensões positivas quanto nas dificuldades enfrentadas. Como recomendações do estudo salientamos que o educador, ao escolher as histórias e as explorações que propõe das mesmas, precisa refletir sobre a riqueza desta experiência, para o desenvolvimento de competências de resiliência, que vão acompanhar o bem-estar da criança ao longo da vida.

Palavras-chave: Pré-escolar; Crianças; Resiliência; Bem-estar; Histórias.

Abstract

Childhood is the stage of human development when reading stories occurs naturally, and in preschool, it proves to be an effective pedagogical strategy for fostering resilience, well-being, autonomy, and social interaction skills in children. The objective of this study is to understand how reading stories in the context of preschool education can support the development of resilience and well-being skills, with a focus on autonomy and social interaction abilities. The participants were a group of 18 children aged between 4 and 6 years old from a public kindergarten. The instruments used were participant observation, document analysis (children's portfolios and productions), and reflections prompted by story reading. As main results, we highlight how the selected stories play a significant role in promoting children's reflection on social-emotional skills and their difficulties. Through the narratives, children were able to identify, understand, and express experiences related to autonomy, social interaction, well-being, and resilience, both in their positive dimensions and in the difficulties faced. As recommendations from the study, we emphasize that educators, when choosing stories and exploring them, need to reflect on the richness of this experience for the development of resilience skills, which will accompany children's well-being throughout their lives.

Keywords: Pre-school; Children; Resilience; Well-being; Stories.

Introdução

A resiliência é um processo dinâmico e complexo associado a uma maior capacidade de resolução positiva de problemas, com melhores resultados no bem-estar psicológico. Os fatores



biológicos, a cultura e o ambiente/contexto são pontos fundamentais que influenciam a resiliência uma vez que interferem no processo de gestão do stress/adversidade (Vitti et al., 2019). O desenvolvimento da resiliência é multifatorial e parece ser influenciado por fatores ambientais, familiares, biológicos, interpessoais, culturais e comunitários (Masten & Tellegen, 2012; Ungar, 2004).

A relevância do estudo da resiliência na infância alicerça-se no facto de essa fase ser um período crítico, no qual se inicia uma série de mudanças biopsicossociais, associadas a uma diversidade de vivências com impactos na aquisição de capacidades físicas, cognitivas e emocionais essenciais para a autonomia e bem-estar do indivíduo/criança (Vitti et al. 2019). A resiliência é tanto a capacidade dos indivíduos de navegar no seu caminho para os recursos psicológicos, sociais, culturais e físicos que sustentam o seu bem-estar, como a sua capacidade individual e coletiva de negociar para que estes recursos sejam fornecidos de formas culturalmente significativas (Ungar, 2019).

De acordo com alguns dos documentos de referência na prática pedagógica, como por exemplo no livro “Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças” (Portugal & Laevers, 2018), os indicadores de bem-estar emocional são respetivamente: a) abertura e recetividade, b) flexibilidade, c) autoconfiança e autoestima, d) assertividade, e) vitalidade, f) tranquilidade, g) alegria e h) ligação consigo próprio. É necessário prestar atenção ao bem-estar emocional e físico da criança, dar resposta às suas necessidades e solicitações, proporcionando, desta forma, um ambiente seguro onde a criança é escutada e valorizada. Como indicam Piscalho e Simão (2014), “cabe à escola propiciar à criança um conjunto de condições necessárias ao seu processo de aprendizagem” (p.79). No sentido de promover o bem-estar na rotina de uma sala de atividades do pré-escolar, enfatiza-se a importância de investir na avaliação e promoção da resiliência em diferentes faixas etárias, com especial atenção à infância. O fortalecimento da resiliência desde cedo pode contribuir para reduzir o risco de adoecer física e mentalmente a curto, médio e longo prazo (Masten & Barnes, 2018), promovendo-se a prevenção e munindo as crianças de estruturas internas para lidar com a frustração.

O Mental Health and Resilience Toolkit (Hart & Taylor, 2011), ainda que direcionado ao contexto de vida do adulto, oferece um enquadramento adaptável ao desenvolvimento infantil,



defendendo que a resiliência pode ser ensinada e reforçada através de ambientes seguros, da definição de metas e da prática intencional de atividades como o “conto de histórias emocionais”. Tais práticas, quando integradas na planificação pedagógica do educador, promovem a empatia, a autonomia e o desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentais na infância/pré-escolar. Como estratégias de promoção de saúde e adaptação positiva, destacam-se o desenvolvimento e reforço das capacidades socioemocionais, maior autonomia da criança, capacidade de resolução de problemas, criatividade, relações interpessoais positivas, entre outros.

Para Silva (2009) “a autonomia é o agir por si, seja através da criação de regras próprias, seja pela existência de uma área de escolhas pessoais, e é igualmente a capacidade de o fazer, é o utilizar ferramentas para o fazer. É uma liberdade de ação e escolha limitada, dependente da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança” (p.1). O conceito faz uma forte alusão a uma abordagem holística da autonomia intimamente ligada ao ambiente educativo, ao adulto e à criança. A pertinência do papel da resiliência surge associada a esta capacidade ser considerada como um fator protetor na infância. Neste sentido, a leitura de histórias no contexto da educação pré-escolar assume-se como uma ferramenta estratégica pedagógica para promover não apenas a resiliência, mas também o bem-estar, a autonomia e a interação social. Isso ocorre porque, ao ouvir e refletir sobre as histórias, as crianças entram em contacto com personagens que enfrentam e superam desafios, o que favorece a identificação emocional e o desenvolvimento de estratégias internas de resiliência. Além disso, o momento de leitura em grande grupo estimula o diálogo, a escuta ativa e a troca de ideias entre pares e adultos, fortalecendo as competências de interação social. Através dessas experiências simbólicas e relacionais, a criança desenvolve a capacidade de se colocar no lugar do outro, resolver conflitos, tomar decisões e agir com confiança, elementos essenciais tanto para a autonomia como para a construção da resiliência.

A leitura de histórias contribui para o alargamento do vocabulário, desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da oralidade e do pensamento crítico (Mata, 2008), enquanto permite à criança elaborar emocionalmente situações de estresse (Santos, 2000). O educador tem aqui um papel determinante: a sua capacidade de criar ambientes acolhedores, selecionar obras significativas e promover momentos de escuta ativa influenciando diretamente a motivação e o envolvimento da criança (Bertram & Pascal, 2009; Lopes da Silva et al., 2016). A motivação



intrínseca e o envolvimento emocional na atividade de leitura são indicadores claros de bem-estar e favorecem a aprendizagem significativa (Veiga et al., 2012; Niemiec & Ryan, 2009).

Adicionalmente, contar histórias não se limita à transmissão cultural, sendo também um meio de ligação identitária entre quem conta e quem ouve (Hohmann & Weikart, 2011). Tal ligação fortalece os vínculos afetivos e interfere positivamente no comportamento pró-social das crianças (Cheesebrough et al., 2004; Eisenberg et al., 2006). O Plano Nacional de Leitura reforça esta importância com iniciativas como o programa “Está na Hora dos Livros”, dirigido à educação pré-escolar. A repetição das histórias e a sua exploração reflexiva ajudam a criança a resolver conflitos internos, reforçando a compreensão de si e do outro (Rigolet, 2009).

Neste contexto, e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, o educador é também investigador, planificando e avaliando de forma contínua o impacto das histórias no desenvolvimento psicossocial das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). A revisão da literatura sugere, portanto, que a leitura de histórias é um recurso educativo de elevado valor para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a construção da resiliência e das competências necessárias para uma vivência escolar mais autónoma, interativa e emocionalmente saudável.

O presente estudo

O presente estudo, realizado no âmbito de uma investigação de doutoramento, teve como objetivo explorar como a leitura de histórias no contexto da educação pré-escolar pode apoiar o desenvolvimento das competências de resiliência e bem-estar, com foco nas capacidades de autonomia e interação social. A intervenção teve como base a leitura de dez histórias infantis (ver Tabela 1) selecionadas intencionalmente para estimular a reflexão e o diálogo das crianças sobre temas emocionais e relacionais.

Tabela 1

Histórias Infantis utilizadas na intervenção



Referência	Síntese da história
Yousafzai, M. (2017). <i>O Lápis mágico de Malala</i> . Editorial Presença.	A jovem Malala sonha em ter um lápis mágico para desenhar um mundo melhor, sem injustiças e guerras. Com o tempo, ela descobre que sua verdadeira “magia” está nas palavras e na educação, que podem transformar a realidade.
Reynolds, P. (2009). <i>O ponto</i> . Bruaá Editora.	A história de uma menina que acredita não saber desenhar. Com o incentivo da professora, ela faz apenas um ponto, mas descobre que esse simples gesto pode ser o início de uma grande criação. Um livro sobre criatividade, confiança e expressão pessoal.
Velthuijs, M. (2018). <i>O Sapo é sapo. Zero a Oito</i> .	O sapo começa a duvidar de si mesmo ao se comparar com os amigos – o pato sabe nadar, o coelho sabe correr, o porco é forte... No final, ele aprende que não precisa ser como os outros: ser ele mesmo já é especial.
Haughton, C. (2021). <i>Coragem, Pequeno Caranguejo</i> . Orfeu Negro.	O pequeno caranguejo tem medo de entrar no mar, que parece enorme e assustador. Com incentivo e coragem, ele descobre a beleza e a diversão das ondas. Uma história sobre enfrentar medos e experimentar coisas novas.
Melece, A. (2022). <i>O Quiosque</i> . Orfeu Negro.	O quiosque é a “casa” da senhora Olga, que passa os dias a vender revistas e doces. Presa ali dentro, ela sonha com aventuras até que, por acaso, embarca numa jornada inesperada que transforma sua vida.
Calli, D. (2021). <i>Ervilhinho</i> . Baduga.	O Ervilhinho é minúsculo, mas isso não o impede de divertir-se, explorar e sonhar acordado. Depois de entrar na escola, as coisas ficaram um pouco mais difíceis: é pequeno demais para participar das atividades. Pequeno demais para a comer, para o ginásio, para o pátio da escola. No entanto quando cresceu também encontrou o seu “mundo”.
Vries, A. (2017). <i>Grisela</i> . Kalandraka.	Grisela é uma ratinha cinzenta que não gosta de sua cor. Então, tenta-se pintar de várias formas para se sentir bonita. No fim, ela entende que ser ela mesma é o mais importante.
Mantchev, L. (2017). <i>Elefantes não Entram</i> . O Bichinho de Conto.	A história mostra um menino cujo animal de estimação era um “elefantinho” que ouve que não pode entrar em certos lugares porque “elefantes não entram”. Com ternura e humor, o livro fala sobre aceitação, inclusão e respeito pelas diferenças.
Aguilar, L. (2011). <i>Orelhas de Borboleta</i> . Kalandraka.	Mara é uma menina que sofre com apelidos e provocações na escola. Com imaginação e autoestima, ela transforma suas supostas “imperfeições” em qualidades especiais, como ter “orelhas de borboleta”.
Azcona, M. (2011). <i>Um Presente Diferente</i> . Kalandraka.	Tristão presenteia o seu amigo Marcelo com um bocado de tecido que sobrara de umas cortinas. Marcelo antes tinha preferido um pião, mas acaba por agradecer aquele presente porque se apercebe da quantidade de utilidades que um simples pedaço de pano pode ter: para se limpar, proteger-se do sol, atravessar um rio, abrigar-se do vento, escapar dos perigos...

Neste artigo pretendemos responder às seguintes questões: 1) As histórias escolhidas permitiram às crianças refletirem sobre as competências e as dificuldades de autonomia e interação social, sobre o seu bem-estar e resiliência? 2) Como se interligam a autonomia, interação social, bem-estar e resiliências na reflexão que as crianças fazem das histórias?



Metodologia

Participantes e considerações éticas

Este estudo qualitativo adota um design de estudo de caso (Ponte, 1994; Stake, 1995), centrado na análise do trabalho de uma docente de pré-escolar no desenvolvimento do valor das histórias/narrativas como recurso pedagógico eficaz para fomentar competências socioemocionais em contextos educativos de práticas de avaliação formativa em sala de atividades. O caso foca-se na compreensão do desenvolvimento de competências de resiliência, autonomia e interação social numa sala de atividades do pré-escolar da rede pública na área de Lisboa. A investigação foi desenvolvida no contexto real das rotinas pedagógicas, respeitando a metodologia em participação adotada em sala.

Ao longo de mais de vinte e cinco anos de prática pedagógica com diferentes grupos de crianças, a primeira autora foi compreendendo que, independentemente dos diferentes modelos pedagógicos existentes, aquele que fará sentido, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), será o que promove uma pedagogia da participação ativa da criança (Lopes da Silva et al., 2016). O princípio é considerar a criança como agente do seu próprio processo de aprendizagem. O modelo está focado nos interesses das crianças para que o educador, como mediador/gestor, possa alicerçar as necessidades da criança e do grupo. O educador nunca deverá perder o foco na sua intencionalidade educativa, mas procura concomitantemente manter o envolvimento ativo das crianças/pares para poder ter sucesso no seu processo de aprendizagem.

Os participantes estavam no contexto natural de uma sala de pré-escolar da rede pública e foram selecionados de acordo com uma amostra por conveniência, pela facilidade de acesso, mas coerente com o objetivo da investigação, de modo a garantir rigor científico em todos os passos da investigação. O grupo é composto por 18 crianças com idades compreendidas entre os 3 os 6, onze do sexo feminino e duas crianças com necessidades específicas.

A investigação obteve previamente todas as autorizações institucionais necessárias: do comité de ética do IE-ULisboa, do Ministério da Educação e Ciências, da direção de agrupamento de escolas, e da coordenadora de estabelecimento. Adicionalmente, foram solicitados



consentimentos informados dos encarregados de educação e das crianças. Respeitaram-se os princípios éticos fundamentais: bem-estar, dignidade, autonomia, justiça, e confidencialidade dos dados de todos os envolvidos.

Recolha e análise de dados

A recolha de dados decorreu ao longo do segundo semestre do ano letivo 2023/24. Foram utilizados três principais métodos complementares: observação participante, análise documental (portfólios e produções das crianças) e reflexões suscitadas pela leitura de histórias selecionadas no âmbito do desenvolvimento da resiliência, autonomia e interação social. A observação participante, ainda que marcada por potenciais assimetrias de poder, foi conduzida segundo uma pedagogia participativa, valorizando a convivência democrática e o envolvimento das crianças como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Conforme defendem Machado e Carvalho (2020), é essencial “dar voz” às crianças, reconhecendo-as como coautoras do processo investigativo. A observação foi contínua e integrada na rotina diária do grupo, respeitando a metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM, 2021) adotada pela educadora.

O modelo assenta num sistema de organização baseado na cooperação constituído por três subsistemas interligados: as estruturas de cooperação educativa, os circuitos de comunicação e a participação democrática direta. As estruturas de cooperação educativa, como o trabalho a pares ou em pequenos grupos, contrariam a competição e o individualismo inerentes ao modelo tradicional de ensino. Os objetivos são estabelecidos ao nível do grupo, o que favorece a aquisição de competências sociais e culturais: “Na aprendizagem cooperativa o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo”. (MEM, 2021, p. 1).

Os dados foram registados nos portfólios individuais e permitiram documentar a evolução das competências visadas em diferentes momentos e atividades. Todo o processo foi desenvolvido de forma sensível à linguagem e aos ritmos das crianças. No final de cada história, cada criança era convidada a realizar um registo gráfico para integrar no seu portfólio individual. Após esse momento, num ambiente mais individualizado, a educadora/investigadora dialogava brevemente com a criança, tendo por base questões previamente definidas, em consonância com os objetivos do



estudo e com as aprendizagens esperadas a partir das histórias lidas. Todo o material recolhido foi incluído no portfólio. Este procedimento assegurou a coerência entre os instrumentos utilizados e os objetivos do estudo, bem como o alinhamento com os princípios éticos da investigação com crianças em contexto educativo.

Tabela 2*Categorias e descrição de respetivos códigos indicadores de competência*

Categoria	Descrição	Exemplos
Resiliência	As crianças mostram que reconhecem os desafios e como lidar com eles. Usam estratégias para superar dificuldades e mostram aprendizagem após mudanças. As respostas delas refletem o que aprenderam e as dificuldades que enfrentaram. As crianças falam sobre reconhecer dificuldades e tentam mudar. Quando necessário, procuram um adulto para ajudar a resolver problemas e demonstram a capacidade de identificar e resolver as questões que encontram.	“Quando fico triste...na escola chamo a P. em casa chamo a mãe que dá abraços” (C1, Grisela). “O que é difícil para ti? Resposta: Coragem de estar no escuro.” (C2, Coragem Pequeno Caranguejo) “Sim, quando o pai da minha mãe morreu. Senti mal, tentei pensar noutras coisas” (C8, Quiosque).
Autonomia	As crianças mostram iniciativa, capacidade para fazer escolhas, procurar ajuda e informação, e estabelecer relações. Conseguem comunicar de forma independente, assumir responsabilidades e saber o que devem fazer. Além disso, demonstram autocuidado, autocontrole e criatividade, sentindo-se envolvidas no processo de criação com materiais. A autoconfiança e a autonomia na ação também são destacadas.	“Quando estou sozinha vou chamar a c16, c6, c14 e c13” (C1, Orelhas de Borboleta). “Fiz bolas e traços porque gosto de riscos e traços” (C2, O Ponto). “Sou boa a desenhar o arco-íris” (C5, O Sapo é Sapo).
Interações Sociais	As crianças mostram diversão e motivação em interagir com outros. Trabalham em equipa, entendem os sentimentos dos outros e colaboram positivamente. Superam dificuldades juntos, demonstrando empatia e solidariedade. Muitas crianças usam momentos para descobrir novas características dos colegas, o que ajuda na colaboração e aceitação entre elas.	“Quando estou sozinha vou chamar a c16, c6, c14 e c13” (C1, Orelhas de Borboleta) “Podem mascarar-se de peixes e deixam entrar” (C6, Elefantes Não Entram) “Não conseguir sentar na cadeira” (C4, O Ervilhinho).
Bem-estar	As crianças expressam de forma positiva como o contexto social e a aceitação impactam a sua vida. Consegue identificar emoções positivas, como calma e diversão, e percebe a qualidade de vida. Embora possa sentir emoções negativas, como tristeza e nervosismo, ela	“Senti-me bem” (C3, O Quiosque). “Quando estou triste na escola eu chamo a C1, a C16, a C13 e a C14 e depois já fico feliz” (C6, Elefantes não entram).



termina o processo de maneira positiva. A criança pode ter dificuldades nas relações com os pares, mas também procura melhorar nessas situações.

"Pensei fazer as 2 coisas e com muitas cores. Divertido" (C10, O Ponto).

Tabela 3*Categorias e descrição de respetivos códigos indicadores de dificuldades*

Categoria	Descrição	Exemplos
Resiliência	As crianças precisam de ajuda para perceber desafios e encontrar maneiras de lidar com problemas. Muitas vezes, elas não têm estratégias para superar as dificuldades e não aprendem com as mudanças. Também há uma falta de reflexão sobre o que aprenderam. Isso leva a uma dificuldade em aceitar e adaptar-se a mudanças. Além disso, as respostas das crianças mostram que elas não pensam sobre suas aprendizagens ou identificam as dificuldades que enfrentaram.	"Sim, quando estava numa praia veio uma onda muito grande, eu queria ir-me embora" (C8, Coragem pequeno Caranguejo) "Não faço (ficas aborrecida como o sapo?) fico aborrecida" (C12, Coragem Pequeno Caranguejo). "Não vou pro mar" (C12, Coragem Pequeno Caranguejo).
Autonomia	As crianças evidenciam ter dificuldades em várias áreas; problemas em ter iniciativa e fazer escolhas. Também encontram dificuldades em procurar ajuda ou informação e em estabelecer relações. Muitas têm dificuldades em comunicar de forma independente e em assumir responsabilidade. Não sabem sempre o que devem fazer, o que afeta seu autocuidado e autocontrole. A criatividade, que está ligada à expressão através de materiais, e a autoconfiança também estão entre os desafios que enfrentam.	"Tirar a bola a alguns amigos do treino" (C8, O Sapo é Sapo). Educadora: "Que não consegues fazer? (que ficas aborrecido como o sapo?)" Criança: "Fazer uma corrida muito rápida" (C10 história O Sapo é Sapo). "Era difícil porque eu não sabia desenhar" (C12, O ponto).
Interação social	As crianças evidenciam dificuldades na colaboração, trabalho em equipa, interação e sentem solidão e exclusão. Não conseguem resolver esses problemas sozinhas. Algumas delas relatam confusão ou dificuldade em realizar ações. Também mencionam frustração e tristeza quando os colegas não colaboram. O comportamento dos outros impacta negativamente suas experiências, como na falta de silêncio ou no não cumprimento das regras.	Educadora: "Já alguma vez te aconteceu quereres brincar com alguém? E não pudeste?" Criança: "Sim". Educadora: "O que fizeste?" Criança: "Faço igual". (C2, Elefantes não entram). Educadora: "Quando dizem coisas feias que não gostas, que te incomodam, chateiam, o que fazes?". Criança: "Sim, ficam a rir, começo a chorar." (C7, Orelhas de Borboleta).



Mal-estar	A criança pode compartilhar sentimentos negativos durante o processo, sem mostrar mudanças ou indicadores de resiliência. Ela pode sentir mal-estar, tristeza, nervosismo, medo ou insegurança. Além disso, a criança pode ter dificuldades em relacionar-se com os pares.	"Medo de acontecer, As ondas eram grandes e molharam todos. Medo de ondas grandes". (C6, Coragem Pequeno Caranguejo). "Sim, quando o pai da minha mãe morreu. Senti mal, tentei pensar noutras coisas" (C8 O Quiosque).
-----------	--	--

A análise de conteúdo foi conduzida de forma dedutiva, orientada pelas questões e pelo objetivo da investigação, centrando-se na identificação de indicadores de competências de resiliência, autonomia, interação e bem-estar nas falas das crianças. A categorização foi inicialmente realizada pelo primeiro autor, que identificou, no discurso das crianças, padrões recorrentes relacionados com o desenvolvimento da resiliência, autonomia, interação social e bem-estar (ver Tabelas 2 e 3). As categorias emergentes refletem tanto competências observadas como dificuldades manifestadas pelas crianças ao longo das atividades propostas. O software MAXQDA foi um recurso fundamental para a análise de conteúdo, possibilitando a identificação de categorias, padrões e relações significativas, bem como uma postura reflexiva e crítica da investigadora sobre os dados.

Para garantir fiabilidade e consistência na análise, os códigos foram posteriormente revistos pelas duas coautoras de forma independente, promovendo triangulação e validando a estrutura categorial definida. Seguidamente, foi contabilizado o número de vezes que as categorias foram mencionadas pelas crianças em cada uma das histórias. O software MAXQDA foi utilizado para organizar, visualizar e explorar as conexões entre categorias, permitindo uma leitura mais profunda das relações entre as experiências vividas pelas crianças e as competências em estudo.

Apresentação e Discussão de Resultados

Na Tabela 4 estão descritas as histórias que foram utilizadas, assim como as competências que se esperavam desenvolver com cada uma destas atividades. Nessa tabela também pode ser observada a frequência com que cada uma das competências em estudo esteve presente no discurso das crianças. Com base nos dados analisados no MAXQDA, é possível identificar que as histórias escolhidas constituíram um instrumento eficaz para a promoção da reflexão das crianças



sobre competências socioemocionais e suas dificuldades. A análise permitiu responder às questões previamente definidas.

**Tabela 4***Histórias trabalhadas e respetivos processos*

História	Objetivo da história	Questões que foram levantadas?	Competências				Dificuldades			
			R	A	IS	B	R	A	IS	B
Lápis Mágico de Malala	Promoção da resiliência: (superação e resolução de problemas)	Brainstorming/chuva de ideias sobre a história	5	-	-	-	-	-	-	-
O Ponto	Desenvolvimento da autonomia (Criatividade e expressão; autonomia e autoestima)	A primeira autora pediu para fazer o desenho/registo com a regra de fazer só linhas e pontos: 1) O que é que tu pensaste? (foi difícil ou divertido?), 2) Porque fizeste os 2 ou 1?	-	26	1	19	-	2	-	-
Sapo é sapo	Identificar processos de resiliência/bem-estar (identificar emoções, dificuldades e estratégias)	Individualmente, 1) O que para ti é muito difícil? Que não consegues fazer? (Ficas aborrecido como o sapo?) 1.1) O que é que tu fazes nestas situações?	14	21	1	2	2	8	-	3
Coragem pequeno caranguejo	Promoção de comportamentos de bem-estar /resiliência (superação do medo; mudança de atitude)	1) Já te aconteceu algo que ficaste com muito medo? Como o pequeno caranguejo (pensaste em desistir?), 2) O que te fez mudar de ideias, como o pequeno caranguejo? (para não ter medo)	35	12	1	1	2	1	-	11
Quiosque	Reconhecimento da capacidade Resiliência e do indicador de bem-estar (adaptação às mudanças; flexibilidade emocional)	1) Como é que achas que a Olga lidou (sentiu/adaptou/estava) com a mudança? (mudar de sítio). 2) Já alguma vez te aconteceu alguma coisa na tua vida, uma mudança, que mudou tudo? O quê? Como te adaptaste (ultrapassaste, tentaste fazer)? Como te sentiste?	14	1	7	21	1	-	-	1



História	Objetivo da história	Questões que foram levantadas?	Competências				Dificuldades			
			R	A	IS	B	R	A	IS	B
Ervilhinho	Promoção da Autonomia/bem-estar (autoestima, autocuidado e autorregulação)	1) O Ervilhinho sentia-se mal porquê? 2) sentiu-se bem? Porquê?	-	-	29	-	-	-	-	-
Grisela	Identificar Bem-estar/Autonomia (estratégias para a tristeza, expressão emocional)	1) Quando estás triste, o que é que fazes?	16	15	8	1	-	-	2	-
Elefantes não entram	Reconhecer competência de Interação Social (isolamento social; empatia e solidariedade)	Na dinâmica coletiva, grande grupo, no meio da história: 1) O que fazem agora que não entram? 2) individualmente: o que fazes quando ficas isolado/sozinho na escola. 2.1) Já alguma vez te aconteceu quereres brincar com alguém? E não pudeste? 2.2) O que fizeste?	16	14	20	2	-	-	5	1
Orelhas de borboleta	Sensibilizar para interação social e resiliência (bullying e respostas emocionais; resiliência às críticas)	1) Quando dizem coisas feias que não gostas, que te incomodam, chateiam, o que fazes?	12	8	8	-	-	-	7	2
Um presente diferente	Identificar comportamentos de autonomia e resiliência (criatividade e expressão individual; desafios e superação)	1) O que fizeste com o pedaço de tecido?	-	18	-	-	-	-	-	-
Total			112	115	75	46	5	11	14	18

Nota. Competências e dificuldades: R – Resiliência, A – Autonomia, IS – Interações sociais, B – Bem-estar



Reflexão das crianças sobre competências e dificuldades

Os dados indicam que as crianças refletiram com profundidade sobre os temas das histórias, especialmente no que se refere à autonomia (com 115 referências codificadas) e à resiliência (112 referências), demonstrando forte identificação com desafios e superações apresentadas nas narrativas. Por exemplo, “Vou chamar a mãe para me ajudar, quando estou triste. Na escola, quando eu estou triste, penso em fazer alguma coisa, por exemplo, para me relembrar dos amigos”. (C3, Grisela). A profundidade das reflexões foi analisada considerando simultaneamente a frequência das referências codificadas e a qualidade das falas, em termos de detalhamento, relação com experiências pessoais e complexidade das respostas (Bardin, 2016). Esse procedimento visou assegurar fiabilidade e validade na interpretação dos dados (Souza et al., 2017).

As competências de interação social também surgiram, mas em menor quantidade (75 referências), em especial nas histórias Ervilhinho, Quiosque, Grisela e Elefantes não entram, que suscitararam conversas sobre exclusão, empatia e resolução de conflitos. Por exemplo, a criança 10, na história Quiosque, demonstrou empatia com a personagem “Ela sentiu a mudança de ir para a costa e começou a vender gelados e todos queriam. Sentia-se *mais bem*”. De acordo com investigações citadas no artigo de More (2011), as Histórias Sociais são narrativas que ajudam as crianças a compreender situações sociais específicas, descrevendo o que esperar e como os outros podem reagir. Não instruem diretamente, mas promovem compreensão e empatia (Gray, 2004; Gray & Garand, 1993). A encenação das histórias, o reforço positivo (Sigler & Amidor, 2005), e a disponibilização contínua das histórias na sala ajudam na generalização e retenção das competências sociais (Battalio & Stephens, 2005).

Foram identificadas 46 referências associadas a indicadores de bem-estar, principalmente ligados ao reconhecimento de sentimentos como alegria, medo ou frustração, tanto nas personagens das histórias como nas próprias vivências das crianças. Por exemplo, a criança 18, ao comentar a história Quiosque, afirmou: “Sim, antes estava na casa antiga e mudei para esta casa, senti-me bem”.



Além disso, foram também codificadas dificuldades nas mesmas áreas (interação social, autonomia e bem-estar), indicando que as histórias funcionaram como catalisadoras para que as crianças expressassem vulnerabilidades, inseguranças e tensões do seu quotidiano.

Os nossos resultados vão ao encontro dos encontrados na revisão sistemática de Ramamurthy et al. (2024) que descreve o impacto positivo das intervenções de narração de histórias no desenvolvimento da resiliência em crianças. Outros estudos indicam que as intervenções com narração de histórias têm mostrado redução de ansiedade, depressão e comportamentos problemáticos (Abi Zeid Daou et al., 2022; Milaré et al., 2021; Conover, 2020), melhoria na regulação emocional e resolução de conflitos (Tillot et al., 2022), aumento da autoeficácia e *coping* (Bouchard et al., 2013; Theron et al., 2017) e promoção de sentimentos de amor, cuidado e agência (Wood et al., 2012). As intervenções eficazes foram conduzidas sobretudo em ambientes escolares/contextos educativos, com abordagens participativas e culturalmente adaptadas (Seale et al., 2022; Mayaba & Wood, 2015).

Com base na análise da Tabela 4, podemos discutir quais histórias cumpriram o seu objetivo inicial/propósito pedagógico e quais podem não ter alcançado plenamente as competências desejadas e levantar hipóteses/reflexões explicativas para isso. Histórias diferentes geraram foco em diferentes dimensões do desenvolvimento socioemocional.

Algumas histórias cumpriram claramente o objetivo. Na história “Coragem, pequeno caranguejo”, o nosso objetivo era a promoção da resiliência. Os resultados efetivamente demonstraram que foi muito eficaz em estimular a reflexão sobre a resiliência, sendo registadas 35 demonstrações de competências de resiliência (o maior valor da tabela), além de comentários das crianças sobre autonomia, bem-estar e até interação social. Por exemplo:

Educadora: “Já te aconteceu algo que ficaste com muito medo como o pequeno caranguejo? Pensaste em desistir?.

Criança: “Não fiquei com medo de nada. Tenho medo de cães e gatos, há 3 cães e 2 gatos que não tenho medo: Minnie, Beni, Jonas, o meu pai ou a minha mãe pegam-me ao colo quando não são estes”.

Educadora: “O que te fez mudar de ideias, como o pequeno caranguejo, para não ter medo?

Criança: “Gosto de brincar com eles, festinhas na Beni e muitas na Minnie”.



O sucesso pode estar relacionado com as questões levantadas: foram diretas, emocionais e ligadas à vivência infantil real (medo, superação). Isso parece ter facilitado a identificação das crianças com a personagem.

Uma segunda história cujo objetivo teria sido alcançado foi “Elefantes não entram”. Nesta história, o nosso objetivo era a promoção da competência de interação social. Os resultados traduziram uma forte evidência em interação social, sendo registadas 20 demonstrações na referida competência e também em resiliência. O sucesso pode estar associado novamente às questões terem sido bastante concretas, envolvendo experiências sociais reais, como exclusão e empatia, com uma abordagem coletiva e individual.

Na história “Grisela”, cujo objetivo foi o bem-estar/autonomia, os resultados demonstram um relevante número de respostas relacionadas com a autonomia (15), a resiliência (16) e a interação social (8). O sucesso que poderá estar associado à natureza da questão “o que fazes quando estás triste?” tendo provavelmente ativado um processo de autorreflexão importante para trabalhar emoções e estratégias para superar a situação.

Efetivamente, os estudos realizados com crianças destacam que diferentes estratégias de questionamento (como perguntas abertas, divergentes ou investigativas) podem estimular um pensamento mais profundo, encorajar a autoexpressão e promover a participação ativa (Dos et al., 2016; Walsh & Hodge, 2018), estando ligadas ao crescimento socioemocional e à autonomia. No entanto, muitos professores tendem a concentrar-se em questões que evocam o conhecimento operacional em vez daquelas que promovem a reflexão metacognitiva ou a percepção emocional, limitando potencialmente o desenvolvimento da resiliência e da autonomia (Dos et al., 2016).

Por outro lado, verificou-se que a história “O Lápis Mágico de Malala”, cujo objetivo era a promoção da resiliência, não cumpriu totalmente a finalidade proposta. Foram registadas apenas cinco ocorrências relacionadas a competências de resiliência. Uma hipótese explicativa para esse resultado é que a atividade foi realizada em formato de *brainstorming*, o que pode ter levado a respostas mais genéricas. Além disso, o tema abordado (direitos, educação e injustiça social) pode ter sido demasiado complexo para o grupo, não tendo sido suficientemente contextualizado de forma lúdica e emocional.



Outra história que não cumpriu o objetivo inicialmente planeado foi “Um presente diferente”, que pretendia desenvolver autonomia e resiliência. Evidenciaram-se apenas respostas relacionadas à autonomia (18), nenhuma associada à resiliência. Uma explicação possível é que a questão focou apenas na execução da atividade (“O que fizeste com o tecido?”), sem abrir espaço para reflexão sobre dificuldades ou emoções, limitando o acesso à dimensão da resiliência.

A análise dos resultados revela a necessidade de colocar às crianças questões abertas, ligadas à sua experiência pessoal e emocional, de forma a possibilitar diálogos mais profundos e relevantes (como visto em Pequeno Caranguejo, Grisela e Elefantes não entram). Histórias com temas muito abstratos ou novos precisam que o educador seja um mediador atento para adaptar a linguagem ao nível de desenvolvimento do grupo, como em Lápis de Malala. A forma da atividade (e.g., brainstorming coletivo vs. perguntas individuais) influencia o envolvimento das crianças. Abordagens mais individualizadas parecem gerar respostas mais ricas. Temas emocionalmente sensíveis precisam de tempo para elaboração de raciocínio, ou seja, é importante trabalhar de forma contínua, não apenas pontual.

Interligação entre as competências nas reflexões das crianças

A Figura 1 apresenta o Mapa de Código das competências identificadas no discurso das crianças. Esta figura representa as conexões existentes entre as categorias: quanto mais próxima a localização das categorias no mapa, maior a relação entre elas. A Figura 1 revela fortes conexões entre as competências analisadas. Essas ligações evidenciam uma visão holística do desenvolvimento infantil, na qual competências emocionais, relacionais e de autonomia se reforçam mutuamente, sendo mediadas pelas experiências narrativas e pelas práticas pedagógicas reflexivas.

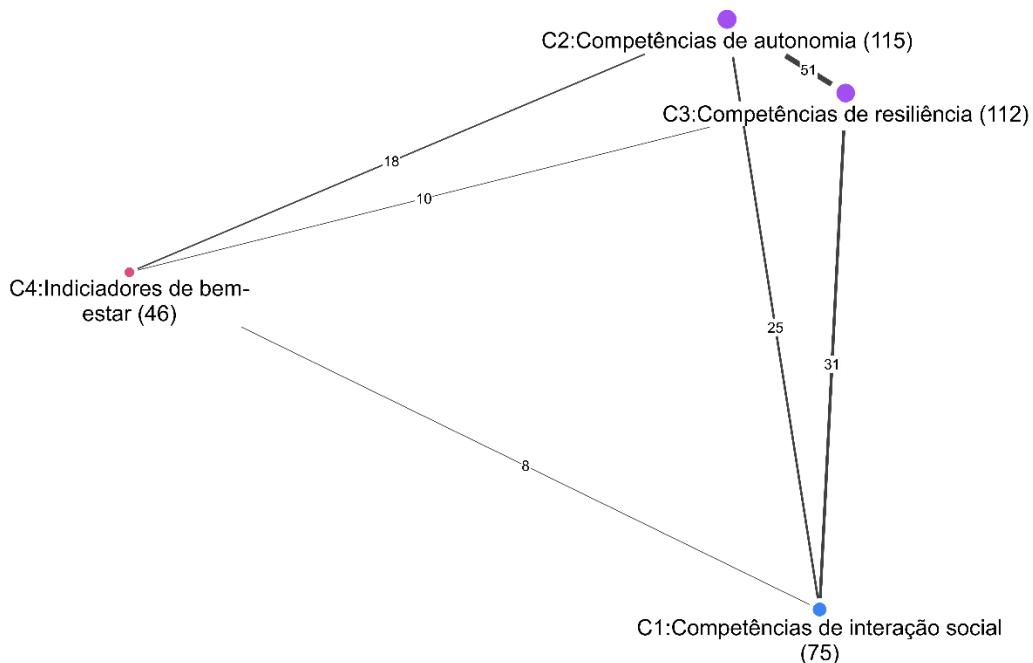
As ligações mais fortes encontram-se entre as competências de Resiliência e Autonomia, assim como entre as competências de Resiliência e Interação Social. Estes resultados sugerem que a autonomia e as interações sociais contribuem de forma integrada para a resiliência das crianças. A autonomia fomenta a autoconfiança e a tomada de decisão, enquanto as interações sociais oferecem suporte prático e emocional, ambos essenciais para responder de forma resiliente aos



desafios (e.g., “Quando estou sozinha a C6 deixa eu brincar, eu peço” – C7, Elefantes não entram). Efetivamente, a resiliência é muitas vezes conceptualizada como um processo dinâmico que envolve tanto a agência pessoal (autonomia) quanto a habilidade de procurar apoio social (interação social) (Masten et al., 2021).

Figura 1

Conexão entre competências



Há interdependência entre autonomia, interação social, resiliência e bem-estar, mas em menor quantidade, uma vez que os indicadores de bem-estar estavam menos presentes no discurso das crianças. No entanto, a presença destas conexões sugere que crianças mais autónomas e competentes nas suas interações sociais demonstram mais resiliência e apresentam sinais mais consistentes de bem-estar subjetivo. A resiliência surge associada à superação de dificuldades tanto na interação como na autonomia, funcionando como elemento transversal às outras dimensões. O código de bem-estar está ligado a múltiplos outros, mostrando que o sentimento de bem-estar das crianças está profundamente entrelaçado com a forma como experienciam e resolvem desafios



sociais e emocionais. O mapa sugere uma rede densa de significados construídos a partir das histórias.

Conclusão

Os resultados deste estudo revelam que as histórias selecionadas contribuíram para a promoção da reflexão das crianças sobre as suas competências e dificuldades socioemocionais. Através das narrativas das diferentes histórias, as crianças foram capazes de identificar, compreender e expressar vivências relacionadas à autonomia, interação social, bem-estar e resiliência, tanto em suas dimensões positivas quanto nas dificuldades enfrentadas.

A análise evidenciou que as competências de autonomia e resiliência foram fortemente mobilizadas nas atividades, sugerindo que as histórias funcionaram como dispositivos simbólicos potentes para o reconhecimento e a verbalização de capacidades de superação, tomada de decisão e resposta a desafios. As interações sociais emergiram como um campo relevante de reflexão, sobretudo em situações de exclusão, aceitação e empatia, enquanto os indicadores de bem-estar estiveram frequentemente associados às experiências emocionais expressas pelas crianças durante a escuta e a discussão das histórias.

A interligação entre os códigos evidencia a complexidade do desenvolvimento emocional infantil, destacando que competências como autonomia, resiliência e interação social não se desenvolvem isoladamente, mas sim de forma interdependente, influenciando diretamente a percepção que as crianças têm sobre seu bem-estar. O mapa de código apontou para a existência de relações densas entre essas dimensões, especialmente entre autonomia, as interações sociais e a resiliência. Os resultados apresentados estão de acordo com o que refere Tillot et al. (2022) quando indicam que a narração de histórias pode ser utilizada como uma estratégia pedagógica para desenvolver e promover a resiliência em crianças dos 4 aos 8 anos. De acordo com os autores, a partir do desenvolvimento de um livro de histórias, a narração de histórias facilitou o desenvolvimento de competências como: a regulação emocional e a resolução de conflitos (Tillott, 2022), autoexpressão, responsabilidade e empatia compreensão e gestão do comportamento. Nos estudos mencionados por Tillot et al. (2022), as crianças relataram exemplos de mudanças



comportamentais com base nas histórias lidas, demonstrando transferência do conhecimento emocional para situações reais, o que sugere uma aprendizagem significativa (Davidson & McEwen, 2012; Bouchard et al., 2013). Como no nosso estudo, a intervenção se mostrou útil para desenvolver competências de resiliência desde a infância, sendo relevante porque esta etapa é crítica e crucial para moldar padrões comportamentais duradouros (Masten & Tellegen, 2012; Ungar, 2004).

Assim, o presente estudo reforça o valor das narrativas como recurso pedagógico eficaz para fomentar competências socioemocionais em contextos educativos. A escuta ativa das crianças e o espaço de diálogo proporcionado pelas histórias constituíram um ambiente propício para o desenvolvimento da consciência emocional, da empatia e da capacidade de autorreflexão. Tais resultados indicam a importância de incorporar sistematicamente práticas narrativas no currículo escolar (Lopes da Silva et al., 2016) como estratégia de promoção de um desenvolvimento mais integrado e sensível às realidades emocionais infantis.

Limitações do estudo

Os resultados apontaram maior destaque para competências (autonomia, resiliência, interação social e indicadores de bem-estar) em detrimento das dificuldades associadas a essas dimensões. Este resultado pode estar relacionado à natureza positiva das histórias, aos objetivos da atividade e à formulação das perguntas (respostas descritivas), que podem ter direcionado as crianças a focar em aspectos desejáveis, minimizando desafios ou situações de mal-estar. Recomenda-se, em intervenções e investigações futuras, o uso de recursos que estimulem a expressão de dificuldades, como histórias com maior complexidade emocional ou estratégias expressivas complementares. Deve ainda considerar-se a limitação da amostra por conveniência e do desenho de estudo de caso, que reduzem a possibilidade de generalização dos resultados.

Implicações pedagógicas

As histórias revelaram-se um recurso eficaz para promover reflexão nas crianças sobre autonomia, interação social e resiliência. Criaram um espaço simbólico seguro facilitador da expressão de competências e experiências, fortalecendo o bem-estar e o desenvolvimento socio-



emocional, embora as dificuldades em torno destas competências não tenham estado tão presentes nos resultados, confirmam o valor das histórias como estratégia pedagógica no pré-escolar para a criança explorar e processar as suas emoções, ajudando no desenvolvimento da resiliência.

Referências Bibliográficas

- Abi Zeid Daou, K. R., Abi Zeid Daou, L. R., & Cousineau-Péruss, M. (2022). Storytelling as a tool: A family-based intervention for newly resettled Syrian refugee children. *International Journal of Social Welfare*, 31(1), 56–65. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12489>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Battalio, R., & Stephens, J. T. (2005). Social skills training: Teacher practices and perceptions. *Beyond Behavior*, 14(2), 15–20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ845889>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação.
- Bouchard, S., Gervais, J., Gagnier, N., & Loranger, C. (2013). Evaluation of a primary prevention program for anxiety disorders using story books with children aged 9–12 years. *Journal of Primary Prevention*, 34, 345–358. <https://doi.org/10.1007/s10935-013-0317-0>
- Cheesebrough, E., King, P., Gullotta, T.P., & Bloom, M. (2004). *A Blueprint for the Promotion of Prosocial Behavior in Early Childhood*. Kluwer Academic.
- Conover, K. M. (2020). Tell me a story: Promoting resiliency in military children with a bibliotherapy intervention. *Nursing Forum*, 55, 439–446. <https://doi.org/10.1111/nuf.12449>
- Davidson, R. J., & McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689–695. <https://doi.org/10.1038/nn.3093>
- Dos, B., Bay, E., Aslansoy, C., Tiryaki, B., Çetin, N., & Duman, C. (2016). An analysis of teachers questioning strategies. *Educational Research Review*, 11, 2065-2078. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3014>
- Eisenberg, N., Fabes, R., & Spinrad, T. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646–718). Wiley.



- Gray, C. (2004). *Social Stories 10.0: The new defining criteria and guidelines*. Jenison Public School.
- Gray, C., & Garrand, J. D. (1993). Social Stories: Improving responses of students with accurate social information. *Focus on Autistic Behaviour*, 8(1), 1–10.
<https://doi.org/10.1177/108835769300800101>
- Hart, A., & Taylor, S. (2011). *Experience in mind: Mental health and the resilient therapy toolkit – A guide for parents about mental health written by young people*. MBE.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Machado, S., & Carvalho, R. (2020). Notas de Campo: Percursos Éticos e Metodológicos em uma Pesquisa com Crianças na Educação Infantil. *Revista Humanidade e Inovação*, 7, 159- 175.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2039>
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098>
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098>
- Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 521- 549. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307>
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita – Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Mayaba, N. N., & Wood, L. (2015). The value of using folktales as an intervention tool to enhance resilience for children orphaned and rendered vulnerable by HIV and AIDS. *Education as Change*, 19(1), 10–35. <https://doi.org/10.1080/16823206.2015.1024143>
- Milaré, C. A. R., Kozasa, E. H., Lacerda, S., Barrichello, C., Tobo, P. R., & Horta, A. L. D. (2021). Mindfulness-based versus story Reading intervention in public elementary schools: Effects on executive functions and emotional health. *Frontiers in Psychology*, 12, 576311.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.576311>
- Ministério da Educação. (2006). *Orientações para atividades de leitura: Programa – Está na hora dos livros: Jardim de infância*.
http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf
- More, C. (2011). *Social Stories™ and Young Children: Strategies for Teachers*. SAGE



Movimento da Escola Moderna (2021). Modelo Pedagógico do MEM.

<https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/syntaxmodelo2022.pdf>

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education* 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

Pascalho, I., & Veiga Simão, A. M. (2014). *Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – Perspetivas de investigadores e docentes*. Revista Interacções, 10(30), 72–109. <https://doi.org/10.25755/int.4026>

Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-17. <https://doi.org/10.48489/quadrante.22652>

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto

Ramamurthy, C., Zuo, P., Armstrong, G., & Andriessen, K. (2024). The impact of storytelling on building resilience in children: A systematic review. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 31(4), 521–529. <https://doi.org/10.1111/jpm.13008>

Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto Editora

Santos, E.M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Quarteto Editora.

Seale, P. J., Seale, D. M., Pande, Y., Lewis, T. M., Manda, W., Kasanga, L., Gibson, E. B., Hadfield, K., Ogoh, T., McGrath, R. E., & Harris, S. K. (2022). GROW Zambia: A pilot cluster-randomized trial of a spiritually-based character strengths training curriculum to enhance resilience among Zambian youth. *The Journal of Positive Psychology*, 17(4), 596–609. <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1913640>

Sigler, E. A., & Amidor, S. (2005). From positive reinforcement to positive behaviors: An everyday guide for the practitioner. *Early Childhood Education Journal*, 32, 249–253. <https://doi.org/10.1007/s10643-004-0753-9>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da educação: Direção Geral da Educação (DGE)



- Silva, M. C. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2143>
- Souza, A. C. de, Alexandre, N. M. C., & Guirardello, E. B. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26(3), 649–659. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742017000300022>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Theron, L., Cockcroft, K., & Wood, L. (2017). The resilience-enabling value of African folktales: The read-me-to-resilience intervention. *School Psychology International*, 38(5), 491–506. <https://doi.org/10.1177/0143034317719941>
- Tillott, S., Watherby-Fell, N., & Neumann, M. M. (2022). Using storytelling to unpack resilience theory in accordance with an internationally recognised resilience framework with primary school children. *Journal of Psychologist and Counsellors in Schools*, 32(1), 134-145. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.5>
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. (3^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35, 341-365. <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X03257030>
- Ungar, M. (2006). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38, 218-235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Ungar, M. (2019). Designing resilience research: Using multiple methods to investigate risk exposure, promotive and protective processes, and contextually relevant outcomes for children and youth. *Child Abuse & Neglect*, 96, 104098. <https://doi.org/10.1016/j.chab.2019.104098>
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Conceito e relação com o desempenho académico — Sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 31–47. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_2



Vitti, A., Oliveira, B., Nakano, C., & Zanon, L. (2019). *Pesquisa em psicologia da sociedade* (pp. 91–106). Edições Concern.

Walsh, R., & Hodge, K. (2018). Are we asking the right questions? An analysis of research on the effect of teachers' questioning on children's language during shared book reading with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18, 264-294. <https://doi.org/10.1177/1468798416659124>.

Wood, L., Theron, L., & Mayaba, N. (2012). Read me to resilience: Exploring the use of cultural stories to boost the positive adjustment of children orphaned by AIDS. *African Journal of AIDS Research AJAR*, 11(3), 225–239. <https://doi.org/10.2989/16085906.2012.734982>