



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2022

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: a importância das histórias.

Diana Heloísa Amaral Almeida

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: a importância das histórias.

Diana Heloísa Amaral Almeida

Julho de 2022



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: a importância das histórias.

Diana Heloísa Amaral Almeida

Monografia

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Ana Isabel Silva
E coorientação de
Professor Doutor Fernando Alexandre Lopes

Julho de 2022

Agradecimentos

Foi uma maratona de cinco anos que, aliada ao facto de manter a minha profissão a tempo inteiro, acabou por se tornar desgastante, mas ao mesmo tempo bastante enriquecedora e estimulante. Foi o concretizar de mais um sonho, que se tornaria muito difícil de alcançar sem o apoio incondicional daqueles que me ajudaram neste enorme desafio.

Ao Presidente da Instituição na qual trabalho desde 2009 que, ao longo destes cinco anos, esteve do meu lado, disponível para tudo o que eu precisasse neste percurso de formação e compreensivo com todas as minhas ausências que daí advieram.

Ao meu marido, Telmo Almeida, que apoia todos os meus projetos, sonhos e devaneios. Esteve sempre lá e fortaleceu a minha força, quando ela desvaneceu.

À minha melhor amiga, Patrícia Ramos, que – quando o tempo parecia escasso – ainda fez algumas noitadas comigo para me ajudar a preparar os dias de estágio que se avizinhavam. Muitas vezes fez com que uma hora valesse por duas, quando mais precisei de tempo. Com ela percebi que não é possível comprar tempo, mas é possível reproduzi-lo.

Aos meus pais e irmão, Anabela, José António e Rui Almeida, que me apoiaram incondicionalmente, desta e doutras vezes, quer em situação de formação superior, quer em qualquer situação da vida. Estiveram lá na primeira Licenciatura, na Pós-Graduação, na segunda Licenciatura e agora no Mestrado. Estiveram lá, em todos os momentos importantes, desde sempre. E estarão para sempre.

Aos meus avós maternos, avó Lurdes e avô João, que são os principais responsáveis por esta garra que me caracteriza. Já andava inclinada para concretizar esta formação há algum tempo. Há cinco anos o meu avô adoeceu com gravidade, deixou de ser perceptível o que dizia, mas fez um esforço enorme para me dizer “não desistas do curso que queres”. Acabou por falecer, mas não sem antes me encher – uma vez mais – de força. Nesse ano, inscrevi-me e, como ele costumava dizer, levei tudo à frente! Aqui estou eu, cinco anos depois, a fazer os agradecimentos no meu Relatório Final de Estágio. Ainda ontem a minha avó me disse, ao telefone, que o meu avô, onde quer que esteja, está muito orgulhoso de mim.

À minha amiga Tila, que torceu por mim como uma mãe torce por um filho.

À Professora Ana Isabel Silva e ao Professor Fernando Alexandre Lopes que, além de serem pessoas excepcionais, mostraram-se sempre disponíveis para tudo o que eu precisasse e nunca me “cortaram” as ideias: agarraram-nas como se fossem deles. Professores conhecedores

do tema, cultos e – não menos importante – meigos e compreensivos.

À Professora Maria Figueiredo e Professora Cristiana Mendes, aos Professores João Rocha e Professor António Ribeiro, por todos os conhecimentos proporcionados e pelos conselhos que me deram, sempre que deles precisei.

A todos os meus professores dos últimos cinco anos, da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, que me tornaram numa melhor e mais completa profissional, mas também numa pessoa ainda mais forte.

Ao meu par pedagógico de estágio e também par em atividades/ trabalhos de grupo, Bárbara Martinho, pela proeza de termos conseguido manter uma excelente relação de trabalho e amizade ao longo de todo este processo.

Por fim, a todas as crianças com as quais tive oportunidade de trabalhar durante a formação porque, na realidade, é por elas, é por as amar e as considerar os seres mais maravilhosos à face da terra, e por considerar que por intermédio delas posso mudar o mundo, que estou aqui e que invisto em formação direcionada a estes alicerces do planeta.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio, intitulado “Linguagem oral e abordagem à escrita na Educação pré-escolar: A importância das histórias.” surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A primeira parte remete para as práticas realizadas ao longo das PES (Práticas de Ensino Supervisionadas) e inclui uma contextualização dos estágios realizados, bem como uma apreciação crítica das competências desenvolvidas no decorrer desta. A segunda parte refere-se ao projeto de investigação que assenta na questão-problema “Qual a importância do contacto das crianças com as histórias, ao longo da EPE, para o desenvolvimento de comportamentos literários?”.

A investigação de índole qualitativa recorreu a um estudo de caso de natureza exploratória e, com vista ao suporte da análise qualitativa, o inquérito por questionário e por entrevista.

Para desenvolver a presente investigação e dar resposta à questão problema, foram selecionadas como participantes todas as 25 crianças da Educação Pré-Escolar de uma IPSS do concelho de Viseu, do ano letivo 2021/2022; 10 crianças que frequentaram a IPSS e que estavam no 1.º CEB; e 10 Encarregados de Educação de crianças que frequentaram a IPSS e que estavam no 1.º CEB.

Com as atividades e ações, desta investigação, foi possível compreender que o facto de envolver as crianças em rotinas das quais fazem parte histórias, livros, biblioteca, etc., as beneficia no desenvolvimento da leitura e da escrita; e verificou-se uma relação positiva entre o contacto precoce com a literatura e o desenvolvimento de comportamentos literários.

Em resposta à questão-problema “Qual a importância do contacto das crianças com as histórias, ao longo da EPE, para o desenvolvimento de comportamentos literários?”, foi possível aferir que o contacto das crianças com as histórias apresenta uma relação positiva com o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Literacia; Histórias; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This Final Internship Report, entitled "Oral language and writing approach in preschool education: the importance of stories" is part of the Master's Degree in Preschool Education and Primary School Teaching.

The first part refers to the practices carried out during the PES (Supervised Teaching Practice) and includes a contextualization of the internships, as well as a critical appraisal of the skills developed during the internship. The second part refers to the research project based on the question-problem "What is the importance of children's contact with stories, throughout Kindergarten, for the development of literacy behaviors?"

The qualitative research used an exploratory case study and, in order to support the qualitative analysis, a questionnaire and an interview.

To develop this research and answer the problem, we selected as participants all 25 children in Pre-School Education of an IPSS in the municipality of Viseu, from the 2021/2022 school year; 10 children who attended the IPSS and who were in the 1st cycle of basic education; and 10 parents of children who attended the IPSS and who were in the 1st cycle of basic education.

With the activities and actions of this research, it was possible to understand that involving children in routines that include stories, books, library, etc., benefits them in the development of reading and writing; and there was a positive relationship between early contact with literature and the development of literacy behaviors.

In response to the question-problem "What is the importance of children's contact with stories, throughout Kindergarten, for the development of literacy behaviors?", it was possible to ascertain that children's contact with stories presents a positive relationship with the development of reading and writing.

Keywords: Early Childhood Education; oral language and approach to writing; Literacy; Stories; 1st Cycle of Basic Education.

“A leitura é uma porta que nos abre Mundos, um mundo que nos revela a escrita.”
(João dos Santos, citado por Rigolet & Neves, 1997).

Índice Geral

Introdução geral	11
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto.....	13
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	14
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	16
2.1. Padrões de desempenho docente	16
2.2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico .	16
2.3. Apreciação crítica das competências desenvolvidas na Educação Pré-Escolar.....	22
3. Síntese global da reflexão	36
Parte II – Trabalho de Investigação	38
Introdução	39
1. Justificação e relevância do estudo	39
2. Revisão da Literatura	40
2.1. O desenvolvimento da leitura e da escrita	40
2.2. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: o papel da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento da leitura e da escrita.....	41
2.3. As histórias e o desenvolvimento da leitura e da escrita	45
2.4. As histórias e as competências literárias	46
3. Metodologia	47
3.1. Delimitação do objeto do estudo/ enunciado do problema	48
3.2. Definição dos objetivos e/ou hipóteses de investigação.....	49
3.3. Tipo de investigação.....	49
3.4. Participantes e sua caracterização	50
3.4.1. Ética no processo de investigação.....	52
3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	53
3.6. Atividades desenvolvidas	55
3.6.1. Observação	56
3.6.2. Registo de frequências do cantinho da biblioteca.....	57
3.6.3. Otimização do espaço da biblioteca e reforço da quantidade de livros	58
3.6.4. Criação da “Tarde do Conto”.....	59

3.6.5.	Envolvimento das crianças na “Tarde do Conto”	61
3.6.6.	Atividade “O Monstro das Cores”	61
3.6.7.	Atividades de natureza literária não planeadas	62
3.6.8.	Entrevistas: crianças	65
3.6.9.	Questionários: Encarregados de Educação	66
3.7.	Análise e tratamento de dados.....	66
3.8.	Resultados.....	67
3.8.1.	Análise das observações	67
3.8.2.	Análise do registo de frequências da biblioteca e da intervenção na área	67
3.8.3.	Análise da “Tarde do Conto”	69
3.8.4.	Análise da atividade “O Monstro das Cores” e atividades de natureza literária não planeadas.....	70
3.8.5.	Análise das entrevistas: crianças	72
3.8.6.	Análise e tratamento dos questionários: Encarregados de Educação	74
3.9.	Conclusões do estudo	78
	Conclusão	81
	Referências bibliográficas	83
	Anexos - Parte I.....	86
	Anexos – Parte II.....	103

Índice de figuras

Figura 1 - Registo fotográfico de parte do espaço reestruturado	25
Figura 2 - Cantinho dos Cientistas	26
Figura 3 - Registos fotográficos da utilização de materiais diversificados durante as atividades	28
Figura 4 – Registo fotográfico da maquete de inverno	28
Figura 5 – Registo fotográfico de desenho/ pintura livre	28
Figura 6 – Registo fotográfico de criação com slime	29
Figura 7 – Registo fotográfico de coreografia criada pelas crianças	29
Figura 8 - Registo fotográfico da entrevista à cientista Pepa	29
Figura 9 - Registo fotográfico 1 de afixação de produções das crianças nas paredes da sala .	30
Figura 10 - Registo fotográfico 2 de afixação de produções das crianças nas paredes da sala	31
Figura 11 - Registo fotográfico 3 de afixação de produções das crianças nas paredes da sala	31
Figura 12 - Folheto utilizado no projeto de envolvimento da família.....	33
Figura 13 - Formações Programa 500 Miles (De dezembro de 2020 a dezembro de 2021)	34
Figura 14 - Registo fotográfico de momento com o par pedagógico e uma criança da sala.	35
Figura 15 - Fases da leitura e da escrita (Ferreiro, 2017)	41
Figura 16 - Modelo de análise pelo método científico. (Pardal e Lopes, 2011, p.13).....	48
Figura 17 - Relatório de observação EPE.....	57
Figura 18 - Plano base de sala sem a "Tarde do Conto".....	60
Figura 19 - Plano base da sala com a "Tarde do Conto".....	60
Figura 20 - Registos fotográficos da "Tarde do Conto".....	61
Figura 21 - Registo fotográfico da implementação "O Monstro das Cores".	62
Figura 22 - Registo fotográfico da atividade "Os Dez Desejos de Natal".	63
Figura 23 - Registo fotográfico da atividade "O coelhinho branco".	64
Figura 24 - Registo fotográfico da atividade "Marcador de Livros".....	64
Figura 25 - Registo fotográfico da atividade "Miminhos Miminhos".....	65
Figura 26 - Registo de frequências da biblioteca.....	68
Figura 27 - Registo dos momentos inicial e final da “Tarde do Conto”	70
Figura 28 - Resultados do questionário: questões 1 e 2.	74
Figura 29 - Resultados do questionário: questões 2 e 3.	75
Figura 30 - Resultados do questionário: análise de respostas individuais.	76
Figura 31 - Resultados do questionário: questões 5 e 6.	76

Índice de tabelas

Tabela 1 - Caracterização das crianças da Sala EPE da IPSS	51
Tabela 2 - Caracterização da amostra: crianças que frequentaram a IPSS e que estavam no 1.ºCEB	51
Tabela 3 - Caracterização da amostra: encarregados de educação de crianças que frequentaram a IPSS e que estavam no 1.ºCEB	52
Tabela 4 - Calendarização das atividades/ ações	55
Tabela 5 - Notas de campo LOAE.	69
Tabela 6 - Notas de campo sobre a reação à atividade “Monstro das Cores”.	71
Tabela 7 - Registo de atividades não planeadas.	71

Lista de siglas e acrónimos

APA – American Psychological Association

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LOAE – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCA – Promover uma Comunidade de Aprendizizes

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RED – Recursos Educativos Digitais

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

UC – Unidade Curricular

Introdução geral

O presente Relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EPE e 1.º CEB), da Escola Superior de Educação de Viseu, que habilita profissionalmente para o exercício das profissões de Educador de Infância e Professor do 1.º CEB. O plano de estudos deste Mestrado inclui quatro unidades curriculares (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto do 1.º CEB e da Educação Pré-Escolar.

Este relatório é constituído por duas partes: I) Reflexão crítica sobre as práticas em contexto; II) Trabalho de investigação, intitulado “Linguagem Oral e Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: a importância das histórias”.

A primeira parte, focada nos estágios desenvolvidos, tem por base os padrões de desempenho docente, previstos no Despacho n.º 16034/2010, bem como uma análise reflexiva global. As evidências são reportadas em anexo. O ato de refletir ajuda a desenvolver pessoal e profissionalmente, e este é uma constante ao longo de todo o processo. Proporcionar aprendizagens significativas às crianças e estimular nelas o interesse e o gosto por aprender é fundamental e obtém-se, também, por meio da reflexão.

Uma fase inicial da prática de ensino teve como base as práticas adotadas pelas Professora e Educadora cooperantes. Foram elas que colaboraram no desenvolvimento de estratégias para trabalhar com os grupos/turma, considerando as características e os interesses das crianças. Os estágios com diferentes níveis de escolaridade proporcionaram observações e práticas enriquecedoras, apoiadas nos documentos normativos que regulamentam o contexto da Educação Pré-Escolar, bem como o do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A segunda parte diz respeito ao trabalho de investigação desenvolvido com base no tema que intitula este documento: Linguagem oral e abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar: a importância das histórias.

Na etapa pré-escolar, por padrão, as crianças ainda não sabem ler nem escrever, contudo, esse processo de desenvolvimento já está a ocorrer nesta fase. Antes do ingresso no 1.º CEB, as crianças já se começam a interessar pela linguagem escrita, formando hipóteses sobre o que a escrita representa. Assim, oportunidades de contacto com a literatura, que promovam aprendizagens significativas e momentos marcantes de forma positiva, podem ser determinantes para o sucesso no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Para a concretização deste estudo, foi utilizada como metodologia o estudo de caso de natureza exploratória e, com vista ao suporte da análise qualitativa, o inquérito por questionário e por entrevista. Pontualmente, houve um breve recurso à abordagem quantitativa (inquérito por questionário), ainda assim, assume-se a natureza exclusivamente qualitativa da investigação,

pois os dados quantificáveis, como referido, apenas servem de suporte à análise qualitativa, não havendo necessidade de partir para uma metodologia mista.

As atividades desenvolvidas serão analisadas e tratadas de forma isolada e, posteriormente, interligadas para a apresentação de resultados.

Por fim, apresentamos uma conclusão geral, recorrendo a uma breve síntese sobre o percurso de aprendizagens ao longo das PES na EPE e no 1.º CEB, bem como a importância da investigação na área da docência.

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

Ao longo do 1.º ano do Mestrado foram realizadas as PES I e II, referentes ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, no 2.º ano, as PES I e II, correspondentes à Educação Pré-Escolar.

As PES em 1.º CEB I e II concretizaram-se numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do concelho de Viseu, inserida num Agrupamento de Escolas, com uma turma constituída por 21 alunos: oito do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Desta turma faziam parte três alunos com medidas seletivas (adaptações curriculares), que eram continuamente apoiados por uma equipa multidisciplinar. No geral, os encarregados de educação eram bastante participativos em todo o processo educativo.

Na Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB I (PES I) só foi possível lecionar presencialmente duas aulas. Com a situação atípica, de pandemia, em que nos encontrávamos, foi decretada pelo governo a suspensão das atividades letivas (Decreto n.º 3-C/2021) e – posteriormente – o ensino à distância. Este foi o primeiro grande desafio que surgiu no percurso. A PES I teve uma duração de onze semanas, tendo sido a primeira dedicada a observação em contexto presencial; a segunda a planificação e prática de ensino presencial; e as restantes, à prática de ensino à distância (suportada por bastantes pesquisas e observações). As aulas de ensino presencial decorreram no horário das 8h30min às 12h00min e das 13h30min às 15h00min. As aulas de ensino à distância, das 10h00min às 12h30min, através da plataforma *Teams*. Das onze semanas referidas, seis foram de intervenção individual.

Na Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB II (PES II) o ensino presencial foi retomado e a prática foi toda em contexto direto. Assumimos autonomia a lecionar desde o primeiro momento, situação que inicialmente nos provocou alguma insegurança, mas que rapidamente se reverteu, à medida que nos íamos integrando em toda a dinâmica de escola e turma. A PES II teve uma duração de catorze semanas, tendo sido a primeira de planificação e dinamização conjunta e as restantes de prática individual, o correspondente a sete semanas a cada estagiária. As aulas de ensino presencial decorreram no horário das 8h30min às 12h00min e das 13h30min às 15h00min, sendo das 12h00min às 13h30min o intervalo para almoço (parte deste tempo aproveitado para reorganizar o espaço para as atividades da tarde).

As planificações foram preparadas com a orientadora cooperante, respeitando os programas e tendo por base a motivação dos alunos para as aprendizagens, indo ao encontro dos seus interesses, sem desvirtuar as aprendizagens essenciais nas suas diversas áreas e domínios. Foi, também, tida em consideração a heterogeneidade da turma no que concerne a ritmos de aprendizagem e a vantagem de estarmos perante uma turma participativa, interessada, curiosa e com muita vontade de aprender.

As PES em 1.º CEB I e II foram bastante enriquecedoras e permitiram-nos construir conhecimentos fundamentais na área da docência. O facto de o local de estágio ser comum aos dois semestres revelou-se uma mais-valia, pois facultou-nos a possibilidade de dispormos de um

contacto mais profundo com todos os intervenientes, dando-nos essencialmente a oportunidade de criar uma relação mais estreita com os nossos alunos – fundamental para todo o processo de ensino e aprendizagem.

As PES na EPE I e II decorreram num Jardim de Infância do concelho de Viseu, pertencente ao mesmo Agrupamento, numa sala com um grupo constituído por 15 crianças das quais sete eram raparigas e oito rapazes. Três das crianças tinham quatro anos, dez tinham cinco anos e duas tinham seis. O grupo integrava uma criança com medidas seletivas, diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo, que era apoiada por uma educadora em sala, duas manhãs por semana, e por uma terapeuta ocupacional, uma manhã por semana. No geral, os encarregados de educação eram bastante participativos em todo o processo educativo, embora – devido à situação pandémica – de forma não presencial.

A Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I (PES EPE I) teve a duração de 11 semanas, tendo sido os primeiros dois dias para observação conjunta, a primeira de planificação e dinamização conjunta também e as restantes divididas entre prática conjunta – duas semanas – e prática individual (maioritária), correspondente a quatro semanas a cada estagiária.

A Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar II (PES EPE II) teve a duração de 11 semanas, tendo sido a primeira para observação conjunta, e a partir dessa, semanas de planificação e dinamização individual, com acompanhamento do par pedagógico. No total, cada estagiária teve à sua responsabilidade cinco semanas (quatro de três dias e uma de cinco dias) e a mesma quantidade de tempo para acompanhamento.

As práticas pedagógicas decorreram no horário das 9h00min às 11h45min e das 13h15min às 15h30min, sendo das 11h45min às 13h30min o intervalo para almoço (parte deste tempo aproveitado para reorganizar o espaço para as atividades da tarde ou para preparar materiais).

A rotina de sala desenrolava-se pela seguinte ordem: acolhimento; colocar presenças e comboio; higiene pessoal; lanche da manhã; recreio; higiene pessoal; atividades da manhã; higiene pessoal; almoço; recreio; higiene pessoal; atividades da tarde/ brincar livre; reunião de encerramento do dia; retirar presenças e comboio; higiene pessoal; lanche.

O espaço físico da sala apresentava-se bem organizado, com diversos cantinhos apelativos, com manta de reunião onde se iniciava e terminava o dia. A sala era pequena e tinha três mesas redondas de grande dimensão que ocupavam muito do espaço. O acesso ao refeitório e à casa de banho era realizado por uma porta; o acesso ao exterior, por outra. Os trabalhos eram expostos na sala e despertavam nas crianças o sentimento de pertença.

O espaço exterior contava com uma grande caixa de areia, uma cozinha construída por um grupo de pais, um espaço equipado com brinquedos de exterior (escorregas e cavalinhos de baloiço, triciclos e trotinetes, tabela de basquete, bolas, etc.) e, ainda, um espaço amplo e desocupado, que tinha uma "macaca" pintada no chão.

As planificações tiveram em consideração o ambiente educativo, os interesses e motivações das crianças do grupo e as reflexões de final de semana com a Educadora Cooperante, com suporte nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016). Foi, também, tida sempre em consideração a heterogeneidade do grupo e a predisposição que este revelava para as propostas de atividade.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

2.1. Padrões de desempenho docente

Um dos mais importantes impulsionadores das aprendizagens das crianças é, sem dúvida, o educador/professor. Dada a evidência, surgiu a necessidade de se definir um perfil profissional estruturado de acordo com os padrões de desempenho docente integrantes do Despacho n.º 16034/2010. Estes padrões apresentam-se divididos em quatro dimensões: a) dimensão “profissional, social e ética”; b) dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”; c) dimensão “participação na escola e relação com a comunidade educativa” e; d) dimensão “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”. (Despacho n.º 16034/2010).

As dimensões em análise norteiam as práticas docentes no decorrer da carreira pois “consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade atual.” (Despacho n.º 16034/2010).

2.2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB corresponde a um nível de escolaridade, sendo fundamental analisar e refletir sobre o nosso desempenho enquanto estagiárias e futuras docentes.

O conhecimento especializado dos professores é construído pela formação e experiência: “O desenvolvimento do professor competente, e, portanto, da aprendizagem docente, são: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade” (Shulman & Shulman, 2004). As unidades curriculares de PES permitiram-nos usufruir de um contacto fundamental com a realidade em contexto e alcançar a visão, motivação, compreensão, prática e reflexão necessárias, sempre com um sentido de comunidade. As experiências proporcionadas muniram-nos de conhecimentos e competências imprescindíveis enquanto profissionais de educação. Acoplada à experiência, a formação teórica de elevada qualidade que nos foi proporcionada foi de crucial relevância para a consecução de um bom trabalho. O corpo docente da Licenciatura em Educação Básica e do presente Mestrado, bem como a orientadora cooperante, foram os alicerces e a estrutura desta construção que jamais se ergueria de forma individual. Foi

necessário bastante planeamento e uma constante adaptação do currículo, de forma a alcançar a complexidade e especificidades de todos os alunos. Com base no programa PCA – “Promover uma Comunidade de Aprendizizes”, Shulman e Shulman (2004) referem que o ensino PCA exige bastante dos professores no planeamento e adaptação do currículo, na gestão de múltiplas rotações que ocorrem simultaneamente em sala de aula, na avaliação formal e informal de compreensões e processos complexos entre alunos diversos, na integração de uma profunda compreensão disciplinar com necessidade de engajamento e interação entre os alunos, nos usos da tecnologia no dia a dia da sala de aula etc. Essa habilidade deverá desenvolver-se gradualmente, ao longo do tempo (Shulman & Shulman, 2004).

Para a concretização da presente apreciação crítica foram tidos em consideração os autores supracitados e os padrões de desempenho docente integrantes do Despacho n.º 16034/2010, seccionados em quatro dimensões:

- ✓ a dimensão “profissional, social e ética”;
- ✓ a dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”;
- ✓ a dimensão “participação na escola e relação com a comunidade educativa” e;
- ✓ a dimensão “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”.

A primeira dimensão “profissional, social e ética”, no seu indicador “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada”, interliga com as planificações (cf. anexo 1, p. 101), com a modalidade de ensino à distância, a necessidade de adaptar os conteúdos a destinatários específicos, que nos colocaram em posição de constante atualização de conhecimentos, dado que foi necessário pesquisar bastante sobre a conceção de aulas à distância, sobre os temas abordados em cada aula, de forma a aprofundar conhecimentos e a proporcionar aulas de qualidade.

O facto de nos atualizarmos em permanência permitiu-nos ir além dos conteúdos teóricos e atingir aulas de qualidade bastante elevada. Shulman e Shulman (2004) defendem que “um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas”, ou seja, “Preparado (tem visão), Disposto (tem motivação), Capacitado (tanto sabendo, como sendo capaz de “fazer”), Reflexivo (aprende com a experiência) e Comunitário (agindo como membro de uma comunidade profissional)”.

O indicador “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais” remete de imediato para as reflexões semanais (cf. anexo 2, p. 102), para as reflexões realizadas após cada aula com a orientadora cooperante e para a reflexão que aqui se edifica. Após cada semana de aulas, foram realizadas retrospectivas que nos levaram a refletir sobre o desempenho das crianças, a organização do ambiente educativo e das opções didáticas, os desafios futuros em relação ao nosso desempenho e outros destaques de relevo para futuras planificações. Este foi um instrumento fundamental, na medida em que toda a nossa prática pós-reflexão foi ajustada e melhorada em sua função.

As reflexões com a orientadora cooperante sobre o nosso desempenho após cada aula, regularam as nossas reflexões semanais e deram-nos pistas extremamente importantes para realizarmos um trabalho cada vez melhor, tendo sido notória a nossa evolução de semana para semana. Foi sempre tida também em consideração a avaliação do desempenho dos alunos considerando que “avaliar, nos alunos, as variações na aprendizagem, na interação entre eles e no desenvolvimento que resulta (ou deveria resultar) do ensino” (Shulman & Shulman, 2004), nos traz vantagens para a fase seguinte do processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente ao indicador “atitude informada e participativa face às políticas educativas”, foi de crucial importância acompanhar os decretos e brochuras - emanados pelo Ministério da Educação - de atualização permanente na fase mais significativa da pandemia; e manter uma atitude informada perante os *Programa e Metas Curriculares (2015)*, *Aprendizagens Essenciais (2018)* e, no domínio mais específico da intervenção direta, o conhecimento integral do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades. Estes permitiram-nos planear e atuar especificamente para a turma em causa, respeitando os conteúdos propostos nos documentos reguladores.

Face aos indicadores “reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, “reconhecimento do dever e de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” e “responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes”, foram consideradas as especificidades dos alunos com o objetivo máximo de lhes proporcionar aprendizagens estimulantes e diversificadas. Os alunos ao abrigo de medidas seletivas foram acompanhados e nós direcionámos-lhes toda a atenção necessária para que se sentissem totalmente incluídos em todas as propostas de aula. Foi notório o empenho e envolvimento de todos os alunos, fruto de toda a nossa dedicação e atenção a todo o tipo de especificidades.

É de especial relevância o destaque que incutimos ao trabalho colaborativo (cf. anexo 3, p. 106), mesmo perante a situação adversa que nos obriga a cumprir um Plano de Contingência desproporcional às exigências dos programas e dos objetivos destes. Sentimos a necessidade de englobar um trabalho direcionado para as emoções de forma a estimular o espírito de grupo e equipa, que numa fase inicial transparecia limitações. No decorrer das aulas, todos os alunos acabaram por se enquadrar plenamente em diferentes grupos. Em diversas ocasiões houve necessidade de reorganizar o ambiente educativo (cf. anexo 4, p. 106) para corresponder aos objetivos das propostas de trabalho e à organização da turma, o que proporcionou momentos de grande qualidade e conseqüente envolvimento de todos os intervenientes.

O indicador “responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos”, remete-nos para os momentos de partilha em que os alunos tiveram oportunidade de partilhar vivências e experiências pessoais relacionadas com os conteúdos abordados, tornando as aulas mais ricas e dinâmicas, e as aprendizagens mais significativas.

O último indicador da dimensão em análise, refere o “reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”. Aqui salienta-se o trabalho do grupo de estágio que, mesmo tendo realizado a maioria das dinâmizações de forma individual, desenvolveu um trabalho de *backstage* de partilha, reflexão e entretajuda. Foi desenvolvido também um trabalho colaborativo com a orientadora cooperante, fundamental a todo o processo. É fundamental “melhorar as capacidades dos professores para aprender com suas próprias experiências e com as de outros professores” (Shulman & Shulman, 2004).

A dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” é introduzida pelo indicador “conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar”. Ao longo das práticas foi evidente um enorme cuidado na preparação das aulas, fundamentadas em conhecimento científico, pedagógico e didático inerente às diversas áreas disciplinares. Este indicador foi tido em consideração em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem, apresentando-se como vital ao sucesso das nossas aulas. Tanto nas aulas de ensino presencial, como nas de ensino à distância, o conhecimento aprofundado das áreas curriculares permitiu-nos atingir um maior à vontade e, conseqüentemente, a transmissão dessa confiança para os alunos. Foi desenvolvida uma estratégia de ensino, com base no conceito de “transformação” que foi integrada nas nossas planificações e que sustentou uma evidente concretização de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, tendo superado as expectativas e indo ao encontro dos objetivos propostos (cf. anexo 5, p. 107). A materialização da interdisciplinaridade foi evidente durante toda a estratégia, bem como na globalidade da prática de ensino, confluindo com a base de conhecimento necessário para a docência que inclui exemplos como “Conhecimento disciplinar/de conteúdo/interdisciplinar e compreensão do currículo” (Shulman & Shulman, 2004).

O indicador “planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis” destaca a elaboração de planificações com base nos *Programa e Metas Curriculares* (2015) de cada área disciplinar e com enfoque nos recursos existentes, procurando promover atividades direcionadas para aprendizagens significativas, com base em objetivos. Durante o ensino à distância recorremos bastante a recursos disponibilizados pela editora Leya nos seus manuais interativos e no ensino presencial, os RED (Recursos Educativos Digitais) existentes foram também uma mais-valia na introdução de matéria, nomeadamente por meio de canções, vídeos, *PowerPoint* e jogos interativos (cf. anexo 6, p. 108).

O indicador “planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação” enquadra no ato e no processo de planificar. As planificações são um instrumento fundamental, dado que nos permitem integrar de forma aprofundada as atividades, os objetivos, os materiais e a implementação. Elaborar planificações implicou prever a forma como íamos avaliar a sua execução, e assim utilizar várias vertentes de avaliação, desde a observação e a análise da capacidade de os alunos atingirem os objetivos propostos, à reflexão para a aula seguinte. Conflui com o integrar do desempenho do aluno enquanto parte integrante de uma turma, do

desempenho do mesmo aluno enquanto ser individual e do desempenho na consecução dos objetivos, numa planificação pensada para aqueles destinatários (cf. anexo 7, p. 108).

Desenvolvemos competências patentes no indicador “promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos”. Os alunos desenvolveram diversificadas atividades de carácter criativo, sempre com o cunho criador de cada um e com o intuito de desenvolver capacidades cognitivas de forma diversificada e motivadora. Realizaram atividades de índole artístico-expressiva desde a criação de vestimentas, à confeção de bolos, à produção artesanal de meios de comunicação, à decoração da sala e da escola, à realização de diversificadas técnicas de expressão visual e plástica. Foi-lhes proporcionado uma variedade de experiências de natureza criativa (cf. anexo 8, p. 109).

Relativamente ao indicador “comunicação com rigor e sentido do interlocutor”, foi tida em consideração a utilização de linguagem adequada à faixa etária dos destinatários no seu global e à particularidade de cada um nas abordagens individuais. Foi utilizada linguagem consonante com os conteúdos abordados e com os diversos contextos de atuação, cientes e cumpridoras de que “um professor competente precisa entender o que deve ser ensinado, assim como precisa saber como ensinar” (Shulman & Shulman, 2004).

O último indicador desta dimensão, “promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos” foi uma competência aperfeiçoada no decorrer da prática, na medida em que numa fase inicial tivemos que nos apropriar dos processos individuais e grupais e posteriormente integrar-nos e contribuir para a valorização de cada processo. Nas aulas foram proporcionados momentos que permitiram aos alunos partilhar ideias e opiniões, ouvir e ser ouvidos, propiciando desta forma momentos de interação favoráveis às aprendizagens (cf. anexo 9, p. 109).

No respeitante à dimensão “participação na escola e relação com a comunidade educativa”, no indicador “envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade” é de destacar o projeto das marchas populares, que foi apresentado à população da localidade onde está inserida a escola, num desfile pelas ruas e às crianças do Jardim de Infância da mesma localidade (cf. anexo 10, p. 110), bem como a nossa participação na festa de fim de ano letivo, já fora dos nossos dias de estágio. A apresentação da turma nesta festa foi da nossa autoria, pelo que fez sentido a nossa presença no dia oito de julho.

O indicador “envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola”, apenas o anteriormente mencionado (marchas populares) teve a participação dos Encarregados de Educação durante a passagem pelas ruas da aldeia. Devido ao Plano de Contingência, os pais não tiveram outra participação direta (na perspetiva de minimização de contágios por COVID-19), contudo colaboraram de forma indireta, estando sempre disponíveis para ajudar os educandos a manter a atenção nas aulas de ensino à distância e colaborando positivamente nas atividades desenvolvidas por nós, por meio de *feedback* constante e agradecimento.

Relativamente à dimensão “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, no indicador “desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)” salienta-se a formação contínua à qual estou ligada por intermédio da minha profissão que, indiretamente, colaborou para o desenvolvimento de estratégias durante o percurso das práticas de ensino supervisionadas e um desenvolvimento profissional, mas que não estabelecem uma relação direta com o 1.º CEB, pelo que não será aprofundado neste ponto. Contudo, destaca-se a insistente procura por conteúdo de carácter científico, pedagógico e didático para a efetivação do trabalho desenvolvido ao longo do estágio, bem como uma construção assente na experiência docente da orientadora cooperante e de outros professores da escola. É fundamental ter em consideração que “para desenvolver uma nova visão do ensino, o professor pode encontrar professores mais experientes, ler estudos de caso, assistir a vídeos de aulas, discutir com os pares, estudar artigos académicos etc. (Shulman & Shulman, 2004) e colocar em prática uma visão construída, um ensino construtivista, pondo de parte – se assim o desejar e se for possível no contexto - o *status quo*. Na experiência de prática de ensino proporcionada pelas PES, foi-nos possível construir um caminho na direção do ensino construtivista, com base nos interesses e motivações dos alunos, altamente motivante.

No respeitante ao indicador “análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas”, nunca é demais repetir que as reflexões realizadas, diariamente, após as práticas, determinavam sempre uma melhoria nas intervenções futuras (cf. anexo 11, p. 110) e uma atualização permanente dos conhecimentos profissionais.

Sobre o indicador “desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola”, salientam-se as reuniões semanais com a orientadora cooperante, para planificação e partilha de ideias; o envolvimento da Professora de Apoio para análise de possíveis melhorias a implementar e dicas para tornar as aulas ainda mais apelativas. Esta partilha de ideias e conhecimentos foram cruciais para o nosso crescimento enquanto professoras, tendo sido visível também, por parte das já docentes, um forte proveito com as nossas ideias. Shulman (2002, 2003, citado por Shulman & Shulman, 2004) refere que os professores aprendem por meio de reflexões críticas estruturadas sobre as suas próprias práticas e que estes podem transformar suas experiências individuais em conceitos mais generalizáveis via reflexão individual e coletiva.

2.3. Apreciação crítica das competências desenvolvidas na Educação Pré-Escolar

A dimensão profissional, social e ética “representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente na qual se destaca a atitude face ao exercício da profissão” (Despacho n.º 16034/2010, p. 52300). Esta dimensão tem por base três domínios sobre os quais importa refletir, são eles: 1) o “compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”; 2) o “compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos”; 3) o “compromisso com o grupo de pares e a escola” (Despacho n.º 16034/2010). Para refletir sobre os domínios em análise terei em consideração alguns dos indicadores. Assim, no sentido de dar resposta à dimensão em causa, abordarei algumas tarefas que vão ao encontro desta, nomeadamente as planificações, as reflexões semanais, as reuniões de reflexão com a educadora cooperante, o suporte das professoras tutoras, as reflexões com o par pedagógico de estágio e, ainda, a reflexão final individual. No referente ao indicador “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada” (Despacho n.º 16034/2010), é importante referir que a realização das planificações permite estar em constante atualização no que aos conhecimentos diz respeito, dado que para a concretização da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar foi necessário realizar pesquisas, investigações, aprofundamento dos temas da semana, de forma a possuir os conhecimentos necessários a uma prática de qualidade. Se realizar uma perspetiva de comparação entre a minha primeira planificação da intervenção individual (cf. anexo 12, p. 111) e uma das últimas (cf. anexo 13, p. 111), poderei aferir que houve uma evolução positiva, pois reflete-se a confiança e o conhecimento do grupo.

Na primeira planificação, ocupei o dia com atividades planeadas e, embora tenha corrido bem, acabei por torná-la rígida, inflexível, mais focada na temática do que propriamente nas necessidades e interesses do grupo. Numa das últimas, é possível verificar a utilização dos recursos existentes, é também possível constatar que houve um esforço no sentido de realizar saídas ao exterior e que esse esforço teve os seus frutos. Esta semana, integrada no projeto de investigação das crianças, deu-lhes a possibilidade de irem ao encontro de respostas para as suas questões, no terreno. Até então, não tinha sido possível realizar saídas ao exterior, mas foi possível realizar esta visita de estudo (do dia 25 de maio). Também a questão de integrar na planificação o que surge em cada dia está patente na figura, a título de exemplo, os insufláveis foram trazidos por um encarregado de educação e foram integrados na planificação. As minhas planificações foram sendo enriquecidas com o conhecimento do grupo, com as interações, com uma cada vez maior atenção aos interesses e necessidades das crianças, o que se refletiu na implicação e bem-estar crescente destas, observável no Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) (cf. anexos 14 e 15, p. 112). A minha capacidade para planificar também foi sendo aperfeiçoada.

É fulcral perceber que um profissional de educação tem que estar em constante atualização, promovendo atividades realmente importantes para corresponder às expectativas

das crianças, ao desenvolvimento e ao alcance de conhecimentos significativos. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar define como objetivo deste nível de ensino, entre outros, “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (Lei n.º 5/97). Como meio de o atingir, enquanto profissional docente, reconheço a importância de ter como base de ação a planificação, pois esta “existe para dar sentido e estrutura ao conjunto de ações, objetivos e procedimentos que definimos tendo por base os aspetos fundamentais do currículo.” (Quaresma, 2018). É importante referir, também, que a planificação é um instrumento que não se baseia apenas nos conteúdos e temas, pois “se o educador elaborar planificações baseando-se apenas nos conteúdos e temas que considera importantes desenvolver e não tiver em consideração aquilo que a criança já sabe, quais são os seus interesses e necessidades e o seu grau de desenvolvimento, estar-se-á a afastar da essência da criança.” (Quaresma, 2018).

Relativamente ao indicador “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais” (Despacho n.º 16034/2010) é de referir que no decorrer da PES EPE I foram concretizados vários registos que me permitiram refletir sobre as minhas práticas, de entre os quais, as reflexões semanais, as reflexões realizadas semanalmente com a educadora cooperante, as reflexões de grande grupo – com as crianças, as reflexões finais individuais, o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), entre outros. De salientar que “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças.” (Ministério da Educação, 2016, p.5).

As reflexões semanais, após cada dinamização, tiveram como objetivo refletir sobre o desempenho das crianças, a organização do ambiente educativo e opções didáticas (cf. Anexo 16, p. 113) tendo em vista as futuras planificações com o grupo, bem como as evidências do meu desempenho e os desafios futuros (cf. Anexo 17, p. 113). Estas foram um instrumento essencial, dado que me permitiram confirmar a importância de refletir sobre o meu desempenho, sobre as atividades e a forma como as crianças reagiram ao que lhes foi proposto, bem como refletir sobre o que faltou e o que posso melhorar. As reflexões revestem-se de uma enorme importância no trabalho do educador, pois assentam “num ciclo interativo - observar, planejar, agir, avaliar - apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha (Ministério da Educação, 2016, p.5).

De referir que o desenvolvimento do processo de observação, planificação, ação, avaliação/ reflexão deve promover a participação “de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias)”, e incluir “formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.” (Ministério da Educação, 2016, p.5).

As reflexões com a Educadora cooperante, após cada semana de dinamização, permitiram-me aperfeiçoar, de dia para dia, a minha prática e as propostas de atividades – que foram sendo enriquecidas com as ideias e o forte conhecimento que ela tem do grupo.

Relativamente às reflexões de grande grupo com as crianças, estas deram-me a possibilidade de perceber os principais interesses, motivações e necessidades do grupo e permitiram-me planificar especificamente com e para o grupo, tendo em consideração que “o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico.” (Ministério da Educação, 2016, p.10). Na minha prática, coloquei sempre as crianças em papel de destaque, conferindo-lhes esse papel dinâmico e evidenciando-as como sujeitos e agentes “do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (Ministério da Educação, 2016, p.10). Nunca esquecendo que

Esse papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989): o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. (Ministério da Educação, 2016, p.10)

A reflexões finais individuais permitiram-me refletir sobre as práticas, colocando em evidência as principais dificuldades, os anseios, a crítica (cf. Anexo 18, 113), os momentos mais significativos, bem como os desafios profissionais enquanto educadora de infância.

O Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) também me permitiu refletir sobre o bem-estar e a implicação do grupo. Nas tabelas de registo (Tabelas de 3 a 10), em diferentes momentos de estágio, é possível verificar que – numa fase inicial – as crianças de três anos revelaram níveis de implicação e bem-estar mais baixos e que no final já revelaram níveis altos, com exceção da 1.^a criança que apresenta uma condição que exige outros esforços (autismo) e, ainda assim, pode verificar-se que no início está marcado a vermelho e no final já está a laranja. Inicialmente, foi possível perceber que, para além de as crianças ainda não nos conhecerem bem e vice-versa, algo mais chamou à atenção: o facto de serem as crianças de três anos as menos implicadas e com níveis mais baixos de bem-estar. Concluimos que, possivelmente, não estaríamos a diferenciar práticas pedagógicas ou não na medida do necessário. Assim, tivemos em consideração que “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Ministério da Educação, 2016, p.11). Quando se deu a reflexão sobre estes dados, as planificações passaram a diferenciar em determinadas atividades e, na verdade, os níveis voltaram a subir. Na PES EPE II, tivemos níveis de implicação e bem-estar altos e praticamente sem variações, o que reflete um trabalho aprofundado de diferenciação e respeito pelas necessidades e interesses das crianças.

No referente ao indicador “atitude informada e participativa face às políticas educativas” (Despacho n.º 16034/2010), tive por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que foram, sem dúvida, um instrumento crucial para as minhas práticas, no sentido de me orientarem nas aprendizagens a promover relativamente a cada área de conteúdo e aos respetivos domínios e subdomínios. De referir que as OCEPE “baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos” (Ministério da Educação, 2016, p.5) definidos pela Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro)”, e o seu papel crucial sustenta-se no facto de “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento/agrupamento.” (Ministério da Educação, 2016, p.5)

Relativamente aos indicadores “reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, “reconhecimento do dever e de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” e “responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes” (Despacho n.º 16034/2010), considerei as características individuais das crianças, de modo a proporcionar aprendizagens diversificadas e estimulantes. No que ao ambiente diz respeito, no sentido da promoção de ambientes estimulantes, tive em mente que “o/a educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar.” (Ministério da Educação, 2016, p.11). Numa fase inicial, restringi-me à organização existente, sempre a observar as possíveis melhorias que podia implementar. Mais tarde, na sala, tive a oportunidade de promover uma reestruturação no sentido de lhe atribuir mais espaço para brincar, valorizando, assim, a “organização do ambiente educativo da sala, como suporte ao trabalho curricular do/a educador/a e da sua intencionalidade, enumerando-se, ainda, as diferentes interações e relações que estes contextos proporcionam e as suas potencialidades educativas.” (Ministério da Educação, 2016, p.6). Na imagem que se segue (ver figura), o espaço onde as crianças estão sentadas no chão, era – antes da reestruturação – ocupado por uma mesa.



Figura 1 - Registro fotográfico de parte do espaço reestruturado

Em relação ao indicador “responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos” (Despacho n.º 16034/2010), parti sempre que possível, das vivências e das experiências pessoais, bem como dos conhecimentos prévios das crianças. As crianças tiveram a oportunidade de partilhar as suas ideias e as suas opiniões desenvolvendo aprendizagens mais significativas. Importa, também, referir que as crianças são diferentes umas das outras e é muito importante que se considere cada uma delas, dando-lhes atenção, tendo em consideração as suas dificuldades e ajudando-as a ultrapassá-las. As planificações focadas em determinada criança (cf. Anexo 19, p. 114) promoveram essa distinção e permitiram-me abordar a criança de forma holística e direcionada, considerando que “cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias.” (Ministério da Educação, 2016, p.13).

Para concluir os domínios desta dimensão, no que diz respeito ao indicador “reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional” (Despacho n.º 16034/2010), salienta-se que eu e o meu par pedagógico desenvolvemos trabalho em equipa, partilhando ideias e opiniões, sugestões, trabalho teórico, preparação de materiais e apoio na prática uma da outra. A título de exemplo, apresento – a seguir – um cantinho criado pelas duas, tendo em consideração os interesses, vontades e necessidades das crianças: o laboratório “Cantinho dos Cientistas”.



Figura 2 - Cantinho dos Cientistas

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem “operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso” (Despacho n.º 16034/2010, p. 52300).

Esta dimensão baseia-se em quatro domínios, são eles: 1) “preparação e organização das atividades letivas”, 2) “realização das atividades letivas”, 3) “relação pedagógica com os alunos” e; 4) “processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” (Despacho n.º 16034/2010). Para refletir sobre os vários domínios terei em apreciação diversos indicadores.

O indicador “planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis” (Despacho n.º 16034/2010) leva-me a referir que para elaborar as planificações foi necessário refletir e investigar sobre os conteúdos. É fundamental, no campo profissional, estar atenta e acompanhar a evolução do conhecimento para que o desenvolvimento enquanto educadora ocorra e acompanhe todo o processo. Conforme referido na dimensão anterior, foi verificável uma evolução nas planificações, que tiveram em consideração as características do grupo de crianças e que foram preparadas e organizadas com suporte nas OCEPE e na investigação realizada. As planificações foram ao encontro das necessidades e interesses das crianças, desde as planificações focadas nas crianças (cf. Anexo 20, p. 114), às planificações semanais (cf. Anexo 21, p. 115), bem como o *Lesson Study* (cf. Anexo 22, p. 115) e outros momentos, como a intervenção da família, o trabalho por projeto ou a dinamização do recreio.

No respeitante ao indicador “conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar” (Despacho n.º 16034/2010) é de salientar que preparei os momentos de intervenção com recurso ao conhecimento científico, pedagógico e didático. Face ao indicador “conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos” (Despacho n.º 16034/2010), uma vez mais, salienta-se a planificação focada numa criança (cf. Anexo 23, p. 116). Este tipo de planificação permitiu-me evidenciar especificações de algumas crianças, por meio das observações diárias e do contacto. Foram as observações e o contacto que me permitiram conhecer melhor as crianças e, assim, planear com o objetivo de as ajudar a ultrapassar dificuldades. As principais dificuldades encontradas estiveram maioritariamente ligadas às relações e à LOAE. É fundamental a atenção dada a cada criança, de forma individual, pois colocam-se em destaque potencialidades e dificuldades e, assim, permite-se uma intervenção mais direcionada.

Relativamente ao indicador “organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis” (Despacho n.º 16034/2010), ao longo deste estágio foram propostas, às crianças, atividades variadas de acordo com as características do grupo. Tive a preocupação de diversificar os materiais utilizados, tais como elementos da natureza, ingredientes de culinária, canções, disfarces, fantocheiro, sombras, diferentes

materiais para criação, materiais para atividades experimentais, entre outros (Figura 3). E promovi saídas ao exterior, usufruindo do espaço envolvente do Jardim de Infância.



Figura 3 - Registos fotográficos da utilização de materiais diversificados durante as atividades

Quanto ao indicador “promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos” (Despacho n.º 16034/2010), dei – sempre que possível – às crianças, a oportunidade de desenvolverem a sua criatividade em processos criativos no decorrer das minhas dinamizações. As crianças criaram autonomamente um cenário de inverno numa maquete (Figura 4), num processo criativo, sem intervenção do adulto; participaram na recriação de várias histórias, recorrendo à sua criatividade e imaginação; desenharam livremente (Figura 5); representaram livremente; criaram imagens mentais de olhos fechados; criaram coreografias (Figura 6); manipularam e criaram com slime (Figura 7); criaram uma lista de perguntas para fazerem à cientista Pepa (Figura 8); etc. Foi, também, dada ênfase aos processos criativos na PES EPE IV.



Figura 4 – Registo fotográfico da maquete de inverno



Figura 5 – Registo fotográfico de desenho/pintura livre



Figura 7 – Registo fotográfico de coreografia criada pelas crianças



Figura 6 – Registo fotográfico de criação com slime



Figura 8 - Registo fotográfico da entrevista à cientista Pepa

Em relação ao indicador “comunicação com rigor e sentido do interlocutor” (Despacho n.º 16034/2010), destaca-se a linguagem utilizada com as crianças, ou seja, a adequação da linguagem, tendo em conta as suas faixas etárias, não deixando de utilizar uma linguagem complexa, permitindo-lhes enriquecer o vocabulário. Salienta-se também que, ao longo da PES EPE, proporcionei às crianças momentos de partilha de ideias, pensamentos e opiniões, nos quais cada uma teve a oportunidade de falar e de ouvir as restantes crianças promovendo, assim, ambientes de aprendizagem, de interação e respeito. As minhas planificações e práticas refletiram bastante a importância dada a esses momentos (cf. Anexo 24, p. 116).

No que concerne ao indicador “desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados” (Despacho n.º 16034/2010), este abrange a avaliação das crianças. Esta avaliação foi realizada em parte através da observação, e posteriormente através do instrumento de apoio, Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) – já referido na descrição das tabelas de três a 10. O SAC permite a realização de uma avaliação focada no bem-estar e implicação das crianças, e ajuda-me a melhorar as práticas, estando atenta às crianças, promovendo o seu bem-estar e proporcionando atividades que permitam que estas estejam realmente envolvidas e motivadas, bem como conhecer melhor as crianças, percebendo quais as suas necessidades. Assim, a avaliação que faço/ que o educador de infância faz, passa essencialmente pela observação, pois é fulcral observar para as conhecer, percebendo os seus interesses e expectativas individuais, bem como as dificuldades que apresentam e como as ultrapassam. Para terminar a dimensão, o indicador “promoção de processos de autorregulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos” (Despacho n.º 16034/2010) é de salientar que, no decorrer da PES EPE, as crianças realizaram apresentações dos trabalhos aos colegas, exposições de opinião em grande grupo, debate de ideias e todos os trabalhos de resultado físico foram afixados nas paredes da sala, conforme exemplos nas Figuras 9, 10 e 11.



Figura 9 - Registo fotográfico 1 de afixação de produções das crianças nas paredes da sala



Figura 10 - Registo fotográfico 2 de afixação de produções das crianças nas paredes da sala



Figura 11 - Registo fotográfico 3 de afixação de produções das crianças nas paredes da sala

No respeitante à dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa, esta considera “as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade” (Despacho n.º 16034/2010, p. 52301). Esta dimensão abrange três domínios: 1) “envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” 2) “envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade” (Despacho n.º 16034/2010) e; 3) “participação em projetos de investigação e de inovação no quadro do projeto de escola.” (Despacho n.º 16034/2010). Posso aferir, de antemão, que esta terá sido a dimensão mais “castigada” na PES I EPE por repercussões da pandemia.

No decorrer da PES em EPE I foi possível cumprir o indicador “envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” (Despacho n.º 16034/2010), sendo que este teve as suas limitações, na medida em que – devido à contingência – não havia relação presencial com as famílias. O projeto de envolvimento da família refletiu em muito aquilo que temos vivenciado ao longo dos últimos dois anos. A pandemia veio alterar procedimentos que, até então, eram usuais e benéficos para o processo educativo. A participação presencial da família foi uma das ações que sofreu alterações com a situação pandémica. À data da criação do primeiro projeto de envolvimento da família foi-nos transmitido que não poderia ser nada que implicasse a presença de pais. Então optámos por criar um folheto (Imagem 12) que, de certa forma, levasse as famílias a “aproveitar as rotinas para introduzir mais intencionalidade nas intervenções dos pais, de modo que eles assim possam compreender não só que estão a contribuir ativamente para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos” (Mata & Pedro, 2021), promovendo, assim, uma iniciativa não intrusiva e que não acresce sobrecarga às rotinas familiares e não coloca em causa o Plano de Contingência do Jardim. Este foi um bom projeto, mas evidencia a lacuna de não haver interação direta com os Encarregados de Educação, tão premente nas OCEPE, que referem que o processo educativo deve ser desenvolvido “com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.” (Ministério da Educação, 2016, p.5). E, ainda mais, sabendo que o educador “recolhe informação sobre o contexto de vida das crianças e a sua ação junto das famílias e comunidade” (Ministério da Educação, 2016, p.16). Já na PES EPE II, tivemos a possibilidade de convidar dois Encarregados de Educação para irem à sala falar sobre as suas profissões, fazendo – assim – parte integrante do trabalho por projeto com as crianças.



Figura 12 - Folheto utilizado no projeto de envolvimento da família

Relativamente aos indicadores “envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade” (Despacho n.º 16034/2010) e “participação em projetos de investigação e de inovação no quadro do projeto de escola”, tivemos a oportunidade de desenvolver um projeto de investigação com as crianças, sobre profissões, que lhes proporcionou a possibilidade de irem ao encontro de respostas no terreno, contactando diretamente com profissionais a exercer e experimentando algumas delas.

A dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida “resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão, o que requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional respetivo” (Despacho n.º 16034/2010, p. 52301). Esta dimensão tem por base apenas um domínio: a “formação contínua e desenvolvimento pessoal” (Despacho n.º 16034/2010).

Para refletir sobre este domínio terei em consideração vários indicadores: a) “desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)” (Despacho n.º 16034/2010); b) “análise crítica da sua ação,

resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas” (Despacho n.º 16034/2010) e; c) “desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola” (Despacho n.º 16034/2010).

No que diz respeito ao indicador “desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)” (Despacho n.º 16034/2010) destaca-se a importância da formação contínua. Os educadores devem estar em constante atualização, participando em ações de formação, com o objetivo de aprofundar conhecimentos e melhorar as suas práticas. Salienta-se a formação contínua à qual estou ligada por intermédio da minha profissão que, indiretamente, colaborou para o desenvolvimento de estratégias durante o percurso das práticas de ensino supervisionadas e desenvolvimento a nível profissional. Ainda que ao longo do primeiro semestre as formações (Figura 13) em que participei tenham sido mais de carácter estrutural e direcionadas para qualidade em Creche, devido às minhas funções, ao longo dos meus 13 anos de serviço tenho tido a oportunidade de frequentar bastantes formações no âmbito da Educação de Infância.

Participei, ainda, nos eventos on-line “Aula Aberta – Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contextos de educação de infância” e “Desenho Universal para a aprendizagem” participei numa formação sobre Planos Individuais em Creche; fiz formação avançada em primeiros socorros pediátricos e realizei em trabalho de parceria com as Educadoras do meu local de trabalho, uma formação para todas as colaboradoras das respostas da infância da Instituição, sobre comportamentos das crianças e ação da equipa educativa (comunicação com as crianças). Estes eventos contribuem bastante para a minha formação enquanto educadora.



Figura 13 - Formações Programa 500 Miles (De dezembro de 2020 a dezembro de 2021)

Quanto ao indicador “análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas” (Despacho n.º 16034/2010) ao refletir sobre este, é possível afirmar se reflete nas reflexões semanais, na reflexão final individual, nas planificações, no projeto de envolvimento da família, no *Lesson Study*, etc. A realização das reflexões semanais e da reflexão final individual permitiu-me repensar sobre a minha prática, os pontos fortes e os pontos a melhorar, para tomar em consideração na ação seguinte. De acordo com Freire (1997, p.39), “o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”, facto é que estas permitem refletir sobre a prática anterior e refletir para a prática seguinte (já explanadas nas figuras 1, 2 e 3).

Em relação ao indicador “desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola” (Despacho n.º 16034/2010), salienta-se que antes de realizar as planificações, estas resultavam não só do envolvimento, dos interesses e das necessidades das crianças, como da partilha com a educadora cooperante sobre as propostas para determinado tema. Esta teve sempre um papel bastante ativo e facilitador nas decisões, bem como no melhor enquadramento de cada proposta para o grupo. Após cada intervenção foi sempre realizado um momento de reflexão com a educadora cooperante e com o par pedagógico, permitindo-nos ter em consideração os aspetos positivos e a melhorar apontados, o que nos proporcionou evoluir enquanto educadoras. É de destacar, também, que a partilha de ideias, de opiniões, de trabalho, foi uma contante entre o par pedagógico. As nossas intervenções ficaram a ganhar com o trabalho colaborativo, foram tidas em consideração as características do grupo de crianças e houve uma relação com os conteúdos.



Figura 14 - Registo fotográfico de momento com o par pedagógico e uma criança da sala.

3. Síntese global da reflexão

As PES I e II, no 1.º CEB, foram bastante enriquecedoras. Permitiram-me crescer a nível pessoal e profissional, e desenvolver competências fundamentais nas diversas dimensões dos padrões de desempenho docente: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”.

Foram experiências determinantes, que me possibilitaram compreender as dinâmicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico através das práticas em contexto. Alarguei horizontes e foquei a prática num ensino construtivista e de aprendizagem para mim, dentro de um contexto abrangente focado na “comunidade, instituição, organização política e profissão” (Shulman & Shulman, 2004).

Possibilitaram-me, ainda, experienciar a importância crucial da reflexão para as práticas e a ação de ensinar e aprender em diferentes comunidades e contextos. Se por um lado a prática de ensino à distância foi um desafio inquietante, por outro deu-me um contexto da turma incomensurável e fundamental para a prática do ensino presencial.

As dimensões do conhecimento profissional docente remetem para o conhecimento necessário ao professor para realizar a sua prática, neste caso, o ensino. Todas as quatro dimensões abordadas no despacho n.º 16034/2010 são importantes, contudo, o próprio despacho refere que:

No âmbito destas quatro dimensões deverá assumir um lugar central a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Pois, embora o trabalho do docente se desenvolva articulada e integradamente em todas as dimensões, a função principal deste profissional é ensinar e promover a aprendizagem dos alunos. Desta forma, o processo de conceção, planeamento, operacionalização e regulação do ensino e da aprendizagem constitui o cerne da atividade docente e a missão central da escola, sendo o restante trabalho desenvolvido de forma integrada e complementar a esta dimensão. (Despacho n.º 16034/2010, p. 52301).

No contexto da Educação Pré-Escolar, correspondente às PES em EPE I e II, a criança é vista como um sujeito que necessita de muita atenção, carinho e proteção, e é um contexto que privilegia o brincar, e eu considero sempre que o brincar é a parte mais importante de como se ensina na Educação Pré-Escolar. Este reveste-se de enorme importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As OCEPE salientam o brincar como uma atividade potenciadora do desenvolvimento e das aprendizagens, caracterizado pelo empenho total da criança, com elevados níveis de implicação, satisfação e envolvimento. É uma atividade que parte da criança, desenvolvendo o interesse intrínseco desta (Ministério da Educação, 2016). Brincar é a forma mais eficaz de a criança aprender. Enquanto educadora, ciente das dimensões

do conhecimento profissional docente, não poderei enfrentar nenhuma das dimensões sem ter por base este princípio.

A PES I e II da EPE possibilitou-me compreender a importância da planificação e da reflexão, mas também me demonstrou que não devo ficar dependente da planificação, pelo que não devo encará-la com rigidez. É fundamental, no decorrer da prática pedagógica, ter em consideração as partilhas, os interesses e as motivações das crianças, bem como as suas necessidades. Devo ter, ainda, em consideração a importância que a observação apresenta, quer para a planificação, quer para a reflexão. As intervenções individuais e as de grupo foram muito enriquecedoras. Foi um permanente construir de conhecimentos e ultrapassar de obstáculos. Durante o primeiro semestre foi possível perceber que no Jardim de Infância em que estagiei não existia uma grande cultura do brincar, não era valorizado como deveria e esse foi um dos grandes objetivos para o segundo semestre: implementar mais momentos de brincar e, ainda, mais momentos de criação – sem a intervenção do adulto. Estes objetivos foram cumpridos e, no fundo, pode afirmar-se que propiciámos a criação de uma nova cultura, bem recebida por toda a equipa.

Por fim, destaco as relações que se estabeleceram, quer com as crianças, quer com a equipa educativa: relações de apoio, cumplicidade e afeto, que foram um verdadeiro suporte ao sucesso.

Parte II – Trabalho de Investigação

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: a importância das histórias.

Introdução

1. Justificação e relevância do estudo

Este estudo teve como objetivo investigar a importância do contacto das crianças com as histórias no desenvolvimento de comportamentos literários, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

A escolha deste tema teve origem na perspetiva pessoal e profissional, que me leva a crer que crianças, em idade pré-escolar, que se interessam por histórias e pelos contextos em que as histórias surgem, revelam maior facilidade e interesse no desenvolvimento de comportamentos literários, com repercussões nas competências de leitura e escrita. Quando eu era criança, durante as faixas etárias correspondentes à idade pré-escolar, ocupava grande parte dos meus tempos livres e das minhas férias a explorar livros. Ouvia as histórias contadas pela minha mãe e reproduzia-as, oralmente, à medida que folheava as obras. Todos os Natais, eu recebia uma nova pilha de livros e essa era a minha maior alegria. Os meus pais contam que eu pedia cadernos em banco para “escrever” obras minhas. “Escrevia” mesmo sem saber escrever, e ilustrava-as. Com o passar dos anos o gosto pela leitura e pela escrita manteve-se e o desenvolvimento nestes domínios foi sempre muito bom. Se recuar às minhas melhores reminiscências na fase do 1.º CEB, vêm-me logo à memória os livros da “Anita”, de Gilbert Delahaye, e as suas ilustrações, por Marcel Marlier. Estou firme em crer que este processo acabou por ser determinante na minha construção e munuiu-me de capacidades para todo o meu ciclo de vida, repercutindo-se no meu percurso individual, escolar, profissional e social.

A par do meu histórico, acompanhei o do meu irmão, que nunca evidenciou interesse por histórias e, na minha visão, conseqüentemente revelou algumas dificuldades nos domínios da leitura e da escrita. O foco dele sempre foi mais direcionado para as tecnologias. Irmão mais novo, cresceu já numa era mais informatizada. Para ele, os Natais e os aniversários eram sinónimo de jogos para computador, consolas e aparelhos eletrónicos de toda a espécie. Foi-me possível acompanhar o desinteresse dele pela leitura e pela escrita. Conseqüentemente, consegui estabelecer uma relação no desempenho escolar: tudo o que envolvesse texto, leitura, produção textual, era um sacrifício para ele, o que se refletiu em grande parte das suas aprendizagens. Para Ministério da Educação (2016) “estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação”.

Recentemente, em contexto de Prática de Ensino Supervisionada, deparei-me com crianças motivadas para a aprendizagem e outras com menos motivação, com repercussões no desempenho escolar – na leitura e na escrita - e, conseqüentemente, menos envolvidas noutras áreas e domínios. Surgiu-me o ímpeto de explorar a questão em momentos de descontração: durante os intervalos, quando estava mais próxima dos alunos e em situação informal, conversava com eles e tentava perceber se na Educação Pré-Escolar frequentavam muito área de interesse da leitura, se a Educadora lia muitas histórias, se gostavam de livros e se tinham

muitos em casa e, assim, fui-me apercebendo que os alunos que tiveram um maior contacto com literatura para a infância, com as histórias, eram os que apresentavam uma maior motivação para a leitura e para a escrita e alcançaram com maior facilidade as aprendizagens essenciais para os domínios da oralidade, da leitura e da escrita, da educação literária e da gramática.

Já em contexto profissional, tive a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de muitas crianças desde a entrada na Creche, passando pela Educação Pré-Escolar, até ao desempenho no 1.º CEB. Este contexto abrangente e privilegiado prende-se pelo facto de trabalhar na área da infância há muitos anos e de manter o contacto com os pais das crianças, mesmo após saírem da instituição em que trabalho. Assim, foi-me possível ir aferindo que o comportamento que a criança teve em Creche e em EPE em relação às diversas áreas, refletiu-se no desempenho e nas motivações no ciclo seguinte. Por conseguinte, o contacto que manifestam com os livros, as histórias, a biblioteca, etc., influencia o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Considero, desta forma, que esta investigação é de crucial relevância para a compreensão da importância das práticas inerentes ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, concretamente no campo das histórias na Educação Pré-Escolar, no desenvolvimento de comportamentos positivos face à leitura e à escrita, por crer e ter vindo a verificar que existe uma relação. Esta investigação faz, portanto, todo o sentido para mim.

2. Revisão da Literatura

2.1. O desenvolvimento da leitura e da escrita

O desenvolvimento da leitura e da escrita não se inicia no 1.º Ciclo do Ensino Básico, longe disso. “A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.” (Vygotsky, 1977, p. 39).

De acordo com Frias (2014, p.23), “a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que se inicia com o nascimento da criança, prolongando-se depois ao longo da sua vida e que pressupõe um conjunto de competências, aos vários níveis de desenvolvimento, nomeadamente cognitivo, linguístico e motor.”

O desenvolvimento da leitura e da escrita inicia-se logo desde o berço. De acordo com Ferreira e Teberosky (1987), as crianças começam a desenvolver a leitura e escrita a partir do momento que ouvem as primeiras palavras, mas é na fase da Educação Pré-Escolar que este progresso se evidencia, passando por diferentes hipóteses – espontâneas e provisórias – até se ajustarem à complexidade da língua escrita. Essas hipóteses, apoiadas em conhecimentos prévios, apropriações e generalizações, estão dependentes das interações que as crianças desenvolvem com material escrito.

Ferreiro (2017) destaca cinco fases no desenvolvimento da leitura e da escrita, são elas: 1) a fase pré-silábica; 2) a fase silábica; 3) a fase silábica-alfabética; 4) a fase alfabética; e 5) a fase alfabética-ortográfica. A autora resume as fases de acordo com a figura 15.

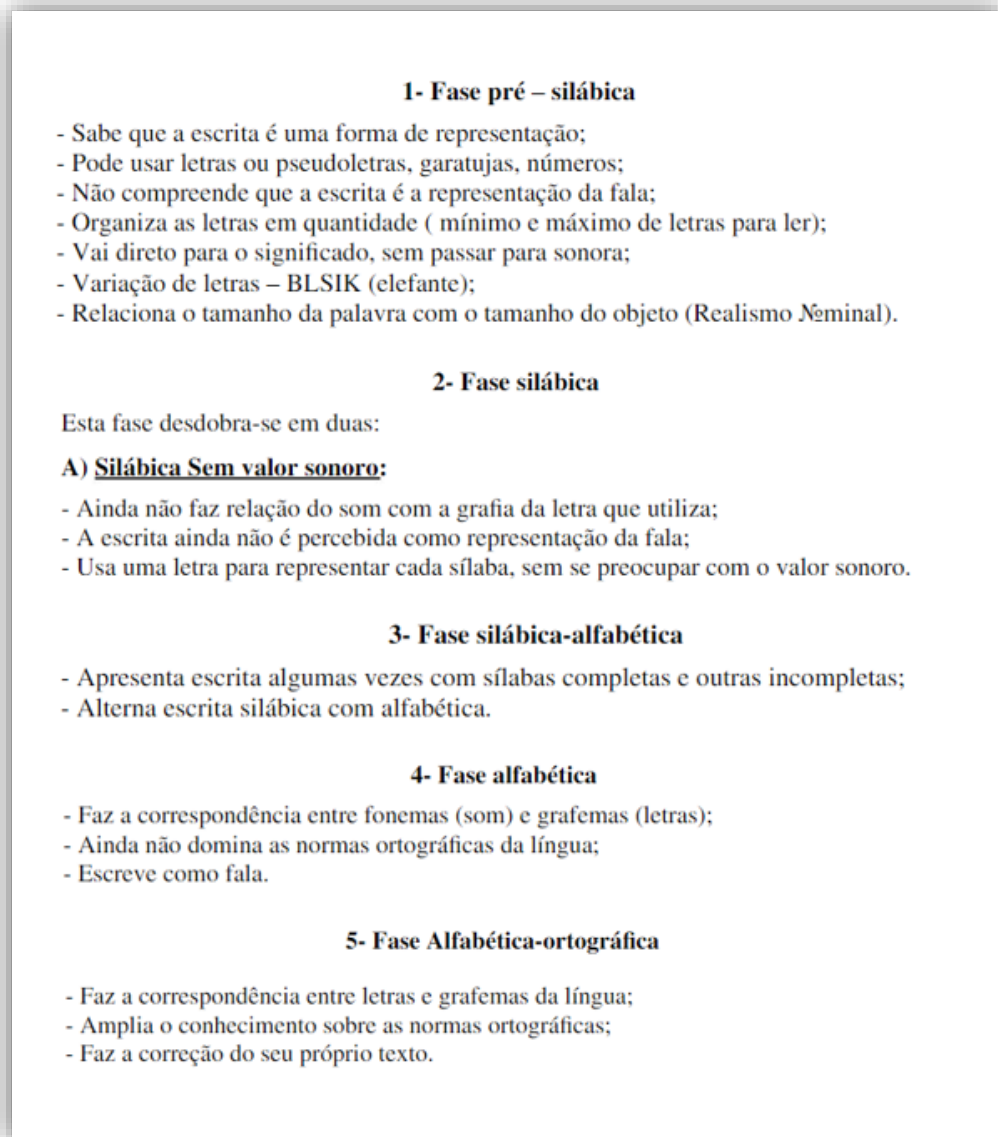


Figura 15 - Fases da leitura e da escrita (Ferreiro, 2017)

2.2. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: o papel da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento da leitura e da escrita

Antes do ingresso no 1.º CEB, as crianças já se começam a interessar pela linguagem escrita, formando hipóteses sobre o que a escrita representa, como atrás ilustrado. Começam a ter noção da sua importância e utilidade e começam a utilizar a leitura e a escrita, dentro das conceções que criaram. Desta forma, as crianças mostram as ideias que vão “construindo sobre

o que representa a linguagem escrita e os modos como vão colocando hipóteses sobre as relações entre a fala e a escrita” (Martins & Niza, 1998, p.48).

A Educação Pré-Escolar detém um papel importante no estímulo e motivação das crianças para a leitura e para a escrita, e conseqüentemente para o desenvolvimento destes domínios. A importância que a criança dá à leitura e à escrita não surge apenas no ensino obrigatório, há – até lá – um percurso crucial nesta relação. Desta forma,

É importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever. Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita. O papel do/a educador/a é fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita. (Ministério da Educação, 2016, pp. 60 - 73).

Na mesma linha de pensamento, Santos (2007) defende que ao longo da Educação Pré-Escolar devem ser “criadas oportunidades onde as crianças possam construir conhecimentos sobre aquilo que significa ler e escrever e sobre a forma como estas tarefas se executam por forma a ir, progressivamente, (re)configurando as suas concepções. É neste sentido que se concebe o trabalho neste domínio como um processo de abordagem à leitura e à escrita, onde as situações de aproximação à linguagem escrita decorrem de forma contextualizada e significativa.” (Santos, 2007, p.50).

Neste sentido, a planificação de atividades que envolvam as crianças no contacto com a linguagem escrita, de forma estruturada e direcionada para os interesses e motivações daquele grupo, criando ambientes promotores de envolvimento com a leitura e a escrita, vai naturalmente desencadear o interesse dessas crianças para estes domínios. Independentemente de estarem numa fase em que ainda não sabem ler nem escrever formalmente, é importante utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita. Segundo Gillen e Hall (2003, citados por Gomes & Santos, 2005, p. 3), “a promoção da literacia deve ocorrer muito cedo na vida, em idade pré-escolar” pois a literacia começa antes do seu ensino formal. O desenvolvimento de competências de literacia começa antes de a criança iniciar o 1.º CEB, através do contacto com materiais escritos e através da participação na escrita, por meio da comunicação oral, pois

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

Quando, às crianças, é dado espaço e tempo para se pronunciarem, permitindo-lhes que se sintam escutadas e cultivando nelas o interesse em comunicar, está-se também a permitir que, de acordo com Silva et al. (2016), se apropriem progressivamente das diferentes funções da linguagem e que adequem a sua comunicação a situações diversas.

Ao promover a comunicação e ao estimular o gosto pela leitura e pela escrita, criando situações de contacto privilegiado com os livros e com todas as formas de literatura, está-se a desenvolver nas crianças uma série de competências fundamentais em todas as áreas e domínios. Desta forma, Silva et al. (2016) sublinham que

o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética (...) para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância. (Ministério da Educação, 2016, pp. 60 - 73)

Promovendo o contacto com as histórias e direccionando o interesse das crianças para a literatura, estão-se a criar mecanismos de desenvolvimento da consciência linguística, que “levam a que as crianças se comecem a aperceber que a língua é não só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída, e como se organizam os seus elementos” (Ministério da Educação, 2016). Desta forma, as crianças desenvolvem capacidades intrínsecas à consciência fonológica, à consciência da palavra e à consciência sintática. Com base na perspectiva construtivista de Teberosky e Colomer (2003), “a eficácia das aprendizagens alcançadas pela criança depende da sistematicidade de implementação de estratégias pedagogicamente orientadas”, sendo que o contacto que o educador oferece, à criança, com as histórias, deve ser realizado de forma motivadora, de forma lúdica, caso contrário incorre-se no risco de desmotivar, em vez de motivar. Rodari (2004) defende uma profunda reforma do ensino, que conceda o devido lugar ao ludismo e à imaginação. Desenvolvendo um trabalho “para todos aqueles que acreditam que a imaginação deve ocupar um papel importante na educação das crianças”.

Associada à leitura e à escrita é, portanto, fundamental a sua promoção e esta deve proporcionar experiências motivadoras e não incutir formas mecânicas das experiências. Cerrillo (2006) refere que

O leitor não nasce, faz-se; mas o não leitor também; fazemo-nos leitores ou não leitores com o passar do tempo, no decorrer de um processo formativo no qual intervêm o desenvolvimento da personalidade, e no qual vivenciamos experiências leitoras motivadoras e desmotivadoras, quase sempre em dois únicos contextos, o familiar e o escolar. (Cerrillo, 2006, p.35)

Gostar de ler e de escrever implica proporcionar momentos de leitura e escrita desde a infância. Este estímulo poderá trazer, além do gosto, bastantes benefícios para o desenvolvimento integral da criança e futuro adulto. Proporciona habilidades de interpretação de texto, extensão das capacidades cognitivas para compreensão de ideias e organização de linhas de pensamento, desenvolve uma visão crítica e boa capacidade de argumentação, proporciona aprendizagem de novos conhecimentos e visões diferenciadas.

A Educação Pré-Escolar revela-se, assim, importante para a criança no que ao desenvolvimento da leitura e da escrita diz respeito. É a base do domínio da LOAE. O trabalho promovido pelo educador terá impacto no envolvimento da criança e o desenvolvimento dos domínios em causa. As experiências pedagógicas que as crianças terão possibilidade de desenvolver na Educação Pré-Escolar são determinantes para a sua aprendizagem. O educador deve, assim, investir em estratégias de intervenção pedagógica eficazes, considerando a organização de todo o ambiente educativo e a escolha dos materiais aplicados nas áreas promotoras de leitura e escrita. O educador de infância deve ser responsável por criar “um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção” (Mateus et. al., s/d, p.56) e deve ter em consideração que, na maioria das vezes, “a Escola acaba por ser a única fonte de contacto da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer. (Miguez, 2000, p. 28).

De acordo com Lopes et al. (2004, citado por Frias, 2012), “os educadores devem utilizar diversas estratégias de modo a estimular o desenvolvimento da leitura e da escrita. Todas estas estratégias ajudam as crianças a adquirir determinados conceitos da escrita e da leitura”. Frias (2014, p. 26) destaca, ainda, um conjunto de atividades que as crianças devem experimentar no âmbito da leitura e da escrita – fazendo referência a crianças de cinco anos:

- a. Envolver as crianças em conversas sobre atividades de leitura e escrita.
- b. Encorajar atividades de leitura e escrita na sala de atividades;
- c. Proporcionar oportunidades para as crianças explorarem e identificarem relações som-grafia em contextos significativos;
- d. Ajudar as crianças a segmentar palavras e isolar sons, recombinao-os em novas palavras (escrevendo pausadamente à medida que articulam os sons isoladamente);
- e. Ler frequentemente histórias com conteúdos interessantes e ricos em conceitos (livros sobre vida animal, profissões, sentimentos e relações humana, etc.);
- f. Assegurar tempos para a escrita nas atividades diárias (registos de grupo, oportunidades para ensaiar a escrita associada ao desenho);
- g. Ajudar as crianças a criarem um vocabulário de palavras lidas globalmente (palavras que reconhecem de imediato);
- h. Criar oportunidades para as crianças se envolverem livremente em tarefas de leitura e escrita (espaços determinados e tempos na rotina diária);
- i. Permitir o envolvimento da criança em atividades que implicam leitura e escrita (realizar pequenas receitas culinárias, organizar listas de compras, etc.);
- j. Realizar jogos e atividades que impliquem o cumprimento de ordens precisas (jogos como “o rei manda” ou a realização de recados). (Lopes et al. 2004, citado por Frias, 2012).

O autor menciona, dentre inúmeras atividades, a leitura frequente de histórias ricas em conteúdo e em conceitos, indo ao encontro do que neste trabalho se preconiza.

2.3. As histórias e o desenvolvimento da leitura e da escrita

As crianças que ouvem contar histórias e têm contacto com estas, poderão revelar uma maior facilidade para “comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida” (Ramos & Silva, 2009, p.3). Em sintonia com Santos (2010, p. 13) que sublinha que “as crianças, ao contactarem precocemente com os livros e ao ouvirem histórias, mesmo que não tenham ainda a competência de leitura, desenvolvem, gradualmente, comportamentos e atitudes características de um leitor, baseadas na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência”.

Na fase pré-escolar, por padrão, as crianças ainda não sabem ler nem escrever, contudo, esse processo de desenvolvimento já está a ocorrer nesta fase. De acordo com Hohmann e Weikart (2011, p. 545), “quando as crianças ouvem histórias, experimentam a relação entre escrita e leitura. Quando inventam uma história (...) estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível”. Desta forma, é fundamental criar hábitos de leitura na Educação Pré-Escolar, pois como referido, esta é uma aprendizagem que se inicia muito antes da escolaridade obrigatória. É elementar que as crianças em idade pré-escolar usufruam deste contacto, sem descurar a vertente lúdica.

Segundo Ramos & Silva (2009, p.3), “a vertente lúdica [...] não pode, em caso algum, estar ausente do contacto precoce com o livro e com a leitura” (Ramos & Silva, 2009, p. 3). O parecer é atestado por Santos (2010) que vincula a necessidade de motivação e envolvimento com as histórias, aludindo que as “situações de leitura pontuais e sem continuidade não conduzem de modo algum, a um envolvimento com a leitura”.

Ainda firmando a relação histórias-leitura/escrita, Mata (2008, p.78) refere que “A leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica”.

Costa (2020, p.47) refere que “no jardim de infância, a área da biblioteca também se revela importante para a criação deste hábito e este contacto com os livros, sendo que ali a criança pode explorar os mesmos à sua vontade, no seu tempo e conforme a sua disposição”.

Salienta-se que a Educação Pré-Escolar é “um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante” (Bastos, 1999, p.286), favorecendo assim o desenvolvimento da leitura e da escrita. Oportunidades de contacto com a literatura, que promovam aprendizagens significativas e momentos marcantes de forma positiva, podem ser determinantes para o sucesso no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

2.4. As histórias e as competências literácitas

O desenvolvimento da linguagem na criança revela um forte impacto no desenvolvimento da leitura e da escrita, assumidas neste bloco como competências pré-literácitas por se reportarem à fase pré-escolar e, por conseguinte, ainda não estar adquirida a competência de literacia.

McLane e Mc Namee (1990, citadas por Mata, 2006, p.16), consideram que a literacia são “as atitudes, as suposições, as expectativas sobre a leitura e a escrita e o local e o valor destas atividades na vida de cada um”. As aprendizagens que a criança realiza na Educação Pré-Escolar, concretamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita vão, desta forma, influenciar as aquisições ao nível da literacia.

Henriques (2010) salienta que “a aprendizagem da linguagem escrita constitui uma tarefa cognitiva exigente, que poderá ser tanto mais facilitada quanto mais desenvolvida linguisticamente estiver a criança, no momento de entrada na escola.” (Henriques, 2010).

Neste sentido, a literatura para a infância, com as suas características únicas, capazes de estimular inequivocamente o imaginário das crianças e de as envolver profundamente com os conteúdos, apresentam um enorme potencial nestes domínios.

As experiências de natureza literária que as crianças têm oportunidade de experimentar em idade pré-escolar serão, assim, determinantes pois englobam aprendizagens previstas em LOAE, inerentes às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, tais como: a) na Comunicação Oral - a compreensão de mensagens orais em situações diversas de comunicação; o uso da linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); b) na consciência linguística – a tomada de consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica); a capacidade para identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra); para identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (Consciência Sintática); c) na funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto – a capacidade de identificar funções no uso da leitura e da escrita; de usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros; d) na identificação de convenções da escrita - a capacidade para começar a reconhecer letras e a aperceber-se da sua organização em palavras; para se aperceber do sentido direcional da escrita; para estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral e, por fim, e) no prazer e motivação para ler e escrever - a compreensão de que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; começam a estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância; sentem-se competentes e capazes de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais. (Ministério da Educação, 2016)

O potencial das histórias para o desenvolvimento da leitura e da escrita é evidente, sendo que as atividades desta natureza são cruciais e de fulcral relevância na Educação Pré-Escolar. Contudo, convém destacar que “os estímulos que ela recebe por parte dos adultos são decisivos para um desenvolvimento harmonioso” (Velo, 2001, p.3), o que evidencia o importante papel do Educador, salientando que “ler para a criança, contando-lhe histórias é uma prática que muitos autores consideram importante e prioritária na promoção e no despertar do gosto pela leitura.” Contudo, em sintonia com Adams (1998, citado por Mata, 2006, p. 90), não basta ler as histórias para as crianças, é fundamental todo o envolvimento, pois “a reflexão sobre as suas formas e conteúdos, é o desenvolver e apoiar a curiosidade das crianças sobre o texto e o seu significado, toda a exploração e continuidade feita a esse nível e também o tirar prazer dessas situações” e só assim se promove a aquisição de competências pré-literárias e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

3. Metodologia

A palavra “método” vem do grego *méthodos*, que significa “caminho para chegar a um fim”. Seguir um método científico é o que define uma área de estudo como uma Ciência, tal como as ciências da natureza, como a Química, a Biologia e a Física. O método científico pode variar de acordo com a ciência. (Fogaça, 2018, p.1)

Para a autora, “o método científico é um conjunto de passos seguidos de forma organizada para produzir novos conhecimentos, resolver problemas ou questionar conhecimentos anteriores” (Fogaça, 2018). Este conjunto de passos que define o método científico apresenta características fundamentais que, de acordo com Pardal e Lopes (2011), são as seguintes: é fáctico; transcende os factos; recorre a verificação empírica; exige uma constante confrontação com a realidade; é autocorretivo e progressivo; as suas formulações são de tipo geral; é objetivo. Estas características permitem a construção de um modelo de análise através do procedimento metodológico (figura 16).



Figura 16 - Modelo de análise pelo método científico. (Pardal e Lopes, 2011, p.13).

O presente projeto de investigação segue um conjunto de passos organizados, de forma a dar resposta à questão-problema, com base no modelo apresentado.

3.1. Delimitação do objeto do estudo/ enunciado do problema

A investigação científica inicia-se sempre pela escolha e enunciação do problema que se pretende trabalhar.

A identificação de um problema pode refletir-se como a fase mais difícil de um processo de investigação. Pode-se definir uma área de problemas, como um problema específico dessa área (Tuckman, 2000). O problema numa investigação é fundamental porque centra a investigação numa área ou domínio concreto; organiza o processo, atribuindo-lhe um objetivo e coerência; delimita o estudo, não permitindo que se expanda para áreas irrelevantes; orienta a revisão da literatura para a questão fulcral; atribui uma referência ao projeto; aponta para os dados a obter (Coutinho, 2014).

Partindo do princípio de que o desenvolvimento da literacia está relacionado com o conjunto de experiências e de competências desenvolvidas pelas crianças desde o nascimento, o presente projeto de investigação almeja perceber a importância do contacto das crianças, em idades precoces, concretamente em idade pré-escolar, com as histórias, para o seu desenvolvimento no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Assim, a questão problema que emerge é “Qual a importância do contacto das crianças com as histórias, ao longo da EPE, para o desenvolvimento de comportamentos literários?”.

3.2. Definição dos objetivos e/ou hipóteses de investigação

A partir do momento em que o problema está identificado, “o investigador emprega muitas vezes os processos lógicos da dedução e da indução para formular a expectativa do resultado de um estudo” (Tuckman, 2000). Assim, o investigador formula hipóteses “acerca das relações entre os conceitos identificados nos problemas” (Tuckman, 2000), como é o caso da relação entre as histórias em EPE e o desenvolvimento do domínio leitura-escrita.

Motivada pela ideia de que envolver as crianças, em idade pré-escolar, em rotinas das quais fazem parte histórias, livros, biblioteca, etc., as beneficia no desenvolvimento da leitura e da escrita defino como objetivos da investigação:

- ✓ Compreender se o facto de envolver as crianças em rotinas das quais fazem parte histórias, livros, biblioteca, etc., as beneficia no desenvolvimento da literacia;
- ✓ Perceber a importância do contacto precoce com a literatura para infância no desenvolvimento de comportamentos literários;
- ✓ Perceber se as crianças que, na fase pré-escolar, se envolvem menos em atividades de natureza literária, revelam maiores dificuldades no desenvolvimento do domínio leitura-escrita.

3.3. Tipo de investigação

A presente investigação enquadra-se numa abordagem de natureza qualitativa, que pretende encontrar respostas para os objetivos estabelecidos e, numa perspetiva mais estreita, para a questão problema “Qual a importância do contacto das crianças com as histórias, ao longo da EPE, para o desenvolvimento de comportamentos literários?”.

No respeitante à natureza qualitativa da investigação, Haguette (2000) afirma que a “superioridade do método que fornece uma compreensão profunda de certos fenómenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspeto subjetivo da ação social” (p. 63) que, devido a toda a sua complexidade, não são passíveis de ser trabalhados pelo método de investigação quantitativa e estatística.

Numa investigação que se baseia numa Estratégia Metodológica Qualitativa, considero fundamental o papel do investigador enquanto instrumento principal em todo o processo, como forma de esmiuçar a tese ao chegar a uma compreensão profunda da questão em estudo.

Na linha de pensamento de Haguette e em sintonia com a minha perspetiva para a opção por um estudo de natureza qualitativa, em detrimento da quantitativa, Bogdan e Biklen (1994) fazem referência a cinco características comuns numa investigação de natureza qualitativa:

na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (pp. 47-51).

Na presente investigação de natureza qualitativa, foi utilizada como metodologia o inquérito por questionário e por entrevista e o estudo de caso de natureza exploratória. Numa situação pontual houve um breve recurso à abordagem quantitativa (inquérito por questionário), com vista ao suporte da análise qualitativa, corroborando a visão de Bento (2012) que afirma que “ambas são importantes; o uso de cada uma depende do que queremos estudar e a que perguntas pretendemos responder. (...) as abordagens qualitativas e quantitativas têm sido usadas, com muito sucesso, conjuntamente”. Ainda assim, assume-se a natureza exclusivamente qualitativa da investigação, pois os dados quantificáveis, como referido, apenas servem de suporte à análise qualitativa, não havendo necessidade de partir para uma metodologia mista.

3.4. Participantes e sua caracterização

Para desenvolver a presente investigação e dar resposta à questão problema, foram selecionadas como participantes:

- ✓ Todas as crianças da Educação Pré-Escolar de uma IPSS do concelho de Viseu, do ano letivo 2021/2022;
- ✓ Educadora de Infância da Educação Pré-Escolar da IPSS;
- ✓ Crianças que frequentaram a IPSS e que frequentavam o 1.º CEB;
- ✓ Encarregados de Educação de crianças que frequentaram a IPSS e que frequentavam o 1.º CEB.

O grupo de crianças da Educação Pré-Escolar da IPSS na qual foi realizado o estudo é heterogéneo e é composto por vinte e cinco crianças: 15 meninos e 10 meninas com idades compreendidas entre os três e os cinco anos (Tabela 1). Das vinte e cinco crianças, quinze já se encontravam na educação pré-escolar no ano letivo anterior e dez transitaram da creche da mesma IPSS para integrar o grupo este ano.

Tabela 1 - Caracterização das crianças da Sala EPE da IPSS

Idade	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
3 anos	4	6	10
4 anos	4	6	10
5 anos	2	3	5
Total	10	15	25

Como meio de aprofundar a relação entre o contacto com as histórias, em fase pré-escolar, e o desenvolvimento da leitura e da escrita no 1.º CEB, este estudo contou com a colaboração de Encarregados de Educação e de Crianças que frequentaram a IPSS e que se encontravam no 1.º CEB. As crianças selecionadas foram as que continuaram a visitar a IPSS por terem irmãos a frequentar. Destas, foram selecionadas 10 crianças (Tabela 2).

O envolvimento destas crianças com as histórias na Educação Pré-Escolar foi considerado como criança “Nada envolvida”, “Pouco Envolvida” e “Muito envolvida”, mediante o conhecimento prévio que a investigadora possui das crianças e a consulta ao arquivo dos processos individuais destas.

Tabela 2 - Caracterização da amostra: crianças que frequentaram a IPSS e que estavam no 1.ºCEB

Id. criança	Criança	Idade	Ano de escolaridade	Envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar		
				Nada envolvida	Pouco envolvida	Muito envolvida
A	L. R.	9	4.º		x	
B	M. M.	9	4.º			x
C	C. A.	8	3.º			x
D	L. D.	9	4.º			x
E	R. R.	7	1.º		x	
F	G. M.	9	4.º			x
G	E. A.	8	2.º			x
H	M. C.	9	4.º	x		
I	M. A.	9	4.º	x		
J	J. M.	9	4.º		x	

Relativamente aos Encarregados de Educação, foi selecionada uma amostra de cinco encarregados de educação de crianças que, na fase pré-escolar, evidenciavam um grande envolvimento com as histórias e as atividades a elas associadas; e cinco encarregados de educação cujos educandos não revelaram envolvimento na mesma matéria (Tabela 3).

Tabela 3 - Caracterização da amostra: encarregados de educação de crianças que frequentaram a IPSS e que estavam no 1.ºCEB

Id. Enc. Educ.	Encarregado de Educação	Criança	Idade	Ano de escolaridade	Envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar	
					Revelaram	Não revelaram
L	L. A.	B. A.	9	4.º	X	
M	C. M.	J. M.	8	3.º	X	
N	S. D.	L. D.	9	4.º	X	
O	A. N.	F. B.	9	4.º	X	
P	P. A.	R. R.	7	1.º	X	
Q	L. S.	A. A.	10	4.º		X
R	S. S.	S. X.	8	2.º		X
S	S. C.	M. S.	9	4.º		X
T	C. A.	P. R.	8	3.º		X
U	A. P.	L. A.	9	4.º		X

A escolha dos participantes foi intencional, no intuito de facilitar a investigação em conciliação com a atividade profissional, permitindo assim uma melhor gestão do tempo e uma mais eficaz organização de todos os recursos. Considero, ainda, que me encontro num contexto privilegiado para realizar um estudo desta natureza. Assim, selecionei para participantes as crianças da Educação Pré-Escolar de uma IPSS, porque se trata de um grupo com o qual tenho contacto, e escolhi crianças e encarregados de educação que já frequentaram a mesma IPSS e dos quais tenho dados que me permitem aferir o desenvolvimento no domínio em estudo. Estes últimos selecionados numa percentagem de 50-50 face aos dados já conhecidos (envolvimento - não envolvimento).

3.4.1. Ética no processo de investigação

As exigências éticas revelam particular importância para as investigações na área da educação, dado o objeto de estudo estar direcionado para seres humanos, na maioria das vezes ainda crianças. Para que estas sejam protegidas, algumas associações (de que é exemplo a APA) têm desenvolvido códigos de princípios éticos para investigações. Assim, estão definidas algumas considerações éticas que o investigador deve ter em consideração: i) o direito à

privacidade ou à não participação; ii) o direito a permanecer no anonimato; iii) o direito à confidencialidade; iv) o direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador (Tuckman, 2000).

O investigador deve garantir que os participantes não serão, de forma alguma, prejudicados, antes, durante e após a participação. A este propósito, foi solicitado consentimento aos encarregados de educação das crianças participantes no estudo, bem como aos próprios encarregados de educação que se disponibilizaram a participar (cf. Anexos 28, 29 e 30, pp. 121 - 124).

O estudo foi apresentado à Direção da IPSS (cf. Anexo 31, p. 108), que aprovou a sua realização. Posteriormente foi apresentado e explicado à Educadora de Infância e às crianças da Educação Pré-Escolar da IPSS, que assentiram ser participantes do estudo.

Houve constantemente o cuidado de distinguir o papel de investigadora dos restantes papéis assumidos perante os participantes. Embora não fosse possível fazê-lo de forma definitiva, foi uma preocupação refletida e intencional.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Existem várias técnicas de recolha de dados para investigação, de entre as quais, numa perspetiva de investigação em educação, podemos destacar a observação, a entrevista, o questionário e a pesquisa documental. De salientar que o questionário exige que o participante saiba ler e escrever. Quando não for possível aplicar questionário, dever-se-á recorrer a entrevista. (Almeida, 2021)

Numa fase inicial, foi realizada observação em contexto, na sala da Educação Pré-Escolar da IPSS, da qual resultou um relatório (Figura 17).

Observar é “selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 97). De acordo com os autores, a observação implica interpretar e, conseqüentemente, registar a interpretação que se faz da observação. Se por um lado é vantajoso estar no terreno e conseguir observar diretamente os fatores da nossa investigação, por outro, é necessária alguma cautela com esta técnica, pois pode ser bastante falível, na medida em que um erro de interpretação pode condicionar todo o estudo.

Considerando os objetivos concretos da observação, que essencialmente passavam por compreender os interesses do grupo para as histórias e os hábitos criados nesse sentido.

Após observação e identificação dos interesses das crianças, para poder conduzir as atividades tendo em consideração as características e motivações do grupo, bem como a abertura da Educadora, partiu-se para a concretização.

Como meio de aprofundar a relação entre o contacto com a literatura, em fase pré-escolar, e o desenvolvimento da leitura e da escrita, recorri ao inquérito por meio de entrevistas (que – apesar de respeitar o guião - se configuraram em conversas para que a investigadora conseguisse obter o máximo de informação possível das crianças), e questionários com uma questão de resposta aberta, que representa a pergunta mais importante.

A entrevista pressupõe que se crie uma relação de confiança entre o entrevistador e o entrevistado. Esta prevê, ainda, poder ser uma excelente ferramenta, com capacidade para aprofundar as questões, contudo, isto exige do entrevistador alguma sensibilidade comunicativa e empática, especialmente quando os entrevistados são crianças. Neste estudo em concreto, uma vez que a entrevistadora e os entrevistados já mantinham uma relação de proximidade há alguns anos, o processo foi facilitado.

O questionário pode ser elaborado em forma de questões abertas ou de questões fechadas. As questões abertas permitem uma análise mais qualitativa, enquanto as questões fechadas, dão uma margem mais fiável para a análise quantitativa. Assim, e considerando a natureza qualitativa desta investigação, os questionários aplicados tiveram a sua principal questão em forma de questão aberta, sendo as restantes contextualizadoras (na medida em que as respostas eram previamente conhecidas pela investigadora na seleção da amostra), configurando, assim, uma seleção pré-categorial. No questionário foi, ainda, colocada uma questão de opinião (a última), mas de resposta fechada (Acha que... sim, não ou não tenho a certeza?). Os resultados são satisfatórios, na medida em que é possível verificar relação com os objetivos do estudo.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998, p.146), “o sistema de perguntas deve ser extremamente bem organizado, de modo a ter uma coerência intrínseca e configura-se de forma lógica para quem a ele responde. Deve ser organizado por temáticas claramente enunciadas, reservando-se as questões mais difíceis ou mais melindrosas para a parte final”. No caso concreto, os questionários (cf. Anexo 32, p. 125) são pequenos, com apenas seis questões, sendo quatro para contextualizar (pré categorial), uma de resposta aberta, e uma de opinião. A temática é única e abrange as seis questões.

3.6. Atividades desenvolvidas

Com a finalidade de concretizar esta investigação e de obter respostas para a questão problema e para os objetivos estipulados, foram desenvolvidas com os participantes definidos, e dentro da calendarização explanada na próxima tabela, as seguintes atividades:

- ✓ Observação do grupo de crianças da Educação Pré-Escolar de uma IPSS, numa fase inicial;
- ✓ Observação, análise e registo das frequências da área da biblioteca e do envolvimento com os livros (durante oito meses, uma semana por mês);
- ✓ Otimização do espaço da biblioteca e reforço com novos livros;
- ✓ Criação da “Tarde do Conto”, em articulação com a Educadora da sala;
- ✓ Observação, análise e registo do envolvimento das crianças na “Tarde do Conto”;
- ✓ Atividade desenvolvida a partir da história “O Monstro das Cores” – análise do envolvimento das crianças com a história e com a atividade completa;
- ✓ Atividades não planeadas;
- ✓ Entrevistas/ conversas informais com crianças que frequentaram a Educação Pré-Escolar da IPSS e que agora frequentam o 1.º CEB;
- ✓ Questionários a Encarregados de Educação de crianças que frequentaram a Educação Pré-Escolar da IPSS e que agora frequentam o 1.º CEB;
- ✓ Análise qualitativa dos questionários e entrevistas/ conversas informais;
- ✓ Encadeamento dos resultados de todas as atividades desenvolvidas: análise e tratamento de dados.

Tabela 4 - Calendarização das atividades/ ações

Atividades/ ações	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.
Observação EPE	X										
Recolha de informação	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Implementações EPE planeadas		X	X	X	X	X	X	X	X		
Implementações EPE não planeadas		X	X	X	X	X	X	X	X		
Entrevistas/ conversas informais							X	X			

Questionários aos Encarregados de Educação								X			
Análise e tratamento de dados					X	X	X	X	X		
Revisão da literatura	X	X	X	X	X	X	X	X			
Redação do relatório	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Versão final										X	X

3.6.1. Observação

Foi realizada observação em sala, no período de 22 a 30 de setembro, com o objetivo de perceber os hábitos das crianças no que diz respeito às atividades com livros e histórias. A observação decorreu maioritariamente nos tempos da tarde, durante as brincadeiras/ atividades livres. Durante os dias de observação, ia partilhando com a Educadora as minhas constatações, no sentido de perceber se estavam a fazer sentido e se eram consonantes com a realidade até ao momento. Da observação, foi criado um relatório (ver figura) em jeito de resumo, para facilitar a análise de resultados.

Relatório de observação EPE [REDACTED]

De 22 a 30 de setembro de 2021

No decorrer do período de tempo entre 22 e 30 de setembro, realizei uma observação na sala da EPE da [REDACTED]. A observação teve como objetivo compreender os hábitos de natureza literária no grupo.

Durante as brincadeiras/ atividades livres, apenas duas crianças frequentaram a biblioteca. Nessas frequências, folhearam livros, inventaram histórias que contaram em voz alta, mas sem destinatário e, em monólogos, identificavam letras. As crianças em causa (L.D. e L.F.) têm 4 e 5 anos, respetivamente.

A planificação não evidencia atividades na área da LOAE de forma objetiva. Não contempla, por exemplo, a leitura de histórias.

Questionei a Educadora em relação a este aspeto. Referiu que ainda não viu interesse do grupo para.

Fui questionando as crianças sobre o porquê de não frequentarem a biblioteca e obtive respostas como: “Porque é feia”; “Não gosto de ver livros”; “Prefiro brincar”; “Não quero ir para lá”; “Não tem livros fixes”.

Durante o período de observação, as ausências foram pontuais. Assim, foi possível compreender os interesses de todo o grupo.

No último dia de observação, questionei o grupo:

- Querem ouvir e ver uma história?

As reações foram díspares. Alguns responderam prontamente que sim, outros que não e ainda houve os que ignoraram e continuaram envolvidos no que estavam a fazer.

Desafiei: “Quem quiser, vem e senta-se aqui ao pé de mim. Eu vou contar uma história”.

Inicialmente, poucos acederam (5 ou 6) e quando comecei a contar a história e a mostrar as imagens, acabei por captar a atenção de todo o grupo.

Depreendi que o desinteresse poderá ser por falta de estímulo. Se as propostas incluírem, por exemplo, uma “Tarde do Conto” por semana, já é um ponto de partida.

Figura 17 - Relatório de observação EPE

3.6.2. Registo de frequências do cantinho da biblioteca

No seguimento da observação e de perceber que a biblioteca praticamente não era frequentada, optei por realizar um registo de frequências da biblioteca, com uma periodicidade mensal, em que na primeira semana de cada mês – a partir de outubro – registei as frequências da biblioteca. Para compreender a influência de outros fatores, a análise final do registo teve em consideração as ações que foram sendo desenvolvidas: otimização do espaço da biblioteca;

reforço da quantidade de livros; “Tarde do Conto”; implementações de atividades de natureza literária.



Figura 18 - Momento de frequência do Cantinho da Biblioteca (Abril)

3.6.3. Otimização do espaço da biblioteca e reforço da quantidade de livros

O espaço da biblioteca, inicialmente pouco frequentado, levou-me a fazer alterações para perceber o impacto na frequência. Assim, e com base em comentários das crianças que referiram que a biblioteca é feia e que não tem livros “fixes”, otimizei o espaço, criando um ambiente mais apelativo e acolhedor e reforcei a quantidade de livros.

No final de novembro, acrescentei livros à biblioteca. Após reunir com a direção e expor a necessidade de enriquecer a biblioteca, foram adquiridos mais livros e colocados à disposição das crianças neste espaço.

No final de janeiro, alterei o cantinho da biblioteca, tentando ir ao encontro do que as crianças disseram num *brainstorming* para o efeito, tornando-o mais apelativo (Figuras 19 e 20) e a refletir os interesses das crianças.



Figuras 19 e 20 - Antes e depois do cantinho da biblioteca

3.6.4. Criação da “Tarde do Conto”

Durante a observação, verifiquei que as crianças não tinham hábitos de leitura, exploração de livros, hábitos de frequentar a biblioteca, etc., também foi possível verificar que não havia estímulo nesse sentido – a planificação não previa atividades que promovessem o contacto com o livro e diferentes formas de escrita, ora de forma intencional ou de forma livre. (cf. Anexo 25, p. 118). Reuni com a educadora e, em conjunto, encontramos uma forma de integrar estes hábitos no grupo, criando uma rotina: incluir a “Tarde do Conto” no plano base de sala. Este plano orienta as crianças no tempo. Optámos por substituir os “jogos de mesa” pela “Tarde do Conto” (consultar figuras). Explicámos a alteração às crianças e referimos que poderiam continuar a jogar os jogos de mesa sempre que entenderem.

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
MANHÃ	MÚSICA 	ATIVIDADES ORIENTADAS 	INGLÊS 	ATIVIDADES ORIENTADAS 	EDUCAÇÃO FÍSICA
TARDE	BRINCAR LIVRE (CANTINHOS) 	JOGOS DE MESA 	CINEMA 	BRINCAR LIVRE (CANTINHOS) 	BRINCAR LIVRE (SALÃO)

Figura 18 - Plano base de sala sem a "Tarde do Conto".

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
MANHÃ	MÚSICA 	ATIVIDADES ORIENTADAS 	INGLÊS 	ATIVIDADES ORIENTADAS 	EDUCAÇÃO FÍSICA
TARDE	BRINCAR LIVRE (CANTINHOS) 	TARDE DO CONTO 	CINEMA 	BRINCAR LIVRE (CANTINHOS) 	BRINCAR LIVRE (SALÃO)

Figura 19 - Plano base da sala com a "Tarde do Conto".

A “Tarde do Conto” foi integrada na planificação de novembro (cf. Anexo 26, p. 119) e implementada a partir desse mês, por decisão da Educadora. Passou a acontecer todas as terças-feiras à tarde.



Figura 20 - Registos fotográficos da "Tarde do Conto".

3.6.5. Envolvimento das crianças na “Tarde do Conto”

A observação, análise e registo do envolvimento das crianças na “Tarde do Conto” teve lugar em dois momentos distintos: na primeira implementação – antes de otimizar o espaço da biblioteca, e na última que coincidiu com o “fecho” do estudo, após terem acontecido várias implementações, ser otimizado o espaço da biblioteca e ser reforçada a quantidade de livros. O objetivo foi perceber se os estímulos provocados com base na componente do prazer e motivação para ler e escrever, colocando as crianças em contacto com histórias, biblioteca, atividades de natureza literária, impactou no envolvimento das crianças com esta atividade.

3.6.6. Atividade “O Monstro das Cores”

A atividade foi planeada (cf. Anexo 27, p. 120) com o objetivo de criar momentos envolventes e motivadores, para as crianças, a partir de uma história e, desta forma, envolvê-las com a literatura estimulando o prazer e a motivação para ler e escrever. Esta foi a atividade em estudo, contudo, a Educadora incluiu posteriormente atividades do mesmo segmento nas suas implementações, aprofundando – a partir daí – as histórias exploradas com o grupo de crianças.



Figura 21 - Registo fotográfico da implementação "O Monstro das Cores".

3.6.7. Atividades de natureza literária não planeadas

Foram realizadas várias atividades de natureza “literária”, não planeadas. Estas atividades surgiram na sequência da presença da investigadora, durante as visitas à sala, para registar as frequências da biblioteca. Todas as atividades tiveram enquadramento nas atividades planeadas pela educadora, mas foram não planeadas porque seguiram os interesses e necessidades do grupo no momento, seja porque uma criança trouxe um livro para partilhar a história com o grupo, seja porque o momento propiciou a atividade, criando – desta forma - experiências de leitura motivadoras. Assim, com o objetivo de promover o contacto com livros e histórias, em momentos em que as crianças estavam predispostas para, foram concretizadas as seguintes atividades:

- ✓ Leitura da História “Os Dez Desejos de Natal”, de Claire Freedman, com recurso ao livro trazido por uma criança. Houve exploração, em grande grupo, do conteúdo e da mensagem da história; divisão silábica com palmas da palavra “Natal”; palavras que rimam com “Natal”; e, recorrendo à impressão de uma folha com desenhos para colorir, intitulada por “Querido Pai Natal”, as crianças mencionaram o desejo que queriam transmitir ao Pai Natal e a equipa educativa escreveu na carta de cada criança;

- ✓ Leitura da História “O Coelho Branco”, de António Torrado, com ilustração de Tânia Clímaco, com recurso ao livro trazido por uma criança. Houve exploração, em grande grupo, do conteúdo e da mensagem da história; divisão silábica com palmas da palavra “coelho”; palavras que rimam com “coelho”; e, aproveitando materiais que tínhamos disponíveis, as crianças fizeram um coelho branco para levar para casa (Figura 23);
- ✓ Elaboração de um marcador de livros. No Dia do Livro Infantil, na sequência de uma conversa com uma criança, surgiu a ideia de fazer um marcador de livros. A criança estava na área da biblioteca e precisou de ir à casa de banho. Para não perder a página em que se encontrava, pegou noutro livro e marcou. Quando a criança voltou, chamei a atenção do grupo e disse-lhes que, se quisessem, podíamos fazer um marcador de livros para quando quisessem deixar a exploração de um livro para depois. Todo o grupo aderiu. Com recurso a fotocópias (mencionando o Dia do Livro) e cartolinas (para fortalecer o marcador), concretizou-se a atividade (Figura 24), que culminou com as crianças a usarem os livros para poderem experimentar o marcador;
- ✓ Leitura da História “Miminhos Miminhos”, de Mélanie Florians, com recurso ao livro trazido por uma criança. Houve exploração, em grande grupo, do conteúdo e da mensagem da história e, no final, cada criança desenhou num coração para oferecer (um miminho) ao colega do lado (Figura 25).



Figura 22 - Registo fotográfico da atividade "Os Dez Desejos de Natal".



Figura 23 - Registo fotográfico da atividade "O coelhinho branco".



Figura 24 - Registo fotográfico da atividade "Marcador de Livros".



Figura 25 - Registo fotográfico da atividade "Miminhos Miminhos".

3.6.8. Entrevistas: crianças

Foram realizadas entrevistas (convertidas em conversas) a crianças que continuam a visitar a IPSS por terem irmãos a frequentar atualmente. Destas, foram selecionadas 10 crianças, cujo histórico de envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar era conhecido: cinco das crianças revelaram-se muito envolvidas, três pouco envolvidas e duas nada envolvidas.

As conversas com estas crianças foram autorizadas pelos encarregados de educação. As conversas tinham diluídas perguntas comuns, que se enquadram no estudo, mas também pensadas para não destoarem de uma “conversa”. A opção de transformar a entrevista numa conversa foi no sentido de não influenciar as respostas das crianças que, ao saberem que estavam a ser registadas, podiam manipular as respostas para ficar melhor.

As perguntas diluídas na conversa foram:

- 1) Qual é a tua disciplina preferida?
- 2) Gostas de ler?
- 3) Gostas de escrever?
- 4) Foi difícil aprender a ler?
- 5) Foi difícil aprender a escrever?

3.6.9. Questionários: Encarregados de Educação

Foi selecionada uma amostra de cinco encarregados de educação de crianças que, na fase pré-escolar, evidenciavam um grande envolvimento com as histórias e as atividades a elas associadas; e cinco encarregados de educação cujos educandos não revelaram envolvimento na mesma matéria. Os questionários foram criados na plataforma *MyForms* e foram enviados aos encarregados de educação participantes, por e-mail, cujo corpo previu o consentimento informado. Antes do e-mail, houve uma conversa prévia com os encarregados de educação em causa, explicando o motivo de terem sido selecionados para a amostra, nomeadamente o interesse da investigação em que 50% da amostra correspondesse a crianças que na Educação Pré-Escolar revelavam um grande envolvimento com as histórias e 50% que não revelavam. Esta conversa prévia pode, eventualmente, constituir alguma ameaça à validade interna do estudo, na medida em que os encarregados de educação já partiram para o questionário com uma preconceção da relação das variáveis.

Os questionários eram pequenos, com apenas seis questões, sendo quatro para contextualizar (seleção pré categorial), uma de resposta aberta, e uma de opinião (cf. Anexo 31, p. 124). A temática era única e abrange as seis questões.

3.7. Análise e tratamento de dados

Com a análise e tratamento dos dados pretende-se interpretar e sistematizar os dados recolhidos através das observações, das atividades desenvolvidas, das entrevistas e dos questionários. Bogdan e Biklen (1994, p. 205) referem que “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

A análise e tratamento de dados do estudo em causa passou por realizar uma relação entre os vários dados obtidos e os objetivos do estudo, dando – assim – resposta à questão-problema. Como forma de aprofundar os objetivos houve lugar ao tratamento dos dados resultantes das entrevistas, / conversas com as crianças e dos questionários, que – de alguma forma – colmataram a impossibilidade de obter, no imediato, consequências claras das implementações/ atividades desenvolvidas, uma vez que estas só se poderão evidenciar a médio/longo prazo, quando efetivamente as crianças tiverem passado por todo o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Contudo, ainda foi possível obter alguns resultados imediatos, observáveis na evolução da relação com a literatura em momentos propiciados para o efeito (biblioteca, “Tarde do Conto”, atividades), nomeadamente na promoção de várias componentes do domínio da LOAE, importantes para o estudo: a consciência linguística, a funcionalidade da linguagem

escrita e a sua utilização em contexto, a identificação de convenções da escrita e o prazer e motivação para ler e escrever.

3.8. Resultados

3.8.1. Análise das observações

Da primeira observação realizada em sala, foi possível perceber que o grupo não evidenciava hábitos de natureza literária. Posteriormente, no decorrer da investigação foi realizada avaliação geral do grupo, com base nos níveis gerais de bem-estar e implicação, e à medida que foram realizadas as várias ações calendarizadas, tais como: implementações de atividades de natureza literária; reabilitação da área da biblioteca; rotina da “Tarde do Conto”, foi possível observar um interesse crescente do grupo pela literatura, pelas histórias, pelas atividades associadas ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nas suas diversas componentes.

3.8.2. Análise do registo de frequências da biblioteca e da intervenção na área

Numa fase inicial, a área da biblioteca praticamente não era frequentada. Realizado o registo de frequências da biblioteca, com uma periodicidade mensal, foi possível evidenciar que as frequências da biblioteca aumentaram e, conseqüentemente, foi possível constatar um interesse crescente do grupo por atividades de natureza literária, com base em indicadores de bem-estar e implicação. A otimização do espaço da biblioteca e reforço da quantidade de livros teve uma evidente influência na frequência e no envolvimento com o espaço e com a literatura.

O interesse pela escrita foi-se tornando relevante e as crianças foram demonstrando este facto por meio de manifestação simbólica, desenhando letras, tentando imitar a escrita do adulto, simulando escrever a lista de compras, ou mesmo interessando-se por saber escrever o próprio nome.

O interesse pela leitura também se evidenciou, não só pela recorrente frequência da área da biblioteca, como pela tentativa de “ler” as histórias, pelo envolvimento nas atividades que implicavam histórias, pelo interesse em tentar reconhecer as palavras a partir de letras conhecidas. Outros fatores importantes para as frequências da biblioteca foram: a implementação da “Tarde do Conto”; e implementações de atividades de natureza literária.

É possível verificar, por exemplo, que as frequências da biblioteca cresceram a partir dos momentos de intervenção no espaço físico da biblioteca – a partir da 1.ª semana de dezembro, dado que no final de novembro foram acrescentados livros à biblioteca; e a partir da 1.ª semana

de fevereiro, uma vez que no final de janeiro a área da biblioteca foi alterada em função dos interesses das crianças. (Figura 18).

Nota: a 1.ª semana de janeiro diz respeito à semana do regresso à escola após o encerramento decretado pelo governo e não à primeira semana do mês.

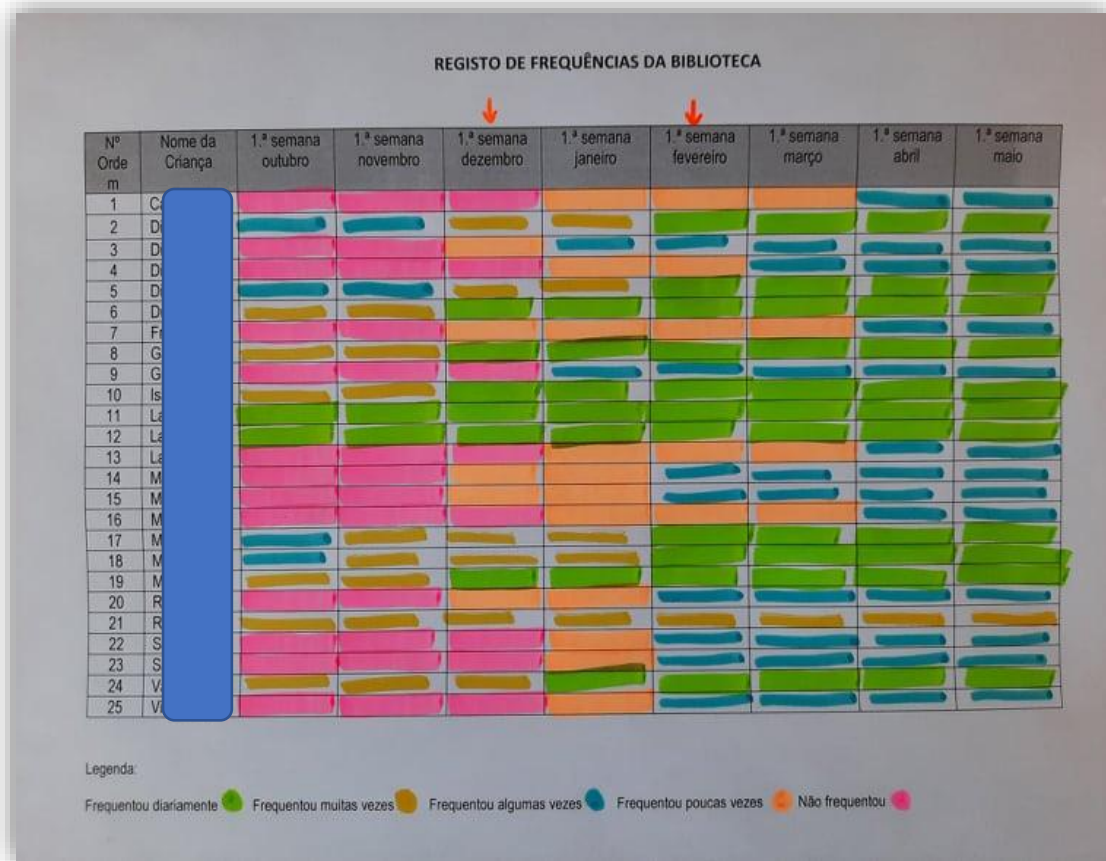


Figura 26 - Registo de frequências da biblioteca

De acordo com o registo de frequências, é possível verificar que numa fase inicial de pré-teste que apenas duas crianças frequentavam diariamente a área da biblioteca. A partir da primeira intervenção na área, passaram a frequentar diariamente seis crianças e depois sete. A partir da segunda intervenção as frequências diárias dispararam e mantiveram-se regulares até ao final do estudo: 10 crianças.

Evidencia-se, ainda, que há outras crianças que não frequentavam e passaram a frequentar, ainda que com menor regularidade. É, também, de referir, que há 12 crianças que não chegaram a frequentar com regularidade, mas tiveram uma evolução favorável nas frequências.

As frequências e o interesse crescente pela área, manifestou-se na componente “prazer e motivação para ler e escrever” do domínio da LOAE, observável no terreno (ver tabela). Foram realizados registos de evidências pela investigadora e foram reportados eventos da mesma natureza pela educadora, que os observou na ausência da investigadora.

Tabela 5 - Notas de campo LOAE.

Id. Criança	Notas de campo
2	No dia 20 de janeiro, durante o brincar livre, referiu que ia escrever a lista de compras.
5, 6	A partir de dezembro contaram frequentemente histórias uma à outra, com recurso a livros, no cantinho da biblioteca.
10, 11, 12, 19	Frequentemente, durante momentos de observação: “Escrevem” cartas à família, “escrevem” frases nos próprios desenhos, copiam letras, tentam adivinhar palavras em função da primeira letra.
17, 18	Frequentemente, durante momentos de observação: pedem à equipa educativa para contar histórias.
24	Escreve o nome dos pares quando faz desenhos; desenha letras aleatoriamente.

3.8.3. Análise da “Tarde do Conto”

A “Tarde do Conto” foi integrada na planificação de novembro (cf. Anexo 26) e implementada a partir desse mês, por decisão da Educadora. Passou a acontecer todas as terças-feiras à tarde. O envolvimento das crianças com esta atividade foi sendo progressivo e evoluiu favoravelmente. Numa fase inicial, grande parte do grupo participava sem interesse, sem envolvimento real, com o evoluir da rotina, as próprias crianças começaram a mostrar-se envolvidas, questionando:

- *Ainda falta muito para a hora do conto?*
- *Qual é a história do dia?*
- *Podes contar outra história?*
- *Podes contar esta outra vez?*

A observação, análise e registo do envolvimento das crianças na “Tarde do Conto” foi realizada em dois momentos distintos (ver figura): na primeira implementação – antes de otimizar o espaço da biblioteca, e na última que coincidiu com o “fecho” do estudo, após terem acontecido várias implementações, ser otimizado o espaço da biblioteca e ser reforçada a quantidade de livros.

O objetivo foi perceber se, efetivamente, os estímulos provocados com base na componente do prazer e motivação para ler e escrever, impacta no envolvimento das crianças com esta componente.

Registo após a primeira implementação: 03/11/2021

A primeira implementação da Tarde do Conto aconteceu na primeira terça-feira de novembro, no período da tarde. Numa fase inicial, as crianças evidenciaram alguma apreensão, uma vez que esta atividade não fazia parte da rotina, mesmo tendo sido explicada. Posteriormente, no decorrer da história, as crianças mantiveram-se atentas, mas não por muito tempo. Começaram a dispersar a pedir para ir brincar e a dizer que já chega.

Registo após a última implementação: 03/05/2022

A última implementação para o estudo aconteceu no dia 3/05/2022 e o presente registo refere-se a esta data. Contudo, a Tarde do Conto vai continuar a fazer parte da rotina semanal das crianças da sala e integrará as planificações até ao final do ano letivo.

Nesta fase as crianças encontram-se completamente envolvidas com a atividade e os progressos evidenciados na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nomeadamente na componente da motivação para ler e escrever, em muito se deve à rotina literária que foi criada com a Tarde do Conto. Aliadas a esta rotina, todas as intervenções que fizeram parte da investigação com o grupo, refletiram resultados que vão ao encontro da questão em estudo. É de referir que não foi esta atividade em particular que provocou os resultados obtidos, mas sim a aliança de todas as ações implementadas.

Figura 27 - Registo dos momentos inicial e final da “Tarde do Conto”

3.8.4. Análise da atividade “O Monstro das Cores” e atividades de natureza literária não planeadas

O objetivo de criar momentos envolventes e motivadores, para as crianças, a partir de histórias e, desta forma, envolvê-las com a literatura estimulando o prazer e a motivação para ler e escrever foi concretizado com a atividade planeada e executada “O Monstro das Cores” e com as atividades não planeadas e executadas:

- ✓ Leitura e exploração da História “Os Dez Desejos de Natal”
- ✓ Leitura e exploração da História “O Coelho Branco”
- ✓ Dia do Livro Infantil: Elaboração de marcadores de livros
- ✓ Leitura e exploração da História “Miminhos Miminhos”

A atividade “Monstro das Cores” foi ao encontro do planeado. As crianças mostraram-se bastante envolvidas e participativas. Houve, ainda, espaço para realizar divisão silábica de palavras. No geral, as crianças mostraram-se envolvidas e revelaram bem-estar, e ao longo do dia foram falando sobre a atividade e foram fazendo referência a algumas emoções (Tabela 7).

Denotou-se um grande interesse do grupo pela atividade, que aconteceu a 26/03/2022, sendo que já havia acontecido atividades não planeadas (Tabela 6) desta natureza e que as crianças demonstraram implicação em todas as concretizações.

Tabela 6 - Notas de campo sobre a reação à atividade “Monstro das Cores”.

Id. Criança	Notas de campo
15	Durante o brincar livre referiu que a criança 2 estava com raiva, como o monstro.
4	Passou a tarde a fazer divisão silábica de várias palavras, com palmas.
24	Perguntou à investigadora se podíamos repetir a atividade.
6	Perguntou à educadora se podia ver o livro do “Monstro das Cores”.
7, 13, 15, 22, 24	A educadora mostrou o livro à criança seis e as crianças sete, 13, 15, 22 e 24 juntaram-se a ela para explorar. Criou-se um diálogo sobre o livro.

Apresenta-se, a seguir, um cronograma das atividades não planeadas e executadas.

Tabela 7 - Registo de atividades não planeadas.

Atividade	Data/ Local	LOAE: Aprendizagens identificadas (OCEPE, 2016)
Leitura e exploração da História “Os Dez Desejos de Natal”	09/12/2021 Sala EPE	Comunicação Oral <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. ▪ Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).
Leitura e exploração da História “O Coelho Branco”	24/02/2022 Sala EPE	Consciência linguística <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica). ▪ Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra).
Dia do Livro Infantil: Elaboração de marcadores de livros	01/04/2022 Sala EPE	Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar funções no uso da leitura e da escrita. ▪ Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades,

		rotinas e interações com outros.
Leitura e exploração da História “Miminhos Miminhos”	05/05/2022 Sala EPE	Identificação de convenções da escrita <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras. ▪ Aperceber-se do sentido direcional da escrita. ▪ Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral. Prazer e motivação para ler e escrever <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. ▪ Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. ▪ Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.

Salienta-se que foi sempre possível verificar o impacto positivo das atividades de natureza literária pelas reações das crianças, que se demonstraram interessadas em mais atividades e foram levando livros para a EPE para que fossem lidos na tarde do conto. Denotou-se uma enorme evolução no interesse pela leitura e pela escrita desde o início das atividades até à fase de análise.

3.8.5. Análise das entrevistas: crianças

As respostas obtidas foram registadas logo após a conversa (cf. Anexo 33, p. 119).

Analisando as respostas das crianças, é possível constatar que aquelas que se revelavam muito envolvidas com histórias na Educação Pré-Escolar tiveram melhores experiências de aprendizagem da leitura e da escrita. Em contrapartida, as que se revelavam pouco ou nada envolvidas reportam maiores dificuldades ou interesses mais direcionados para outras áreas.

Assim, a hipótese de que envolver as crianças, em idade pré-escolar, em rotinas das quais fazem parte histórias, livros, biblioteca, etc., as beneficia no desenvolvimento da leitura e da escrita, vê fundamento na análise que aqui se edifica. É também possível dar resposta, ainda que baseado numa pequena amostra, aos objetivos da investigação:

- ✓ Compreender se o facto de envolver as crianças em rotinas das quais fazem parte histórias, livros, biblioteca, etc., as beneficia no desenvolvimento da literacia;
- ✓ Perceber a importância do contacto precoce com a literatura para infância no desenvolvimento de comportamentos literários;

- ✓ Perceber se as crianças que, na fase pré-escolar, se envolvem menos em atividades de natureza literária, revelam maiores dificuldades no desenvolvimento do domínio leitura-escrita.

Desta forma, parte-se para a análise qualitativa das respostas das crianças, como forma de dar corpo às hipóteses de investigação. Importa referir que o conhecimento que se apresenta de cada criança é fundamentado no que a investigadora conheceu na fase pré-escolar de cada uma e que houve um trabalho de consulta de arquivo, aos processos individuais destas crianças, com vista a assegurar o conhecimento prévio apresentado.

A criança A, atualmente no 4.º ano de escolaridade (1.º CEB) na Educação Pré-Escolar mostrava-se pouco envolvida com todas as atividades que fossem relacionadas com a LOAE, nomeadamente com histórias e biblioteca. Nunca escolhia a biblioteca, optava sempre por outras atividades. A criança reporta algumas dificuldades na leitura e erros ortográficos na escrita.

A criança B, atualmente no 4.º ano de escolaridade (1.º CEB) na Educação Pré-Escolar mostrava-se muito envolvida com todas as atividades de natureza literária. Atualmente reporta que adora ler e que lê todos os dias, apesar de a sua disciplina favorita ser matemática. Contudo, este interesse pela leitura, também se reflete nas aquisições noutras áreas, o que aparenta ser o caso. A criança refere que gostou de aprender a ler e a escrever e, inclusive, que é muito mais feliz desde que desenvolveu essas competências.

A criança C, atualmente no 3.º ano de escolaridade (1.º CEB) na Educação Pré-Escolar mostrava-se muito envolvida com todas as atividades de natureza literária. Atualmente refere-se ao Português como a disciplina favorita, a par de Estudo do Meio, menciona que tem muitos livros e que adora ler e reporta-se ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita como “nada difícil”.

A criança D, atualmente no 4.º ano de escolaridade (1.º CEB) na Educação Pré-Escolar mostrava-se muito envolvida com todas as atividades de natureza literária. Atualmente gosta muito de ler e de escrever. Dado que tem um interesse vincado pela vida animal, usa a leitura e a escrita para aprofundar os seus interesses. Refere-se ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita como “super fácil”.

A criança E, atualmente no 1.º ano de escolaridade (1.º CEB) na Educação Pré-Escolar demonstrava-se pouco envolvida com atividades de natureza literária. Atualmente está em processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, embora reporte dificuldades, refere gostar da disciplina de Português.

A criança F, atualmente no 4.º ano de escolaridade (1.º CEB) na Educação Pré-Escolar mostrava-se muito envolvida com todas as atividades de natureza literária. Atualmente apresenta-se à vontade e feliz com o processo de leitura e escrita, que considera ter sido fácil.

A criança G, atualmente no 2.º ano de escolaridade (1.º CEB) na Educação Pré-Escolar mostrava-se muito envolvida com todas as atividades de natureza literária. Refere que foi fácil aprender a ler e a escrever e que isso se reflete em todas as aprendizagens.

A criança H, atualmente no 4.º ano (1.º CEB) na Educação Pré-Escolar não se mostrava envolvida atividades de natureza literária. Atualmente, refere não gostar da escola, mas “até” gosta de escrever. Menciona que dá erros e não se recorda se foi fácil ou difícil aprender a ler.

A criança I, atualmente no 4.º ano de escolaridade (1.º CEB) na Educação Pré-Escolar não se mostrava envolvida em atividades de natureza literária. Atualmente, reporta gostar de matemática e não menciona dificuldades ao nível do Português, da leitura e da escrita. Por sua vez, refere desinteresse pela área.

Por fim, a criança J, atualmente no 4.º ano de escolaridade (1.º CEB) na Educação Pré-Escolar mostrava-se pouco envolvida com as atividades de natureza literária. Atualmente refere gostar “mais ou menos” de ler e de escrever e indica ter tido dificuldades na aprendizagem do domínio. Alude, também, dificuldades a Português.

3.8.6. Análise e tratamento dos questionários: Encarregados de Educação

Apresentam-se os resultados dos questionários e a respetiva análise, que terá em consideração a questão-problema e os objetivos da investigação. Salienta-se que os 10 participantes selecionados responderam a todas as questões e que o questionário foi fechado após realizada a recolha dos dados.

As duas primeiras questões remetiam para a idade dos educandos e o ano de escolaridade, no sentido de caracterizar a amostra, de acordo com a Tabela 3.

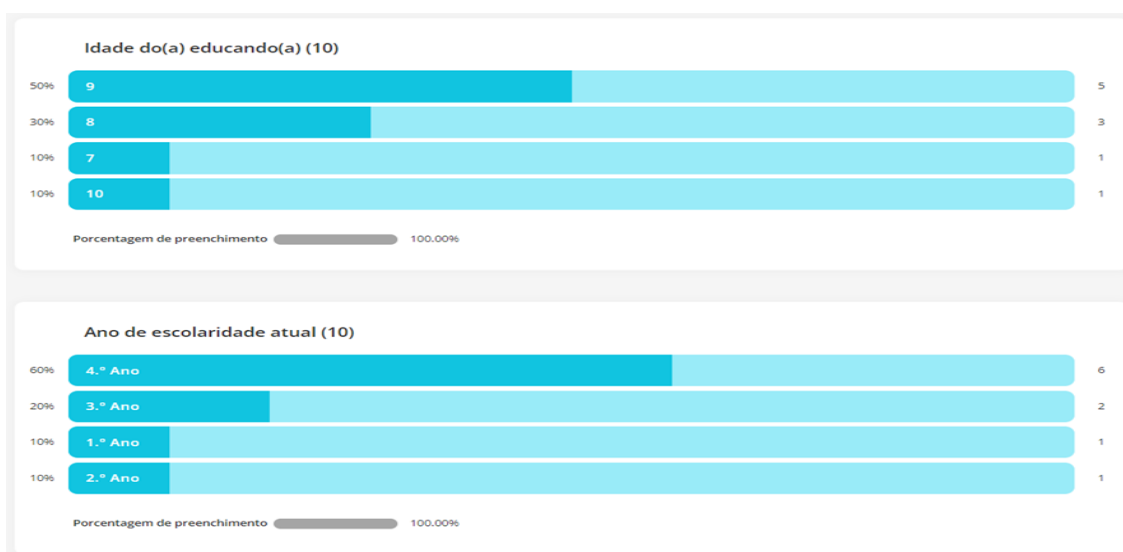


Figura 28 - Resultados do questionário: questões 1 e 2.

Verifica-se que a caracterização vai ao encontro da pré caracterização realizada na Tabela 3, confirmando as características das amostras selecionadas. Os educandos dos encarregados de educação participantes têm entre sete e dez anos de idade, todos frequentam o 1.º CEB, sendo que um frequenta o 1.º ano, um frequenta o 2.º ano, dois frequentam o 3.º ano e cinco frequentam o 4.º ano.

As duas questões seguintes comprovam a seleção da amostra em duas partes iguais no referente à relação com histórias na fase pré-escolar.

Conforme referido anteriormente, aqui assume-se que poderá haver uma ameaça à validade, na medida em que numa conversa prévia, os encarregados de educação foram informados de que haviam sido escolhidos para amostra por os seus educandos revelarem ou não envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar.

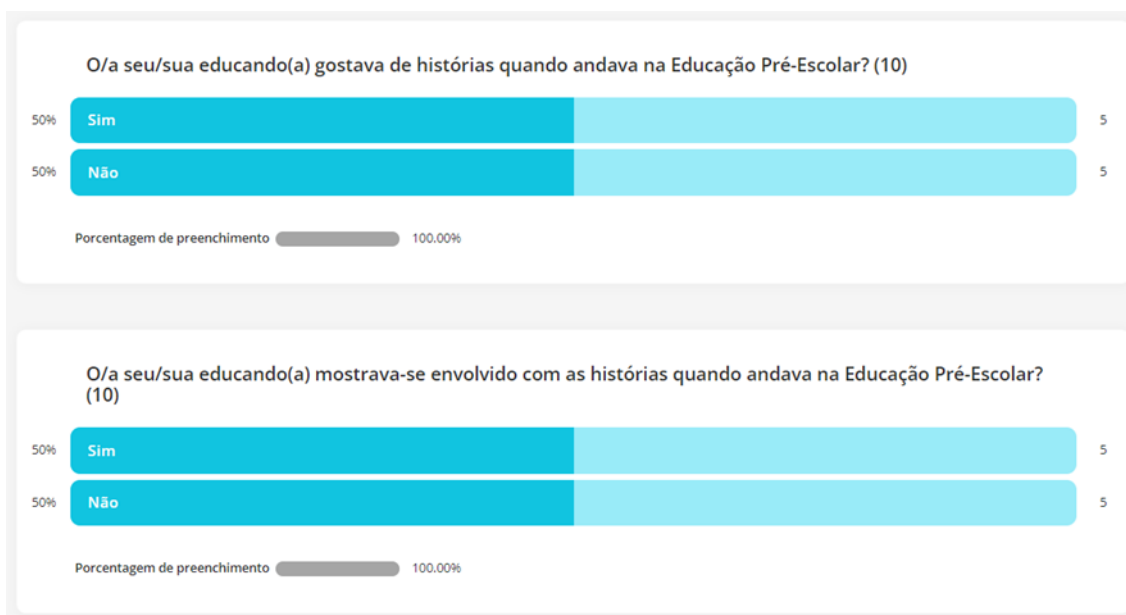


Figura 29 - Resultados do questionário: questões 2 e 3.

De acordo com as respostas aos questionários, confirmam-se – então – as características que se pretendia que a amostra tivesse: 50% dos inquiridos afirma que o seu educando gostava de histórias e que se mostrava envolvido com histórias quando andava na educação pré-escolar e 50% afirma que não.

Na análise individual às respostas foi possível perceber que os 50% que responderam “sim” na questão três são os mesmos que responderam “sim” na questão quatro. O mesmo acontece para a resposta “não”, conforme se pode evidenciar na figura seguinte.

Idade do(a) educando(a)	Ano de escolaridade atual	O/a seu/sua educando(a)...	O/a seu/sua educando(a)...	Como considera que foi/...	Acha que a relação que ...
9	4.º Ano	Não	Não	Não se interessa ...	Não tenho a certeza
8	3.º Ano	Não	Não	Para aprender a L...	Sim
9	4.º Ano	Não	Não	Ainda hoje tem di...	Sim
8	2.º Ano	Não	Não	Está a ser muito d...	Sim
10	4.º Ano	Não	Não	Continua como se...	Sim
9	4.º Ano	Sim	Sim	Correu super bé...	Sim
7	1.º Ano	Sim	Sim	Oiha está a correr...	Sim
9	4.º Ano	Sim	Sim	Impecável. Ela se...	Sim
8	3.º Ano	Sim	Sim	A Joana aprendeu...	Sim
9	4.º Ano	Sim	Sim	A Leonor adora le...	Sim

Figura 30 - Resultados do questionário: análise de respostas individuais.

As questões que se seguem correspondem a uma questão de resposta aberta e outra de opinião – no sentido de perceber se os Encarregados de Educação se revêm na questão-problema. A de resposta aberta (questão cinco) é definida como a mais importante do questionário para este estudo, na medida em que é de análise qualitativa e enquadra na metodologia selecionada e assumida. As respostas a esta questão serão analisadas individualmente.

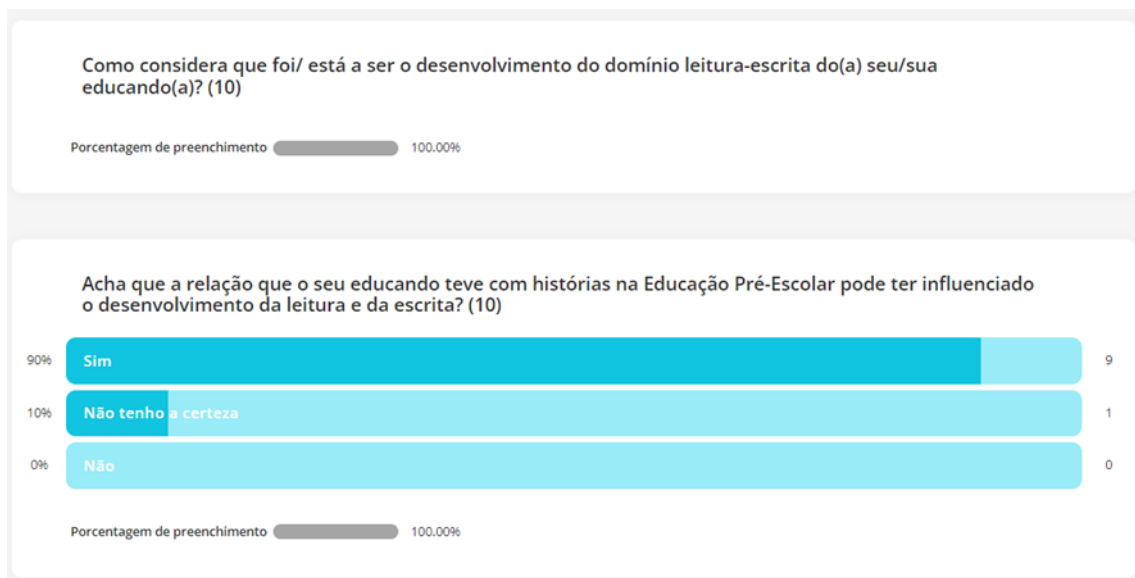


Figura 31 - Resultados do questionário: questões 5 e 6.

A Encarregada de Educação Q referente à resposta aberta um, respondeu não às questões três e quatro (gosto/ interesse e envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar) e refere dificuldades do educando, mencionando que este não se interessa por Português, nem pelas aulas em geral. Esta encarregada de educação responde não ter a certeza na questão

seis. Ou seja, não está certa de que a relação negativa que o educando teve com histórias na EPE possa ter influenciado o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A Encarregada de Educação T referente à resposta aberta dois, respondeu não às questões três e quatro (gosto/ interesse e envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar) e refere dificuldades do educando para aprender a ler, embora refira também que atualmente melhorou. Faz referência aos erros ortográficos, o que remete para eventuais dificuldades na escrita. Esta encarregada de educação respondeu “sim” na questão seis. Ou seja, encontra relação entre o envolvimento com histórias na EPE e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A Encarregada de Educação U referente à resposta aberta três, respondeu não às questões três e quatro (gosto/ interesse e envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar) e refere dificuldades do educando. Faz referência aos dois primeiros anos do educando como sendo “muito difíceis”. Esta encarregada de educação respondeu “sim” na questão seis. Ou seja, encontra relação entre o envolvimento com histórias na EPE e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A Encarregada de Educação R referente à resposta aberta 4, respondeu não às questões três e quatro (gosto/ interesse e envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar) e refere dificuldades do educando na leitura e na escrita. Especifica, inclusive, que o educando está no 2.º ano e ainda não sabe ler. Esta encarregada de educação respondeu “sim” na questão seis. Ou seja, encontra relação entre o envolvimento com histórias na EPE e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A Encarregada de Educação S referente à resposta aberta cinco, respondeu não às questões três e quatro (gosto/ interesse e envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar) e refere desinteresse do educando pela escola, em geral. Esta encarregada de educação respondeu “sim” na questão seis. Ou seja, encontra relação entre o envolvimento com histórias na EPE e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A Encarregada de Educação L referente à resposta aberta 6, respondeu sim às questões três e quatro (gosto/ interesse e envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar) e refere que o desenvolvimento do domínio leitura-escrita correu muito bem. Esta encarregada de educação respondeu “sim” na questão seis. Ou seja, encontra relação entre o envolvimento com histórias na EPE e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A Encarregada de Educação P referente à resposta aberta 7, respondeu sim às questões três e quatro (gosto/ interesse e envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar) e refere que o desenvolvimento do domínio leitura-escrita está a correr muito bem. Esta encarregada de educação respondeu “sim” na questão seis. Ou seja, encontra relação entre o envolvimento com histórias na EPE e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A Encarregada de Educação N referente à resposta aberta oito, respondeu sim às questões três e quatro (gosto/ interesse e envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar) e refere que o desenvolvimento do domínio leitura-escrita correu de forma “impecável” e que a educanda “lê e escreve muitíssimo bem”. Esta encarregada de educação respondeu “sim” na questão seis. Ou seja, encontra relação entre o envolvimento com histórias na EPE e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A Encarregada de Educação M referente à resposta aberta 9, respondeu sim às questões três e quatro (gosto/ interesse e envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar) e refere que o desenvolvimento do domínio leitura-escrita decorreu sem dificuldades. Faz, ainda, alusão ao facto de a educanda sempre ter gostado muito de livros e de gostar muito de ler e escrever. Esta encarregada de educação respondeu “sim” na questão seis. Ou seja, encontra relação entre o envolvimento com histórias na EPE e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A Encarregada de Educação O referente à resposta aberta 10, respondeu sim às questões três e quatro (gosto/ interesse e envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar) e refere que o desenvolvimento do domínio leitura-escrita correu muito bem, que a educanda adora ler e é muito criativa. Menciona eventuais percalços no percurso de desenvolvimento, mas que não se refletiram diretamente no domínio em causa. Indica que a educanda lê e escreve muito bem. Esta encarregada de educação respondeu “sim” na questão seis. Ou seja, encontra relação entre o envolvimento com histórias na EPE e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Em suma, as respostas dos Encarregados de Educação revelam que poderá existir uma relação entre o envolvimento das crianças em atividades de natureza literária e o desenvolvimento da literacia.

3.9. Conclusões do estudo

Partindo da questão-problema “Qual a importância do contacto das crianças com as histórias, ao longo da EPE, para o desenvolvimento de comportamentos literários?” e motivada pela hipótese de que envolver as crianças, em idade pré-escolar, em rotinas das quais fazem parte histórias, livros, biblioteca, etc., as beneficia no desenvolvimento da leitura e da escrita, apresentam-se agora os resultados (aprofundados no bloco anterior) que vão ao encontro dos objetivos da investigação: a) compreender se o facto de envolver as crianças em rotinas das quais fazem parte histórias, livros, biblioteca, etc., as beneficia no desenvolvimento da literacia; b) perceber a importância do contacto precoce com a literatura para infância no desenvolvimento de comportamentos literários; c) perceber se as crianças que, na fase pré-escolar, se envolvem menos em atividades de natureza literária, revelam maiores dificuldades no desenvolvimento do domínio leitura-escrita.

A presente investigação teve início em setembro de 2021 com observações iniciais na sala da Educação Pré-Escolar da IPSS – um dos grupos-alvo da investigação. Esta decorreu no período de 22 a 30 de setembro, com o objetivo de perceber os hábitos relacionados com a leitura, exploração do livro e de histórias pelo grupo. Destas primeiras observações foi possível perceber que o grupo não privilegiava atividades de contacto e exploração de livros e histórias. Posteriormente, no decorrer da investigação, e à medida que foram realizadas as várias ações calendarizadas, foi notório um interesse crescente do grupo pelo livro, pelas histórias, pelas atividades associadas ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nas suas diversas componentes. Desta forma, foi possível evidenciar uma relação causa-efeito, a constatar ao longo de toda a apresentação de resultados.

Os registos de frequência da biblioteca, que decorreram ao longo de todo o processo de investigação, evidenciaram um crescente interesse do grupo por esta área, impulsionado por várias ações decorrentes da investigação, desde a otimização do espaço, ao enriquecimento da quantidade e qualidade dos livros disponibilizados. A “Tarde do Conto”, bem como todas as implementações de atividades de natureza literária também estimularam a frequência da biblioteca, conforme exposto no bloco anterior. Estas ações fizeram com que as crianças se demonstrassem cada vez mais implicadas com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita em todas as suas vertentes. As crianças começaram a demonstrar intenções de escrita e leitura, a tentar perceber o significado das palavras, decifrando as letras, começaram a pedir leitura de histórias recorrentemente e a trazer livros de casa. O interesse pelo registo escrito foi-se evidenciando e houve frequentemente pedidos das crianças neste sentido. Em suma, todas as atividades cujo objetivo foi envolver as crianças em rotinas das quais fazem parte histórias, livros, biblioteca, etc., as beneficiou no desenvolvimento da leitura e da escrita, na medida em que apresentaram atitudes e comportamentos que coadunam com o objetivo do estudo. Foi possível, assim, verificar que as crianças compreenderam que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e motivação e que as crianças se sentiram capazes de utilizar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais (Ministério da Educação, 2016).

Denotou-se uma enorme evolução no interesse pela leitura e pela escrita desde o início das atividades até à fase de análise.

Com vista ao aprofundamento de resultados e de forma a sustentar a tese de relação entre o contacto com as histórias, em fase pré-escolar, e o desenvolvimento da leitura e da escrita no 1.º CEB, foram concretizadas entrevistas (denominadas neste relatório por “conversas informais”) e questionários, que considere serem uma mais-valia por representarem resultados de longo prazo. Assim, os questionários contaram com a colaboração de Encarregados de Educação de Crianças que frequentaram a IPSS e que agora estão no 1.º CEB e as entrevistas foram realizadas a crianças que frequentaram e continuam a visitar a IPSS por terem irmãos a frequentar atualmente.

Relativamente aos encarregados de educação, foi selecionado um grupo de cinco encarregados de educação de crianças que, na fase pré-escolar, evidenciavam um grande envolvimento com as histórias e as atividades a elas associadas; e cinco encarregados de educação cujos educandos não revelaram o mesmo envolvimento. Quanto às crianças, foi selecionada um grupo de 10 crianças participantes, cujo histórico de envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar é conhecido: cinco das crianças revelaram-se muito envolvidas, três pouco envolvidas e duas nada envolvidas.

Estes participantes, selecionados de forma intencional, permitiram evidenciar que aquelas crianças que se revelavam muito envolvidas com histórias, na Educação Pré-Escolar, tiveram melhores experiências de aprendizagem da leitura e da escrita. Em contrapartida, as que se revelavam pouco ou nada envolvidas reportam maiores dificuldades ou interesses mais direcionados para outras áreas.

Perante os resultados de todas as atividades e ações desenvolvidas, pode-se afirmar que há fortes indícios que levam a crer que a hipótese de que envolver as crianças, em idade pré-escolar, em rotinas das quais fazem parte histórias, livros, biblioteca, etc., as beneficia no desenvolvimento da leitura e da escrita, é tangível.

Com todas as atividades e ações desta investigação, foi possível compreender que o facto de envolver as crianças em rotinas das quais fazem parte histórias, livros, biblioteca, etc., as beneficia no desenvolvimento da leitura e da escrita; foi possível notar a importância do contacto precoce com a literatura no desenvolvimento do domínio leitura-escrita; e, por intermédio dos inquéritos - embora as amostras fossem pequenas - foi possível perceber que poderá haver uma relação entre o envolvimento, na fase pré-escolar, com atividades de natureza literária, e o desenvolvimento mais ou menos favorável do domínio leitura-escrita.

Em suma, e respondendo à questão-problema “Qual a importância do contacto das crianças com as histórias, ao longo da EPE, para o desenvolvimento de comportamentos literários?”, foi possível aferir que o contacto das crianças com as histórias apresenta uma relação positiva, para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Conclusão

A realização deste projeto de investigação e Relatório Final de Estágio é o culminar do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste trabalho destacam-se as apreciações críticas sobre as competências desenvolvidas nas diversas Práticas de Ensino Supervisionada, bem como projeto de investigação desenvolvido pela autora e concretizado ao longo do último ano de Mestrado.

No referente à primeira parte, foram mencionadas as aprendizagens adquiridas durante as PES, o contacto com as crianças, bem como os contextos em que me encontrei integrada para concretizar a oportunidade de realizar a prática docente. Foram evidenciadas as ações de maior relevância, as dificuldades e todas as conquistas alcançadas. As apreciações críticas tiveram como base os padrões de desempenho docente previsto no Despacho n.º 16034/2010.

Considerando o percurso de aprendizagem, destaca-se a importância do educador/ professor enquanto indivíduo que proporciona aprendizagens às crianças. Este deve incentivar as crianças a desenvolver o seu espírito crítico, a criatividade e a curiosidade, tendo em conta os seus interesses, motivações, vivências e experiências pessoais, bem como os seus conhecimentos prévios. Com este trabalho de investigação foi possível promover o espírito crítico das crianças, que tiveram sempre a oportunidade de participar ativamente em todo o processo, colaborando com a partilha de livros pessoais, tendo a possibilidade de, autonomamente, se envolverem em contextos em que as histórias iam surgindo. Foi, também, por meio dos conhecimentos prévios das crianças, das motivações e dos interesses das crianças que as atividades se foram proporcionando e evoluindo, adicionando novas experiências e novos conhecimentos aos participantes do estudo.

Em relação trabalho de investigação, importa referir que este foi muito importante quer na perspetiva académica, quer na perspetiva pessoal, pois deu-me a possibilidade de investigar com base numa conjectura que há muito tinha em mente, a que me levava a crer que crianças, em idade pré-escolar, que se interessam por histórias e pelos contextos em que as histórias surgem, revelam maior facilidade e interesse no desenvolvimento de comportamentos literários, com repercussões nas competências de leitura e escrita - muito antes, sequer, de pensar em integrar o Mestrado – possibilitando ir ao encontro de respostas.

Os resultados obtidos devem-se à colaboração dos participantes, selecionados, por seleção pré-categorial. Salienta-se, ainda, que os resultados obtidos não permitem uma generalização, na medida em que, como referido, o número de participantes em estudo é pequeno, em relação ao universo possível.

A preparação e dinamização de atividades com recurso a livros de literatura para infância exige dos educadores um forte conhecimento dos seus grupos e a capacidade de os envolver positivamente. Não basta contar a história e fechar o livro. Há muito caminho a percorrer a partir

de uma história e é este caminho que vai determinar o envolvimento da criança e, posteriormente, o desenvolvimento nas diversas áreas e domínios da leitura e na escrita, no tempo.

É fundamental refletirmos sobre as ações e as decisões que tomamos, tendo sempre em vista o objetivo de dar o nosso melhor e, assim, promover aprendizagens significativas nas crianças.

Referências bibliográficas

- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*.
Obtido de <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaooualequan.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*.
Universidade Aberta.
- Cerrillo, P. (2006). *Literatura Infantil e Mediação Leitora*. Universidade do Minho.
- Coelho, I. (2011). *De pequenino se faz um leitor*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra.
- Costa, I. (2020). *A importância da leitura de histórias para o desenvolvimento e aprendizagem
das crianças em idade pré-escolar*. (Relatório final de estágio). Escola Superior de
Educação de Lisboa, Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2.^a ed.)
Livraria Almedina.
- Ferreiro, E. (2017). *Alfabetização em processo* (21a ed.). Cortez.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1987). *Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño*, (8.^a
edição). Siglo Veintiuno Editores.
- Fogaça, J. (2018). *Método Científico*. Obtido de [https://www.manualdaquimica.com/quimica-
geral/metodo-cientifico.htm](https://www.manualdaquimica.com/quimica-geral/metodo-cientifico.htm)
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e
Terra.
- Frias, R. (2014). *O Desenvolvimento das Competências de Leitura e Escrita no Ensino Pré-
Escolar – O Contributo da Consciência Fonológica* (Dissertação de Mestrado). Escola
Superior de Educação de Coimbra, Coimbra. Obtido de
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12408/1/RAQUEL_FRIAS.pdf#:~:text=Em
%20rela%C3%A7%C3%A3o%20aos%20resultados%20obtidos%2C%20podemos%20
concluir%20que,para%20a%20aprendizagem%20futura%20da%20leitura%20e%20
escrita.](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12408/1/RAQUEL_FRIAS.pdf#:~:text=Em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20aos%20resultados%20obtidos%2C%20podemos%20concluir%20que,para%20a%20aprendizagem%20futura%20da%20leitura%20e%20escrita.)
- Gomes, I. e Santos, N. (2005). *É de pequenino que se torce o pepino!* Obtido de
<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/671/2/312-326FCHS2005-4.pdf>

- Haguette, T. (2000). *Metodologias Qualitativas na Sociologia* (7.^a ed.). Editora Vozes.
- Henriques F. (2010). *O papel do meio no desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica em crianças em idade pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Lisboa.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quaresma, M. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar – Um percurso partilhado*. (Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Piaget, Almada.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. DGIDC.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias: Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação – Direção Geral da Educação.
- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M., & Souza, S. (s.d.). *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*. (Artigo de Revisão). Obtido de <http://tinyurl.com/owrhugj>
- Miguez, F. (2000). *Nas arte-manhas do imaginário infantil*. Zeus.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Tradução de António Rodrigues-Lopes. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). *Como fazer dos meus filhos leitores? Ler para Crescer*. Gulbenkian - Casa da Leitura.
- Rodari, G. (2004). *Gramática da Fantasia: Introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Caminho.
- Rigolet, S., Neves, A. (1997). *Leitura do Mundo Leitura de Livros. Da estimulação precoce da linguagem escrita*. Porto Editora.

- Rosado, I. (2011). *Literatura para a Infância - Conceções e Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com Vista à Promoção de Hábitos de Leitura*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.
- Santos, A. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância: Conceções e Práticas dos Educadores de Infância* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Santos, L. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 3.
- Shulman, L., & Shulman, J. (2004). Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*, 120-137.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Direção Geral da Educação.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever: Uma proposta construtivista*. Artmed.
- Veloso, R. M. (2001). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância. Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. Livraria Martins Fontes: Editora Ltda

Legislação consultada

Decreto-Lei 241/2001, de 20 de agosto

Despacho n.º 16034/2010. (22 de outubro de 2010). Diário da República II Série. N.º 206/2010. Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/3235729Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro>

Decreto n.º 3-C/2021. (22 de janeiro de 2021). Diário da República, 1º Suplemento, I Série. n.º 15/2021. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/dec/3-C/2021/01/22/p/dre>

Anexos - Parte I

Anexo 1 – Exemplo de Planificação

Instituto Politécnico de Viseu / Escola Superior de Educação de Viseu Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB Prática de Ensino Supervisionada – 2.º Semestre 2020/2021			Agrupamento Escolas do Viseu Escola EB1 de Gumirães Maria do Carmo Ribeiro 2º ano do 1º CEB		
Diana Almeida		Plano de Aula n.º 33	Data: 09/06/2021		
Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino- Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Matemática - Números e Operações	- Reconhecer frações unitárias como representações de uma parte de um todo dividido em partes iguais, em diferentes contextos - Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números naturais, em contextos matemáticos e não matemáticos - Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões	- Ficha de revisões Exercícios sobre a matéria dada até ao momento, recorrendo a bolos nas questões.	- Verificar se os alunos têm a matéria compreendida e interiorizada	- Fichas	Das 8h30 às 9h30m
Intervalo para recreio					Das 9h30 às 10h00

Português - Comunicação oral e escrita	- Identificar informação explícita no texto. - Identificar e referir o essencial de textos lidos. - Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos. - Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas).	- Receita de pão de ló - Ficha de interpretação da receita - Confeção da receita	- Verificar se os alunos identificam informação explícita na receita, se referem a informação essencial da receita e se conseguem seguir a receita (inclusive as quantidades mencionadas) para confeccionar o bolo.	- Fichas - Patusca - Forma - Farinha Açúcar - ovos - recipientes - batedeiras	Das 10h30 às 12h00m
Intervalo para almoço					Das 12h00 às 13h30
Estudo do Meio Expressão Artística	- Comparar diferentes meios de comunicação - Recorrer às expressões artísticas para motivar	- Elaboração de meios de comunicação (manualidades) <ul style="list-style-type: none"> • Telefone "fio maluco" • Carta (com recetor e remetente). O "carteiro" 	- Verificar se os alunos reconhecem os diferentes meios de comunicação e se os sabem usar	- copos - trapiho - papel autocolante (várias cores)	Das 13h30 às 15h00

Anexo 2 – Exemplo de reflexão semanal

Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II - relatório semanal**Semana 6 – 7, 8 e 9 de junho – presencial****Diana Almeida n.º 6376****Informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma:**

Nos dois primeiros dias estiveram presentes 20 alunos, no terceiro estiveram os 21.

Os alunos revelam um interesse acrescido por todas as atividades de experimentação e registo, e por todas as tarefas em que tenham uma participação muito ativa e em que se possam orgulhar dos resultados finais com um sabor de “fomos nós que fizemos”. Tenho sempre esta motivação da turma em consideração, mas esta planificação reflete especialmente isso.

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações com a turma:

A planificação desta semana implicou organização das mesas de forma a uma “bancada” para a confeção de um pão de ló.

Para as atividades de conteúdo experimental, foi criado um espaço onde os alunos pudessem realizar todas as experiências propostas, e o qual pudesse ser sempre visto por toda a turma, para que os registos fossem sendo permanentes, mediante observação. Na introdução de matéria nova, tal como evolução dos meios de comunicação; propriedades dos materiais; simetrias, recorri a PowerPoint, com carácter exploratório e interativo. Segundo Nóvoa (2003, citado por Costa, Peralta & Viseu, 2007) “as novas tecnologias constituem uma referência de primordial importância para a pedagogia contemporânea”.

posteriormente registá-la na ficha de jogo, na coluna certa. Este jogo é muito eficaz e dada a elevada quantidade de palavras é possível observar que os erros ortográficos iam diminuindo com o avanço do jogo. Neste sentido, será um jogo a realizar mais vezes, com outros grafemas.

O jogo pedagógico ou didático tem como objetivo proporcionar determinadas aprendizagens, sendo uma alternativa para se melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem (Pereira, 2013).

Os alunos construíram alguns meios de comunicação, na sequência do conteúdo introduzido através de PowerPoint, e utilizaram estes meios no decorrer da aula. Foram elaborados:

- ✓ Telefones (“Fio Maluco”, com copos e corda comprida de longo alcance);
- ✓ Convites para uma festa fictícia;
- ✓ Carta (com emissor, recetor e carteiro).

Aproveitei a questão da carta para abordar novamente o campo delicado das emoções e, com a turma, defini os destinatários das cartas de cada um. Essas cartas deveriam dizer coisas bonitas aos pares. O carteiro (eu) levou cada carta ao seu recetor e depois o recetor leu em voz alta.

A perceção positiva da aceitação dos pares afeta diretamente o bem-estar do aluno e tem um papel importante na atenuação do nível de stress (e.g. ansiedade, depressão, baixa autoestima) experienciados pelo aluno na escola (Wentzel, 1991, cit. por Furlong et al., 2003).

O terceiro dia foi todo dedicado a “bolos”. Desde a matemática, com resolução de situações problemáticas baseadas em bolos, ao português, com um texto com uma receita, para extrair o conteúdo da receita e transformar em bolo. Transformei as crianças em pasteleiros (com toucas e aventais) e colocámos mãos à obra! Ofereci um utensilio para corte de bolo a cada um e, todos juntos, fizemos um lanche com o nosso bolo. Retira-se essencialmente o convívio, o orgulho na tarefa, a correta interpretação da receita e a eficaz

Apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma:

Para estas aulas, como complemento das fichas de trabalho e para as tornar mais atrativas, recorri a:

- ✓ Elaboração de convite de aniversário, com “convites verdadeiros” como base;
- ✓ Espelhos, para completar as simetrias e perceber o eixo de simetria;
- ✓ Folhas dobradas ao meio (pelo eixo de simetria) com tintas no centro, para se perceber a noção de simetria através das cores;
- ✓ Desafios matemáticos, de resolução em grupo, que os alunos adoram.

Uma das orientações do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) aponta para o desenvolvimento de competências das crianças no âmbito da "Explicação de alguns fenómenos com base nas propriedades dos materiais" e da "Realização de atividades experimentais simples para a identificação de algumas propriedades dos materiais, relacionando-os com as suas aplicações". Assim, planifiquei e concretizei com os alunos, algumas experiências:

- ✓ Flutua/ Não flutua
- ✓ Propriedades dos materiais
- ✓ Combustível/ não combustível

Estas atividades foram atividades experimentais, com acompanhamento e registo, em que todos os alunos participaram. Para a experiência da flutuação foram usados vários materiais e um aquário cheio de água, os alunos registaram as previsões e posteriormente as conclusões; para as propriedades dos materiais, analisaram individualmente cada material da ficha de registo e realizaram o registo das propriedades; para a experiência de combustão, a aula decorreu no espaço exterior, observando se os materiais eram inflamáveis ou não, realizando o respetivo registo. Os alunos adoraram todas as experiências, mas essencialmente as que envolveram fogo.

Para trabalhar a ortografia, quando diferentes grafemas apresentam o mesmo som (fonema), no sentido de auxiliar os alunos a compreender quando utilizar o “x” ou o “ch” e o “O” ou “U”, criei jogos semelhantes ao já mencionado noutra relatório “S ou Z”. O jogo consistia em ouvir a palavra e levantar o grafema correspondente àquela palavra e

Destques sobre o meu/nosso desempenho:

Considero que o meu desempenho foi muito bom. Consegui cumprir as planificações, os objetivos, geri bem o tempo, mantive os alunos envolvidos em todas as tarefas. Foi evidente que as aprendizagens dos alunos corresponderam ao expetável.

Desafios futuros do meu/nosso desempenho:

O desafio continua a ser manter o nível de atratividade das minhas aulas e garantir que os alunos se mantêm envolvidos durante todo o processo de ensino-aprendizagem. E embora estejamos sob um Plano de Contingência mais ou menos rigoroso, tem sido possível realizar tarefas muito produtivas em que os alunos se podem desafiar uns aos outros e aprender em conjunto.

Outros aspetos a destacar

Os três alunos que se encontram ao abrigo do DL 54/2018 tiveram acompanhamento permanente em sala de aula e, pontualmente, fora da sala, em terapias.

Continuo a ver o meu trabalho reconhecido, por miúdos e graúdos! Hoje fui abordada por uma mãe, que agradeceu muito pelo meu desempenho, visível no filho. É gratificante.

Bibliografia

Costa, F., Peralta H., & Viseu, S. (2007), *As TIC na Educação em Portugal – concepções e práticas*. Porto: Porto Editora

Furlong, M.J. & Christenson, S.L. (2008). *Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students*. *Psychology Schools.*, 45: 365-368. <https://doi.org/10.1002/pits.20302>

Pereira A. (2013). *A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

Anexo 3 – Exemplo de trabalho colaborativo (parte de planificação)

<p>Estudo do Meio</p> <p>- Tradições</p>	<p>- Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades</p> <p>- Consolidação de conhecimentos</p>	<p>- Caça ao ovo</p> <p>Os ovos serão escondidos no recreio, os alunos serão divididos em 5 grupos de 4 e um de 5, os alunos terão que escolher um "Chefe de Equipa" e um nome para a equipa. A equipa que encontrar mais ovos será a vencedora deste primeiro</p>	<p>- Verificar se os alunos têm conhecimentos consolidados</p> <p>- Verificar se os alunos revelam capacidade de argumentação</p>	<p>- 18 ovos de esferovite</p> <p>- Giz (para marcar o posicionamento dos grupos no chão)</p> <p>- Identificadores coloridos para colar</p>	<p>Das 13h30 Às 15h00</p>
<p>Expressão Artística</p> <p>- Experimentação, Criação e Comunicação</p>	<p>- Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual</p> <p>- Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais</p> <p>- Captar a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais</p> <p>- Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação,</p> <p>- Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s)</p> <p>- Promover o espírito de equipa e de entreajuda</p>	<p>desafio. Os vencedores serão "coroados" com uma tiara.</p> <p>- Desafio das questões</p> <p>Com os mesmos grupos do jogo anterior, o chefe de grupo escolhe um envelope, que terá no seu interior um cartão com uma questão sobre a matéria dada, reúne com o grupo para apurar a resposta e o "chefe" será o porta-voz para dar a resposta final. Serão realizados registos numa tabela. Os vencedores serão "coroados" com uma tiara.</p> <p>Haverá prémio de participação para todos os alunos.</p>	<p>- Verificar se os alunos revelam espírito de equipa e de entreajuda</p> <p>- Verificar a capacidade de comunicação dos alunos.</p>	<p>nas camisolas, para distinguir os grupos</p> <p>- Tiaras</p> <p>- Envelopes com cartões de questões</p> <p>- Caneta de acetato</p> <p>- Prémios de participação (elaborados pelas estagiárias e alusivos à Páscoa).</p>	

Anexo 4 – Reorganização do ambiente educativo (excerto de reflexão)

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações com a turma:

Foram utilizados espaços amplos e grandes para ensaiar a coreografia (campo e polivalente) e foram criadas mesas de atelier para decorar arcos e fatos das marchas.

Anexo 5 – Estratégia de ensino (objetivos)

Confecção de bolo (transformar texto em receita e receita em bolo)**Matemática – Geometria e medida**

- ✓ Utilizar unidades de medida não convencionais e convencionais (metro, centímetro, litro e quilograma) em contextos variados e utilizar unidades de tempo na descrição de acontecimentos quotidianos.

Construção do Metro Articulado (transformar régua de 10 cm em metro articulado)**Matemática – Geometria e medida**

- ✓ Identificar o metro como unidade de comprimento padrão, o decímetro, o centímetro e o milímetro respetivamente como a décima, a centésima e a milésima parte do metro e efetuar medições utilizando estas unidades;
- ✓ Saber realizar medições;
- ✓ Ter noção que um metro é composto por 10 vezes 10 cm;
- ✓ Identificar o metro como unidade de comprimento padrão.

Educação Artística – Artes Visuais – Experimentação e Criação

- ✓ Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas);

Português – Leitura-Escrita

- ✓ Identificar informação explícita no texto;
- ✓ Retirar informação essencial do texto (para transformar em receita);
- ✓ Interpretar a receita quanto aos seus ingredientes e às respectivas quantidades.

Educação para a cidadania – mundo do trabalho

- ✓ Confeccionar um bolo, remetendo para a profissão de pasteleiro.

Anexo 6 – Exemplo de planificação com RED

<p>Estudo do Meio</p> <p>- À descoberta do ambiente natural</p>	<p>- Conhecer o significado do Dia do Trabalhador</p> <p>- Reconhecer que o ar ocupa lugar e saber que o ar quente sobe e o ar frio desce.</p>	<p>- Vídeo sobre o 1.º de Maio – Dia do Trabalhador</p> <p>- Realização de experiências, com registo em fichas “questão-problema”</p> <p>Experiências: “o ar ocupa lugar?”, “Ar quente/ ar frio”.</p>	<p>- Verificar se os alunos adquiriram conhecimentos em relação ao comportamento do ar quente e frio e se percebem que o ar ocupa lugar.</p>	<p>- Computador, projetor e tela</p> <p>- Vídeo</p> <p>- Materiais de escrita</p> <p>- Quadro branco</p> <p>- Fichas “questão-problema”</p> <p>- recipientes, garrafas, água, balões, copo transparente, vela, prato</p>	<p>Das 13h30 às 15h00</p>
--	--	---	--	--	---------------------------

Anexo 7 – Avaliação do desempenho dos alunos (excerto de relatório semanal)

Os cartazes elaborados ao longo das três aulas foram, novamente, pré-elaborados por mim e depois completados pelos alunos. O envolvimento dos alunos com os conteúdos foi total. Para a elaboração da tabela meteorológica (a preencher diariamente com os estados do tempo), foram os alunos que coloriram e recortaram os símbolos, posteriormente plastificados para não se danificarem com a utilização.

De acordo com Bertrand (2001) é “importante mobilizar os alunos a participar na construção do seu conhecimento”.

A prenda do Dia da Mãe foi elaborada com muito brio pelos alunos. Primeiro coloriram um grande vaso de barro. Depois recorreremos à técnica do guardanapo para o decorar, por fim enchemos os vasos com terra e plantámos as flores. As crianças adoraram e ficaram muito entusiasmadas pra oferecer a prenda às mães. Também elaboraram um bilhete com um texto poético produzido com frases de todos os alunos da turma, sobre as suas mães.

Anexo 8 – Experiências de natureza criativa

<p>Estudo do Meio</p> <p>- Estação do ano: Primavera</p>	<p>- Reconhecer as características da primavera</p> <p>- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura, colagem, recorte)</p>	<p>- 2.º Atelier de Primavera: Painel</p> <p>Realização de elementos decorativos alusivos à primavera, recorrendo a vários materiais.</p> <p>- Decoração do painel do hall de entrada</p> <p>- Canção “É a Primavera a chegar”</p> <p>- Canção “A Primavera chegou”</p>	<p>- Verificar se os alunos reconhecem as características da primavera</p> <p>- Verificar a criatividade e o sentido estético dos alunos, bem como o envolvimento em atividades com recurso às expressões artísticas.</p>	<p>- EVA</p> <p>- Cartolinas</p> <p>- Moldes</p> <p>- tronco em feltro</p> <p>- lápis de cor</p> <p>- Tesouras</p> <p>- bolas decorativas</p> <p>- Cola</p> <p>- lã amarela</p> <p>- cartão canelado</p>	<p>Das 13h30</p> <p>Às 15h00</p>
---	--	---	---	--	----------------------------------



Anexo 9 – Exemplo de momento de interação entre os alunos: atividade “Vou-te elogiar!”

<p>Português</p> <p>- Comunicação oral e escrita</p>	<p>- Reconhecer a flexão nominal e adjetival</p> <p>-Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas</p> <p>- Identificar informação explícita no texto</p> <p>- Identificar e referir o essencial de textos lidos</p> <p>- Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.</p> <p>- Utilizar corretamente o dicionário; associar significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal; desenvolver o conhecimento lexical, passivo e ativo</p> <p>- Segmentar palavras em sílabas</p>	<p>- Leitura e análise de texto informativo sobre o deserto</p> <p>Exploração e análise do texto em grupo</p> <p>- Ficha de consolidação</p> <p>Resolução de ficha de consolidação sobre o texto</p> <p>- Exploração e procura de palavras no Dicionário</p> <p>Procurar palavras do texto.</p> <p>- Vou-te elogiar!</p> <p>Exercício em que cada aluno elogia o colega do lado recorrendo a um adjetivo (registro das frases)</p> <p>- Divisão das palavras em sílabas</p> <p>No espaço exterior, deslocamo-nos até ao que está escrito no cartão, colamos o cartão no local discriminado e soletramos a palavra por sílabas, acompanhado por palmas. Registamos o número de sílabas no cartão.</p>	<p>-Verificar se os alunos comunicam oralmente, de forma autónoma e clara, sobre o leram e ouviram</p> <p>- Verificar se os alunos respondem às questões de forma correta, correspondendo à informação explícita no texto;</p> <p>- Verificar se os alunos sabem utilizar o dicionário</p> <p>- Verificar se os alunos reconhecem a flexão adjetival e se sabem segmentar palavras em sílabas.</p>	<p>- Texto informativo;</p> <p>- Ficha de consolidação;</p> <p>- Dicionário</p> <p>- Ficha para acompanhar o exercício “Vou-te elogiar!”</p> <p>- Cartões com palavras</p> <p>- Materiais de escrita</p> <p>- Quadro branco</p>	<p>Das 10h30</p> <p>Às 12h00</p>
---	--	---	--	---	----------------------------------

Anexo 10 – Marchas populares (envolvimento com a comunidade)



<p>- Conhecer e vivenciar tradições Portuguesas (Marchas)</p>	<p>- Preparar para as marchas (vestir e concentrar)</p> <p>- Marchar pelas ruas de Gumirães e apresentar o espetáculo coreográfico aos colegas do Jardim de Infância</p>	<p>- Verificar se os alunos conseguem apresentar o resultado final do trabalho, respeitando o papel coreográfico e a canção</p>	<p>- Fatos, t-shirts pintadas, arcos decorados</p> <p>- Coluna Bluetooth e telemóvel</p>
---	--	---	--

Anexo 11 – Ações de melhoria para intervenções futuras

Esta atividade correu muito bem, os alunos foram muito elogiados e aplaudidos pela assistência e o ponto alto foi o momento da apresentação à comunidade e a apresentação (no último dia de aulas) a toda a escola. Para Piletti (2004), “da mesma forma que a escola, para realizar eficazmente seu trabalho, precisa estar na comunidade, esta não pode estar ausente da escola”.

Desafios futuros do meu/nosso desempenho:

O desafio continua a ser manter o nível de atratividade das minhas aulas e garantir que os alunos se mantêm envolvidos durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Sinto que devo encontrar estratégias para promover a exploração das emoções a partir de tarefas de conteúdo, uma vez que verifiquei uma lacuna neste sentido. A dificuldade em elogiar foi evidente e, após a atividade, verificou-se uma maior união da turma.

Anexo 14 – Registos de implicação e bem-estar no início do estágio

The image shows four pages of handwritten data tables from a notebook, arranged in a 2x2 grid. Each table has columns for 'Implicação' and 'Bem-estar' and rows for individual students. The data is recorded with 'X' marks and some handwritten notes. The tables are titled 'Registos de implicação e bem-estar no início do estágio'.

Anexo 15 – Registos de implicação e bem-estar no final do estágio

The image shows four pages of handwritten data tables from a notebook, arranged in a 2x2 grid. Each table has columns for 'Implicação' and 'Bem-estar' and rows for individual students. The data is recorded with 'X' marks and some handwritten notes. The tables are titled 'Registos de implicação e bem-estar no final do estágio'.

Anexo 16 – Reflexão sobre desempenho, organização do ambiente educativo e opções didáticas (excerto de reflexão semanal)

O teatro de sombras, com história criada por mim, foi o mote para a passagem à interpretação da receita. Durante a história, as personagens abordavam os ingredientes e também a importância do trabalho de equipa, o que se revelou uma mais-valia na atividade de culinária.

O facto de ter recorrido às artes visuais através da construção de adornos para a árvore “lá de casa” beneficiou novamente o meu trabalho, pois este é um grupo – como já antes referido – muito interessado no domínio.

Considero que mantive as crianças curiosas, entusiasmadas, atentas e envolvidas em todo o encadeamento das atividades. No geral, o grupo revelou bem-estar em todos os momentos.

Consegui gerir bem o tempo e isso permitiu cumprir o planificado e dar às crianças a segurança envolvida na previsibilidade de rotinas.

A aposta no brincar, durante mais tempo e de uma forma mais estável, refletiu-se positivamente no comportamento e envolvimento das crianças em todos os momentos.

Anexo 17 – Desafios futuros (excerto de reflexão semanal)

Desafios futuros do meu desempenho

Depois de refletir, penso que o grupo passa demasiado tempo na sala quando somos nós a dinamizar. Acho que devo planear mais atividades ao ar livre.

Anexo 18 – Anseios e crítica - exemplo (excerto de reflexão semanal)

envolvimento. É uma atividade que parte da criança, desenvolvendo o interesse intrínseco desta (Silva et al., 2016). Brincar é a forma mais eficaz de a criança aprender. Contudo, nem sempre é possível fazer uso do conhecimento de que dispomos, nomeadamente no estágio, na medida em que existem dinâmicas enraizadas e que não favorecem, como merecido, atividades tão importantes como o brincar. Valorizam-se mais atividades programadas, com intervenção do adulto, do que propriamente atividades livres, momentos de brincadeira e de criação. Embora eu

Anexo 19 – Excerto de planificação focada numa criança

1. Breve descrição das observações realizadas (contexto):

Ao longo das semanas de estágio que já tivemos, verificámos que a criança G é uma criança com posição de destaque, nomeadamente pela sua postura de “adulto”, que se expressa extremamente bem e que dá prioridade a trabalhos de mesa em detrimento do brincar livre. É uma criança que se diferencia nas várias áreas de conteúdo e sobre a qual ainda não conseguimos apurar a área de maior impacto – mas cremos que estará relacionada com a matemática.

Anexo 20 - Excerto de Planificação focada na criança (Aprendizagens a promover)

No domínio da LOAE, a criança evidencia:

- ✓ Comunicação oral: Descrição de imagens e invenção de pequenas histórias com elas relacionadas, de forma pouco perceptível;
- ✓ Comunicação oral: dificuldades de articulação;
- ✓ Prazer e motivação para ler e escrever: Criação do gosto pela leitura;
- ✓ Prazer e motivação para ler e escrever: Utiliza os livros nas atividades diárias;
- ✓ Consciência linguística: Estimula a consciência fonológica;
- ✓ Consciência linguística: Estimula a segmentação de palavras;
- ✓ Comunicação oral: Exprime sentimentos e emoções através da linguagem oral, mas de forma pouco perceptível;
- ✓ A criança compreende mensagens orais em situações diversas de comunicação, usando a linguagem oral em contexto, mas nem sempre conseguindo comunicar-se eficazmente.

Anexo 21 - Excerto de Planificação semanal (Aprendizagens a promover)

3.11. Roteiro: Cantinho do Cientista

Hora: 13h50 – 14h20
Local: sala de atividades
Área de Conteúdo: Formação Pessoal e Social; artes visuais; Conhecimento do Mundo

Aprendizagens visadas:

- ✓ Cooperar com outros no processo de aprendizagem;
 - ✓ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
 - ✓ Demonstrar curiosidade pelo que a rodeia;
 - ✓ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;
 - ✓ Demonstrar interesse pelas ciências experimentais;
 - ✓ Demonstrar interesse e curiosidade pela metodologia científica;
- Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano,

Anexo 22 - Excerto de Planificação *Lesson Study* (Aprendizagens a promover)**Atividade 1**

Serão disponibilizados 15 paus por cada grupo de trabalho (de 4 ou 5 elementos), sendo que estes serão os mesmos a circular pelos vários grupos que realizarão a atividade alternadamente. Esta atividade consiste em levar as crianças a ordenar os diferentes paus, do maior para o menor, observando as dificuldades que elas possam sentir durante o processo e que técnica é que usam para conseguir chegar à solução do problema. Vamos ter em atenção, também, à forma como o grupo trabalha e que aspetos precisam de ser alterados para facilitar e melhorar o processo da resolução do problema.

Aprendizagens a promover:

- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.).
- Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los. (Ministério da Educação, 2016)

Anexo 23 - Excerto de Planificação focada numa criança (descrição de observações realizadas)

1. Breve descrição das observações realizadas (contexto):

No decorrer das semanas, verificámos que a criança C se sente muito retraída perante o grupo, mesmo evidenciando curiosidade e interesse.

A criança C gosta de ir para a área do faz-de-conta e envolve-se bastante nas atividades propostas. Importa referir que esta criança tem 4 anos e sente-se mais motivada na presença das crianças mais novas.

Anexo 24 – Descrição do final de todos os dias de dinamizações

Descrição do momento:

Ao fim do dia realizaremos um momento de reflexão, em que em reunião com as crianças tentarei perceber o que mais gostaram ao longo do dia, para que possa continuar a ir ao encontro dos seus interesses. Tentarei, também, apurar o que foi menos motivador, para que possa ter em consideração na próxima planificação. Esta reunião servirá, ainda, para perceber o que as crianças esperam de mim e por onde é que posso ir para que continuemos em sintonia.

Anexos – Parte II

Anexo 25 – Planificação EPE setembro.

CRECHE ○ PRÉ-ESCOLAR ● Sala: <u>Pré-Escolar</u> Semanas de 01/09/2021 a 30/09/2021		PLANIFICAÇÃO MENSAL		RECURSOS	
Áreas		Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Educação Física; Educação Artística (Artes Visuais, Jogo dramático/Teatro, Música e Dança); Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática; Conhecimento do Mundo.		Humanos e materiais	
Objetivos por faixa etária	3 anos	<ul style="list-style-type: none"> → Cumprir as regras de convivência; → Utilizar vocabulário adequado às diferentes situações; → Expressar verbalmente ideias sentimentos e vivência com autonomia e clareza. 		Objetivos comuns às três faixas etárias <ul style="list-style-type: none"> → Estabelecer relações (adultos, família e pares); → Promover a integração do grupo de crianças; → Participar democraticamente na vida do grupo; → Estimular e incentivar a criança para o diálogo; → Compreender e interiorizar as rotinas; → Conhecer e cumprir as regras de convivência; → Respeitar a identidade do outro; → Vivenciar o Dia Europeu sem Carro, o Outono e o Dia Mundial do Coração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educadora/ Crianças/ Auxiliares de Ação/ Educativa/ Encarregados de Educação; - Quadro de presença e do tempo; - Calendário; - Folhas brancas; - Lápis de cor; - Marcadores; - Material para os trabalhos plásticos alusivos ao tema anual e ao de sala, ao outono, ao Dia Europeu sem Carros e ao Dia Mundial do Coração; - Rádio; - Colunas de som; - Projetor; - Livros de histórias; - Brinquedos e jogos de mesa.
	4 anos	<ul style="list-style-type: none"> → Revelar autonomia na concretização das tarefas; → Desenvolver hábitos de ordem e trabalho; → Expressar verbalmente ideias sentimentos e vivência com autonomia e clareza. 			
	5 anos	<ul style="list-style-type: none"> → Desenvolver hábitos de ordem e trabalho; → Estimular o sentido de responsabilidade; → Revelar curiosidade e interesse nos diversos temas. 			
Atividades/ Estratégias por semana	Rotinas	Rotina diária (Acolhimento, preenchimento do quadro das presenças, do quadro do tempo e do calendário, atividades livres); Rotina semanal: Atividades enriquecimento curricular (música, inglês e educação física).		(...)	
	1.ª semana	<ul style="list-style-type: none"> → Introdução das rotinas diárias (acolhimento, apresentação e preenchimento do quadro das presenças, do quadro do tempo e do calendário, brincar livre e jogos de mesa); → Apresentação do tema anual "Exploradores da Natureza" e do tema da nossa sala "A selva"; → Apresentação dos diferentes espaços (sala de atividades, salão, vestiário, refeitório e casa de banho); → Apresentação das colaboradas e de todo o grupo de crianças; → Brincar livre. 			
	2.ª semana	<ul style="list-style-type: none"> → Interpretação de imagens relativas às regras de convivências e diálogo sobre as mesmas; → Elaboração de trabalhos plásticos alusivos às regras. 			
	3.ª semana	<ul style="list-style-type: none"> → Comemoração do dia europeu sem Carros; → Elaboração de uma lembrança alusiva a esta temática. 			
	4.ª semana	<ul style="list-style-type: none"> → Exploração de canções/imagens/vídeos alusivos ao outono; → Exploração de elementos da natureza relativos a esta estação do ano; → Elaboração de trabalhos plásticos alusivos ao outono; → Comemoração do Dia Mundial do Coração; → Elaboração de uma lembrança alusiva a esta temática. 			

Anexo 26 – Planificação novembro EPE.

PLANIFICAÇÃO MENSAL			RECURSOS
Áreas		Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação: Educação Física; Educação Artística (Artes Visuais, Jogo dramático/Teatro, Música e Dança); Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática; Conhecimento do Mundo.	Humanos e materiais
Objetivos por faixa etária	3 anos	<ul style="list-style-type: none"> → Regular progressivamente o seu comportamento em situações de atividade e de brincar livre; → Adquirir hábitos de cuidado relacionados com a higiene pessoal, descanso e alimentação; → Coordenar de forma adequada as diferentes partes do corpo. 	<p>Objetivos comuns às três faixas etárias</p> <ul style="list-style-type: none"> → (Re)conhecer as características e os elementos alusivos ao outono; → Conhecer a tradição do magusto no dia de S. Martinho; → Incentivar a ajuda ao próximo; → (Re)conhecer as características de uma castanha e do ouriço; → Re(conhecer) o esquema corporal (constituição do exterior da cara e do corpo); → Compreender a importância da família; → Vivenciar o outono, o Dia de São Martinho e o Dia do Pijama.
	4 anos	<ul style="list-style-type: none"> → Planificar as tarefas e atividades que tem de realizar e pedir ajuda quando necessita; → Desenvolver hábitos de ordem e trabalho começando e terminando as tarefas; → Desenvolver atitudes de respeito e cuidado pelos objetos e espaços nos diferentes ambientes sociais. 	
	5 anos	<ul style="list-style-type: none"> → Desenvolver hábitos de ordem e trabalho; → Diferenciar algumas formas sociais de tempo; → Realizar atividades quotidianas ou não que impliquem movimento, mostrando uma adequada coordenação global e específica. 	
Atividades/ Estratégias por semana	Rotinas	<p>Rotina diária (Acolhimento, preenchimento do quadro das presenças, do quadro do tempo e do calendário, atividades livres);</p> <p>Rotina semanal: Atividades enriquecimento curricular (música, inglês e educação física).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educadora/ Crianças/ Auxiliares de Ação/ Educativa/ Encarregados de Educação; - Quadro de presença e do tempo; - Calendário; - Folhas brancas; - Lápis de cor; - Marcadores; - Material para os trabalhos plásticos alusivos ao outono, ao Dia de São Martinho e ao Dia do Pijama; - Rádio; - Colunas de som; - Projetor; - Livros de histórias; - Brinquedos e jogos de mesa; - Saídas ao exterior. (...)
	1.ª semana	<ul style="list-style-type: none"> → Exploração de imagens alusivas ao outono; → Tarde do Conto: Maria Castanha; → Exploração de elementos da natureza relativos a esta estação do ano; → Elaboração de trabalhos plásticos alusivos ao outono. 	
	2.ª semana	<ul style="list-style-type: none"> → Comemoração do São Martinho; → Tarde do Conto: A lenda de S. Martinho; → Exploração de castanhas e ouriços; → Elaboração de trabalhos alusivos a esta temática; → Realização de um magusto. 	
	3.ª semana	<ul style="list-style-type: none"> → Tarde do conto: Exploração de alusivas ao outono; → Exploração de elementos da natureza relativos a esta estação do ano; → Elaboração de trabalhos plásticos alusivos ao outono. 	
	4.ª semana	<ul style="list-style-type: none"> → Comemoração do Dia Nacional do Pijama; → Tarde do Conto: Exploração história alusivas ao tema; → Elaboração de trabalhos plásticos alusivos à temática; 	

Anexo 27 – Planificação da atividade “O Monstro das Cores”.

História “O Monstro das Cores”

Data: 26-03-2022
Hora: 10h00 – 11h00
Local: sala de atividades
Áreas de Conteúdo: Formação Pessoal e Social; Linguagem Oral e Abordagem

Aprendizagens visadas:
FPS

- ✓ Cooperar com outros no processo de aprendizagem.
- ✓ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.
- ✓ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.

LOAE
Comunicação Oral

- ✓ Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.
- ✓ Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

Consciência linguística

- ✓ Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica).

Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto

- ✓ Identificar funções no uso da leitura e da escrita.
- ✓ Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.

Prazer e motivação para ler e escrever

- ✓ Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.
- ✓ Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância.
- ✓ Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.

Descrição da atividade:

A história será contada às crianças, que estarão sentadas no cantinho da biblioteca. O suporte da história será o livro físico e haverá recurso a fantoches que corresponderão a cada monstro. Quando um monstro estiver em evidência, terá uma lanterna apontada para ele, com o objetivo de captar a atenção das crianças e de as motivar. No final, as crianças que assim o entenderem, poderão falar sobre as suas emoções, ou sobre uma emoção em específico, recorrendo aos fantoches.

Anexo 28 - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação das crianças da EPE da IPSS.

Ex.mo(a) Encarregado(a) de Educação

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu será realizado um estudo intitulado "A importância das histórias em Educação Pré-Escolar para o desenvolvimento da leitura e da escrita".

Neste sentido, serão concretizadas algumas ações e implementações na sala do seu educando, direcionadas ao grupo, com o objetivo de compreender o envolvimento com as histórias e o consequente desenvolvimento de aprendizagens no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Os resultados obtidos serão, posteriormente, apresentados na Escola Superior de Educação de Viseu, mantendo o anonimato das crianças, mas identificando o Jardim de Infância.

Assim, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando possa participar neste estudo.

Certa da sua melhor compreensão, despeço-me atentamente.

Diana Almeida

Eu, _____, Encarregado de Educação de _____, autorizo/ não autorizo o meu educando a participar neste estudo.

Viseu, ____ de _____ de 2022

Anexo 29 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação das crianças que se encontram no 1.º CEB e que frequentaram a EPE da IPSS.

Ex.mo(a) Encarregado(a) de Educação

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu será realizado um estudo intitulado “A importância das histórias em Educação Pré-Escolar para o desenvolvimento da leitura e da escrita”.

Neste sentido, e na medida em que conheci o envolvimento do(a) seu/sua educando(a) com histórias na Educação Pré-Escolar, solicito autorização para concretizar uma conversa informal com ele(a), com o objetivo de compreender de que forma o envolvimento com as histórias na fase da Educação Pré-Escolar influencia o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Os resultados obtidos serão, posteriormente, apresentados na Escola Superior de Educação de Viseu, mantendo o anonimato da criança e a atual escola frequentada, mas identificando o Jardim de Infância que frequentou.

Assim, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando possa participar neste estudo.

Certa da sua melhor compreensão, despeço-me atentamente.

Diana Almeida

Eu, _____, Encarregado de Educação de _____, autorizo/ não autorizo o meu educando a participar neste estudo.

Viseu, ____ de _____ de 2022

Anexo 30 – E-mail enviado aos Encarregados de Educação das crianças que se encontram no 1.º CEB e que frequentaram a EPE da IPSS.

Exmo(a). Sr(a).

Encarregado de Educação

Conforme informei em conversa prévia, antes do envio deste questionário, estou a realizar Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, na Escola Superior de Educação de Viseu.

Estou a desenvolver um trabalho de investigação, cujo tema é: a importância das histórias em Educação Pré-Escolar para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

O objetivo principal é, partindo do conhecimento prévio que tenho de crianças que frequentaram a Educação Pré-Escolar [redacted] e das suas motivações para as histórias naquela fase, perceber de que forma decorreu o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Por este motivo gostaria de pedir o Seu contributo para responder a um breve questionário, para que consiga recolher a informação essencial ao estudo. Para tal, basta aceder ao seguinte link e responder: <https://my.forms.app/form/6276952db838185b935eeda6>

Os resultados obtidos serão, posteriormente, apresentados na Escola Superior de Educação de Viseu, mantendo o anonimato dos participantes.

Certa de que a sua colaboração irá contribuir para o desenvolvimento deste estudo, agradeço antecipadamente a disponibilidade e partilha.

Com os melhores cumprimentos,

Diana Almeida

Anexo 31 – Pedido de autorização ao Presidente da Direção da IPSS

Exmo. Presidente da Direção,

Eu, Diana Heloísa Amaral de Almeida, estagiária do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, venho por este meio solicitar a autorização para a realização de uma recolha de dados na sala da Educação Pré-Escolar da [REDACTED] IPSS. Esta recolha surge no âmbito do meu projeto de investigação intitulado “A importância das histórias em Educação Pré-Escolar para o desenvolvimento da leitura e da escrita, tendo a intervenção, como principal objetivo, perceber de que forma o envolvimento com atividades de natureza literária influenciam o desenvolvimento do domínio leitura-escrita.

Os resultados obtidos serão, posteriormente, apresentados na Escola Superior de Educação de Viseu, mantendo o anonimato das crianças, mas identificando o Jardim de Infância.

Viseu, 7 de setembro de 2021

Assinatura da estagiária

Assinatura do Presidente da Direção

Anexo 32 - Questionário enviado aos Encarregados de Educação das crianças que se encontram no 1.º CEB e que frequentaram a EPE da IPSS.

A importância das histórias na Educação Pré-Escolar para o desenvolvimento da leitura e da escrita

1. Idade do(a) educando(a)

7

8

9

10

2. Ano de escolaridade atual

1.º Ano

2.º Ano

3.º Ano

4.º Ano

3. O/a seu/sua educando(a) gostava de histórias quando andava na Educação Pré-Escolar?

Sim

Não

4. O/a seu/sua educando(a) mostrava-se envolvido com as histórias quando andava na Educação Pré-Escolar?

Sim

Não

5. Como considera que foi/ está a ser o desenvolvimento do domínio leitura-escrita?

6. Acha que a relação que o seu educando teve com histórias na Educação Pré-Escolar pode ter influenciado o desenvolvimento da leitura e da escrita?

Sim

Não

Não tenho a certeza

Anexo 33 – Respostas das crianças à entrevista.

Id. criança	Criança	Idade	Ano de escolaridade atual	Envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar		
				Nada envolvida	Pouco envolvida	Muito envolvida
A	L. R.	9	4.º		x	
<p>1) Qual é a tua disciplina preferida? Gosto de Educação Física, não gosto de português nem de matemática.</p> <p>2) Gostas de ler? Nem por isso, prefiro, por exemplo, desenhar, mas desenhamos pouco.</p> <p>3) Gostas de escrever? Eu sei escrever, mas não é propriamente a minha tarefa preferida.</p> <p>4) Foi difícil aprender a ler? Já não me lembro muito bem, mas a minha professora diz que me engasgo muito (risos).</p> <p>5) Foi difícil aprender a escrever? Também não me lembro, mas deve ter sido a mesma coisa. Levo na cabeça por dar muitos erros.</p>						
Id. criança	Criança	Idade	Ano de escolaridade atual	Envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar		
				Nada envolvida	Pouco envolvida	Muito envolvida
B	M. M.	9	4.º			x
<p>1) Qual é a tua disciplina preferida? É matemática.</p> <p>2) Gostas de ler?</p>						

Adoro ler. Leio todos os dias.

3) Gostas de escrever?
Adoro. Eu escrevo tudo, para não me esquecer de nada. Costumo escrever coisas minhas num diário, faz-me sentir bem.

4) Foi difícil aprender a ler?
Eu acho que não.

5) Foi difícil aprender a escrever?
Sabes que eu quando fui para o 1.º ano já escrevia algumas coisas, foi difícil aprender a escrever com aquela letra toda bonitinha, mas não foi difícil aprender a escrever palavras, frases e textos. Gostei muito. Agora sou eu que escrevo a lista de compras para a minha mãe. Ela dita e eu escrevo. Sinto-me muito mais feliz desde que sei escrever.

Id. criança	Criança	Idade	Ano de escolaridade atual	Envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar		
				Nada envolvida	Pouco envolvida	Muito envolvida
C	C. A.	8	3.º			x

1) Qual é a tua disciplina preferida?
Português e estudo do meio.

2) Gostas de ler?
Amo. Tenho imensos livros e adoro estudar.

3) Gostas de escrever?
Gosto, mas gosto mais de ler.

4) Foi difícil aprender a ler?
Nada difícil, foi fácil até.

5) Foi difícil aprender a escrever?
Nada difícil também.

Id. criança	Criança	Idade	Ano de escolaridade atual	Envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar		
				Nada envolvida	Pouco envolvida	Muito envolvida
D	L. D.	9	4.º			x

1) Qual é a tua disciplina preferida?
Estudo do meio.

2) Gostas de ler?
Gosto muito de ler. Tenho interesse na vida animal e ler ajuda-me a perceber melhor, por exemplo, os ciclos de vida.

3) Gostas de escrever?

Gosto de escrever e costumo registar fenómenos da natureza para depois pesquisar sobre eles. Eu sempre fui muito intelectual, tu sabes, não é?

4) Foi difícil aprender a ler?
Super fácil!

5) Foi difícil aprender a escrever?
Super fácil!

Id. criança	Criança	Idade	Ano de escolaridade atual	Envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar		
				Nada envolvida	Pouco envolvida	Muito envolvida
E	R. R.	7	1.º		x	

1) Qual é a tua disciplina preferida?
Gosto de português.

2) Gostas de ler?
Mais ou menos. A professora disse ao meu pai que tenho dificuldades.

3) Gostas de escrever?
Também tenho dificuldades, mas acho que se trabalhar muito, vou conseguir.

4) Foi difícil aprender a ler?
Não foi difícil, mas ainda não sei ler muito bem.

5) Foi difícil aprender a escrever?
Está a ser um bocadinho difícil.

Id. criança	Criança	Idade	Ano de escolaridade atua	Envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar		
				Nada envolvida	Pouco envolvida	Muito envolvida
F	G. M.	9	4.º			x

1) Qual é a tua disciplina preferida?
Português

2) Gostas de ler?
Claro que sim.

3) Gostas de escrever?
Claro que sim.

4) Foi difícil aprender a ler?
Muito fácil.

5) Foi difícil aprender a escrever?
Muito fácil.

Id. criança	Criança	Idade		Envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar		
-------------	---------	-------	--	--	--	--

			Ano de escolaridade atual	Nada envolvida	Pouco envolvida	Muito envolvida
G	E. A.	8	2.º			x
<p>1) Qual é a tua disciplina preferida? Mm... gosto de todas.</p> <p>2) Gostas de ler? Claro, se gosto de todas as disciplinas, tenho que saber ler.</p> <p>3) Gostas de escrever? Sim, gosto muito. Gosto mais de escrever o que quero do que ditados.</p> <p>4) Foi difícil aprender a ler? Já aprendi no 1.º ano, foi fácil.</p> <p>5) Foi difícil aprender a escrever? Também foi fácil.</p>						
Id. criança	Criança	Idade	Ano de escolaridade atual	Envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar		
				Nada envolvida	Pouco envolvida	Muito envolvida
H	M. C.	9	4.º	x		
<p>1) Qual é a tua disciplina preferida? Posso dizer a verdade? Nenhuma. Gosto é da hora de vir embora.</p> <p>2) Gostas de ler? Eu não gosto de nada que tenha a ver com escola, não sou como a minha irmã, que não quer ir para casa e chora para ficar cá.</p> <p>3) Gostas de escrever? Isso até gosto, mas não é todos os dias. Além disso dou erros! (risos)</p> <p>4) Foi difícil aprender a ler? Acho que não, já não sei bem.</p> <p>5) Foi difícil aprender a escrever? Deve ter sido, ainda dou erros.</p>						
Id. criança	Criança	Idade	Ano de escolaridade atual	Envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar		
				Nada envolvida	Pouco envolvida	Muito envolvida
I	M. A.	9	4.º	x		
<p>1) Qual é a tua disciplina preferida? Matemática.</p> <p>2) Gostas de ler? Eu só gosto de números.</p>						

3) Gostas de escrever?

Gosto de escrever números, cálculos, até nas respostas aos problemas tenho sempre resposta incompleta porque não escrevo a frase toda, só os resultados.

4) Foi difícil aprender a ler?

Não foi difícil, eu leio bem, só não me interessa.

5) Foi difícil aprender a escrever?

Não tenho interesse, mas não foi difícil.

Id. criança	Criança	Idade	Ano de escolaridade atual	Envolvimento com histórias na Educação Pré-Escolar		
				Nada envolvida	Pouco envolvida	Muito envolvida
J	J. M.	9	4.º		x	

1) Qual é a tua disciplina preferida?

Estudo do meio.

2) Gostas de ler?

Mais ou menos.

3) Gostas de escrever?

Mais ou menos.

4) Foi difícil aprender a ler?

Foi muito difícil mesmo.

5) Foi difícil aprender a escrever?

Foi, tive muitas dificuldades, e tenho, a português.