



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo  
Departamento de Educação

# **A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral**

**Débora Sofia Trindade Cláudio**

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Professora orientadora:

Professora Especialista Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Setembro, 2025

Odivelas

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da  
linguagem oral



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo  
Departamento de Educação

# **A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral**

**Débora Sofia Trindade Cláudio**

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Professora orientadora:

Professora Especialista Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Setembro, 2025

Odivelas

## **Agradecimentos**

O presente trabalho representa a concretização de um sonho antigo e o reflexo de uma paixão profunda pela educação e, em particular, pelo trabalho com crianças. A sua realização não teria sido possível sem o contributo inestimável de diversas pessoas e instituições, às quais desejo expressar a minha mais sincera gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço às crianças que participaram direta ou indiretamente nesta investigação, assim como às suas famílias, pela confiança depositada e pela generosidade com que partilharam experiências e vivências. Foram e continuam a ser a principal fonte de inspiração para a escolha desta área de estudo e para o prosseguimento do meu percurso profissional enquanto docente.

Aos meus pais, expresso um agradecimento profundo pelo apoio constante, pela entrega incondicional e pela capacidade de se desdobrarem em múltiplas funções para que eu pudesse alcançar este objetivo. A sua força, dedicação e amor foram pilares fundamentais ao longo de todo este percurso.

Ao meu filho, que é, sem dúvida, a origem da minha maior força e motivação, deixo um agradecimento sentido. A sua ternura, o seu amor incondicional e a pureza do seu olhar deram novo significado ao conceito de amor e inspiraram-me diariamente a persistir e a acreditar.

Ao meu companheiro, reconheço, com carinho e respeito, a paciência, o apoio e a presença constante nos momentos mais desafiantes deste trajeto. A sua compreensão e incentivo foram essenciais para que conseguisse manter o equilíbrio necessário ao longo deste exigente processo.

Dirijo ainda um especial agradecimento a todos os profissionais da educação com quem tive o privilégio de colaborar, tanto no âmbito académico como no contexto profissional. As suas partilhas, exemplos e ensinamentos foram cruciais para o meu crescimento pessoal e para a construção da minha identidade docente.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Não posso deixar de destacar o papel dos formadores e docentes do ensino superior que me acompanharam ao longo da formação, não apenas pelo conhecimento transmitido, mas, sobretudo, pela motivação, orientação e confiança que sempre demonstraram. A todos os que, em algum momento, me incentivaram a continuar, a melhorar e a acreditar nas minhas capacidades, deixo o meu mais profundo reconhecimento.

Por fim, a todas e a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu sincero obrigado. A vossa presença, apoio e inspiração foram fundamentais para a concretização deste projeto académico e pessoal.

“A gratidão é a memória do coração.”

(Antístenes)

## Resumo

O presente Relatório Final foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado no Instituto Superior de Ciências Educativas de Lisboa (ISCE), integrando as unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final e de Prática de Ensino Supervisionada II, III e IV. A investigação aqui apresentada teve como principal objetivo compreender de que forma a leitura de histórias promove a compreensão e a expressão da linguagem oral, na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

A linguagem oral, enquanto dimensão estruturante do pensamento, da identidade e da relação com os outros (Sim-Sim, 1998), adquire especial relevância nos primeiros anos de vida, sendo reconhecida pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) e pelas Aprendizagens Essenciais do 1.º CEB como eixo fundamental do desenvolvimento global da criança. O problema investigado emergiu da observação direta dos contextos educativos e foi posteriormente validado através de entrevistas a educadoras, docentes e crianças, tendo-se constatado um interesse generalizado pela leitura e pelos livros.

A investigação seguiu uma abordagem qualitativa, centrada na prática profissional e ancorada no paradigma da investigação sobre a própria prática (Coutinho, 2014), permitindo uma análise crítica e reflexiva da ação pedagógica desenvolvida. Foi implementada em dois contextos da rede pública, situados na freguesia de Alcabideche: uma sala de EPE, com 21 crianças entre os 4 e os 6 anos, e uma turma do 2.º ano do 1.º CEB, com 22 crianças entre os 7 e os 8 anos. A recolha de dados foi realizada através de entrevistas, questionários, observações e focus group, garantindo a triangulação metodológica preconizada por Gonçalves et al. (2021) e Coutinho (2014), de forma a reforçar a validade e a consistência da análise.

Os resultados revelaram que a leitura de histórias, quando integrada de forma intencional, sistemática e participada na prática pedagógica, constitui uma ferramenta promotora da linguagem oral em múltiplas dimensões: expressiva, narrativa, performativa e crítica. No contexto da EPE, a planificação partilhada

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

da "Hora do Conto", bem como atividades de reconto, dramatização e produção coletiva de textos, potenciaram a escuta ativa, a fluência verbal, o enriquecimento lexical e a organização do discurso. Já no 1.º CEB, a reorganização do momento "Livros e Leitura", com apresentações orais pelos alunos, escrita criativa e articulação com áreas curriculares como a matemática e as ciências, contribuiu para a consolidação de competências comunicativas em contextos socialmente significativos.

Verificou-se que não é a frequência da leitura, por si só, que determina os progressos na oralidade, mas a intencionalidade pedagógica com que a mesma é conduzida, tal como defendem Azevedo (2007) e Sim-Sim (1998). Quando acompanhada por práticas de reconto, diálogo, dramatização e escrita, a leitura de histórias funciona como catalisadora da linguagem e da construção de sentidos. As conceções recolhidas junto de educadores, professores e encarregados de educação reforçam este entendimento, valorizando a literatura infantil como instrumento privilegiado para promover o desenvolvimento linguístico, emocional e social das crianças (Fávero et al., 2013; Reis et al., 1998).

Pode-se concluir que, os dados obtidos evidenciam que a leitura de histórias, enquanto prática educativa intencional e mediada, promove significativamente o desenvolvimento da linguagem oral, ao mesmo tempo que contribui para a formação de comunidades de aprendizagem baseadas na escuta, na participação e na construção coletiva do conhecimento (Folque, 2018). Esta investigação sublinha, assim, o papel da literatura como espaço de encontro, de imaginação e de expressão, capaz de transformar a linguagem oral numa experiência significativa e formadora.

**Palavras-chave:** 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-Escolar; Linguagem Oral; Literatura Infantil.

## **Abstract**

This Final Report was developed within the framework of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, taught at the Instituto Superior de Ciências Educativas de Lisboa (ISCE), and integrates the curricular units of Educational Research Seminar in Support of the Final Report and Supervised Teaching Practice II, III, and IV. The main objective of this research was to understand how story reading promotes the comprehension and expression of oral language in Preschool Education (EPE) and in the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB).

Oral language, as a structuring dimension of thought, identity, and human relationships (Sim-Sim, 1998), gains particular relevance in early childhood, being recognised by the Curricular Guidelines for Preschool Education (OCEPE, 2016) and the Essential Learnings of the 1st CEB as a fundamental axis for children's holistic development. The research problem emerged from direct observation of the educational contexts and was subsequently validated through interviews with educators, teachers, and children, revealing a widespread interest in reading and books.

This study followed a qualitative approach, centred on professional practice and grounded in the paradigm of research on one's own practice (Coutinho, 2014), allowing for a critical and reflective analysis of the pedagogical action developed. The research was implemented in two public school contexts, located in the parish of Alcabideche: one EPE classroom with 21 children aged between 4 and 6, and one 2nd-year class of the 1st CEB with 22 children aged between 7 and 8. Data collection involved interviews, questionnaires, observations, and focus groups, ensuring methodological triangulation as advocated by Gonçalves et al. (2021) and Coutinho (2014), thus strengthening the validity and consistency of the analysis.

The results revealed that story reading, when intentionally, systematically, and participatively integrated into pedagogical practice, serves as a powerful tool for promoting oral language across multiple dimensions: expressive, narrative, performative, and critical. In the EPE context, the co-planning of "Story Time",

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

along with activities such as story retelling, dramatization, and collaborative text production, fostered active listening, verbal fluency, lexical enrichment, and discourse organisation. In the 1st CEB, the restructuring of the “Books and Reading” sessions, with oral presentations by students, creative writing, and interdisciplinary articulation with subjects such as mathematics and science, contributed to the development of communicative competences in socially meaningful contexts.

It was found that it is not the frequency of reading alone that determines progress in oral language, but rather the pedagogical intentionality with which it is conducted, as argued by Azevedo (2007) and Sim-Sim (1998). When accompanied by practices such as retelling, dialogue, dramatization, and writing, story reading acts as a catalyst for language development and meaning-making. The perspectives collected from educators, teachers, and parents reinforce this understanding, valuing children's literature as a privileged instrument for fostering linguistic, emotional, and social development (Fávero et al., 2013; Reis et al., 1998).

In conclusion, the data obtained clearly show that story reading, as an intentional and mediated educational practice, significantly promotes the development of oral language, while also contributing to the formation of learning communities based on listening, participation, and the collective construction of knowledge (Folque, 2018). This study thus highlights the role of literature as a space for encounter, imagination, and expression, capable of transforming oral language into a meaningful and formative experience.

**Keywords:** 1st Cycle of Basic Education; Preschool Education; Oral Language; Children's Literature.

## **Abreviaturas**

**AAAF's** – Atividades extracurriculares de apoio à família

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**1º CEB** – Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**ISCE** – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

**NE** – Necessidades Especiais

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**RFE** – Relatório Final de Estágio

# A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

## Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	vi
Abreviaturas.....	vii
Índice.....	viii
Índice de Figuras.....	x
Índice de Tabelas.....	xii
<b>Capítulo 1.</b> .....	
<b>1</b> .....	<b>1.</b>
Introdução.....	2
<b>Capítulo 2.</b> .....	<b>5</b>
2. Enquadramento teórico .....	6
2.1. A linguagem oral na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.....	6
2.1.1. Contador de Histórias vs Papel do Educador/Professor.....	9
2.2. A área de expressão e comunicação nas orientações curriculares para a educação pré-escolar no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.....	13
2.2.1. A Linguagem Oral.....	16
2.3. A componente curricular do português nas aprendizagens essenciais.....	17
2.3.1. Oralidade e Educação Literária.....	18
2.4. Princípios do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.....	20
<b>Capítulo 3.</b> .....	
<b>27</b> .....	<b>3.</b>
3. Metodologia da investigação.....	28
3.1. Opções metodológicas.....	28
3.1.2. Justificação das opções metodológicas selecionadas .....	28
3.1.2.1. Perspetiva Qualitativa.....	28

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da  
linguagem oral

3.1.2.2.	Investigação	sobre	a	Própria	
Prática.....					30
3.1.2.3.	Educador/Professor Reflexivo.....				32
3.1.2.4.	Princípios	orientadores		da	
prática.....					34
3.1.2.4.1,		Ética		e	
Moral.....					34
3.1.2.4.2.	Trabalho	de	Projeto	na	Participação-em-
Participação.....					36
3.2.		Plano		da	
investigação.....					38
3.2.1.	Definição da problemática.....				38
3.2.2.	Fases de investigação.....				
					39
3.2.2.1.	Cronograma de investigação em contexto de EPE (2024).....				
					42
3.2.2.2.	Cronograma de investigação em contexto de 1º CEB (2024/2025) .....				44
3.2.3.	Participantes.....				
					45
3.2.4.	Técnicas/Instrumentos	de	recolha	de	dados na
investigação.....					45
3.3.	Caracterização dos contextos institucionais .....				
					55
3.3.1.	Caracterização	do	contexto	institucional	na
EPE .....					55
					55
3.3.1.1.	Caracterização da				
instituição.....					55
3.3.1.2.	Caracterização				
do grupo de crianças .....					57
3.3.1.3.	Caracterização do ambiente educativo .....				
					60
3.3.2.	Caracterização	do	contexto	institucional	no
1.º					
CEB.....					84
					84
3.3.2.1.	Caracterização da				
instituição.....					84
3.3.2.2.	Caracterização				
da					86
turma.....					86
3.3.2.3.					

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Caracterização do ambiente educativo .....	88	3.4.
Plano de ação.....	104	
3.4.1. Apresentação e justificação do plano de ação na EPE .....	104	
3.4.2. Apresentação e justificação do plano de ação no 1.ºCEB .....	107	
<b>4.</b> .....	<b>110</b>	<b>Capítulo 4.</b>
Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos .....	111	
4.1. Atividades em contexto de EPE .....	111	
4.1.1. Atividade 1: .....	111	
4.1.2. Atividade 2:.....	112	
4.1.3. Atividade 3: .....	114	
4.1.4. Atividade 4:.....	118	
4.1.5. Atividade 5:.....	120	
4.1.6. Entrevista à educadora cooperante .....	122	
4.1.7. Entrevista às crianças.....	123	
4.1.8. Questionário aos encarregados de educação.....	123	
4.2. Atividades em contexto de 1.º CEB.....	127	
4.2.1. Atividade 1:.....	127	
4.2.2. Atividade 2: .....	129	
4.2.3. Atividade 3.....	134	
4.2.4. Atividade 4:.....	137	
4.2.5. Atividade 5:.....	139	
4.2.6. Entrevista inicial e final à professora cooperante .....	142	
4.2.7. Questionário aos alunos do 2.º ano do 1.º CEB.....	143	
4.2.7. Questionário aos Encarregados de Educação do 1.º CEB.....	145	
<b>5.</b> .....	<b>148</b>	<b>Capítulo 5.</b>
Conclusões.....	149	
5.1. Conclusões da dimensão		

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

investigativa .....	149	5.2. Implicações da investigação para a prática profissional futura .....	155
Referências .....	158		
Apêndices .....	- 1		
-			

### Índice de Figuras

Fig. 1 – Representação das características do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Retirado das OCEPE, 2016).....	22		
Fig. 2 – Representação das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Retirado das OCEPE, 2016).....	25		
Fig. 3 – Percentagem segundo o género em contexto EPE.....	58		
Fig. 4 – Percentagem de Idades em contexto EPE.....	58		
Fig. 5 – Planta da Sala....	67		
Fig. 6 - Área dos jogos de chão.....	68		
Fig. 7 - Área da biblioteca.....	69		
Fig. 8 - Área dos jogos de mesa.....	70		
Fig. 9 - Área da expressão plástica.....	71		
Fig. 10 - Área da casinha.....	72		
Fig. 11 - Área das ciências e da matemática.....	73		
Fig. 12 - Área da oficina de escrita.....	74		

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da  
linguagem oral

Fig.13	-	Área polivalente.....	75
Fig. 14 - Mapa das áreas.....			76
Fig. 15 - Mapa de presenças/Mapa do tempo/Mapa dos aniversários/Mapa das regras da sala.....			77
Fig. 16	-	Porta da sala.....	80
Fig. 17 - Corredor.....			80
Fig. 18	-	Percentagem de Géneros em contexto 1ºCEB.....	86
Fig. 19	-	Percentagem de Idades em contexto 1ºCEB.....	89
Fig. 20	-	Exemplo de uma agenda semanal em contexto 1ºCEB.....	90
Fig. 21	-	Planta da sala em contexto 1ºCEB.....	94
Fig. 22	-	Vista geral da sala e quadro de escrita.....	94
Fig. 23	-	Mesa da professora cooperante e armários altos.....	94
Fig. 24	-	Quadro de projeção.....	94
Fig. 25	-	Vista da entrada da sala.....	94
Fig. 26 - Segunda janela e segundo armário baixo.....			95
Fig. 27 - Terceira janela e armário baixo com os pertences dos alunos.....			95

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da  
linguagem oral

Fig. 28 - Grelhas de verificação e espaço de afixação	95
Fig. 29 - Teia do Plano de Ação em EPE	105
Fig. 30 - Teia do Plano de Ação em 1º CEB	108
Fig. 31 – Mapa mensal “Hora do Conto”	112
Fig. 32 – Registo da parte preferida da história	112
Fig. 33 – Carta de elogios	117
Fig. 34 – Chuva de ideias	119
Fig. 35 – Livro de sala	120
Fig. 36 – Exemplo de um dos Cenários	122
Fig. 37 – Importância da literatura no desenvolvimento infantil em contexto EPE	124
Fig. 38 – Frequência de livros por semana em contexto EPE	125
Fig. 39 – Costuma fazer perguntas durante e/ou depois da história? - contexto EPE	125
Fig. 40 – Costuma explorar as mensagens da história? - contexto EPE	126
Fig. 41 – Leitura de histórias e capacidades de comunicação e expressão - contexto EPE	126
Fig. 42 – Disponibilidade para participar em mais atividades - contexto EPE	127

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Fig. 43 - Documento organizador e participação no momento “Livros e leitura”..	128
Fig. 44 - Registo da exploração artística a partir da história.....	130
Fig. 45 - Registo da criação das histórias a partir das imagens.....	131
Fig. 46 - Livros construídos pelos pares.....	131
Fig. 47 - Apresentação oral à turma.....	132
Fig. 48 - Cartaz com os sólidos da turma.....	135
Fig. 49 - Construção dos sólidos geométricos.....	136
Fig. 50 - Resultados de alguns dos sólidos geométricos.....	136
Fig. 51 - Livro “A pequena semente” de Eric Carle.....	137
Fig. 52 - Resultado dos canteiros com as sementes.....	139
Fig. 53 - Criação dos textos.....	140
Fig. 54 - Apresentação de alguns dos textos dramáticos .....	141

### Índice de Tabelas

Tabela 1 - Cronograma do plano de investigação do EPE.....	42
Tabela 2 - Cronograma do plano de investigação do 1º CEB.....	44
Tabela 3 - Tabela de relação das idades e géneros das crianças em contexto de EPE.....	58
Tabela 4 - Organização temporal do grupo de crianças.....	63

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da  
linguagem oral

Tabela 5 - Tabela de relação das idades e géneros das crianças em contexto de  
1º CEB.....86

**Índice de Apêndices**

Apêndice	A	-	Escala	de	ECERS-
R					
					162
Apêndice	B	-	Pedido	de	
autorização					168
Apêndice C – Guião da entrevista à educadora cooperante e análise de conteúdo da mesma					169
Apêndice D - Guião do focus group com as crianças e análise de conteúdo da mesma					178
Apêndice E – Questionário aos encarregados de educação e análise de conteúdo da mesma - EPE					181
Apêndice F – Planificação da atividade 1 em contexto de EPE					185
Apêndice G – Planificação da atividade 2 em contexto de EPE					188
Apêndice H – Planificação da atividade 3 em contexto de EPE					190
Apêndice I – Planificação da atividade 4 em contexto de EPE					192
Apêndice J – Planificação da atividade 5 em contexto de EPE					194
Apêndice K – Planificação da atividade 6 em contexto de EPE					196
Apêndice L – Planificação da atividade 7 em contexto de EPE					199

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da  
linguagem oral

Apêndice M – Planificação da atividade 8 em contexto de EPE.....	201
Apêndice N – Planificação da atividade 9 em contexto de EPE.....	203
Apêndice O – Livro de Sala.....	205
Apêndice P – Cenários do Teatro.....	207
Apêndice Q - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.....	212
Apêndice R - Guião para entrevista à professora cooperante e análise de conteúdo da mesma.....	214
Apêndice S - Guião para o questionário aos alunos e análise de conteúdo dos mesmos.....	223
Apêndice T - Guião para o questionário aos às famílias e análise de conteúdo dos mesmos.....	227
Apêndice U - Planificação da atividade 1 em contexto de 1 CEB.....	233
Apêndice V - Planificação da atividade 2 em contexto de 1 CEB.....	235
Apêndice W - Planificação da atividade 3 em contexto de 1 CEB.....	237
Apêndice X - Planificação da atividade 4 em contexto de 1 CEB.....	239
Apêndice Y - Planificação da atividade 5 em contexto de 1 CEB.....	241

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da  
linguagem oral

## **Capítulo 1.**

## 1. Introdução

O presente Relatório Final (RF) foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final e de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, III e IV – Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, integradas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado no Instituto Superior de Ciências Educativas de Lisboa (ISCE).

A investigação aqui apresentada foi implementada em dois contextos educativos distintos, ambos pertencentes à rede pública e à freguesia de Alcabideche. O primeiro contexto corresponde a uma sala de Educação Pré-Escolar (EPE), composta por 21 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. O segundo decorreu numa turma de 2º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), composta por 22 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

A metodologia adotada inscreve-se no paradigma da investigação sobre a própria prática, conferindo ao trabalho uma dimensão reflexiva e formativa, ancorada na análise crítica e sistemática da ação pedagógica desenvolvida em contexto real. Assim, este relatório tem como finalidade principal apresentar, refletir e analisar as experiências pedagógicas vivenciadas nos dois contextos de estágio, bem como as evidências recolhidas ao longo da implementação das atividades.

O tema de investigação emergiu da observação atenta do grupo de crianças em EPE e foi posteriormente validado através de entrevistas realizadas à educadora cooperante e às crianças, tendo-se verificado um interesse evidente pela leitura e pelos livros. Mais tarde, no contexto do 1.º CEB, as crianças demonstraram igualmente grande entusiasmo pelas atividades de leitura e envolvimento com os livros, o que reforçou a pertinência do tema inicialmente proposto. Este interesse manifestado em ambos os contextos educativos revelou-se congruente com as orientações preconizadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) e pelas Aprendizagens Essenciais (AE) do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que atribuem à

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

leitura e à oralidade um papel central no desenvolvimento global das crianças. Assim, foi delineada a seguinte questão de investigação: **"De que forma a leitura de histórias promove a compreensão e a expressão da linguagem oral na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?"**

De maneira a dar resposta à questão de investigação anterior, delineou-se o seguinte objetivo geral: - Compreender a relação entre a periodicidade da leitura de histórias e o desenvolvimento da linguagem oral. Como forma de operacionalizar a investigação, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (i) compreender os hábitos de leitura no quotidiano das crianças; (ii) conhecer as conceções de pais e profissionais sobre a importância da leitura de histórias na infância; (iii) identificar as principais aprendizagens resultantes das práticas de leitura; e (iv) relacionar a frequência da leitura de histórias com os progressos observados ao nível da oralidade.

A estrutura do presente relatório está organizada em cinco capítulos, cada um com uma função distinta. O Capítulo I corresponde à introdução, onde se contextualiza o tema, a problemática e os objetivos do estudo. O Capítulo II apresenta o enquadramento teórico, constituído por uma revisão crítica da literatura pertinente ao objeto de investigação, nomeadamente sobre linguagem oral, literatura infantil e práticas pedagógicas promotoras da compreensão e expressão oral. O Capítulo III descreve a metodologia adotada, incluindo a definição da questão de investigação, a caracterização dos participantes e contextos, os instrumentos de recolha de dados e o plano de ação desenvolvido. O Capítulo IV integra a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos nos dois contextos, sustentada por evidências recolhidas durante o estágio. Por fim, o Capítulo V apresenta as conclusões decorrentes da investigação, refletindo sobre as implicações para a prática docente futura, bem como propondo sugestões para investigações subsequentes nesta área.

Este relatório constitui, assim, não apenas o culminar de um percurso formativo e investigativo, mas também um contributo para a compreensão aprofundada do papel da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, reforçando a importância de práticas pedagógicas intencionais e sistematizadas que valorizem a escuta ativa, a participação e a

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da  
linguagem oral

construção conjunta de sentidos em ambientes educativos promotores de  
comunicação e aprendizagem.

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da  
linguagem oral

## **Capítulo 2.**

## **2. Enquadramento teórico**

O presente capítulo tem como finalidade apresentar o enquadramento teórico que sustenta o tema da investigação, bem como evidenciar a relevância do trabalho desenvolvido com crianças no âmbito da promoção da linguagem oral através da literatura infantil.

### **2.1. A literatura infantil e a linguagem oral**

A linguagem constitui uma capacidade singular do ser humano, permitindo-lhe comunicar ideias, emoções e pensamentos de forma estruturada. Segundo Reis et al. (1998), esta competência linguística representa um atributo distintivo da nossa espécie, manifestando-se através da oralidade, da escrita e de outras formas simbólicas. Enquanto instinto universal, a linguagem viabiliza a constituição de comunidades coesas e promove redes de partilha de informação, sendo, por isso, um instrumento essencial de interação social e de acesso ao conhecimento.

Neste enquadramento, a leitura ocupa um papel central, constituindo-se como um dos principais meios de desenvolvimento da linguagem, da literacia e do pensamento crítico. Como referem Reis et al. (1998), a leitura tem um peso determinante no sucesso escolar, exigindo uma pedagogia consciente e estruturada para a formação de leitores fluentes e críticos. Este domínio vai além da mera descodificação, abrangendo também a compreensão e a apropriação significativa dos textos. Para tal, são fundamentais o ensino explícito da relação letra-som, o treino da automatização da leitura e a promoção do gosto pela leitura.

Contudo, os mesmos autores salientam que o trabalho realizado pelas escolas portuguesas no domínio da leitura nem sempre acompanha os avanços da investigação científica sobre os processos de leitura. Torna-se, por isso, essencial adotar abordagens pedagógicas integradas, sensíveis à diversidade de perfis de aprendizagem e baseadas em avaliações específicas que possibilitem ajustar a intervenção educativa. O incentivo à leitura deve

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

ultrapassar a lógica do cumprimento curricular, promovendo hábitos leitores sólidos e enraizados.

A leitura partilhada, particularmente através da leitura de histórias, desempenha um papel estruturante no desenvolvimento da linguagem oral. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) defendem que comunicar eficazmente exige o conhecimento e o uso de um conjunto de regras linguísticas, advogando a criação de momentos pedagógicos em que as crianças possam narrar, explorar vocabulário e desenvolver competências discursivas. Neste contexto, o docente assume um papel essencial enquanto mediador linguístico e promotor de ambientes ricos em linguagem.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) reforçam esta perspetiva, sublinhando que o contacto regular com os livros estimula o gosto pela leitura, desenvolve a sensibilidade estética e potencia a aquisição de competências linguísticas e literárias. A leitura de imagens, a evocação de memórias associadas a histórias, a exploração do título e do autor, bem como a criação de narrativas, são estratégias eficazes para promover o envolvimento das crianças e favorecer aprendizagens significativas. O acesso às bibliotecas deve ser promovido desde cedo, reconhecendo estes espaços como ambientes culturais e educativos que incentivam a leitura.

A relação entre língua e literatura é, de acordo com Reis et al. (1998), intrínseca e estruturante, não devendo ser encarada como uma simples sobreposição de saberes. O texto literário favorece o desenvolvimento da consciência linguística e metatextual, proporcionando uma experiência estética e cognitiva que amplifica o repertório linguístico das crianças e estimula a sua criatividade. Assim, a literatura deve ser considerada uma via essencial para a formação integral dos alunos.

A competência literária, entendida como a capacidade de fruir e interpretar textos literários, revela-se indispensável no ensino da língua materna, abrangendo não apenas a compreensão textual, mas também dimensões cognitivas, emocionais e culturais. A leitura literária permite o contacto com

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

diferentes géneros discursivos e com uma pluralidade de vozes, tempos e realidades, incentivando o pensamento crítico e a empatia.

Rocha (1984) traça um percurso histórico da literatura infantil em Portugal, destacando a sua origem pedagógica no século XIX e o papel da legislação na promoção da leitura através das bibliotecas escolares e da escolaridade obrigatória. Os anos 1970, impulsionados por eventos internacionais dedicados à infância, marcam uma mudança na valorização da literatura infantil, influenciando os programas de formação de professores. Citado por Rocha (1984), François Ruy Vidal defende que não existe uma literatura separada para crianças, mas sim literatura acessível e significativa para todos os leitores.

Apesar disso, Rocha (1964) chama a atenção para a carência de estruturas de apoio à leitura no contexto nacional da época, como as bibliotecas infantis, e apela a um maior investimento na promoção da leitura desde os primeiros anos de vida.

Machado e Pires (2010) salientam que a literatura infantil, embora enraizada na oralidade e na tradição popular, evoluiu no sentido de refletir transformações sociais, culturais e tecnológicas. Os autores defendem uma abordagem crítica à literatura dirigida à infância, valorizando a diversidade de géneros, a representação da diferença e a inclusão de múltiplas perspetivas culturais. A literatura infantil deve, portanto, promover valores democráticos e de cidadania, combater estereótipos e estimular a imaginação e o pensamento crítico.

Neste sentido, a leitura revela-se também um ato político, com potencial para questionar o mundo e construir consciências. Azevedo (2007) afirma que a linguagem, para além de instrumento de comunicação, é também objeto de reflexão e de desenvolvimento cognitivo. A leitura de histórias e o reconto oral permitem às crianças apropriar-se de estruturas narrativas, organizar o pensamento e desenvolver competências expressivas.

Para Azevedo (2007), a leitura por prazer é fundamental na formação de leitores competentes, favorecendo a aquisição de vocabulário, a compreensão textual e o sucesso académico. Cabe ao docente criar um ambiente

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

alfabetizador, rico em estímulos imaginativos, com leitura partilhada e contacto frequente com textos literários.

Campbell (2001, citado por Azevedo, 2007) destaca que o docente deve proporcionar acesso a materiais literários diversificados e criar contextos variados de leitura. Teale (citado por Azevedo, 2007) acrescenta que,

as crianças aprendem sobre a estrutura da língua escrita, sobre a organização do material impresso nos livros, para além de desenvolverem o vocabulário, capacidades de manutenção na tarefa (atenção e concentração) e interagirem com adultos e pares. A experiência linguística permite-lhes construir conhecimentos sobre léxico, novas estruturas sintáticas a par de novos usos do discurso. O educador sabe que ao ler histórias às crianças está a desenvolver a sua atenção, permitindo-lhes interagir construtivamente no decorrer da narrativa. (...) Antes da leitura, o educador pode explorar elementos do livro. Vejamos alguns exemplos: Sabes que livro é este?; O que vemos aqui na capa?; Que imagem é esta? O que estará aqui escrito; Sabem quem escreveu esta história?. Durante a leitura, o educador pode propor que as crianças produzam predições sobre o texto: Que acham que aconteceu a seguir?; Como resolveu ele o problema?" (pp.26-27).

Pode-se concluir que a literatura infantil, para além do seu valor estético e formativo, configura-se como uma ferramenta pedagógica essencial na promoção da linguagem oral. O contacto regular com textos literários permite às crianças expandir o repertório linguístico, estruturar o pensamento, estimular a criatividade e adquirir competências comunicativas fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, social e académico.

### **2.1.1. Contador de Histórias vs Papel do Educador/Professor**

A prática de contar histórias remonta aos primórdios da humanidade, tendo surgido ainda antes da invenção da escrita. Segundo Faria et al. (2017), esta tradição milenar foi, desde sempre, utilizada para transmitir conhecimento, valores e entretenimento entre gerações. Neste enquadramento, o contador de histórias assume um papel central na preservação das tradições culturais,

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

funcionando como elo de ligação entre o passado e o presente. Através da sua expressividade, capacidade de comunicação e envolvimento, o ato de contar histórias promove o lazer, fortalece laços comunitários e aprofunda o sentimento de pertença.

De acordo com Souza e Bernardino (2011), o contador de histórias é visto como guardião da memória coletiva, responsável por atualizar a história e transmitir experiências por meio das narrativas. Com o tempo, esta prática foi-se adaptando às transformações sociais e tecnológicas. Schermack (2012, citado por Faria et al., 2017) realça o valor simbólico e poético do ato de contar histórias, enfatizando o seu poder de revelar saberes e criar cumplicidade com o público.

Apesar da evolução dos meios de comunicação, a prática de contar histórias mantém-se relevante no contexto educativo, estimulando aprendizagens diversificadas e favorecendo o desenvolvimento geral das crianças. Souza e Bernardino (2011) defendem que a narração de histórias na educação é determinante para a promoção da imaginação, da sensibilidade e do autoconhecimento, ao mesmo tempo que potencia a expressão oral, o pensamento crítico e a interação social. Neste sentido, contar histórias constitui uma ferramenta pedagógica de elevada importância no contexto da educação, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, primeiro oral e posteriormente, escrita. A seleção cuidada das histórias, dos recursos e do ambiente por parte do docente é, por isso, essencial para garantir uma experiência significativa e formativa.

Num mundo marcado pela presença crescente das tecnologias digitais, a prática tradicional de contar histórias não perdeu o seu valor simbólico e educativo. Atualmente, os contadores de histórias atuam em contextos variados, como escolas, bibliotecas, hospitais e meios de comunicação, promovendo o gosto pela leitura e escrita, estimulando a imaginação dos ouvintes e fortalecendo a dimensão emocional da aprendizagem. O desafio contemporâneo reside em equilibrar tradição e inovação, assegurando a

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

permanência desta arte milenar como instrumento de encantamento, ensino e transformação.

A narrativa oral distingue-se da escrita pelo seu dinamismo e capacidade de criar uma ligação imediata entre o narrador e o público, enquanto a narrativa escrita promove uma fruição mais introspetiva e reflexiva. Ambas são formas complementares de comunicar histórias e devem ser integradas na prática pedagógica de modo alternado ou articulado, enriquecendo as experiências das crianças com diferentes linguagens e modos de expressão.

Ainda segundo Souza e Bernardino (2011), contar histórias potencia o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças, ao mesmo tempo que estimula a criatividade, a reflexão ética e a identidade cultural. O contador de histórias estabelece a ponte entre o ouvinte e a narrativa, seja em presença física ou mediada pela tecnologia, criando uma vivência transformadora. Através das histórias, as crianças exercitam a empatia, exploram o mundo simbólico e constroem um repertório cultural que enriquece a sua formação pessoal e coletiva.

O ato de contar histórias constitui, assim, uma prática essencial na educação, permitindo às crianças aproximar-se do universo simbólico de forma lúdica e espontânea. Mesmo antes da aquisição da leitura, as crianças revelam curiosidade e envolvimento com as histórias, desenvolvendo o gosto pelos livros, pela leitura e pela aprendizagem. Segundo Cardoso (2016, citado por Faria et al., 2017), esta prática permite o contacto com o uso real da linguagem escrita, contribuindo para o enriquecimento do vocabulário e para a construção de valores e da personalidade. A literatura oral oferece-lhes a possibilidade de aceder ao mundo das ideias, estimulando a atenção, os sonhos, a compreensão do mundo e o autoconhecimento.

Contar histórias exige, por parte do narrador, competências técnicas, sensibilidade e capacidade expressiva. Não se trata de um talento inato, mas de uma arte que pode ser desenvolvida com prática e reflexão. Qualquer pessoa com voz, memória, capacidade de observação e gosto por comunicar

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

pode tornar-se um contador de histórias, desde que consiga transformar as suas vivências em narrativas significativas.

No contexto da educação, o docente desempenha frequentemente o papel de contador de histórias, dispondo de diversos recursos lúdico-pedagógicos como fantoches, livros, imagens, objetos sonoros e caracterizações. A entoação, a expressividade corporal, o contacto visual e a interação são aspetos fundamentais para envolver e cativar as crianças durante a narração.

A prática de contar histórias deve ser cuidadosamente planificada, com objetivos claros e alinhada ao projeto pedagógico da instituição. A escolha da narrativa, dos materiais de apoio e do ambiente onde ocorre a leitura são elementos cruciais para o sucesso da atividade. Esta prática vai além do entretenimento: trata-se de uma estratégia educativa que estimula o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a construção da identidade, das competências cognitivas e sociais, bem como o pensamento crítico e criativo.

Além disso, as histórias podem ser acompanhadas de atividades complementares, como dramatizações, desenhos, cantigas, recontos ou jogos, que prolongam a experiência narrativa e aprofundam as aprendizagens. O docente deve, também, incentivar a prática de contar histórias no ambiente familiar, reforçando os vínculos afetivos entre pais e filhos e promovendo o gosto pela leitura desde a infância.

No contexto da educação formal, contar histórias está intrinsecamente associado à literacia, como defende Paulo Freire (citado por Faria et al., 2017), ao considerar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A linguagem e a realidade interligam-se dinamicamente no processo de codificação e decodificação, sendo a narrativa uma poderosa ferramenta de mediação entre o sujeito e o conhecimento.

Embora o pré-escolar não tenha como missão a alfabetização formal, desempenha um papel determinante no desenvolvimento da oralidade, da cognição e da criatividade, competências essenciais para a aprendizagem da

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

leitura e da escrita. Souza e Bernardino (2011) reforçam que a introdução da literatura infantil nesta fase é essencial para cultivar o prazer pela leitura e evitar que esta se transforme, mais tarde, numa mera tarefa escolar desprovida de sentido.

É importante oferecer uma diversidade de histórias às crianças desde cedo, respeitando a sua imaginação e curiosidade natural. Souza e Bernardino (2011) alertam para o risco de limitar as experiências literárias apenas a contos clássicos com finais felizes, defendendo o contacto com narrativas variadas que estimulem a exploração de emoções, sons, imagens e expressões.

Matos e Sorsy (2005, citados por Faria et al., 2017) sugerem que contos curtos são ideais para crianças pequenas, devido à sua menor capacidade de concentração. Para o público pré-escolar, são recomendados contos com estrutura repetitiva, com animais, elementos matemáticos ou sonoros, entre outros. Técnicas como dramatizações, onomatopeias, mímicas e repetições rítmicas contribuem para captar a atenção e promover o envolvimento das crianças. A expressividade do contador, o entusiasmo pela história e a forma como comunica com o grupo são fatores determinantes na qualidade da experiência.

Assim, o contar de histórias no contexto educativo é uma prática rica e multifacetada, com profundo impacto no desenvolvimento integral das crianças. Trata-se de um recurso pedagógico de elevado valor formativo que deve ser promovido com intencionalidade, criatividade e sensibilidade por parte dos docentes.

### **2.2. A área de expressão e comunicação nas orientações curriculares para a educação pré-escolar no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita**

Segundo Silva et al. (2016), o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental para a comunicação, aprendizagem e desenvolvimento do pensamento das crianças. A linguagem oral é essencial para a troca, compreensão e apropriação da informação, sendo transversal a todas as áreas

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

do conhecimento. Por estes motivos, deve-se respeitar as diferentes línguas e culturas das crianças, promovendo a valorização e interação segura entre elas. Destacam-se a relevância de promover a sensibilização a uma segunda língua de forma lúdica e informal, integrando-a naturalmente no cotidiano do jardim de infância.

De acordo com Silva et al. (2016), o/a educador/a desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, criando um ambiente de comunicação favorável, modelando a linguagem, ampliando o vocabulário e incentivando a expressão e comunicação das crianças. A comunicação oral e a consciência linguística são duas componentes inter-relacionadas na aquisição da linguagem, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e apropriação de informação em diferentes áreas do saber.

Silva et al. (2016), destacam a importância da comunicação não verbal, juntamente com a verbal, como um apoio significativo para a linguagem oral. O/a educador/a deve promover intencionalmente situações de comunicação variadas para que as crianças desenvolvam progressivamente a sua competência comunicativa como emissores e recetores. O desenvolvimento da linguagem oral na educação pré-escolar é essencial para o crescimento cognitivo e social das crianças, promovendo a sua interação, expressão e compreensão do mundo que as rodeia.

Silva et al. (2016), referem a importância da consciência linguística na educação de infância, destacando a relação entre as brincadeiras com a linguagem e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a língua. As crianças exploram a linguagem através de rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas, o que as leva a perceber que a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão. A poesia, por exemplo, é uma forma literária que contribui para a descoberta e tomada de consciência da língua, além de promover a sensibilização estética. Diferentes formas de exploração de sons e palavras levam as crianças a analisar a estrutura da língua em diversos níveis, desde a frase até os fonemas.

Segundo Silva et al. (2016), na educação pré-escolar, são identificadas três dimensões da consciência linguística: consciência fonológica, consciência da

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

palavra e consciência sintática. A consciência fonológica refere-se à capacidade de identificar e manipular elementos sonoros das palavras, desenvolvendo competências importantes para a aprendizagem da leitura. Já a consciência da palavra envolve a compreensão da palavra como elemento de uma frase, enquanto a consciência sintática está relacionada com a compreensão das regras gramaticais que regem a organização das frases. Os/as educadores/as devem propor atividades que estimulem o desenvolvimento destas competências linguísticas nas crianças, permitindo-lhes gradualmente tomar consciência dos diferentes segmentos orais que constituem as palavras, identificar as palavras numa frase e reconhecer e corrigir possíveis erros de organização sintática.

A abordagem à escrita na educação pré-escolar procura explorar a linguagem escrita de forma funcional e significativa, utilizando diferentes tipos de texto e promovendo o contacto com o livro como instrumento fundamental. O objetivo é desenvolver competências de literacia nas crianças, permitindo-lhes compreender o papel da escrita na transmissão de informações, na expressão de sentimentos e na planificação de atividades (Silva et al., 2016).

Silva et al. (2016), defendem que o/a educador/a desempenha um papel fundamental ao proporcionar experiências de leitura e escrita diversificadas, que estimulem o interesse e a curiosidade das crianças. O contacto com diferentes tipos de texto e suportes de escrita, como livros, jornais, revistas e mensagens, contribuem para a apropriação gradual das convenções da escrita e a compreensão da sua utilidade. Além disso, a utilização de meios informáticos pode ser um recurso complementar para explorar diferentes tipos de texto e informações.

Silva et al. (2016), acreditam que a funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto são elementos essenciais a serem explorados, uma vez que o conhecimento prévio sobre as funções da leitura e da escrita pode facilitar a aprendizagem futura. Proporcionar atividades em que as crianças possam praticar a escrita de cartas, mensagens ou receitas, por exemplo, permite-lhes compreender a diversidade de formas que a escrita pode assumir e as suas diversas finalidades.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

De acordo com Silva et al. (2016), as crianças distinguem a escrita do desenho e começam a tentar imitar a forma do texto escrito. O desenho é também uma forma de escrita, complementando-se mutuamente com a linguagem escrita. O desenho pode substituir palavras e contar histórias, servindo como suporte ao processo de emergência da escrita. As primeiras imitações da criança do código escrito tornam-se progressivamente mais próximas do modelo, com tentativas de imitação de letras e diferenciação de sílabas. Aprender a escrever o seu nome é significativo para a criança, permitindo-lhe comparar letras e reconhecer padrões na escrita.

Para Silva et al. (2016), o/a educador/a e o ambiente criado devem facilitar a familiarização com o código escrito, valorizando e incentivando as tentativas de escrita das crianças. Na leitura de uma história, o/a educador/a pode partilhar estratégias de leitura, facilitando a compreensão da funcionalidade e estrutura do texto e promovendo a identificação das convenções do código escrito. O registo escrito com diferentes propósitos é uma estratégia importante, permitindo às crianças perceberem que o que é dito pode ser escrito, recordado e transmitido de acordo com regras próprias. As aprendizagens a promover incluem o reconhecimento de letras e sua organização em palavras, a compreensão do sentido direcional da escrita e o estabelecimento de relações entre a escrita e a mensagem oral. Através destas práticas, as crianças desenvolvem competências essenciais para a sua alfabetização e compreensão do mundo.

Silva et al. (2016), referem a importância da motivação e do prazer na leitura e na escrita, destacando-se a necessidade de as crianças reconhecerem o valor e a importância da leitura e da escrita, o que contribui para a construção do seu projeto pessoal de leitura e escrita. A valorização dessas atividades, juntamente com o prazer e a satisfação experienciada durante esses momentos, bem como a sensação de competência, são essenciais para motivar as crianças a envolverem-se e a desenvolverem a linguagem.

### **2.2.1. A Linguagem Oral**

O desenvolvimento da linguagem oral desempenha um papel fundamental na educação pré-escolar, pois constitui um meio essencial de comunicação,

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

aprendizagem e desenvolvimento do pensamento nas crianças. No entanto, é importante ter em conta que o português não é a língua materna de todas as crianças nesta etapa educativa, sendo necessário valorizar e respeitar as diferentes línguas e culturas presentes na sala de aula. Segundo Silva et al. (2016), esta valorização não só contribui para a educação intercultural, mas também fortalece a autoestima e identidade das crianças, enriquecendo a sensibilidade intercultural do grupo.

De acordo com Silva et al. (2016), a aprendizagem da língua portuguesa é crucial para o sucesso escolar, mas a partilha da língua e cultura materna das crianças também desempenha um papel significativo no desenvolvimento cognitivo e emocional. Neste sentido, é importante proporcionar contextos adequados de comunicação, tanto na língua predominante como em línguas estrangeiras, de forma a enriquecer o repertório linguístico das crianças de forma natural e lúdica.

Silva et al. (2016), referem que o ambiente de comunicação criado pelo/a educador/a desempenha um papel essencial no desenvolvimento da linguagem oral nas crianças, promovendo a expressão, compreensão e interação. É essencial criar um clima de diálogo e partilha que motive as crianças a comunicar de forma eficaz e adequada às situações. É fundamental que os educadores estejam atentos e criem condições para que as crianças possam aprender e desenvolver-se de forma equilibrada e significativa. Além disso, a consciência linguística, que envolve a reflexão sobre a estrutura e organização da língua, desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem, permitindo às crianças explorar a linguagem de forma lúdica e criativa.

Numa perspetiva de educação pré-escolar, é fundamental promover a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática nas crianças, através de atividades que estimulem a identificação e manipulação de elementos linguísticos cada vez mais complexos, de forma a enriquecer o seu repertório linguístico e cognitivo. Estas competências não só contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral, mas também para a aprendizagem da leitura e escrita (Silva et al., 2016).

### **2.3. A componente curricular do português nas aprendizagens essenciais**

O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa ao longo do primeiro ciclo do ensino básico têm como principal objetivo o desenvolvimento de competências essenciais que permitam aos alunos uma realização pessoal e social, bem como o exercício de uma cidadania consciente e interventiva. A língua portuguesa é considerada um fator essencial para a formação dos alunos, abrangendo áreas como a produção e receção de textos, a educação literária e o conhecimento explícito da língua.

Durante os primeiros anos do primeiro ciclo, os alunos desenvolvem competências específicas em áreas como a compreensão do oral, expressão oral, leitura, educação literária, expressão escrita e conhecimento da língua. É esperado que, no final deste ciclo, os alunos sejam capazes de se expressar de forma adequada, tornarem-se leitores fluentes, familiarizarem-se com a literatura, desenvolverem a escrita de textos com diversos objetivos comunicativos e consolidarem a consciência linguística.

Em cada ano de escolaridade do primeiro ciclo, as aulas de Português são direcionadas para o desenvolvimento progressivo das competências de oralidade, leitura, educação literária, escrita e consciência linguística dos alunos. As atividades promovidas procuram a interação adequada com diferentes contextos, a fluência na leitura, a apreciação da literatura, a produção de textos escritos e o desenvolvimento da capacidade de reflexão e uso correto da língua.

Assim, ao longo do primeiro ciclo do ensino básico, os alunos são preparados para interagir de forma adequada com o mundo que os rodeia, compreender e apreciar os diferentes tipos de texto, desenvolver a sua criatividade e reflexão, bem como adquirir uma consciência linguística que lhes permita comunicar de forma eficaz e correta. Este percurso de aprendizagem visa o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para um futuro de sucesso académico e social.

### **2.3.1. Oralidade e Educação Literária**

Nas Aprendizagens Essenciais (AE), no domínio da oralidade e da educação literária, é destacada a importância da interação discursiva, enfatizando princípios de cortesia, tais como o pedido de esclarecimento, informação e explicação, bem como as formas de resposta, pergunta e pedido. São valorizadas competências relacionadas com a compreensão e expressão, nomeadamente o tom de voz, a articulação, a entoação e o ritmo na comunicação oral. O vocabulário é igualmente salientado, sendo promovido o seu alargamento, adequação e variedade. Outros aspetos abordados incluem a informação essencial, a instrução, a construção frásica e a expressão de ideias e sentimentos.

Nas AE é ainda sublinhado a relevância da audição e da leitura, através do contacto com obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. Entre os aspetos fundamentais explorados encontram-se a compreensão de texto, a rima, a antecipação de conteúdos, o reconto, a expressão de sentimentos e emoções, a memorização e a recitação.

A produção expressiva é igualmente valorizada, destacando-se a criação de histórias inventadas, a recriação de textos, a leitura de poemas em voz alta, a compreensão textual, a interpretação de personagens, as inferências e a expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista. Neste contexto educativo, práticas como a produção expressiva oral e escrita, a declamação de poemas e a dramatização de textos assumem particular relevância.

A interação discursiva revela-se essencial para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. Os princípios de cortesia, aliados às estruturas de pergunta, resposta e pedido, constituem a base de uma comunicação eficaz. Simultaneamente, aspetos como a entoação, o ritmo e a articulação contribuem para uma expressão oral clara e compreensível.

A riqueza lexical deve ser promovida através da utilização de vocabulário diversificado e apropriado às diferentes situações comunicativas. A transmissão da informação essencial deve ser realizada de forma clara e

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

objetiva, com instruções simples que favoreçam a compreensão. A complexidade frásica deve ser desenvolvida gradualmente, permitindo uma expressão cada vez mais elaborada de ideias e emoções.

A exposição a diferentes géneros e formas textuais, desde a literatura infantil até aos textos da tradição oral, é fundamental para desenvolver a compreensão textual e estimular a imaginação. Atividades como a rima, o reconto e a antecipação de conteúdos são consideradas estratégias eficazes para aprofundar a compreensão e promover a expressão emocional.

A produção expressiva, quer através da invenção de histórias, da recriação textual ou da dramatização, constitui uma ferramenta educativa poderosa para estimular a criatividade e desenvolver a oralidade. Estas práticas, quando bem integradas no quotidiano educativo, podem favorecer a comunicação eficaz e a autonomia das crianças.

Deste modo, a promoção da interação discursiva, aliada à exploração da literatura e ao incentivo da expressão criativa, contribui de forma decisiva para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças. A diversidade de textos literários e a variedade de práticas expressivas devem ser promovidas pelos docentes como meios de potenciar as competências linguísticas e a formação integral dos alunos.

### **2.4. Princípios do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**

Segundo Martins et al. (2017), a educação para todos constitui um dos principais objetivos da UNESCO. No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), tal como referido pelos autores, não se pretende uniformizar os indivíduos, mas sim fomentar a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si, a inserção familiar e comunitária, bem como a participação ativa na sociedade.

A formação de pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos conscientes e intervenientes é essencial num mundo marcado pela diversidade e pela mudança constante. Para tal, torna-se necessário promover um equilíbrio entre

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

conhecimento, compreensão, criatividade e pensamento crítico. A aprendizagem é, segundo os autores, o que distingue o desenvolvimento do atraso, sendo os pilares da cultura de autonomia e responsabilidade compostos por diferentes tipos de saber (saber ser, saber estar e saber fazer), reconhecimento da diversidade humana e construção de uma identidade comunitária.

É fundamental que as humanidades estabeleçam pontes entre educação, cultura e ciência, associando os processos de criação e inovação a diferentes perfis profissionais. Um perfil humanista valoriza uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana, colocando no centro das preocupações a aprendizagem, a inclusão e o contributo para o desenvolvimento sustentável (Martins et al., 2017).

No contexto de uma sociedade em constante transformação, os autores defendem a necessidade de criar condições de adaptabilidade e estabilidade, reconhecendo o valor do saber e promovendo uma compreensão do mundo que tenha em conta a diversidade. Para isso, é fundamental mobilizar a escola e a sociedade no sentido de garantir uma educação de qualidade para todos.

A escola é considerada, por Martins et al. (2017), um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências, devendo adaptar-se às exigências da imprevisibilidade e da rápida evolução da realidade contemporânea. Desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, em 1986, têm sido implementadas medidas para alargar a escolaridade obrigatória e assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

O alargamento da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos, bem como a expansão da educação pré-escolar, são passos significativos no sentido de garantir oportunidades educativas equitativas, independentemente do percurso escolar de cada indivíduo. A educação pré-escolar, enquanto primeira etapa da educação básica ao longo da vida, desempenha um papel determinante na promoção da equidade educativa desde os primeiros anos de vida (Martins et al., 2017).

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

O documento PASEO (2017) orienta a organização do sistema educativo, contribuindo para a definição de estratégias pedagógicas, gestão curricular e metodologias de ensino. Estruturado a partir de princípios, visão, valores e áreas de competências, o perfil estabelece uma matriz de referência para as decisões educativas em todos os níveis de ensino.

A educação escolar preconizada no PASEO (2017) visa a formação de indivíduos capazes de intervir criticamente na vida social e histórica, sustentados por valores e competências que favoreçam uma participação cívica consciente e responsável. A construção deste documento baseou-se na consulta de referenciais internacionais e numa revisão aprofundada da literatura educativa, com o objetivo de promover uma cidadania ativa e criativa, ajustada às exigências da sociedade da informação e do conhecimento.

**Figura 1**

*Representação das características do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*



## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

*Fonte: Retirado das OCEPE, 2016*

No seguimento das diretrizes do PASEO (2017), a escola assume a responsabilidade de proporcionar aos alunos uma formação que desenvolva um conhecimento sólido e promova a cultura científica, aliada à capacidade de compreender, decidir e intervir nas realidades naturais e sociais. A aprendizagem é vista como base essencial da educação ao longo da vida (Martins et al., 2017).

A inclusão destaca-se como um princípio estruturante, na medida em que a escolaridade obrigatória deve efetivamente abranger todos os alunos, promovendo uma cultura de equidade e democracia. Numa escola cada vez mais heterogénea, torna-se imperativo garantir o acesso, a participação plena e o sucesso de todos os alunos. Martins et al. (2017) defendem a importância de uma ação educativa coerente e flexível, capaz de articular temas diversos e integrar a realidade dos alunos no centro das aprendizagens.

Ainda segundo os autores, educar no século XXI exige adaptabilidade e ousadia. O sistema educativo deve ser capaz de responder a novos contextos, atualizar práticas e assumir novas funções, de modo a acompanhar os desafios colocados pela rápida evolução social, económica e tecnológica. A sustentabilidade é, assim, um eixo central, implicando a consciencialização dos alunos para a importância das inter-relações entre os sistemas sociais, económicos e ambientais, com vista à sua preservação e equilíbrio.

A estabilidade é igualmente referida por Martins et al. (2017) como uma condição indispensável à construção de um perfil de competências alargado. Este processo requer tempo, persistência e condições organizacionais adequadas. O PASEO é, neste sentido, um instrumento que possibilita enfrentar os desafios do presente e do futuro com consistência, promovendo um sistema educativo mais eficaz. O perfil delineado propõe que, no final da escolaridade obrigatória, os jovens sejam capazes de analisar criticamente a realidade, questionar fontes de informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas, assumindo-se como cidadãos autónomos, responsáveis e conscientes do seu papel social.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

As literacias múltiplas emergem como competências fundamentais no mundo atual, caracterizado pela diversidade informativa. Os autores destacam também a valorização das Artes, das Humanidades, da Ciência e da Tecnologia como dimensões essenciais para a sustentabilidade em todas as suas vertentes. Assim, os alunos devem ser incentivados a pensar de forma crítica e criativa, a colaborar e a comunicar de forma eficaz. É igualmente crucial prepará-los para a aprendizagem ao longo da vida, assegurando o seu desenvolvimento pessoal e a sua capacidade de intervenção social. Neste contexto, o respeito pelos princípios da sociedade democrática, o reconhecimento da dignidade humana e o combate à exclusão social e à discriminação constituem pilares fundamentais da formação cívica e ética (Martins et al., 2017).

A educação deve promover valores essenciais na formação de crianças e jovens, contribuindo para a construção de uma cultura escolar ancorada em princípios éticos e morais. Martins et al. (2017), identificam cinco valores-chave: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; e liberdade. Estes valores orientam a ação educativa e fomentam o desenvolvimento de atitudes que promovem o bem comum, a solidariedade, a equidade e a democracia.

No que respeita às competências, estas são entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que sustentam o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Não se estabelecem hierarquias entre áreas de competências, uma vez que todas são complementares e transversais às diferentes disciplinas. Estas incluem tanto dimensões teóricas como práticas e estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento de literacias essenciais, como a leitura, a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

As áreas de competências, tal como definidas por Martins et al. (2017), abrangem: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

tecnológico; e Consciência e domínio do corpo. Estas áreas constituem a base de uma formação integral, preparando os alunos para os desafios da vida pessoal, social e profissional.

**Figura 2**

*Representação das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*



*Fonte: Retirado das OCEPE, 2016*

Cada uma destas áreas envolve descritores específicos que abrangem competências como o uso eficaz de códigos e símbolos, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões fundamentadas, desenvolver a criatividade e lidar com temáticas relacionadas com a saúde, o bem-estar e o ambiente. Ao integrar estas dimensões, espera-se que os alunos desenvolvam uma abordagem holística e multidimensional do conhecimento, capacitando-se para enfrentar os desafios contemporâneos de forma mais informada e crítica (Martins et al., 2017).

Neste sentido, Martins et al. (2017) identificam um conjunto de práticas docentes que contribuem significativamente para a concretização do Perfil dos Alunos. Entre estas práticas destacam-se: a articulação dos conteúdos com o quotidiano dos alunos e com os seus contextos socioculturais e geográficos; o

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

recurso a materiais e recursos diversificados; a organização de experiências que envolvam diferentes técnicas e metodologias; o incentivo ao trabalho cooperativo; o uso crítico das fontes de informação e das tecnologias digitais; a promoção de atividades que incentivem a autonomia e a tomada de decisões baseadas em valores; a criação de espaços de intervenção dos alunos; e a valorização do trabalho autónomo na avaliação.

A ação educativa é, assim, concebida como uma intervenção formativa especializada, orientada para a promoção de aprendizagens significativas. Requer a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas ajustadas, com o objetivo de assegurar que todos os alunos tenham oportunidades reais de desenvolvimento das competências previstas no PASEO (2017).

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da  
linguagem oral

## **Capítulo 3.**

### **3. Metodologia da investigação**

O terceiro capítulo do presente relatório apresenta as opções metodológicas adotadas ao longo do processo investigativo, acompanhadas da respetiva fundamentação. Neste âmbito, será explorada a perspetiva qualitativa da investigação, bem como a abordagem centrada na própria prática, destacando o papel do docente reflexivo e os princípios orientadores da prática, nomeadamente os pilares éticos e morais e o trabalho de projeto sustentado na lógica da participação-em-participação.

Serão igualmente abordadas a definição da problemática, as fases e cronogramas da investigação nos contextos da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), os participantes envolvidos, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como a caracterização detalhada dos contextos institucionais, que contempla a descrição das instituições, dos grupos de crianças e dos respetivos ambientes educativos.

Por fim, o capítulo apresenta os planos de ação implementados nos dois contextos pedagógicos, acompanhados da respetiva justificação metodológica e pedagógica.

#### **3.1. Opções metodológicas**

A abordagem metodológica adotada na presente investigação consiste na metodologia qualitativa inserida no âmbito da investigação sobre a própria prática, focando também no educador/professor reflexivo.

### **3.1.2. Justificação das opções metodológicas selecionadas**

#### **3.1.2.1. Perspetiva Qualitativa**

As características da investigação qualitativa, descritas por Bogdan e Biklen (1991, citados por Sousa, 2005), estão alinhadas com a perspetiva fenomenológica defendida por Curtis e Mays (1978, citados por Sousa, 2005). Os dados são recolhidos em contextos naturais e o investigador é o principal instrumento de análise. O foco recai na descrição e interpretação dos fenómenos, priorizando o sentido atribuído pelos sujeitos em detrimento de resultados objetivamente mensuráveis. Coutinho (2014) reforça que o objetivo é compreender os fenómenos no seu contexto, sendo comum que o foco da investigação só se defina após o início do trabalho empírico.

Coutinho (2023) destaca que, na investigação educativa, a abordagem qualitativa visa compreender o mundo subjetivo dos participantes, procurando captar a forma como estes interpretam as situações e atribuem significado às suas vivências. Latorre et al. (1996, citados por Coutinho, 2023), defendem que o investigador deve procurar aceder à complexidade da experiência vivida do ponto de vista de quem a experiencia. Esta abordagem rejeita a imposição de expectativas ou hipóteses prévias, valorizando a construção teórica que emerge da análise retrospectiva dos dados (Mertens, 1998; Miles & Huberman, 1994, citados por Coutinho, 2023).

Pacheco (1993, citado por Coutinho, 2023) salienta que a investigação qualitativa privilegia a diversidade em detrimento da uniformização, valorizando a especificidade dos contextos e dos sujeitos. A metodologia é moldada pela natureza do problema investigado, e os objetivos não se centram na generalização, mas antes na compreensão aprofundada e contextualizada. A observação participante, baseada na experiência direta, substitui a sistemática, e os resultados são assumidamente abertos à interpretação.

Para Shaw (1999, citado por Coutinho, 2023), mais importante do que a exatidão dos significados obtidos é a sua relevância para os sujeitos. O investigador deve, assim, particularizar os dados, identificando fatores

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

concretos que permitam comparações com outros contextos (Erickson, 1986, citado por Coutinho, 2023).

No que respeita à recolha e análise de dados, privilegiam-se métodos como a observação naturalista e participante, possibilitando a obtenção de informação no contexto real da sua ocorrência (Lincoln, 1990; Miles & Huberman, 1994, citados por Coutinho, 2023). Creswell e Miller (2000, citados por Gonçalves et al., 2021) destacam a importância do envolvimento prolongado no campo, da triangulação metodológica e da validação externa por pares para garantir a credibilidade do estudo.

Contudo, como refere Coutinho (2014), a ausência de normas universais na investigação qualitativa torna necessário definir critérios rigorosos de qualidade científica. A este respeito, Gonçalves et al. (2021) afirmam que a robustez de um estudo qualitativo depende da sua pertinência, coerência teórica e adequação metodológica. A qualidade da investigação deve ser avaliada pela adequação dos métodos e teorias, pela profundidade da análise das perspetivas dos participantes e pela capacidade de reflexão crítica do investigador sobre o seu próprio processo.

Por fim, a investigação qualitativa requer o cumprimento rigoroso de princípios éticos em todas as fases do estudo. É fundamental garantir o consentimento informado dos participantes, a confidencialidade dos dados e o estabelecimento de relações de confiança, assegurando a integridade e a responsabilidade ética de todo o processo investigativo (Gonçalves et al., 2021).

### **3.1.2.2. Investigação sobre a Própria Prática**

Segundo Coutinho (2023), a partir da década de 1960, surge um terceiro modelo no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, designado como investigação orientada ou modelo socio crítico. Esta abordagem apresenta-se como uma alternativa às perspetivas empírico-analítica e humanístico-interpretativa, assumindo um carácter instrumental, centrado na tomada de

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

decisões, na melhoria das práticas, na implementação de políticas socioeducativas e na avaliação dos seus efeitos. O seu objetivo principal é otimizar a prática social através da produção de conhecimento prático e situado.

Do ponto de vista teórico, a investigação orientada inspira-se na filosofia marxista, nas teorias críticas de Adorno e Habermas, na crítica à economia liberal de Marcuse e na reflexão sobre a alienação das sociedades de consumo. Em termos pedagógicos, assenta nas propostas de Paulo Freire, Michael Apple e Henry Giroux. Esta linha de investigação sustenta-se em dois pressupostos fundamentais: uma visão dialética e global da realidade, e o compromisso em desvelar os interesses, representações, valores e crenças que condicionam a ação social e educativa.

Metodologicamente, esta abordagem não possui um modelo exclusivo, recorrendo a métodos das perspetivas anteriores. Contudo, distingue-se pela participação ativa e colaborativa dos atores envolvidos, exigindo um envolvimento crítico do investigador, que procura identificar as condições que limitam a prática e explorar possibilidades de mudança. Embora se aproxime da metodologia qualitativa, a investigação orientada distingue-se pelo seu propósito emancipatório e pela crítica ideológica que lhe confere identidade.

A relação entre a teoria e a prática assume um lugar central nesta abordagem. A teoria é compreendida como um instrumento de transformação social, orientada para a resolução de problemas concretos e para a construção de uma sociedade mais democrática. Há uma tensão constante entre o plano teórico e a realidade empírica, que procura revelar a articulação entre a experiência individual e as estruturas sociais mais amplas (Coutinho, 2023).

A investigação sobre a própria prática partilha afinidades com a investigação-ação. Elliott (2005) afirma que esta modalidade investigativa utiliza o estudo qualitativo de casos como principal estratégia metodológica, privilegiando dados descritivos e conceitos que emergem da análise posterior à intervenção. Os conceitos são formulados de forma naturalista, à luz da experiência concreta dos participantes.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Ángel (1996) propõe uma estrutura em três fases para a investigação-ação: planejamento, ação e reflexão. A fase de planejamento consiste na elaboração de um plano de ação ancorado nos referenciais teóricos da investigação, distinguindo-se um plano geral, que define diretrizes amplas, e um plano particular, ajustado às especificidades de cada contexto educativo.

A fase de ação corresponde à aplicação prática do plano delineado, exigindo compromisso, convicção e confiança por parte dos investigadores-participantes. A introdução de novas estratégias pode introduzir dinamismo nos processos educativos, mas também gerar resistência ou incerteza. Por isso, a segurança na implementação é vista como um fator-chave para o êxito da intervenção (Ángel, 1996).

Segue-se a etapa de reflexão, centrada na análise e interpretação dos dados recolhidos. Esta fase abrange a avaliação do plano de ação, dos seus efeitos nos participantes e do processo investigativo como um todo. A reflexão crítica permite aos docentes tomar consciência das mudanças ocorridas a nível individual e social, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. O investigador principal desempenha um papel orientador neste processo, promovendo momentos de análise coletiva e reflexão fundamentada (Ángel, 1996).

Neste âmbito, Günther (2006, citado por Gonçalves et al., 2021) destaca a importância de considerar questões que orientem a reflexão sobre a qualidade da investigação, como a clareza na formulação das perguntas de partida.

Elliott (2005) sublinha que os participantes interpretam os acontecimentos a partir das suas próprias perspetivas, tendo em conta crenças, valores, intenções e escolhas. Os dados são recolhidos maioritariamente através de entrevistas e observação participante. A validação dos resultados ocorre mediante o diálogo com os envolvidos, utilizando uma linguagem acessível e ancorada no senso comum. A confiança mútua, aliada ao respeito por princípios éticos, é essencial para garantir a autenticidade da informação e o envolvimento efetivo dos participantes. Neste sentido, a investigação-ação

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

depende intrinsecamente da cooperação e do diálogo aberto entre todos os intervenientes.

### **3.1.2.3. Educador/Professor Reflexivo**

No domínio da educação, o processo de reflexão crítica sobre a própria prática é designado como a construção do docente reflexivo. Segundo Nóvoa (1992), a formação docente deve assentar numa perspetiva crítico-reflexiva, permitindo que o docente desenvolva um pensamento autónomo e se envolva num processo de autoformação participada. O autor reforça que a formação implica um investimento pessoal e um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos individuais, com vista à construção de uma identidade (nomeadamente uma identidade profissional) que se encontra em constante (re)construção.

Dewey (1959, citado por Fávero et al., 2013, p. 7) distingue claramente a reflexão do simples ato de pensar quotidiano, este último caracterizado por impulsos, hábitos, tradições ou submissão à autoridade. Em contraste, a reflexão constitui uma consequência lógica, crítica e intencional do pensamento, e não uma sequência automática. Para o autor, refletir é pensar de forma disciplinada, sistemática e rigorosa, integrando diferentes dimensões do saber: o pessoal, o profissional e o teórico (Dewey, 1959, citado por Barbosa & Fernandes, 2018, p. 4).

Nesta mesma linha, Schön (citado por Barbosa & Fernandes, 2018, p. 4) valoriza a prática reflexiva como processo dinâmico e interativo, que se desenvolve através do “aprender fazendo” e do “diálogo recíproco de reflexão-na-ação”, estabelecido entre o docente e o seu contexto de prática.

Alarcão (1996, citado por Fávero et al., 2013, p. 7) acrescenta que a reflexão envolve uma indagação ativa, voluntária, persistente e rigorosa sobre as crenças e práticas habituais do docente. Este processo permite evidenciar os motivos que fundamentam a ação e iluminar as suas possíveis consequências. Para a autora, a reflexão fundamenta-se numa atitude de questionamento e

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

curiosidade, numa procura pela verdade e pela justiça, e numa articulação entre a lógica racional da investigação e a dimensão intuitiva e emocional do sujeito que pensa.

### **3.1.2.4. Princípios orientadores da prática**

#### **3.1.2.4.1. Ética e Moral**

A educação é, hoje, amplamente reconhecida como uma ocupação de natureza ética. Como refere Moita (2021), “a educação é uma ocupação ética. Esta afirmação é hoje consensual, de tal modo tem sido objeto de estudo, de investigação empírica e de testemunho experiencial dos profissionais”. Neste sentido, o ato de educar transcende a simples transmissão de conteúdos, assumindo-se como um processo de promoção do desenvolvimento humano e da construção da humanidade nas suas múltiplas dimensões.

De acordo com Meirieu (1999, citado por Moita, 2021), o papel do docente implica uma constante vigilância ética sobre as suas ações, numa lógica de autorreflexão e responsabilidade perante o outro. Tal como refere Vasconcelos (2004, citado por Moita, 2021), se a pedagogia se constitui como uma relação, determinada por compromissos e responsabilidade face ao outro, então toda a interação pedagógica deve ser concebida como uma relação ética. Esta responsabilidade é ainda mais premente na interação com crianças, dada a sua vulnerabilidade, exigindo do profissional uma postura de respeito profundo pela sua autonomia e individualidade. Como defende Moita (2021, p. 46), “o educando não é apenas alguém com quem o educador se cruza na vida, mas aquele que o educador tem diante de si, um Outro por quem é responsável de modo partilhado”.

Moita (2021) distingue ainda os conceitos de moral, ética, deontologia e valores, esclarecendo que a moral corresponde ao conjunto de normas instituídas socialmente, enquanto a ética diz respeito à fundamentação de princípios que orientam uma ação justa e consciente, implicando uma relação equilibrada com o outro e consigo mesmo. A deontologia refere-se às normas

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

específicas da profissão e aos deveres no exercício da mesma, enquanto os valores constituem princípios orientadores fundamentais e transcendentais na mediação das relações humanas. Nas palavras da autora, “a ética é o desejo e o imperativo dos valores presentes na relação humana” (Moita, 2021, p. 34).

Nesta linha, Moita (2003, citada por Moita, 2021) considera que a ética é o espaço da liberdade e da resposta às necessidades do outro, pressupondo a capacidade de escolha e de ação consciente. Melo (2003, citado por Moita, 2021) reforça esta perspectiva ao afirmar que “consciência, liberdade e responsabilidade são o tripé no qual assenta toda a postura ética” (p. 35), e que “estes nomes podem ser adjetivados uns pelos outros: consciência livre e responsável, liberdade consciente e responsável, responsabilidade consciente e livre” (p. 35).

Araújo (1992, citado por Moita, 2021) conceptualiza a consciência como a vontade de compreender a realidade e agir com coerência entre pensamento e ação. Refletir sobre a consciência implica considerar os dados disponíveis, experimentar a liberdade, ponderar os valores envolvidos e orientar a ação com intencionalidade e sentido.

No campo da investigação, a ética assume um papel central. De acordo com Wash (1998, citado por Folque, 2018, p. 135), “a investigação ética baseia-se em princípios de respeito entre o investigador e os sujeitos da investigação”. Folque (2018, citando Spradley, 1980), sublinha a necessidade de reconhecer os direitos, saberes e sensibilidades dos participantes, mantendo o equilíbrio de poder na relação. A autora defende ainda a importância da autorreflexão e da autorregulação constantes, nomeadamente no que diz respeito ao consentimento informado (Folque, 2018, citando Grieshaber, 2001) e à garantia da confidencialidade durante todo o processo (Folque, 2018, citando Ting, 1998).

Segundo Folque (2018), citando Spencer et al. (2003) e James et al. (2005), a confiabilidade da investigação resulta do compromisso do investigador em assegurar a coerência entre os objetivos, a metodologia e as conclusões do estudo. A fiabilidade, por sua vez, sustenta-se na consistência das evidências

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

recolhidas ao longo da investigação (Folque, 2018, citando Gorard, 2002; Furlong e Oancea, 2005; James et al., 2005).

No paradigma interpretativo, os critérios de qualidade assentam na credibilidade, autenticidade e aplicabilidade a outros contextos (Lincoln e Guba, 1985, citados por Folque, 2018). A triangulação surge, neste sentido, como uma estratégia fundamental para garantir a consistência e validade dos resultados, permitindo a integração de diferentes perspetivas sobre o objeto de estudo (Folque, 2018, citando Stake, 2000; Yin, 2003; Lincoln e Guba, 1985; Merriam, 1988). A autenticidade relaciona-se com a fidelidade na representação dos fenómenos e a transferibilidade com a aplicabilidade dos resultados a outros contextos.

No presente estudo, a triangulação foi concretizada através da observação direta e participada das crianças, de entrevistas à docente cooperante e às crianças, de um inquérito aos encarregados de educação, e das narrativas reflexivas da estagiária. Como refere Janesick (1998), “a fim de garantir que os relatos dos participantes, que se apresentam, tivessem autenticidade, este estudo utilizou a triangulação de dados, a criação de relações com os participantes e uma postura ética” (pp. 142-143).

A ética, neste âmbito, exige um compromisso contínuo com a qualidade em todas as fases do processo de investigação, assegurando que as relações com os participantes se pautem pela responsabilidade e respeito. Moita (2021) defende que uma análise ética implica a adoção de uma distância reflexiva que permita compreender as múltiplas perspetivas e contextos envolvidos. Tal requer o reconhecimento da subjetividade dos outros e a manutenção de uma consciência ativa, capaz de orientar a ação de forma lúcida e razoável. Assumir a responsabilidade é, assim, não permitir que fatores externos determinem o nosso percurso, mas sim estar disponível para responder, de forma ética e comprometida, aos desafios que se colocam.

“Lévinas vê na indiferença uma forma de alienação, da qual é preciso libertarmo-nos, pela própria resposta ao Outro” (Moita, 2021, p. 38). Nesse sentido, como defende Magalhães (2011, citado por Moita, 2021), “responder

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

(...) significa estar presente de corpo inteiro (...) não daquele que eu esperava ou desejava que ali estivesse, mas ao rosto que está perto de mim” (p. 38).

Neste quadro de referência ética, a APEI (2021) identifica os princípios da competência, responsabilidade, integridade e respeito como pilares essenciais da prática profissional, salientando que o seu reconhecimento exige a constante procura de sentido ético nas ações educativas e relacionais, quer com as crianças e as famílias, quer com as equipas, entidades empregadoras e com a comunidade em geral.

### **3.1.2.4.2. Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**

Segundo Formosinho e Gambôa (2021), a Pedagogia-em-Participação, promovida pela Associação Criança, constitui uma abordagem educativa que coloca a democracia no centro dos seus princípios, valores e práticas. Nesta perspetiva é defendido que os contextos de educação de infância devem ser organizados de modo a promover a igualdade, a inclusão e a responsabilidade social, envolvendo não apenas as crianças, mas também as suas famílias. Através da valorização da diversidade e do compromisso com o sucesso educativo de todos, esta pedagogia opera em todos os níveis de intervenção, desde a definição de objetivos educativos até à implementação de atividades e projetos no quotidiano das crianças.

Nesta abordagem, os objetivos educativos incluem o apoio à participação ativa das crianças nos seus processos de aprendizagem, bem como a promoção da construção do conhecimento por meio da interação, da experiência e da vivência contínua. De acordo com os autores, é fundamental assegurar às crianças tanto o direito à participação como o direito ao acompanhamento sensível, atento e estimulante por parte dos docentes. A colaboração entre crianças e adultos revela-se essencial em todas as dimensões da prática pedagógica, sendo especialmente valorizada nas fases de planificação, desenvolvimento e reflexão sobre as atividades propostas.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Ainda segundo Formosinho e Gambôa (2021), a Pedagogia-em-Participação procura construir espaços pedagógicos marcadamente éticos, onde as crianças possam desenvolver projetos e aprendizagens a partir das suas experiências, saberes e culturas, em diálogo com os conhecimentos e repertórios culturais dos adultos. Os eixos pedagógicos que estruturam esta abordagem incluem dimensões como a identidade, a participação, a exploração e a comunicação, com o propósito de proporcionar aprendizagens significativas, contextualizadas e enriquecedoras.

A metodologia de projeto, central nesta abordagem, inspira-se nos pressupostos da Pedagogia Progressiva e reconhece cada criança como um sujeito ativo, em constante evolução, com direito à expressão da sua individualidade e voz. O contexto educativo é, por isso, pautado pelo diálogo e pela participação de todos os intervenientes, sendo promovidas situações que despertam a curiosidade, o pensamento crítico e a investigação, através da problematização e da reflexão conjunta.

Os autores defendem que o trabalho de projeto deve seguir uma estrutura aberta e flexível, iniciando-se pela identificação dos interesses das crianças, passando pela formulação de questões ou problemas significativos, e culminando numa fase de investigação e reconstrução do conhecimento. Este processo implica uma abordagem experiencial e crítica, onde a fluidez, a criatividade e a integração entre áreas de aprendizagem são valorizadas como elementos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

### **3.2. Plano da Investigação**

#### **3.2.1. Definição da problemática**

No início do estágio, foi possível observar que a leitura de histórias constituía uma prática habitual no grupo de crianças da sala, contribuindo significativamente para o estímulo do gosto pela literatura. Verificou-se que este momento ocorre diariamente naquele Jardim de Infância, sob a

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

designação de “hora do conto”, sendo a leitura conduzida, alternadamente, pela docente cooperante ou por uma das crianças.

A emergência da problemática no contexto da Educação Pré-Escolar resultou precisamente desta observação: o interesse demonstrado pelas crianças pelas histórias e pelo momento de leitura. Com o objetivo de validar os dados recolhidos e articular a observação inicial com os interesses reais das crianças, foi realizada uma entrevista inicial ao grupo (ver Apêndice D). Esta permitiu confirmar o entusiasmo das crianças por esta prática, reforçando a pertinência da sua exploração.

Também no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 2.º ano, a problemática emergiu a partir da observação da “hora dos livros e da leitura”, um momento já estabelecido no quotidiano da turma e que revelava igualmente o interesse dos alunos pelos livros. No entanto, durante as primeiras sessões observadas, percebeu-se que a leitura era realizada exclusivamente pela docente titular de turma. Com o decorrer do estágio, sugeri que se implementasse uma nova dinâmica que consistia em dar a oportunidade às próprias crianças de lerem para os seus colegas. Esta mudança teve uma receção muito positiva por parte do grupo, revelando-se uma estratégia motivadora e promotora de envolvimento ativo no processo de leitura. A experiência permitiu não só fomentar o gosto pela livros, como também desenvolver competências ao nível da fluência, da entoação e da expressividade oral.

Esta aproximação entre o momento da leitura e a participação efetiva dos alunos foi essencial para a construção de um ambiente de partilha e escuta ativa, potenciando, assim, o desenvolvimento da linguagem oral e das competências comunicativas, neste novo contexto.

Desta forma, procurou-se investigar a relação entre a leitura de histórias e o desenvolvimento da linguagem oral, com especial enfoque nas competências de expressão e comunicação. Neste contexto, a questão de investigação formulada para orientar o trabalho desenvolvido foi a seguinte: “**De que forma**

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

**a leitura de histórias promove a compreensão e expressão da linguagem oral, na educação pré-escolar?”**

### **3.2.2. Fases de investigação**

Em contexto de Educação Pré-Escolar, o presente estudo foi desenvolvido ao longo de cinco fases distintas: diagnóstico, planeamento, execução, análise e discussão de resultados, e conclusões. Estas etapas encontram-se representadas nos cronogramas apresentados no ponto 3.2.2.1.

Na fase inicial, correspondente ao diagnóstico, foi conduzido um processo de observação participante no ambiente educativo. Este momento teve como principal objetivo a identificação e delimitação de uma problemática pertinente, bem como a recolha de dados em articulação com a docente cooperante, permitindo uma caracterização aprofundada dos contextos socioeducativos e das dinâmicas da sala.

Na fase de planeamento, foram realizados vários procedimentos de recolha de dados com vista à definição das estratégias de intervenção. Concretamente, foi conduzida uma entrevista à docente cooperante, com o intuito de recolher informação relativa à sua formação académica, à organização do ambiente educativo, às preocupações relativamente ao grupo de crianças e às suas perceções sobre a relação entre literatura infantil e desenvolvimento da linguagem oral, com ênfase na comunicação e expressão. Em paralelo, foi realizada uma entrevista às crianças, permitindo aceder aos seus interesses, conhecimentos prévios e hábitos de leitura. Para completar esta fase, aplicou-se um questionário aos encarregados de educação, com o objetivo de compreender os hábitos de leitura em contexto familiar, o valor atribuído à literatura infantil e as aprendizagens que promovem através do contacto com os livros.

A fase de execução centrou-se na implementação das atividades pedagógicas previamente planificadas. Estas atividades foram orientadas para a promoção da linguagem oral através da leitura de histórias e da participação

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

ativa das crianças, sendo conduzidas pela estagiária em articulação com a educadora cooperante.

Posteriormente, na fase de análise e discussão dos resultados, os dados recolhidos foram analisados recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos, com vista à triangulação da informação e à validação das evidências observadas. Esta etapa permitiu compreender os efeitos da intervenção nas competências comunicativas das crianças, bem como identificar aspetos a manter ou a reformular.

Por fim, na fase de conclusões, procurou-se responder à questão de investigação e avaliar o grau de concretização dos objetivos estabelecidos. Foram também refletidas as implicações do estudo para a futura prática profissional da estagiária, considerando as suas potencialidades, limitações e contributos para a melhoria das práticas educativas em contexto de Educação Pré-Escolar.

Em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, o estudo seguiu uma estrutura semelhante, igualmente desenvolvida em cinco fases. A fase de diagnóstico teve início com a observação participante da rotina diária da turma, em particular do momento dedicado à “hora dos livros e da leitura”, uma prática já institucionalizada na sala e que despertava visivelmente o interesse dos alunos.

Na fase de planeamento, e em articulação com a professora cooperante, foram recolhidas informações relevantes sobre a organização pedagógica da turma, bem como sobre os hábitos de leitura e interesses dos alunos. Com base nessas informações, e de forma a potenciar o envolvimento das crianças na leitura, introduziu-se uma nova dinâmica, propondo que, para além da leitura pela docente, também os alunos tivessem a oportunidade de ler para os seus colegas. Esta proposta foi acolhida de forma entusiástica e passou a integrar a rotina da turma.

A fase de execução incluiu a implementação de atividades centradas na leitura partilhada e na promoção da oralidade, com enfoque na expressividade,

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

fluência e compreensão. A participação ativa das crianças revelou-se um elemento central na construção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento das suas competências comunicativas.

Na fase de análise e discussão dos resultados, os dados recolhidos por meio da observação direta, registos reflexivos e feedback da professora cooperante foram analisados de forma sistemática, permitindo compreender os efeitos da intervenção nas práticas de leitura da turma e no envolvimento dos alunos.

Por fim, a fase de conclusões permitiu refletir sobre o impacto da experiência no desenvolvimento da linguagem oral dos alunos e no seu gosto pela literatura, destacando-se a importância de criar ambientes ricos em livros e experiências de leitura partilhada.

### 3.2.2.1. Cronograma de investigação em contexto de EPE (2024)

**Tabela 1**

*Cronograma do plano de investigação do EPE*

		Meses				
		Etapas	Abril	Maio	Junho	Julho
Fases do estudo	1ª Fase	Observação do contexto educativo				
		Identificação da problemática				
		Caracterização do contexto socioeducativo				
		Revisão da literatura				
	2ª Fase	Entrevista à educadora cooperante				

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	2ª Fase	Entrevista às crianças				
		Questionário aos pais				
		Notas de campo				
		Narrativas reflexivas				
		Planificação do plano de ação				
	3ª Fase	Implementação do plano de ação				
	4ª Fase	Recolha e análise de dados				
	5ª Fase	Resposta às questões e objetivos de investigação				
		Contributos da investigação				
		Entrega e apresentação pública dos resultados e conclusões obtidas				

Legenda:

1ª Fase - Diagnóstico;

2ª Fase - Planeamento;

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

- 3ª Fase - Execução;
- 4ª Fase - Análise e Discussão de Resultados;
- 5ª Fase - Conclusões

### 3.2.2.2. Cronograma de investigação em contexto de 1º CEB (2024/2025)

**Tabela 2**

*Cronograma do plano de investigação do 1º CEB*

		Etapas	Meses				
			Março	Abril	Maio	Junho	Julho
Fases do estudo	1ª Fase	Observação do contexto educativo					
		Identificação da problemática					
		Caracterização do contexto socioeducativo					
		Revisão da literatura					
	2ª Fase	Entrevista à educadora cooperante					
		Entrevista às crianças					

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	2ª Fase	Questionário aos pais					
		Notas de campo					
		Narrativas reflexivas					
		Planificação do plano de ação					
	3ª Fase	Implementação do plano de ação					
	4ª Fase	Recolha e análise de dados					
	5ª Fase	Resposta às questões e objetivos de investigação					
		Contributos da investigação					
		Entrega e apresentação pública dos resultados e conclusões obtidas					

Legenda:

■ 1ª Fase - Diagnóstico;

■ 2ª Fase - Planeamento;

■ 3ª Fase - Execução;

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

4ª Fase - Análise e Discussão de Resultados;



5ª Fase - Conclusões

### **3.2.3. Participantes**

No contexto da Educação Pré-Escolar, participaram na investigação todas as crianças do grupo, num total de 21 participantes, sendo 10 do género feminino e 11 do género masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. A docente cooperante também esteve envolvida no processo de forma ativa, e as famílias das crianças participaram de forma indireta, mas essencial, tendo contribuído para a concretização do projeto e a recolha de dados relevantes.

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, participaram igualmente todos os alunos da turma, num total de 22 crianças, das quais 10 eram do género feminino e 12 do género masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Tal como na Educação Pré-Escolar, a docente cooperante e as famílias dos alunos participaram na investigação, tendo um papel importante na viabilização do trabalho desenvolvido.

### **3.2.4. Técnicas/Instrumentos de recolha de dados na investigação**

De acordo com Miles e Huberman (1994, citados por Coutinho, 2014), um estudo é considerado qualitativo quando implica um contacto prolongado e aprofundado com contextos reais, quotidianos e naturais, nos quais se inserem indivíduos, grupos ou comunidades. Esta aproximação visa uma compreensão holística e contextualizada da realidade em estudo, privilegiando a identificação das suas lógicas internas, regras e princípios orientadores. O investigador adota, assim, uma postura empática e atenta às perceções dos participantes, procurando suspender juízos pré-concebidos e evitando distorções que comprometam a autenticidade dos dados recolhidos. Neste sentido, torna-se

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

fundamental preservar a originalidade dos dados, sobretudo quando os instrumentos de recolha não são uniformizados.

Coutinho (2014) salienta que a investigação qualitativa recorre a uma multiplicidade de técnicas de recolha de dados, entre as quais se destacam as observações (diretas e participantes), entrevistas, análise de documentos, registos fotográficos, correspondência eletrónica e conversas informais. A interpretação destes dados exige competências analíticas por parte do investigador, que deverá estruturar o processo de observação mediante a construção de protocolos e grelhas analíticas adequadas. As observações podem assumir um carácter descritivo (traduzindo com precisão o ambiente e as interações observadas) ou reflexivo, integrando a análise subjetiva e contextual do investigador com base nos dados recolhidos.

Neste enquadramento, o investigador assume-se como o principal instrumento de recolha de dados, sendo que a informação obtida é geralmente expressa sob a forma de linguagem verbal (oral ou escrita) proveniente de diversas fontes, como observações, entrevistas ou documentos. Essa informação é posteriormente analisada de modo a identificar padrões, relações e significados relevantes (Coutinho, 2014).

No presente estudo, sustentado na abordagem qualitativa, recorreu-se a um conjunto diversificado de técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação participada; análise documental e de conteúdo; entrevistas semiestruturadas; inquéritos por questionário; registos fotográficos, áudio e vídeo; produções gráficas das crianças; notas de campo; e narrativas reflexivas. Esta triangulação metodológica procurou reforçar a fiabilidade dos dados e assegurar uma compreensão abrangente e rigorosa dos contextos educativos em análise.

### Observação:

A observação constitui uma técnica central na recolha de dados em investigação qualitativa, permitindo aceder, de forma sistemática, a fenómenos, comportamentos e interações no seu contexto natural. Esta pode assumir

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

diferentes modalidades, sendo realizada de forma participante, quando o investigador se integra no grupo observado, ou não participante, mantendo uma posição de maior distanciamento. A observação pode ainda ser direta, ao acompanhar em tempo real o fenómeno, ou indireta, quando baseada na análise de registos previamente recolhidos.

Segundo Sousa (2005, pp. 108-109), a observação é um comportamento natural e quotidiano, essencial no âmbito da perceção humana e animal, podendo ocorrer de forma espontânea ou deliberadamente estruturada, conforme as exigências da situação. No contexto da investigação educacional, é uma ferramenta particularmente relevante, permitindo identificar problemáticas e compreender os processos pedagógicos em curso. Trata-se de um método formal, planeado e sistematizado, que procura responder a questões específicas com base em evidências concretas (Sousa, 2005).

De acordo com Gonçalves et al. (2021), a observação possibilita a recolha de dados detalhados sobre os comportamentos dos sujeitos em ambientes reais, sendo particularmente útil na investigação em educação, onde permite analisar as dinâmicas relacionais e sociais, contribuindo para fundamentar intervenções pedagógicas. Sousa (2005) reforça esta ideia ao sublinhar que, em contextos com crianças, a observação permite captar expressões motoras ou vocais espontâneas, registando comportamentos e atitudes sem interferir na sua naturalidade. Contudo, o autor alerta para os limites da observação, que nunca poderá ser totalmente exaustiva, dado que apenas capta uma fração do cenário observado.

Apesar de poder ser considerada subjetiva, a observação revela-se frequentemente como o método mais ajustado para investigar fenómenos complexos, como as interações humanas e os processos educativos, que requerem um olhar atento e sensível à especificidade do contexto (Sousa, 2005, p.110). Entre as limitações apontadas estão a possibilidade de influências subjetivas introduzidas pelo observador e a dificuldade em antecipar ou registar fenómenos imprevisíveis (Sousa, 2005, p.111).

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Gonçalves et al. (2021) destacam a importância de um olhar analítico e intencional por parte do investigador, considerando a observação como uma prática que exige mais do que simplesmente ver, sendo um processo que envolve interpretação ativa dos fenómenos. A observação participante, utilizada no presente estudo, é particularmente eficaz na investigação de práticas educativas, permitindo a imersão do investigador no quotidiano do grupo observado. Esta aproximação favorece uma compreensão aprofundada das práticas e interações, embora exija especial atenção aos princípios éticos, sobretudo quando envolve crianças, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Ángel (1996) sublinha que a observação participante possibilita captar a realidade tal como esta ocorre, conferindo ao investigador um papel ativo no processo. Walker (1989, citado por Ángel, 1996) defende, inclusivamente, que mais do que um método, a observação participante deve ser entendida como uma função desempenhada no seio do grupo.

Coutinho (2014) associa esta técnica à abordagem etnográfica, considerando que a observação participante implica uma presença prolongada e envolvida do investigador no contexto em estudo. Esta abordagem favorece uma recolha rica e contextualizada de dados, que pode ser complementada por entrevistas e registos audiovisuais, permitindo um conhecimento aprofundado da realidade educativa observada.

### Análise documental/análise de conteúdo:

A análise documental é uma técnica de recolha de dados que consiste na interpretação sistemática de documentos diversos, como relatórios, atas de reuniões, legislação, entre outros, com o objetivo de extrair informações relevantes sobre o tema em estudo. Esta análise pode ser conduzida qualitativamente, permitindo a identificação de padrões, tendências e significados implícitos nos documentos analisados.

Segundo Sousa (2005), a investigação documental representa um procedimento indireto que assenta na análise crítica de fontes primárias e

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

secundárias para obter dados válidos e fiáveis sobre uma determinada problemática. Trata-se de uma metodologia que complementa outras abordagens investigativas e que possibilita aceder a uma vasta gama de informações que, de outro modo, seriam de difícil acesso direto. No entanto, deve-se reconhecer que estas fontes podem conter imprecisões ou inferências inadequadas, exigindo, por isso, uma análise criteriosa e triangulação com outras fontes.

Gonçalves et al. (2021), referem que a investigação documental pode ser integrada tanto em metodologias qualitativas como quantitativas, sendo amplamente utilizada na análise de fenómenos sociais, culturais, históricos e organizacionais. Bowen (2009, citado por Gonçalves et al., 2021) realça que este método pode contextualizar a investigação, sugerir questões emergentes, complementar dados recolhidos por outras vias, além de permitir traçar a evolução de fenómenos no tempo.

Os documentos, enquanto fontes de informação, devem ser entendidos como construções sociais que são produzidas, partilhadas e utilizadas em contextos específicos. Podem assumir diferentes naturezas (públicas ou privadas, formais ou informais, escritas ou audiovisuais), sendo essencial compreender o seu enquadramento e finalidade original.

A investigação documental desempenha um papel fulcral na revisão da literatura, na consolidação de estudos baseados em evidência prévia e na contextualização teórica e empírica de temas investigativos. Gonçalves et al. (2021), apontam diversas vantagens deste método, nomeadamente a sua acessibilidade, o baixo custo, a ausência de reatividade, a estabilidade das fontes e a riqueza da informação disponível. Ainda assim, é necessário reconhecer limitações, como o acesso restrito a determinados documentos, a falta de sistematização das fontes ou a necessidade de ajustar continuamente as estratégias de pesquisa à qualidade e volume dos dados disponíveis.

Para garantir a fiabilidade da investigação documental, torna-se fundamental definir com clareza os objetivos da pesquisa, formular hipóteses consistentes, e

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

selecionar cuidadosamente os métodos e técnicas mais adequados (Gonçalves et al., 2021).

### Inquérito por entrevista semiestruturada:

No que respeita à entrevista semiestruturada, esta constitui uma técnica amplamente utilizada na investigação qualitativa, permitindo ao investigador aceder a perspetivas aprofundadas dos participantes. Coutinho (2014) distingue diferentes tipos de entrevista: estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas, salientando que a escolha da modalidade depende dos objetivos do estudo. As entrevistas, realizadas individualmente ou em grupo, favorecem a compreensão das interpretações e significados atribuídos pelos participantes às suas experiências.

Ángel (1996) define a entrevista como um processo comunicativo entre entrevistador e entrevistado, baseado em perguntas com diferentes níveis de estruturação. Sublinha-se a importância da preparação adequada, bem como da formação do entrevistador, dada a complexidade metodológica que esta técnica implica.

Sousa (2005) refere que a entrevista, enquanto metodologia de inquérito, visa estudar opiniões, atitudes e representações, podendo assumir diferentes formatos: presencial, telefónico, por correio ou digital. Para garantir a credibilidade das informações recolhidas, o investigador deve assegurar a neutralidade, a clareza das questões e o respeito pelos princípios éticos e de confidencialidade.

Gonçalves et al. (2021), clarificam a diferença entre questionário e inquérito, explicando que o inquérito inclui não apenas o instrumento (questionário), mas também todo o processo de recolha e análise dos dados. Sublinha-se a importância da entrevista presencial na abordagem a temas sensíveis, dado o seu potencial para gerar confiança e profundidade nas respostas.

As entrevistas semiestruturadas permitem uma flexibilidade moderada, com base num guião orientador, mas possibilitando adaptações ao longo da conversa. Esta abordagem favorece a espontaneidade e a exploração de

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

tópicos emergentes, sendo particularmente útil em contextos educativos. Gonçalves et al. (2021), defendem que a qualidade da entrevista depende de múltiplos fatores, incluindo o ambiente físico, o acolhimento, a duração da interação e, sobretudo, as competências comunicativas e empáticas do entrevistador.

A entrevista, enquanto técnica de recolha de dados, é essencial para aceder às experiências subjetivas dos participantes. Como refere Coutinho (2014), permite captar narrativas descritivas na linguagem dos sujeitos, favorecendo uma compreensão mais profunda do seu posicionamento face ao objeto de estudo. Neste sentido, constitui uma ferramenta central no desenvolvimento de estudos de caso e na análise interpretativa em educação.

### Inquérito por questionário:

O questionário constitui um instrumento de recolha de dados composto por um conjunto de perguntas relativas a um determinado tema, geralmente apresentadas de forma padronizada. A sua aplicação pode ocorrer presencialmente, por telefone, via correio eletrónico ou através de plataformas digitais. Os questionários podem assumir um formato fechado, com opções de resposta previamente definidas, ou aberto, permitindo ao respondente responder de forma livre.

De acordo com Cervo e Bervian (2002), é essencial assegurar a imparcialidade e objetividade do questionário, garantindo assim a uniformidade na avaliação da realidade investigada, bem como a vantagem conferida pelo anonimato. Acrescentam que é necessário ter em conta a extensão e os objetivos do questionário, selecionando criteriosamente as questões mais pertinentes em função dos propósitos da investigação.

Os autores sublinham ainda a importância de incluir instruções detalhadas, especialmente quando o questionário é aplicado na ausência do investigador. As questões abertas permitem respostas mais livres e diversificadas, enquanto as questões fechadas favorecem respostas mais precisas, facilitando o processo de codificação e análise dos dados recolhidos.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

### Registos fotográficos, áudio, vídeo e fotografias das crianças:

Segundo Ángel (1996), as provas documentais podem incluir circulares, desenhos, relatórios, trabalhos dos alunos, planificações pedagógicas, entre outros registos que tenham relevância para o desenvolvimento da investigação.

Gonçalves et al. (2021), referem que a reflexão em torno do ato de desenhar pode ser vista como a abertura de uma passagem que liga o sentir ao expressar. No século XX, o desenho afirmou-se como uma disciplina autónoma, transformando-se numa experiência individual e artística. O estudo do desenho infantil constitui uma via privilegiada para compreender o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Através do desenho, estas expressam o seu mundo interior, sendo essencial analisar elementos como a execução, a escolha cromática, a composição visual e as decisões artísticas tomadas. A análise qualitativa de uma série de desenhos permite identificar padrões de desenvolvimento, emoções projetadas e intenções do autor, oferecendo pistas valiosas sobre a evolução da expressão criativa e pessoal da criança.

Quanto às fotografias, os mesmos autores salientam o seu valor enquanto fonte de dados nas ciências sociais, permitindo recolher informações significativas sobre contextos e práticas. Com base em autores como About, Chéroux, Kossoy, Sontag e Tinkler, destaca-se o potencial analítico das imagens na investigação qualitativa. Ángel (1996) reforça esta ideia, afirmando que as fotografias ajudam a ilustrar e explicar situações complexas, sendo um recurso útil na elaboração de relatórios finais. Embora o vídeo ofereça uma representação mais abrangente da ação, a fotografia continua a ser um meio acessível e eficaz de documentação.

Relativamente às gravações em vídeo, Ángel (1996) observa que estas permitem rever múltiplas vezes um determinado momento, possibilitando uma análise mais atenta. Contudo, alerta para o seu carácter intrusivo, que pode comprometer a naturalidade das interações observadas, sugerindo a realização de gravações prévias como forma de familiarizar os participantes com a presença da câmara. De forma semelhante, as gravações áudio permitem

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

registrar fielmente o discurso e são particularmente úteis para a posterior análise verbal dos dados recolhidos.

As notas de campo, os diários e os registos assumem igualmente um papel relevante na investigação. As notas de campo consistem em descrições escritas de acontecimentos, impressões e reflexões registadas pelo investigador em contexto natural, sendo frequentemente fruto da observação participante. Os diários, por sua vez, são relatórios redigidos ao longo da investigação e incluem considerações pessoais sobre o processo, permitindo acompanhar transformações e aprendizagens vividas.

Ángel (1996) compara estes registos ao “diário de bordo” de um capitão, pois documentam o percurso da investigação, reunindo elementos como reuniões, decisões e acontecimentos significativos. Coutinho (2014) destaca o valor do diário de bordo no contexto do estudo de caso, considerando-o um instrumento essencial para registar observações, experiências e reflexões. Bogdan e Biklen (1994, citados por Coutinho, 2014) descrevem estas notas como o relato escrito do que o investigador vê, ouve, sente e pensa durante a recolha e análise dos dados. Para além de fonte de informação, o diário de bordo é um suporte à construção da própria investigação, refletindo a evolução do processo investigativo.

### Narrativa reflexiva:

Tendo como base o paradigma do docente reflexivo, é necessário “assumir o desafio de refletir na e sobre a ação” (Fávero et al., 2013, p. 9). Ao longo de todo o processo investigativo, foram desenvolvidas diversas reflexões críticas que sustentaram a construção de conhecimento e a consolidação da prática pedagógica.

De acordo com Dewey (1989, citado por Sivieri-Pereira et al., 2020, p. 4), o ensino reflexivo implica “o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem”. Neste sentido, Borba (2001, citado por Sivieri-Pereira et al., 2020, p. 4) destaca que este tipo de registo

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

contribui para a construção da consciência crítica do docente, na medida em que promove a análise da prática, possibilitando tanto a autorreflexão como a reflexão sobre a ação, originando novos planos e reformulações constantes.

Segundo Moreira (2015), as narrativas desenvolvidas por docentes, no âmbito da prática educativa e da investigação, revelam aspetos significativos do pensamento pedagógico, permitindo compreender os processos formativos. Estas narrativas, quando analisadas no contexto da investigação e da formação de professores, constituem um meio eficaz para testar teorias pedagógicas orientadas para uma educação mais democrática e inclusiva.

A análise das narrativas profissionais possibilita, ainda, a identificação de espaços de desenvolvimento para teorias críticas, que contribuam para a transformação das práticas formativas e para a supervisão pedagógica, evidenciando que os esforços emancipatórios podem, de facto, produzir impactos significativos e promover mudanças concretas no campo educacional (Moreira, 2015).

### **3.3. Caracterização dos contextos institucionais**

Nesta parte do Relatório Final, tem-se como objetivo realizar um breve enquadramento do ambiente educativo e a caracterização dos contextos educativos de EPE e do 1º CEB, nos quais foram conduzidos os estágios referentes às unidades curriculares de PES II, III e IV. Para tal, serão descritas as dinâmicas das instituições de ensino, a composição do grupo de crianças/alunos, a organização do espaço educativo/sala de aula, bem como as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados.

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

### **3.3.1. Caracterização do contexto institucional na EPE**

#### **3.3.1.1. Caracterização da instituição**

A instituição do contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) pertence à rede pública e está localizada na freguesia de Alcabideche, no concelho de Cascais, num edifício de arquitetura do Plano Centenário. Originalmente concebido como uma escola do 1.º ciclo, foi reconvertido em Jardim de Infância no ano de 2011. Em 2016, passou a adotar o nome pelo qual é atualmente conhecido, em homenagem à figura que lhe dá nome, reconhecendo a sua dedicação à educação e ao longo período de ensino realizado neste local.

O estabelecimento está situado numa zona residencial e funciona num edifício histórico reabilitado, equipado com todas as infraestruturas necessárias ao bom funcionamento das suas atividades. Este contexto de estágio é um dos quatro estabelecimentos públicos de educação pré-escolar pertencentes ao mesmo agrupamento, situando-se a cerca de dois quilómetros da escola-sede.

A instituição tem como missão proporcionar um ambiente educativo seguro, acolhedor e estimulante, promovendo o desenvolvimento integral de cada criança, com respeito pelas suas individualidades e necessidades. Com uma equipa de docentes qualificados e empenhados, o Jardim de Infância promove a aprendizagem através de atividades lúdicas e pedagógicas, com o objetivo de estimular a criatividade, a autonomia, a socialização e o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Valoriza-se, ainda, a parceria com as famílias, reconhecendo a sua importância no processo educativo das crianças.

Este Jardim de Infância acolhe crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. É composto por duas salas, sala 1 e sala 2, com 20 e 21 crianças, respetivamente. Cada sala é acompanhada por uma docente e uma auxiliar. As instalações incluem, ainda, uma sala de professores, refeitório, cozinha, biblioteca, casas de banho adaptadas a crianças com deficiência e adultos, bem como uma despensa para armazenamento de materiais.

Existe uma sala de atividades livres onde, em dias de chuva, as crianças assistem a filmes ou brincam. Fora do horário letivo, participam em Atividades

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

de Animação e Apoio à Família (AAAF), dinamizadas pelas respetivas orientadoras, que utilizam esta sala para as suas atividades. O espaço exterior, amplo e envolvente, inclui um campo de cimento e uma horta pedagógica dedicada ao cultivo de produtos biológicos. Este espaço é partilhado pelas duas salas, permitindo a interação entre os grupos de crianças e promovendo a colaboração.

A equipa pedagógica é constituída por docentes contratadas pelo Ministério da Educação, assistentes de ação educativa da Câmara Municipal de Cascais e orientadoras das AAAF, contratadas pela Junta de Freguesia.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), cada instituição deve criar um ambiente que favoreça o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, influenciando diretamente a prática pedagógica das docentes, bem como a participação das famílias e da restante equipa educativa.

O projeto educativo do estabelecimento é elaborado pela equipa pedagógica e define as linhas orientadoras da ação educativa. Segundo as OCEPE (2016), este documento deve refletir a dinâmica do estabelecimento, articulando-se com o regulamento interno, o qual regula as interações com os diversos intervenientes da comunidade educativa. De acordo com o projeto educativo do agrupamento, os objetivos principais passam por promover a entreajuda e a cooperação, aceitar a diversidade, incentivar a aprendizagem, favorecer o desenvolvimento individual, promover a articulação entre crianças, famílias e comunidade, sensibilizar a família para o sucesso escolar, estimular a curiosidade, promover a consciência ambiental e valorizar o património cultural.

### **3.3.1.2. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo onde se realizou o primeiro contexto pertencia à sala 2 da instituição e era composto por 21 crianças com idades entre os 4 e os 6 anos, dividindo-se em 10 raparigas e 11 rapazes. Do grupo, 14 ingressariam no 1.º ciclo no ano letivo seguinte. Uma das crianças, que completava 6 anos em outubro, tinha matrícula condicional.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Para algumas destas crianças, aquele era o primeiro ano no jardim de infância; no entanto, para a maioria, tratava-se já do segundo ou terceiro ano. Durante este período, o grupo enfrentou alguns desafios devido à rotatividade das educadoras designadas anualmente, o que resultou numa certa instabilidade. Era já o terceiro ano consecutivo com educadoras diferentes atribuídas a esta sala. Acresce que existiam duas crianças com necessidades especiais (NE), o que levou à redução do número total de crianças na sala.

**Tabela 3**

*Tabela de relação das idades e géneros das crianças em contexto de EPE*

Género/ Idade	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Masculino	0	6	5	11
Feminino	3	4	3	10
Total	3	10	8	21

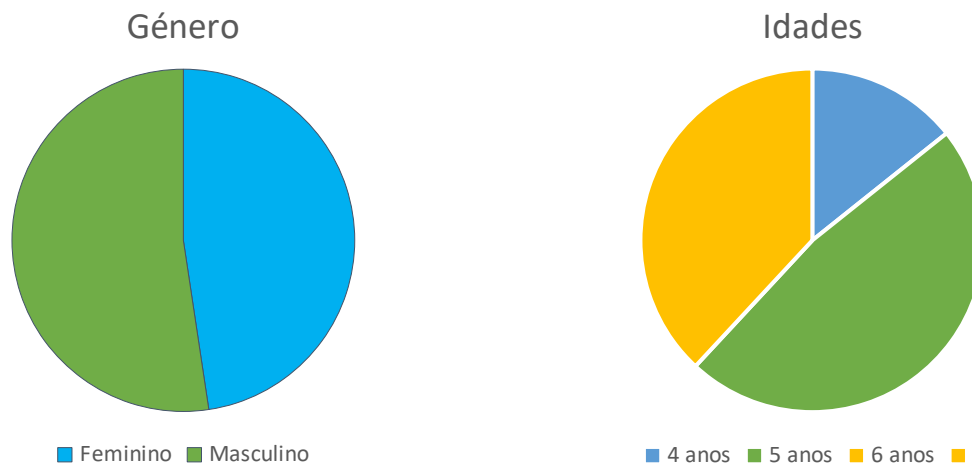
**Figura 3**

*Percentagem segundo o género em contexto EPE*

**Figura 4**

*Percentagem de Idades em contexto EPE*

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral



O grupo era composto, maioritariamente, por crianças pontuais e assíduas, interessadas, alegres e autónomas nas suas rotinas diárias. Ainda assim, necessitavam de algum apoio por parte dos adultos na mediação de conflitos, evidenciando-se a necessidade de implementar estratégias que promovessem o respeito e a cooperação entre pares, em detrimento da competição.

No que respeita ao conhecimento do mundo circundante, o grupo demonstrava algumas noções e conceitos, sendo curioso, fazendo perguntas e sugerindo soluções para problemas. Na área linguística, verificava-se uma certa disparidade: a maioria apresentava um discurso claro e organizado, mas algumas crianças revelavam dificuldades em expressar-se e comunicar, com um discurso menos claro e perceptível. Quatro crianças recebiam apoio em terapia da fala. Relativamente às competências matemáticas, a maioria possuía algumas noções e conceitos básicos.

As crianças que se preparavam para ingressar no 1.º ano do 1.º ciclo demonstravam competências adequadas à sua idade, carecendo apenas de apoio na gestão emocional e na concentração. Algumas necessitavam também de apoio em terapia da fala e acompanhamento psicológico. Segundo as OCEPE (2016, p. 6), a Área de Formação Pessoal e Social "(...) incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários". O grupo revelava uma boa integração entre os pares e com os adultos, demonstrando autonomia, capacidade de escolha e cooperação.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

As crianças demonstravam preferência por atividades como jogos de construções, área do faz de conta e expressão plástica, além de mostrarem interesse por jogos de chão, casinha, jogos de mesa, desenhos, recorte, colagem, histórias e música, sendo geralmente participativas e colaborativas.

O planeamento das atividades era feito tendo em conta as diferentes idades e necessidades do grupo, promovendo-se tanto o trabalho em grupo como individual, com mediação da educadora cooperante. A organização do grupo baseava-se nas metodologias de trabalho de projeto, incentivando a participação ativa das crianças nas atividades.

Considerava-se necessário estimular a manutenção da curiosidade, atenção, concentração e memória, uma vez que, por vezes, era necessário relembrar os assuntos e acontecimentos passados. Considerava-se igualmente importante desenvolver o sentido de responsabilidade nas crianças. A área que mais carecia de trabalho era, sem dúvida, a concentração, a calma e a capacidade de esperar e ouvir o adulto. Frequentemente, era necessário repetir várias vezes as instruções, não porque as crianças não as compreendiam, mas porque não as escutavam.

Recordo um episódio em que estava a explicar uma atividade a uma criança, que não seguia corretamente o pedido feito pela educadora cooperante. Enquanto explicava, a criança iniciou a atividade sem me ouvir, acabando por errar um dos pontos já abordados. Foi necessário pedir-lhe que parasse, olhasse para mim e ouvisse primeiro, antes de iniciar a tarefa. Apenas depois disso conseguiu realizar corretamente o exercício.

### **3.3.1.3. Caracterização do ambiente educativo**

A organização do ambiente educativo assume um papel determinante no desenvolvimento global das crianças e nas suas aprendizagens, influenciando-as positivamente quando planeada e estruturada de forma intencional, em consonância com os seus interesses, ritmos e necessidades. Um ambiente educativo de qualidade não só proporciona segurança e bem-estar, como

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

também promove oportunidades ricas e diversificadas para a exploração, a interação e a construção do conhecimento em múltiplas áreas do desenvolvimento.

Com o objetivo de avaliar a qualidade do ambiente educativo, foi utilizada a escala ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale – Revised), composta por 43 itens agrupados em sete subescalas: Espaço e Mobiliário; Rotinas e Cuidados Pessoais; Linguagem e Raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do Programa; e Relações com Pais e Pessoal. Após análise das pontuações obtidas, o ambiente em questão foi classificado com o nível 6,9, posicionando-se entre Muito Bom e Excelente, conforme descrito no Apêndice A.

Destaca-se, neste contexto, a subescala Linguagem e Raciocínio, cuja avaliação evidenciou uma forte intencionalidade pedagógica na promoção da linguagem oral, da escuta ativa e do desenvolvimento do vocabulário. O espaço educativo estava organizado de forma a facilitar momentos de comunicação significativa, quer em grande grupo, quer em interações mais individualizadas. Foram observadas práticas consistentes de mediação linguística por parte da educadora, nomeadamente através da leitura expressiva de histórias, da formulação de questões abertas e do incentivo ao reconto e à partilha de ideias pelas crianças. Para além disso, a presença de livros acessíveis, em bom estado e adequados à faixa etária, em diferentes áreas da sala, contribuiu para estimular o interesse espontâneo pela leitura e pela linguagem escrita.

A componente da linguagem esteve igualmente presente noutras dimensões avaliadas pela ECERS-R, como nas atividades de exploração, nas dramatizações e nos momentos de transição, aproveitados como oportunidades para enriquecer o discurso e desenvolver a consciência linguística. Este ambiente favoreceu, assim, não apenas o desenvolvimento das competências linguísticas formais, mas também a construção de relações sociais mediadas pela linguagem, promovendo um clima educativo rico em interações verbais e cognitivamente desafiador.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Pode-se afirmar que a qualidade do ambiente educativo observada, particularmente na dimensão da linguagem, revelou-se facilitadora de aprendizagens significativas, sendo coerente com os princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e sustentando práticas que valorizam a comunicação, a escuta e a expressão como fundamentos essenciais do desenvolvimento infantil.

A educadora cooperante fundamentava a sua prática nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), atribuindo um papel central ao desenvolvimento e à aprendizagem como processos interligados. Reconhecia a criança como sujeito ativo no seu percurso educativo, defendendo a importância de uma abordagem equitativa, que respeitasse as individualidades. A harmonia era a palavra-chave do seu trabalho, procurando integrar, de forma holística, as várias dimensões do desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Considerava essencial educar de forma harmoniosa para formar crianças felizes, curiosas e críticas, capazes de compreender e interagir com o mundo que as rodeia, estimulando a iniciativa, o raciocínio lógico, a expressão de ideias e a capacidade de diálogo.

Ciente da diversidade de modelos, teorias e metodologias pedagógicas existentes, a educadora cooperante privilegiava aquelas que promoviam a participação ativa da criança no seu processo de desenvolvimento integral. A escuta atenta dos interesses e necessidades de cada criança constituía um princípio basilar da sua prática. A sua ação educativa era, assim, alicerçada na metodologia de trabalho de projeto, na teoria construtivista e na pedagogia em participação.

Segundo Forneiro (2008), o ambiente escolar pode ser compreendido em quatro dimensões interligadas: a dimensão temporal, a dimensão física, a dimensão funcional e a dimensão relacional. A construção de um ambiente educativo de qualidade exige, assim, uma abordagem integrada e sensível às especificidades de cada grupo, promovendo contextos de aprendizagem significativos e humanizantes.

## **Dimensão Temporal**

De acordo com Silva et al. (2016, p.27):

Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças. Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo — e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas.

Ao abordar a gestão do tempo, refere-se à organização da rotina educativa, que compreende o planeamento das atividades desenvolvidas ao longo do dia ou da semana com o grupo de crianças. Esta estruturação pode incluir momentos fixos e outros mais flexíveis, sujeitos a ajustes conforme as necessidades e dinâmicas do grupo, o que permite antecipar acontecimentos e actividades, proporcionando um ambiente mais seguro e previsível (Silva et al., 2016).

No contexto da sala de jardim-de-infância, a organização do tempo deve ser pensada de forma partilhada, envolvendo as crianças na construção de uma rotina educativa que lhes proporcione segurança e pontos de referência claros para a gestão das suas atividades. Esta prática fomenta o desenvolvimento da autonomia, permitindo que as crianças aprendam, de forma progressiva, a planear, gerir e executar as suas tarefas.

Segundo a educadora cooperante, o tempo de brincar é altamente valorizado, sendo atribuída grande parte do dia ao "brincar de forma autónoma nas áreas", reconhecendo-se este momento como essencial para o desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes explorar, experimentar e construir aprendizagens significativas no seu próprio ritmo.

### **Tabela 4**

*Organização temporal do grupo de crianças*

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

9h-10h	<p>Acolhimento</p> <p>Canção do Bom Dia</p> <p>Conversa em grupo</p> <p>Planificação do dia/semana</p> <p>Lanche da manhã</p>
10h-11h45	<p>Atividades dirigidas</p> <p>Atividades de projeto</p> <p>Brincadeira autónoma nas áreas</p>
11h45	<p>Recreio</p>
12h	<p>Higiene e almoço</p>
12h40-13h30	<p>Recreio</p>
13h30-15h	<p>Hora do Conto</p> <p>Atividades propostas ou decididas em grupo</p> <p>Brincadeira autónoma nas áreas</p> <p>Diário – registo do dia</p>
15h-19h	<p>AAAF's</p>

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

De acordo com a perspectiva temporal de Forneiro (2008), o tempo no jardim-de-infância é gerido pelo profissional em sala, em articulação com o grupo de crianças, podendo ser ajustado de acordo com as suas necessidades e interesses. Os dias não são todos iguais, e, como é característico deste contexto educativo, existe uma significativa flexibilidade na organização dos horários.

No caso da sala 2 deste Jardim-de-Infância, observou-se que, num dia tipo, as atividades têm início por volta das 9h30, com a canção do "Bom Dia", momento realizado com todas as crianças sentadas em roda na área da biblioteca. Após este acolhimento matinal, ainda em roda, as crianças participam na planificação do dia, em conjunto com a educadora cooperante, definindo o que pretendem ou necessitam de fazer.

Pelas 10h, segue-se o lanche, após o qual se realiza um período dedicado ao desenvolvimento de projetos, atividades orientadas ou tempo livre nas diferentes áreas de interesse. Em alguns dias, as crianças dispõem também de um tempo livre no espaço exterior, antes do almoço. Além disso, há dias específicos em que realizam a atividade de Educação Física durante a manhã.

O almoço é servido pelas 12h00 e, após a refeição, decorre o recreio, que se prolonga até às 13h30, altura em que a educadora cooperante retoma a condução das atividades. A esta hora, inicia-se a "Hora do Conto", momento em que a educadora, ou uma criança, partilha a leitura de uma história escolhida. Durante o estágio, foi implementada uma tabela mensal onde cada criança pôde inscrever o seu nome no dia em que desejava ser a responsável pela leitura da história. Esta iniciativa foi muito bem acolhida pelo grupo, tendo-se verificado um elevado nível de interesse e participação por parte das crianças.

Após a "Hora do Conto", o grupo dispõe novamente de tempo para a realização de projetos, atividades dirigidas ou brincadeiras autónomas nas diferentes áreas da sala, até às 15h00, altura em que chegam as responsáveis pelas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

### **Dimensão Física**

A dimensão física do ambiente educativo, em conformidade com a perspectiva de Forneiro (2008), encontrava-se organizada de acordo com as orientações descritas, promovendo um espaço acessível e estimulante. As diferentes áreas da sala estavam bem definidas, proporcionando às crianças a possibilidade de escolher livremente onde desejavam brincar, após registarem a sua escolha no mapa de atividades (figura 14).

Segundo as OCEPE (2016), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 16). Assim, a organização do espaço e dos materiais na sala refletia a intencionalidade educativa da educadora cooperante, adaptando-se progressivamente às necessidades e interesses das crianças. Através da observação das ações das crianças e da escuta atenta das suas verbalizações, o ambiente educativo foi sendo ajustado ao longo do ano letivo, acompanhando o crescimento e desenvolvimento do grupo.

De acordo ainda com as OCEPE (2016), “a importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças e o projeto curricular de grupo” (p. 16). Neste contexto, a sala contava com materiais diversos e adequados, disponibilizados de forma acessível, promovendo a autonomia e a responsabilidade das crianças na sua utilização.

Existiam duas casas de banho para as crianças, uma para cada sala, situadas no exterior, mas muito próximas, permitindo que as crianças se deslocassem de forma autónoma, fomentando a sua independência. A sala possuía uma das suas paredes completamente envidraçada, conferindo-lhe uma excelente luminosidade natural, regulável através de persianas. Apesar de não ser muito grande, tratava-se de um espaço amplo, climatizado e acolhedor.

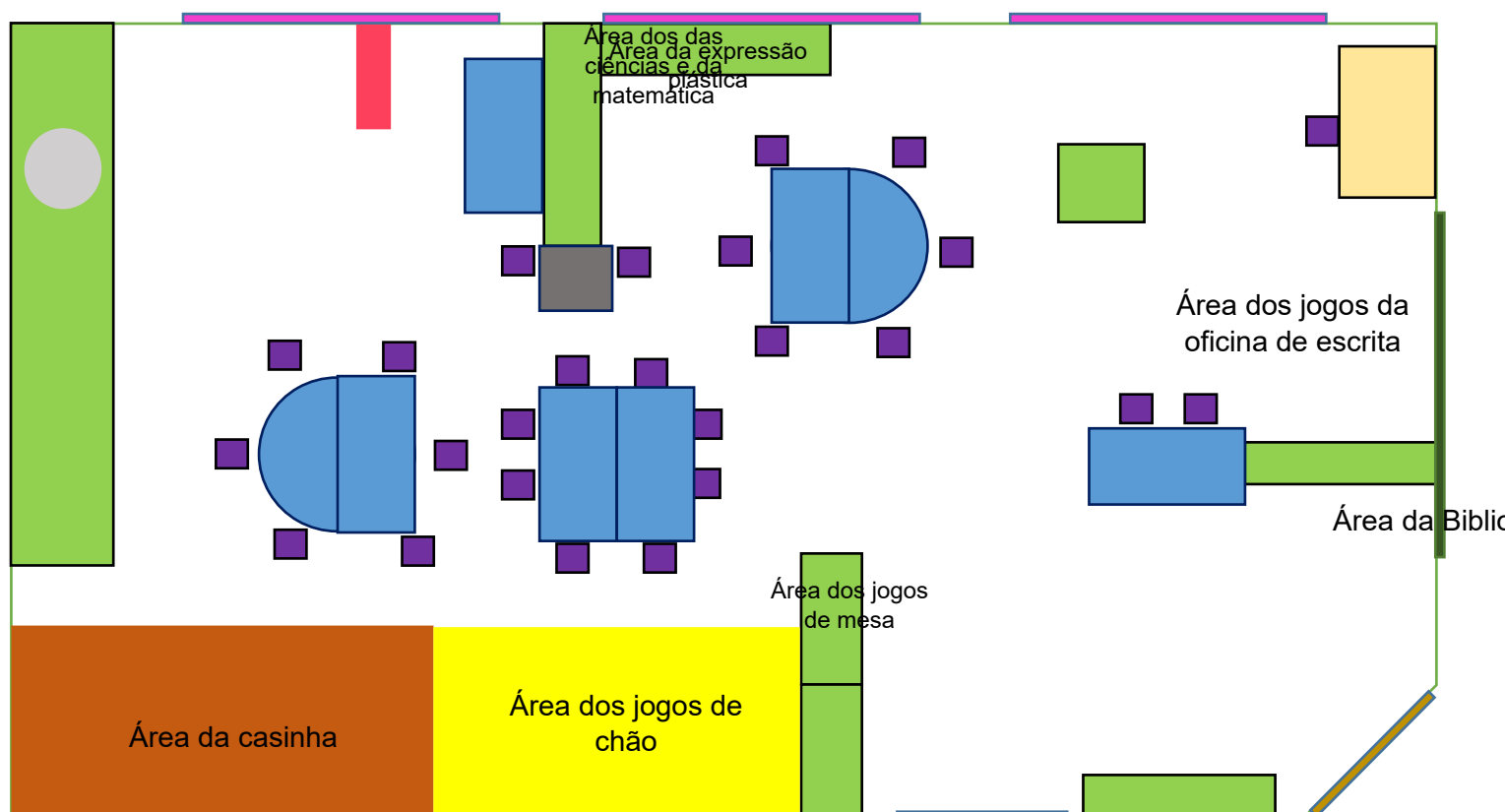
## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

O espaço da sala estava organizado por áreas, separadas por armários abertos, onde os materiais estavam identificados com imagens e palavras, permitindo às crianças acederem de forma autónoma a todos os recursos. Os materiais e equipamentos estavam em bom estado de conservação, e o ambiente da sala era enriquecido por produções das crianças, expostas nas paredes e em cordas à sua altura, assim como nos corredores, valorizando os seus trabalhos e permitindo a partilha com as famílias e visitantes.

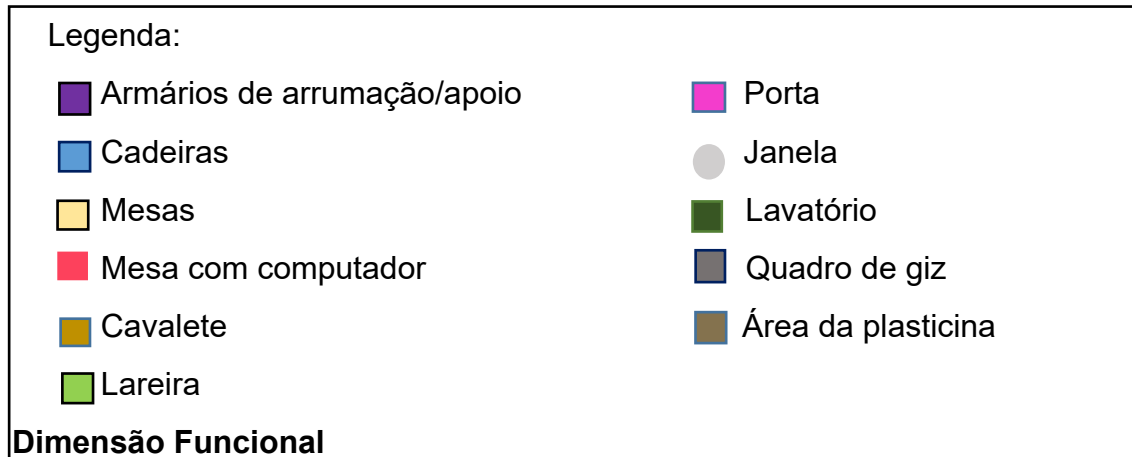
No interior da sala encontravam-se áreas como a dos jogos de chão, a biblioteca, os jogos de mesa, a expressão plástica e a área das ciências – esta última criada durante o meu estágio. Cada uma destas áreas foi pensada para estimular diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, promovendo a descoberta, a criatividade, a cooperação e a aprendizagem através do brincar.

**Figura 5**

*Planta da sala*



## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

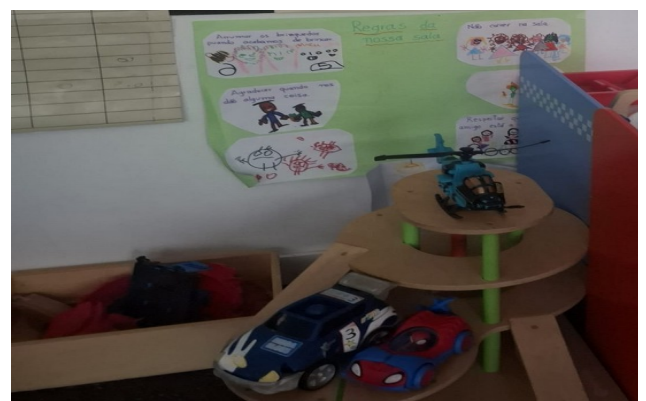


Seguindo a organização proposta por Forneiro (2008), a dimensão funcional do ambiente educativo encontrava-se estruturada em diferentes áreas, cuidadosamente organizadas de acordo com a sua versatilidade e os materiais que disponibilizavam.

A área dos jogos de chão destacava-se como uma das mais utilizadas pelas crianças. Neste espaço, as crianças podiam explorar pistas de carros, peças de encaixe para construção de estruturas e outros materiais lúdicos que favoreciam o desenvolvimento da motricidade, da criatividade e do jogo simbólico. Esta área incluía ainda um armário aberto, com prateleiras acessíveis, onde estavam organizados diversos jogos de chão e de tabuleiro. Os jogos de tabuleiro, por sua vez, podiam ser retirados autonomamente pelas crianças e levados para as mesas, permitindo momentos de jogo partilhado e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

### Figura 6

#### *Área dos jogos de chão*



## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

A área da biblioteca constituía-se como um espaço tranquilo, especialmente reservado para a leitura. Neste espaço, existiam dois móveis destinados à organização dos livros, acessíveis às crianças, com o objetivo de proporcionar momentos de leitura individual ou partilhada. Os livros estavam organizados e divididos por categorias, definidas e identificadas pelas próprias crianças, promovendo a sua autonomia e envolvimento no ambiente educativo.

Nesta área, as crianças podiam explorar livremente os livros, lendo sozinhas ou a pares, recorrendo à memória das histórias anteriormente ouvidas ou deixando-se guiar pela sua imaginação a partir das imagens e do conteúdo visual dos livros. Diariamente, após o almoço, realizava-se a “Hora do Conto”, durante a qual a educadora cooperante, ou uma das crianças, lia uma história ao grupo. Este momento assumia um papel central na promoção do gosto pela literatura, no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como na capacidade de interpretação textual e na estimulação da imaginação.

Adicionalmente, esta área funcionava como espaço de acolhimento, de partilha em grupo e de diálogo coletivo, sendo por isso também equipada com ferramentas essenciais à gestão do grupo, à organização do dia e ao planeamento colaborativo, constituindo-se como um verdadeiro centro de vivências e aprendizagens significativas.

### Figura 7

*Área da Biblioteca*



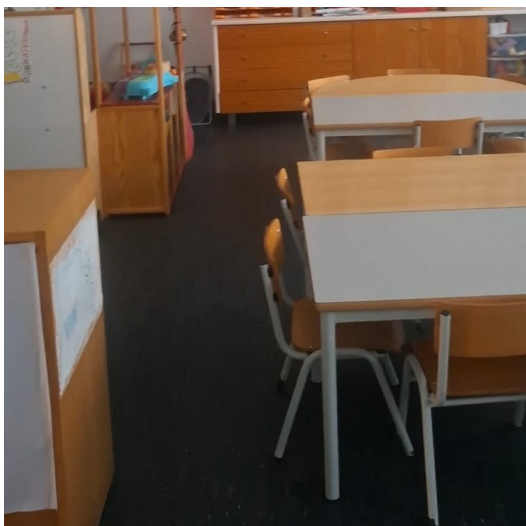
A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

A área dos jogos de mesa proporcionava às crianças a oportunidade de desenvolver diversas atividades lúdicas, tais como a realização de puzzles e a utilização de jogos de tabuleiro. Esta área encontrava-se contígua à dos jogos de chão, partilhando com esta o mesmo armário de arrumação, composto por prateleiras acessíveis que permitiam às crianças escolher os materiais de forma autónoma.

Disponha de uma mesa específica para este fim, que assumia igualmente a função de espaço polivalente, adaptando-se a diferentes momentos do quotidiano do grupo. As atividades realizadas nesta área contribuíam para o desenvolvimento de competências diversas, como a motricidade fina, o raciocínio lógico, a concentração, o cumprimento de regras e, de forma significativa, a promoção do convívio social e do trabalho cooperativo entre pares.

### **Figura 8**

*Área dos jogos de mesa*



A área da expressão plástica constitui um espaço privilegiado para a exploração da criatividade e da imaginação, permitindo às crianças escolher

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

entre diversas atividades, como desenho, pintura, recorte, colagem, modelagem e tapeçaria. Esta área encontra-se equipada com mesas e uma ampla variedade de materiais artísticos, tais como moldes, plasticina, papel manteiga, lápis de cor, tecidos, missangas, papéis de diferentes texturas, tesouras, lápis e canetas de várias espessuras, entre outros.

As crianças usufruíam da possibilidade de se expressarem livremente, participando ativamente na concretização de projetos artísticos. O mobiliário disponível nesta área inclui uma mesa com duas cadeiras, frequentemente utilizada nas atividades com plasticina, favorecendo o desenvolvimento da motricidade fina e das capacidades de moldagem. Existe ainda um cavalete que permite a participação simultânea de duas crianças em atividades de pintura, promovendo não só a expressão artística como também a partilha e colaboração.

A mesa central, ou mesa polivalente, desempenha um papel de apoio fundamental, funcionando como suporte adicional na realização de trabalhos desta área. Este espaço revela-se altamente valorizado pelas crianças, sendo uma das áreas mais procuradas, sobretudo para atividades de desenho, que se destacam como uma das preferências do grupo.

### **Figura 9**

*Área da expressão plástica*



## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

A área da casinha é uma das mais procuradas pelas crianças, oferecendo um espaço privilegiado para a exploração do jogo simbólico e do “faz de conta”. Neste ambiente, as crianças têm a oportunidade de assumir diferentes papéis sociais, desenvolver competências matemáticas e linguísticas, bem como participar na criação de projetos criativos. Através da simulação de contextos do cotidiano, como a vida em família, esta área contribui significativamente para a construção de aprendizagens que promovem a socialização e a preparação para a vida em sociedade.

Trata-se de um espaço rico em estímulos, cuidadosamente organizado com materiais que incentivam a imaginação, a cooperação e a comunicação entre pares. A área está equipada com uma cozinha completa, uma zona que simula um quarto de bebé (com bonecos/as e acessórios), uma área de refeições e um pequeno mercado com caixa registadora, proporcionando um contexto lúdico e realista que favorece a aprendizagem através da brincadeira.

**Figura 10**

*Área da casinha*



A área das ciências foi criada durante o período de realização do meu estágio, surgindo como resposta ao interesse demonstrado pelas crianças

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

pelas experiências e descobertas do mundo natural. Esta área partilha um armário com a área da matemática, servindo ambos para o armazenamento de jogos e materiais didáticos. Na parte superior do móvel estão expostas algumas das experiências recentemente realizadas pelas crianças, com o intuito de as tornar mais visíveis e atrativas.

As atividades podem ser realizadas diretamente sobre o móvel ou numa das mesas próximas, permitindo uma maior flexibilidade na sua utilização. Por se tratar de uma área relativamente recente, tem estado em constante evolução e adaptação, tanto em termos de organização como de materiais disponíveis. As crianças têm-se revelado bastante interessadas nas propostas desta área, participando ativamente nas atividades realizadas.

A área da matemática, por sua vez, está equipada com diversos jogos e materiais que visam o desenvolvimento de competências matemáticas, como a contagem, a correspondência, a seriação e a noção de número. Tal como a área das ciências, partilha o espaço físico e o armário de armazenamento, que é aberto e dispõe de prateleiras acessíveis às crianças. Estas podem escolher livremente entre os diferentes jogos disponíveis e utilizá-los em mesas próprias para o efeito, promovendo a aprendizagem através da exploração autónoma e lúdica.

### Figura 11

#### *Área das ciências e da matemática*



## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

A oficina de escrita constitui um espaço dedicado à iniciação à escrita e à promoção do interesse das crianças por esta competência fundamental. Neste ambiente, estão expostos diversos trabalhos realizados pelo grupo, como o abecedário coletivo, que contribuem para enriquecer o espaço de forma significativa e pedagógica.

Este espaço conta com um quadro e giz, que podem ser utilizados livremente pelas crianças, permitindo-lhes explorar diferentes formas de expressão escrita e simbólica. Adicionalmente, dispõe de uma mesa com duas cadeiras e um computador, que está disponível para a realização de pesquisas e a elaboração de trabalhos escritos, fomentando o contacto com as tecnologias e o desenvolvimento de competências digitais desde cedo.

### Figura 12

*Área da oficina de escrita*

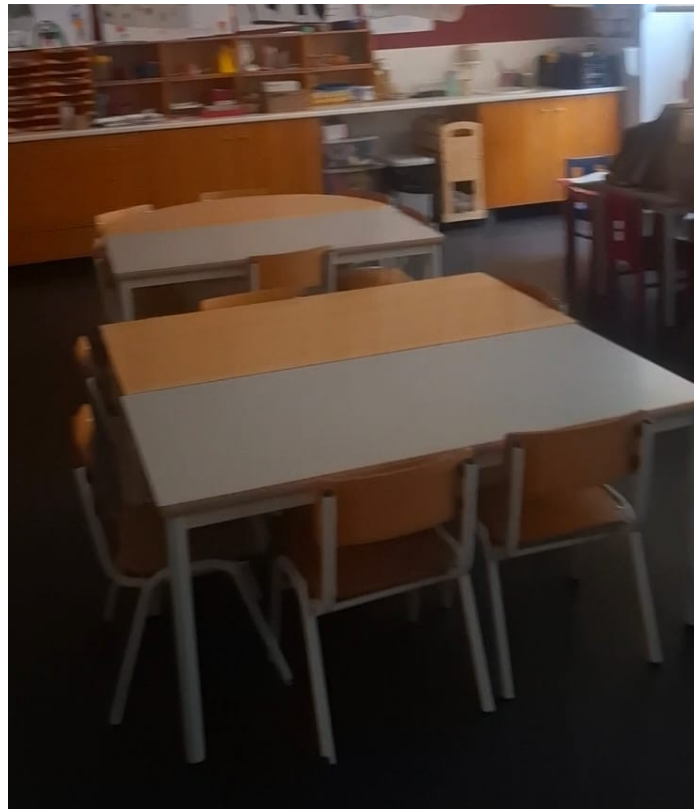


## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

A área polivalente situa-se no centro da sala, em uma mesa grande que serve de suporte para diversos momentos do dia, assim como de diversas áreas. Tem a funcionalidade, por exemplo, de desenvolver projetos, desenho livre ou suporte para outras atividades que o grupo se encontra a desenvolver de acordo com as suas necessidades.

### Figura 13

*Área polivalente*



A sala foi organizada com o propósito de promover o desenvolvimento de diversas competências fundamentais, nomeadamente a socialização, a interação social, a organização no espaço, a convivência, a resolução de problemas, a autonomia e o raciocínio lógico-matemático, em todas as áreas disponíveis.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Cada área e setor da sala encontra-se claramente identificado, através de ilustrações elaboradas pelas próprias crianças, acompanhadas da indicação do número máximo de participantes permitido em cada espaço. Esta estratégia proporciona às crianças a oportunidade de estabelecer relações significativas com conceitos matemáticos, ao mesmo tempo que promove a sua autonomia. As crianças podem registar no quadro das áreas a sua escolha, analisando de forma autónoma, com base no número de elementos permitidos, se podem ou não aceder a determinada área naquele momento, bem como quando o poderão fazer.

### Figura 14

Mapa das áreas

nomes	áreas	áreas	áreas	áreas	áreas	áreas	áreas	áreas	áreas
Agência Tavares									
Alice Magalhães									
Ana Joana Barreira									
Ana Isabel da Silva									
Ana Sofia Spangol									
Bernardo Fernandes									
Carolina Marques									
Carolina Oliveira									
Duarte Lopes									
Gabriel Santos									
Inês Marquês									
Kalish Nunes									
Laura Pereira									
Leonor Loureiro									
Maria Leonor Pinto									
Marina Santos									
Miguel Pereira									
Nash Leão									
Pedro Lima									
Rafael Jesus									

Como suporte a todas as atividades realizadas e ao quotidiano das crianças, foram sendo construídos diversos instrumentos de pilotagem pedagógica, que foram afixados nas paredes da sala e que contribuiriam para uma melhor gestão e organização das aprendizagens. Estes instrumentos visam apoiar a

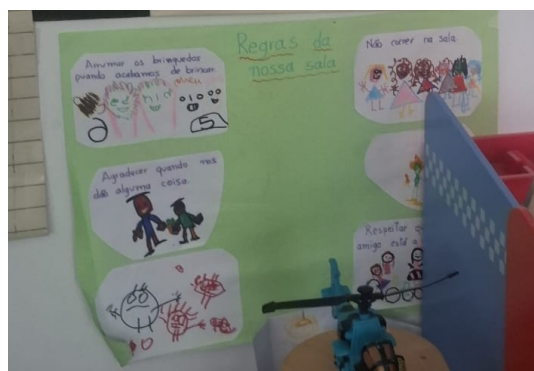
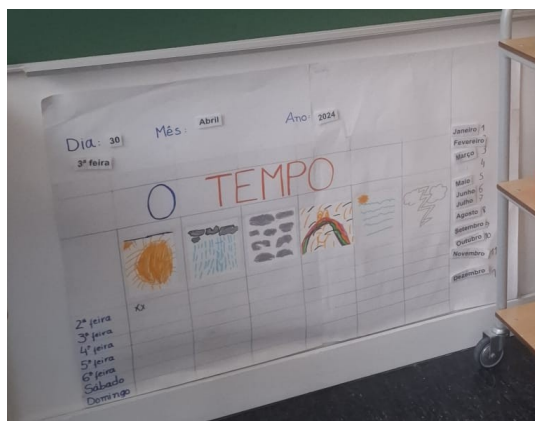
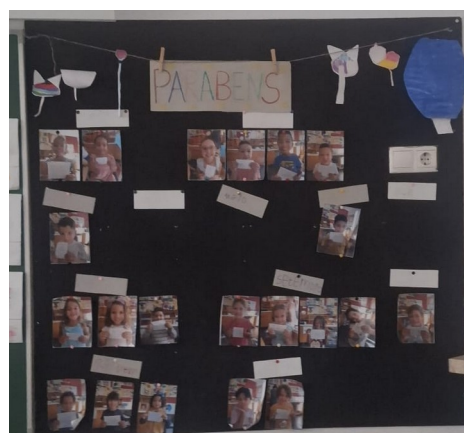
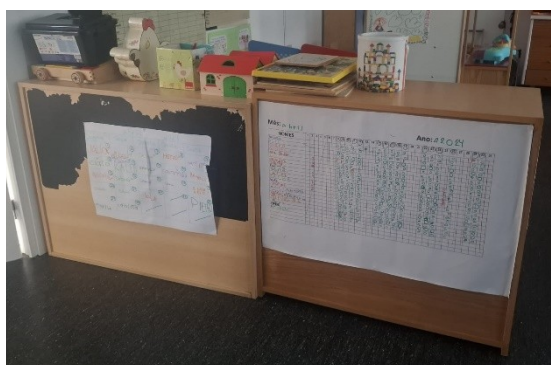
A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

autonomia das crianças, permitindo-lhes acompanhar e participar ativamente na rotina do grupo.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016, p. 16), “planear com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo, são oportunidades de participação ativa nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai colocar em prática e com quem”. Esta participação ativa revela-se como um meio essencial de formação pessoal e social, bem como de desenvolvimento cognitivo e linguístico, permitindo simultaneamente que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes que cada criança traz consigo.

### Figura15

*Mapa de presenças/Mapa do tempo/Mapa dos aniversários/Mapa das regras da sala*



## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Os instrumentos expostos na sala, que contribuem para a aprendizagem autónoma das crianças e funcionam como elementos orientadores do quotidiano educativo, são: o Mapa das Presenças, o Calendário, o Mapa do Tempo, o Mapa das Tarefas, as Regras da Sala e o Mapa dos Aniversários.

Estes instrumentos assumem a forma de documentos visuais e escritos que facilitam a gestão do coletivo, a organização dos espaços e tempos, a definição de objetivos, a planificação de atividades e a distribuição de responsabilidades. Desempenham, assim, um papel fundamental na promoção da autonomia das crianças e na construção de um ambiente educativo estruturado, permitindo uma monitorização contínua do grupo e fomentando a sua participação ativa na rotina diária.

### Mapa das Presenças

Este instrumento permite registar diariamente a presença das crianças na sala, promovendo o reconhecimento da sua identidade no grupo e o sentido de pertença. Cada criança realiza o registo da sua presença de forma autónoma, geralmente através de símbolos, fotografias ou o próprio nome, desenvolvendo competências no domínio da literacia emergente e da responsabilidade individual.

### Calendário

O calendário exposto na sala é utilizado diariamente durante o momento de acolhimento ou reunião de grupo, contribuindo para a noção de tempo cronológico e sequencial. As crianças participam na marcação do dia, do mês e do ano, bem como na identificação de eventos relevantes, o que favorece o desenvolvimento da linguagem, da memória e da organização temporal.

### Mapa do Tempo

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Este instrumento permite registrar e discutir o estado do tempo diário, promovendo a observação do ambiente natural e o início de aprendizagens científicas. As crianças analisam, nomeiam e comparam diferentes fenômenos meteorológicos, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da linguagem científica.

### Mapa das Tarefas

Através deste quadro, são atribuídas pequenas responsabilidades diárias ou semanais às crianças, como distribuir os materiais, verificar o estado da sala, cuidar da horta ou alimentar um animal de sala. Estas tarefas, organizadas de forma rotativa e com base na participação ativa, desenvolvem o sentido de responsabilidade, a cooperação e o compromisso com o coletivo.

### Regras da Sala

As regras são construídas em conjunto com as crianças e estão afixadas num local visível, acompanhadas de imagens ou símbolos, facilitando a sua compreensão e interiorização. Este instrumento contribui para a construção de uma cultura de respeito mútuo, de segurança e de convivência democrática, promovendo a autorregulação e a resolução pacífica de conflitos.

### Mapa dos Aniversários

Organizado visualmente com os nomes e fotografias das crianças, este mapa assinala os aniversários ao longo do ano letivo. Além de fortalecer o sentimento de pertença, permite desenvolver a noção de passagem do tempo e promove a celebração da individualidade e da afetividade no grupo.

## **Figura 16**

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

*Porta da sala*



**Figura 17**

*Corredor*



### **Dimensão Relacional**

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o grupo desempenha um papel fundamental no contexto da socialização e interação social das crianças, sendo que a interação entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos é essencial para o processo educativo.

Forneiro (2008) destaca a importância da dimensão relacional como facilitadora da aprendizagem no ambiente educativo do pré-escolar. Esta dimensão inclui a interação com o grupo, a colaboração entre a equipa pedagógica e as relações com as famílias das crianças.

Este grupo era composto por crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo um grupo com características bastante heterogéneas. A disparidade de idades permitia que se apoiassem mutuamente e valorizassem a importância da colaboração e cooperação. Dessa forma, os mais novos tinham a oportunidade de aprender com os mais velhos, o que lhes conferia um sentido de responsabilidade e independência.

O processo de aprendizagem conjunto facilitava, frequentemente, o trabalho do adulto, quando bem-sucedido, uma vez que permitia que as crianças aprendessem umas com as outras e se tornassem mais autónomas e conscientes das suas próprias dificuldades.

De acordo com as diretrizes para a educação pré-escolar (Silva et al., 2016), considerando a organização do grupo e a importância da participação cooperativa entre os membros, diversas dinâmicas de interação ao longo do dia eram fundamentais para o processo de aprendizagem de cada criança, sendo o espaço um elemento estratégico para promover relações. Assim, o grupo devia promover "o respeito por cada criança e o sentido de pertença a um grupo, trabalhando cooperativamente e compreendendo a perspectiva do outro" (Silva et al., 2016, p.25).

De acordo com as OCEPE (2016), o/a educador/a deve proporcionar momentos de interação em grupo, mas também reconhecer a importância dos

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

momentos de individualidade entre as crianças, considerando-os fundamentais para o seu desenvolvimento e para a sua capacidade de se relacionarem com os outros que não fazem parte do seu grupo de sala.

É fundamental que o/a educador/a apoie e compreenda a personalidade de cada criança, ajudando-a a compreender os seus próprios sentimentos, intenções e emoções, bem como os dos outros. Desta forma, facilita-se a interação com os outros e promove-se a compreensão do modo como os outros pensam, sentem e desejam.

Para garantir o bom funcionamento do jardim de infância, considerava-se relevante promover um bom trabalho em equipa entre educadoras. Esta colaboração devia permitir momentos de partilha, reflexão e diálogo. As ideias e atividades realizadas em conjunto pelas duas salas eram partilhadas com toda a equipa, incluindo os profissionais dos tempos livres. A comunicação entre as salas e a equipa de apoio era essencial para garantir o melhor suporte de aprendizagem para as crianças.

As educadoras costumavam reunir-se para trocar ideias e discutir estratégias, trabalhando em conjunto na implementação de diversos projetos em cada sala. Esta colaboração resultava em benefícios específicos para cada grupo de crianças, refletindo um ambiente de aprendizagem enriquecedor e bem estruturado.

Este jardim de infância estabelecia uma colaboração estreita com três escolas do ensino básico, onde as educadoras frequentemente se reuniam para trocar ideias e discutir projetos em curso ou a desenvolver. A equipa pedagógica trabalhava em conjunto para coordenar, planear e avaliar as atividades, procurando estratégias para melhorar as intervenções.

O diálogo e a comunicação entre os profissionais e as famílias eram fundamentais, mantendo-se em contacto constante, inclusive através de grupos em redes sociais para partilhar o trabalho realizado. Mesmo quando as crianças chegavam à escola antes da educadora, eram recebidas pelas assistentes ou pela equipa dos tempos livres, garantindo-se uma comunicação

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

eficaz com as famílias e entre toda a equipa. Esta abertura comunicativa proporcionava às crianças e às famílias um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem, promovendo a satisfação e o conforto no espaço educativo.

A participação e colaboração das famílias e da comunidade no contexto escolar eram essenciais para garantir que o trabalho desenvolvido na sala promovesse e valorizasse as expressões culturais do meio. Este envolvimento era incentivado ao longo do ano, em diversos momentos e em diferentes níveis. As famílias e a comunidade eram reconhecidas como um recurso educativo valioso, ao qual a equipa pedagógica recorria sempre que necessário. Estes momentos representavam oportunidades para conhecer as necessidades e expectativas educativas das famílias, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação e encontrar formas de envolvimento que melhor se adaptassem às suas disponibilidades (Silva et al., 2016, p.28).

A relação com a família, a comunidade e outros parceiros educativos era um aspeto essencial a ter em consideração no processo educativo das crianças. As relações não se limitavam ao contexto do jardim-de-infância, sendo parte de vários contextos socioculturais, como a família, o bairro, grupos desportivos extraescolares, entre outros. A bagagem sociocultural que as crianças trazem consigo devia ser o ponto de partida para o currículo educativo, em todos os níveis de ensino.

De acordo com Silva et al. (2016, p.28), era relevante envolver os pais e famílias de forma diversificada, através do planeamento de estratégias que permitissem a participação de todos. Sempre que apropriado, os pais ou outros membros da comunidade eram convidados a partilhar experiências pessoais com as crianças. Os momentos de celebração e convívio com as famílias eram organizados sempre que houvesse interesse, tanto por parte das crianças como dos pais.

Desta forma, envolvia-se as famílias o máximo possível no processo educativo, em prol do desenvolvimento saudável e integral das crianças. O jardim de infância mantinha-se aberto à presença das famílias, propondo atividades conjuntas, como a construção de materiais temáticos, participação

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

em eventos e festas, envio de canções e livros para serem partilhados em família, entre outras iniciativas que reforçavam a colaboração entre família e escola para o desenvolvimento harmonioso das crianças.

No âmbito da interação com a comunidade circundante, estavam programadas atividades como passeios e visitas a locais da zona envolvente, tais como estabelecimentos e escolas pertencentes ao mesmo agrupamento. Adicionalmente, eram incentivadas deslocações e visitas proporcionadas pelas juntas de freguesia, bem como organizados eventos que correspondessem aos interesses das crianças, fortalecendo, desta forma, a ligação entre a escola, as famílias, a comunidade e outros intervenientes educativos.

### **3.3.2. Caracterização do contexto institucional no 1.º CEB**

#### **3.3.2.1. Caracterização da instituição**

O presente estágio foi realizado numa escola pública do concelho de Cascais, integrada no mesmo agrupamento do contexto de Educação Pré-Escolar anteriormente descrito, embora situada noutra área geográfica. Trata-se de uma escola pertencente ao conjunto de edifícios do “Plano Centenário”, com características arquitetónicas amplas, arejadas e iluminadas, que contribuem para a criação de um ambiente educativo acolhedor. Contudo, é perceptível a necessidade de requalificação e atualização das infraestruturas.

A escola está organizada em três blocos distintos: o edifício principal, o edifício das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e o bloco do Jardim de Infância. O horário de funcionamento decorre entre as 8h00 e as 17h30, sendo que as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) ocorrem entre as 15h30 e as 17h30.

A população escolar era composta por cerca de 92 alunos distribuídos pelas quatro turmas do 1.º Ciclo (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos), bem como por três salas de Jardim de Infância. No edifício principal, encontrava-se a sala do 3.º ano e uma sala de apoio no piso superior, e no rés-do-chão as salas do 1.º e 2.º anos e

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

uma arrecadação. As casas de banho e a sala de professores localizavam-se no exterior, sendo esta última equipada com um computador com acesso à internet.

O edifício das AAAF albergava a sala do 4.º ano e um espaço em transformação para Ludobiblioteca. Neste edifício, funcionava também o Complemento de Apoio à Família e duas instalações sanitárias, uma para crianças e outra para adultos. O edifício do Jardim de Infância dispõe de três salas amplas com boa iluminação natural, uma cozinha com acesso externo, um refeitório comum e um gabinete de coordenação.

O espaço exterior reservado ao 1.º Ciclo encontra-se limitado e vedado, composto por um campo de futebol e dois cestos de basquetebol numa área cimentada. Já a área exterior do Jardim de Infância incluía dois parques infantis e uma horta, proporcionando experiências pedagógicas ao ar livre.

A equipa educativa incluía uma coordenadora (que acumulava funções de docente do 2.º ano), três professoras titulares de turma, três educadoras de infância, uma docente de Educação Especial e cinco assistentes operacionais. Destas, duas apoiavam o 1.º Ciclo e três estavam alocadas ao Jardim de Infância. A escola contava ainda com técnicos especializados, como terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais e psicólogos, assegurando o apoio necessário ao desenvolvimento integral das crianças.

Os recursos materiais utilizados nas práticas pedagógicas incluíam: quatro quadros interativos, nove computadores, dois televisores, dois projetores, leitores de DVD e mp3, material audiovisual, fotocopiadora, equipamentos de som, câmaras fotográficas, livros, enciclopédias, jogos pedagógicos e outros materiais escolares. Estes recursos possibilitavam práticas mais dinâmicas, tecnológicas e centradas no aluno.

A conjugação entre o espaço, os recursos e os profissionais evidenciava uma escola empenhada na promoção de ambientes inclusivos e estimulantes, mesmo perante os desafios estruturais, refletindo os princípios definidos nas OCEPE (2016) e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

(2017).

### 3.3.2.2. Caracterização da turma

O grupo onde se realizou o segundo contexto pertencia ao 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e era constituído por 22 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, sendo 10 do género feminino e 12 do género masculino. No quadro 1 encontra-se a distribuição etária da turma por géneros.

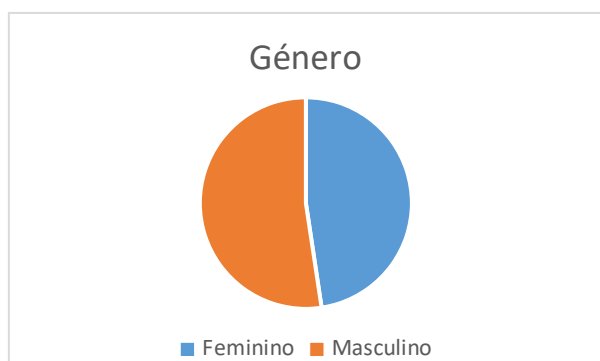
**Tabela 5**

*Tabela de relação das idades e géneros das crianças em contexto de 1º CEB*

Género/ Idade	7 anos	8 anos	Total
Masculino	6	6	12
Feminino	7	3	10
Total	13	9	22

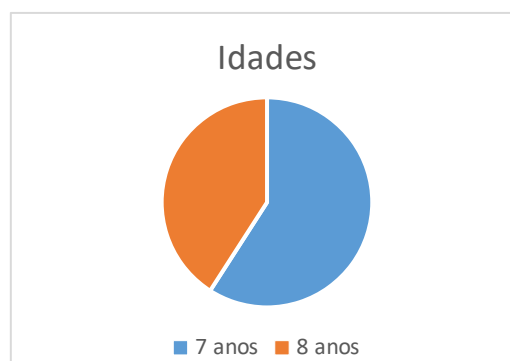
**Figura 18**

*Percentagem de Géneros em contexto 1ºCEB*



**Figura 19**

*Percentagem de Idades em contexto 1ºCEB*



## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Durante o ano letivo, o grupo contou com uma nova professora cooperante, diferente da que acompanhara os alunos no 1.º ano, o que fez com que ainda estivessem a adaptar-se a uma nova metodologia de trabalho e organização. A turma incluía duas crianças com medidas adicionais de RTP (Relatório Técnico-Pedagógico), duas que beneficiavam de terapia da fala, uma com português como língua não materna, três com apoio escolar suplementar e uma acompanhada pelo serviço de psicologia.

Todos os alunos tinham frequentado o 1.º ano na mesma escola, o que favorecera um ambiente de familiaridade e integração. A turma apresentava uma diversidade significativa nos níveis de aprendizagem. Alguns alunos destacavam-se pelo empenho, participação ativa e dedicação nas atividades propostas, enquanto outros necessitavam de maior suporte para ultrapassar desafios na leitura, escrita, matemática, entre outros. Esta diversidade evidenciava a importância de adotar estratégias diferenciadas de ensino que pudessem dar resposta às necessidades individuais, valorizando as potencialidades de cada criança.

No que respeita ao comportamento, a turma caracterizava-se por ser comunicativa, o que promovia uma dinâmica viva na sala de aula, mas também exigia atenção adicional para manter a concentração e o cumprimento das regras de postura. Apesar disso, os alunos demonstravam uma receptividade positiva às atividades propostas e, quando orientados adequadamente, empenhavam-se com entusiasmo na sua realização. Esta característica revelava um potencial de desenvolvimento a ser trabalhado, sobretudo no que dizia respeito à construção da autonomia e da responsabilidade nas tarefas.

Embora alguns alunos demonstrassem menor curiosidade e criatividade, a turma respondia de forma positiva a estratégias que incentivavam a exploração, o questionamento e o pensamento criativo. O trabalho para estimular a autonomia refletia-se em progressos graduais, com as crianças a assumirem, cada vez mais responsabilidade nas atividades propostas. Ainda que o processo estivesse em fase inicial, era evidente o compromisso da turma em melhorar neste aspeto.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

A diversidade no desempenho e nas atitudes dos alunos reforçava a necessidade de uma abordagem pedagógica que fosse inclusiva e adaptada às especificidades de cada criança. Promover tanto o desenvolvimento das competências básicas como a criatividade e a autonomia revelou-se essencial para o crescimento global da turma. Adicionalmente, a sensibilização para o cumprimento de regras e para a postura em sala de aula foi considerada um fator importante para criar um ambiente propício à aprendizagem.

Apesar de alguns desafios, a turma evidenciou um potencial de desenvolvimento significativo, demonstrando um progresso constante na sua autonomia e na capacidade de participar nas atividades. Este cenário sublinhou a importância de um acompanhamento individualizado e de práticas pedagógicas que favorecessem tanto o desenvolvimento acadêmico como o pessoal, proporcionando uma base sólida para o sucesso futuro de todos os alunos.

### **3.3.2.3. Caracterização do ambiente educativo**

Entre os modelos existentes, a professora cooperante destaca que assenta a sua prática sob a metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM).

#### **Dimensão Temporal**

De acordo com Formosinho e Gambôa (2021), o tempo pedagógico estrutura o dia e a semana através de uma rotina diária que respeita os ritmos das crianças, dando prioridade ao seu bem-estar e às suas aprendizagens. É fundamental que este tempo contemple a diversidade de ritmos: o ritmo individual de cada criança, o dos pequenos grupos e o do grupo como um todo. Para além disso, espera-se que o tempo pedagógico integre diferentes objetivos, experiências variadas, aspetos cognitivos e emocionais, múltiplas linguagens, bem como as diferentes culturas e diversidades presentes no grupo.

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Na Figura 16 apresenta-se um exemplo da agenda semanal da turma. Esta agenda era atualizada no início de cada semana e sofria pequenos ajustes consoante as necessidades do grupo, mantendo-se flexível. Um exemplar da agenda semanal era afixado na sala de aula, e, diariamente, as crianças copiavam para os seus cadernos o plano do dia, incluindo a data, numa prática que promovia a autonomia e a organização pessoal.

**Figura 20**

*Exemplo de uma agenda semanal em contexto de 1º CEB*

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ALCABIDECHES					
Escola Básica Prof.ª Maria Margarida Rodrigues					
Horário 2.º ano - Ano Letivo - 2024/2025					
Semana 06/01 a 10/01					
HORAS	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9H00/10H00	ROTINAS	ROTINAS A.P.	ROTINAS A.P.	ROTINAS A.P.	ROTINAS
10H00/10H30	CONSELHO DE TURMA (Ctrl)	TRABALHO DE TEXTO I	ENSINO EXPERIMENTAL	PROBLEMA DA SEMANA	VIAGENS À LA C'ARTE
10H30/11H00	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
11H00/12H00	A.P.	TEA	TEA	TEA	VIAGENS À LA C'ARTE
12H00/12H30	TEA		TRABALHO DE TEXTO II		
12H30/14H00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
14H00/15H00	LIVROS E LETURA	LUDOBIBLIOTECA	CONTINUAÇÃO	PROJETOS	CONSELHO DE TURMA
15H00/15H30			ROBÓTICA		
15H30/16H30	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
16H30/17H30	Atelier Artes Visuais	Atelier Jogos/ AF	Atelier Artes Visuais	Brincar Ativamente	Brincar Ativamente

As aulas tinham início às 9h00 e o intervalo da manhã decorria entre as 10h30 e as 11h00. O horário de almoço estendia-se das 12h30 às 14h00, sendo realizado por turnos, permitindo que duas turmas almoçassem enquanto as restantes usufruíam do espaço exterior para brincar. As atividades letivas terminavam às 15h30. Entre as 15h30 e as 17h30, decorriam as Atividades Extracurriculares (AEC).

O plano curricular da turma incluía as disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Apoio ao Estudo, Educação Artística, Educação Física e Robótica, bem como a articulação com a Ludobiblioteca, dinamizada por uma professora da equipa de tempos livres, num projeto financiado em parceria com

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

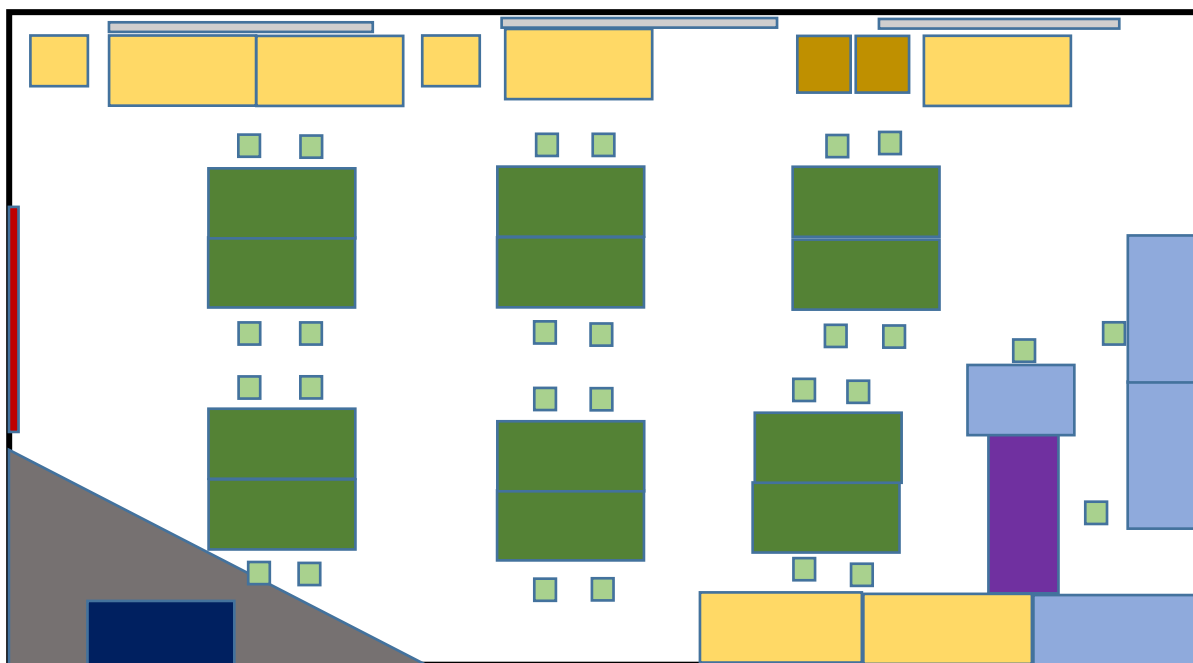
a Junta de Freguesia. As crianças que estavam inscritas no serviço de prolongamento podiam entrar na escola a partir das 8h00, sendo acolhidas pela equipa das CAF (Complemento de Apoio à Família). Após o período letivo, os alunos permaneciam também ao cuidado desta equipa, no âmbito das AEC.

### Dimensão Física

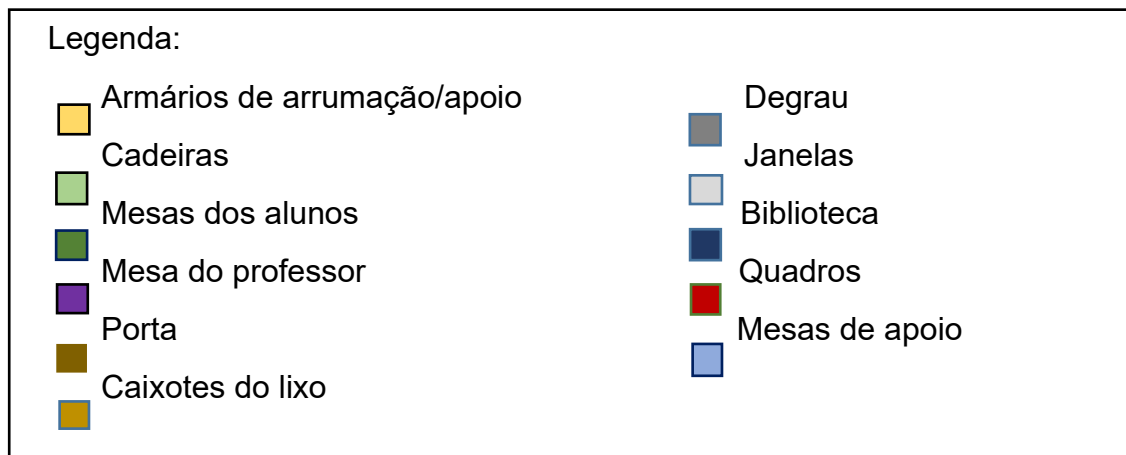
De acordo com Formosinho e Gambôa (2021), o ambiente educativo deve constituir-se como um espaço promotor de bem-estar, felicidade e satisfação. Trata-se de um contexto acolhedor, capaz de integrar e refletir as múltiplas experiências e interesses das crianças e das comunidades a que pertencem. Este espaço destaca-se não apenas pela sua função pedagógica, mas também pela sua dimensão estética e ética, sendo um lugar que comunica visualmente, respeita as identidades individuais e sociais e se assume como um porto seguro. Além disso, deve integrar uma componente lúdica e cultural, que assegure condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças.

### Figura 21

*Planta da sala em contexto de 1º CEB*



## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral



A sala do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico localizava-se no rés-do-chão do edifício principal da escola, no entanto existem degraus para se poder entrar no edifício, não sendo desta forma facilmente acessível a todas as crianças, incluindo aquelas com mobilidade reduzida, não estando de acordo com os princípios da inclusão e acessibilidade previstos na legislação educativa atual (Portugal, 2018). De formato retangular e generosamente iluminada por três grandes janelas dispostas numa das paredes laterais, a sala beneficiava de luz natural durante grande parte do dia, promovendo um ambiente propício à aprendizagem e ao bem-estar, conforme defendido por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), que destacam a importância do ambiente físico como terceiro educador.

A organização espacial da sala evidenciava uma clara intencionalidade pedagógica. As mesas dos alunos estavam agrupadas em conjuntos de três a quatro elementos, promovendo a colaboração, a comunicação e o trabalho em equipa - princípios centrais de uma pedagogia ativa e participativa (Perrenoud, 2000). Esta disposição favorecia ainda a diferenciação pedagógica, permitindo que o docente acompanhasse os alunos de forma mais próxima e responsiva às suas necessidades específicas.

A sala dispunha de dois quadros: um quadro branco, utilizado para a escrita com marcadores, e um quadro interativo, destinado à projeção de conteúdos

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

digitais. Estes encontravam-se estrategicamente posicionados em paredes opostas, permitindo a diversificação dos momentos didáticos, a alternância entre metodologias e a integração de recursos tecnológicos na prática letiva.

Junto à entrada da sala, no exterior, encontravam-se alguns cabides para pendurar os casacos e mochilas dos alunos. No entanto, a inexistência de um cabide por aluno dificultava, por vezes, a organização pessoal dos pertences, refletindo uma área com margem para melhoria no que diz respeito à promoção da autonomia e sentido de pertença ao espaço educativo.

Em termos de arrumação e gestão de materiais, a sala estava equipada com dois armários altos com chave, utilizados pela professora cooperante para guardar materiais didáticos e recursos de apoio. Existiam ainda dois armários baixos, compridos, com gavetas individuais atribuídas a cada criança, onde estas armazenavam os seus materiais escolares. Esta estratégia reforçava a responsabilização individual e a organização pessoal, competências fundamentais na construção da autonomia, tal como enfatizado nas Orientações Curriculares para o Ensino Básico (DGE, 2016). Os materiais de uso mais frequente (cadernos, manuais, estojos) eram mantidos sobre as mesas, facilitando o acesso rápido e autónomo durante as tarefas.

A mesa da professora localizava-se num canto da sala, junto dos armários altos e do quadro de projeção, servindo como espaço de trabalho pessoal e de planeamento. Existiam ainda duas mesas adicionais utilizadas para a organização de fichas, dossiers e outros materiais de apoio às atividades letivas. Em cima dos armários baixos encontravam-se as grelhas de registo e as fichas do TEA (Tempo de Estudo Autónomo), metodologia utilizada pela docente para fomentar a autonomia dos alunos na realização de tarefas individuais, promovendo a autorregulação da aprendizagem (Perrenoud, 2000).

A sala integrava também um pequeno espaço de biblioteca de turma, com uma estante acessível às crianças, onde se encontravam livros de diversos géneros e temáticas, contribuindo para o desenvolvimento do gosto pela leitura e da literacia. A presença da biblioteca na própria sala favorecia o acesso livre e regular aos livros, sendo este um recurso valorizado no âmbito de uma

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

pedagogia centrada na criança, que reconhece a importância de ambientes ricos em linguagem e literacia desde os primeiros anos de escolaridade. Como defendem Oliveira-Formosinho e Gambôa (2021), é essencial que os contextos educativos ofereçam experiências significativas e diversificadas, que promovam a autonomia, a participação ativa e o contacto intencional com os livros e a leitura, como parte integrante de uma abordagem pedagógica que respeita os direitos e interesses das crianças.

No que respeita à educação para a cidadania e à sustentabilidade, a sala estava equipada com três caixotes do lixo: um para resíduos comuns, um para papel (azul) e outro para embalagens (amarelo), promovendo práticas de reciclagem e sensibilizando as crianças para a responsabilidade ambiental.

Nas paredes da sala podiam observar-se diversos instrumentos de pilotagem, como cartazes com regras de convivência, quadros de tarefas, horários, tabelas de monitorização de comportamentos e aprendizagens, entre outros. Estes instrumentos contribuíam para a organização do quotidiano da turma, funcionavam como suportes visuais para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação, e reforçavam o envolvimento ativo das crianças na gestão do espaço educativo (Silva et al., 2016).

Assim, a disposição física e pedagógica da sala refletia uma prática educativa orientada para a promoção da autonomia, da cooperação e da inclusão, integrando recursos tradicionais e tecnológicos de forma articulada e significativa. Embora existissem aspetos passíveis de melhoria, nomeadamente ao nível das infraestruturas e da organização dos espaços individuais, o ambiente revelava-se acolhedor, funcional e potenciador das aprendizagens e do desenvolvimento integral dos alunos.

# A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

**Figura 22**

*Vista geral da sala e quadro de escrita*



**Figura 23**

*Mesa da professora cooperante e armários altos*



**Figura 24**

*Quadro de projeção*



**Figura 25**

*Vista da entrada da sala*



A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

**Figura 26**

*Segunda janela e segundo armário baixo*



**Figura 27**

*Terceira janela e armário baixo com os pertences dos alunos*



**Figura 28**

*Grelhas de verificação e espaço de*



### **Dimensão Funcional**

Seguindo a organização proposta por Forneiro (2008), a dimensão funcional refere-se à forma como o espaço e os recursos são distribuídos e utilizados, tendo em conta a versatilidade das atividades realizadas e a adequação às necessidades pedagógicas. A sala do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico evidenciava-se como um espaço funcional, cuidadosamente organizado para promover um ambiente propício à aprendizagem ativa, colaborativa e diferenciada.

A sala apresentava uma configuração retangular, beneficiando de iluminação natural através de três amplas janelas dispostas numa das paredes laterais. Esta luminosidade favorecia o conforto visual e contribuía para um ambiente mais acolhedor, conforme salientam Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), ao referirem que o espaço físico deve promover o bem-estar e a motivação para aprender.

As mesas dos alunos estavam organizadas em pequenos grupos de três a quatro elementos, o que incentivava o trabalho cooperativo, o diálogo e a entreajuda entre pares, de acordo com os princípios da pedagogia social e colaborativa (Perrenoud, 2000). Esta disposição favorecia também o desenvolvimento de competências sociais e a participação ativa dos alunos nas atividades letivas.

Os instrumentos de pilotagem pedagógica, como o calendário, o mapa das tarefas e grelhas de autorregulação, promoviam a autonomia e a responsabilidade das crianças, assim como também funcionavam como instrumentos de monitorização do progresso individual e coletivo. Estes recursos eram geridos pelas crianças e frequentemente utilizados como base para as reuniões de conselho de turma, onde se refletia sobre as aprendizagens, as atitudes e os desafios do grupo.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

No que diz respeito à gestão do tempo e dos espaços, o lanche da manhã era habitualmente realizado no interior da sala, de forma tranquila e organizada. Em dias de chuva intensa, os intervalos também decorriam dentro da sala, uma vez que a instituição não dispunha de um espaço exterior coberto suficientemente amplo para acolher todos os alunos. Esta limitação reforçava a importância de adaptar o espaço interior a diferentes necessidades e momentos do dia, garantindo que o ambiente se mantivesse funcional e acolhedor, mesmo em situações adversas.

Neste contexto, é possível afirmar que a sala do 2.º ano era um espaço que, apesar de algumas limitações infraestruturais, se apresentava como um ambiente educativo favorável, estruturado com intencionalidade pedagógica e que procurava responder às necessidades e interesses dos alunos, num esforço constante por parte da professora cooperante para garantir a qualidade das experiências educativas.

### **Dimensão Relacional**

Forneiro (2008) destaca a importância da dimensão relacional como facilitadora da aprendizagem no ambiente educativo. Esta dimensão inclui a interação com o grupo, a colaboração entre a equipa pedagógica e as relações com as famílias das crianças.

No que se refere à relação entre as crianças, esta pode ser analisada em dois contextos distintos: dentro da sala de aula, no que diz respeito à ajuda nas tarefas escolares, e nos tempos livres, no âmbito das interações sociais e brincadeiras. No ambiente de sala de aula, era habitual que os alunos se ajudassem mutuamente, muitas vezes sem a necessidade de intervenção dos adultos. No entanto, esta atitude, embora positiva, podia revelar-se contraproducente, uma vez que, em algumas situações, os alunos com mais dificuldades não tinham oportunidade de refletir sobre os desafios propostos, recebendo imediatamente a resposta dos colegas em vez de desenvolverem o seu próprio raciocínio.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

A turma apresentava um perfil comunicativo e entusiástico, o que, por vezes, resultava em dificuldades na manutenção de um bom ambiente acadêmico. Nem sempre era respeitado o comportamento adequado ao contexto de sala de aula, verificando-se conversas paralelas em tom elevado, desvios do foco da atividade e momentos de desconcentração. Já nos tempos livres, as crianças demonstravam um grande gosto pela brincadeira e interação social, embora ainda estivessem a desenvolver estratégias eficazes de resolução de conflitos. A principal abordagem adotada pelo grupo para lidar com desentendimentos era registrar as situações no diário de turma, para serem discutidas posteriormente no conselho de turma. No entanto, devido ao elevado número de entradas registadas, nem sempre era possível resolver os conflitos de forma atempada, o que resultava em atrasos na resolução de algumas situações, que por vezes só eram analisadas mais de um mês após a sua ocorrência.

A interação alunos-adultos na sala de aula era marcada por uma relação afetuosa, tanto com a professora como com a estagiária. As crianças pediam abraços diversas vezes e existia um ambiente de respeito de uma forma geral. No entanto, conforme descrito anteriormente, nem sempre os alunos seguiam as regras estabelecidas. A professora demonstrava firmeza e assertividade quando necessário, assumindo uma postura que procurava garantir o cumprimento das normas de forma equilibrada. Quando a professora pedia que os alunos falassem mais baixo, por exemplo, estes imediatamente cumpriam, no entanto por norma não durava muito tempo. A nível das atividades e trabalhos propostos, os alunos cumpriam o pedido, no entanto, de uma forma geral, não eram uma turma muito curiosa ou que demonstrasse iniciativa para propor atividades ou colocar questões. A nível da criatividade, considera-se que fosse uma área que precisava ser mais desenvolvida.

Quanto à relação com as famílias, notava-se uma certa distância e falta de envolvimento consistente. Não existia um canal de comunicação regular, como um grupo de WhatsApp ou outro meio similar, que permitisse uma troca constante de informações entre a professora e os encarregados de educação. A comunicação era pontual e, muitas vezes, limitada a situações específicas. Os pais raramente procuravam a professora para discutir o progresso ou as

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

dificuldades dos filhos, e, em várias ocasiões, não comunicavam as suas ausências, dificultando o acompanhamento regular por parte da docente.

Para além das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala, existiram alguns momentos de interação entre a escola e as famílias, nomeadamente em datas comemorativas como o Dia da Mãe, o Dia do Pai e o Dia da Criança. No entanto, a estagiária não teve oportunidade de acompanhar presencialmente nenhum desses momentos. A participação das famílias, embora presente em ocasiões pontuais, pareceu estar centrada sobretudo nestas celebrações, não se estendendo de forma sistemática ao quotidiano educativo. Esta abordagem, ainda que válida, limita as possibilidades de aprofundar uma parceria mais contínua e colaborativa entre a escola e a família, a qual poderia potenciar, de forma mais alargada, o desenvolvimento das crianças.

### **3.4. Plano de ação**

Neste ponto, apresentam-se os fundamentos que orientaram a implementação das ações nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), bem como a justificação das respetivas escolhas.

#### **3.4.1. Apresentação e justificação do plano de ação na EPE**

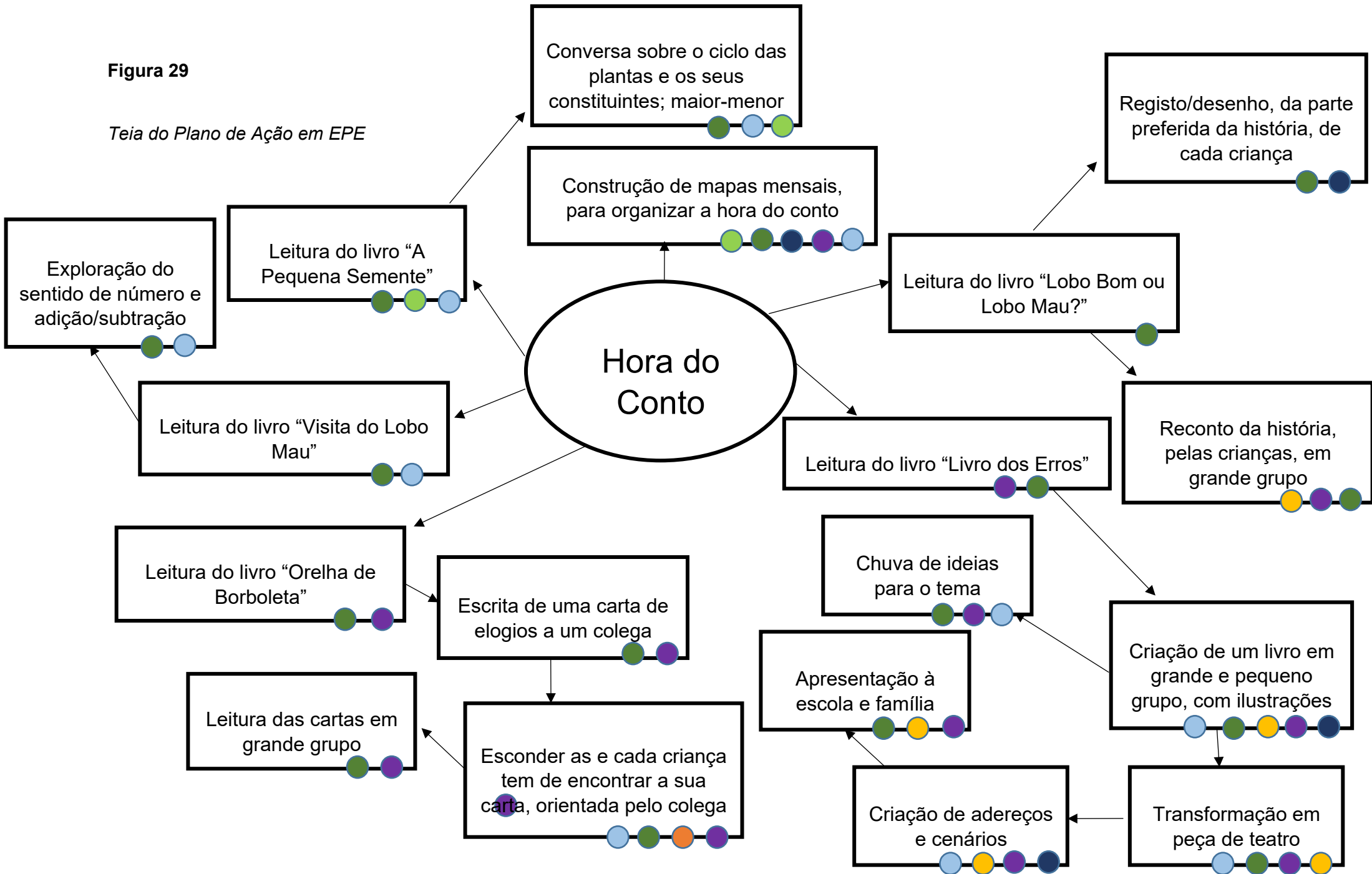
O plano de ação apresentado na Figura 29 foi implementado após a identificação e definição da problemática. A entrevista realizada às crianças confirmou o seu interesse pela literatura. Com base na entrevista à educadora cooperante e na observação do grupo, identificou-se a necessidade de promover o desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente ao nível das capacidades de expressão e comunicação.

Assim, considerou-se pertinente desenvolver atividades que integrassem estas áreas do conhecimento com os restantes domínios de conteúdo.










A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da  
linguagem oral

Figura 29

Teia do Plano de Ação em EPE



Legenda:

- Área da Formação Pessoal e Social 
- Área da Expressão e Comunicação:
  - Domínio da Educação Física 
  - Domínio da Educação Artística:
    - Subdomínio das Artes Visuais 
    - Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro 
    - Subdomínio da Música 
    - Subdomínio da Dança 
  - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita 
  - Domínio da Matemática 
- Área do Conhecimento do Mundo 

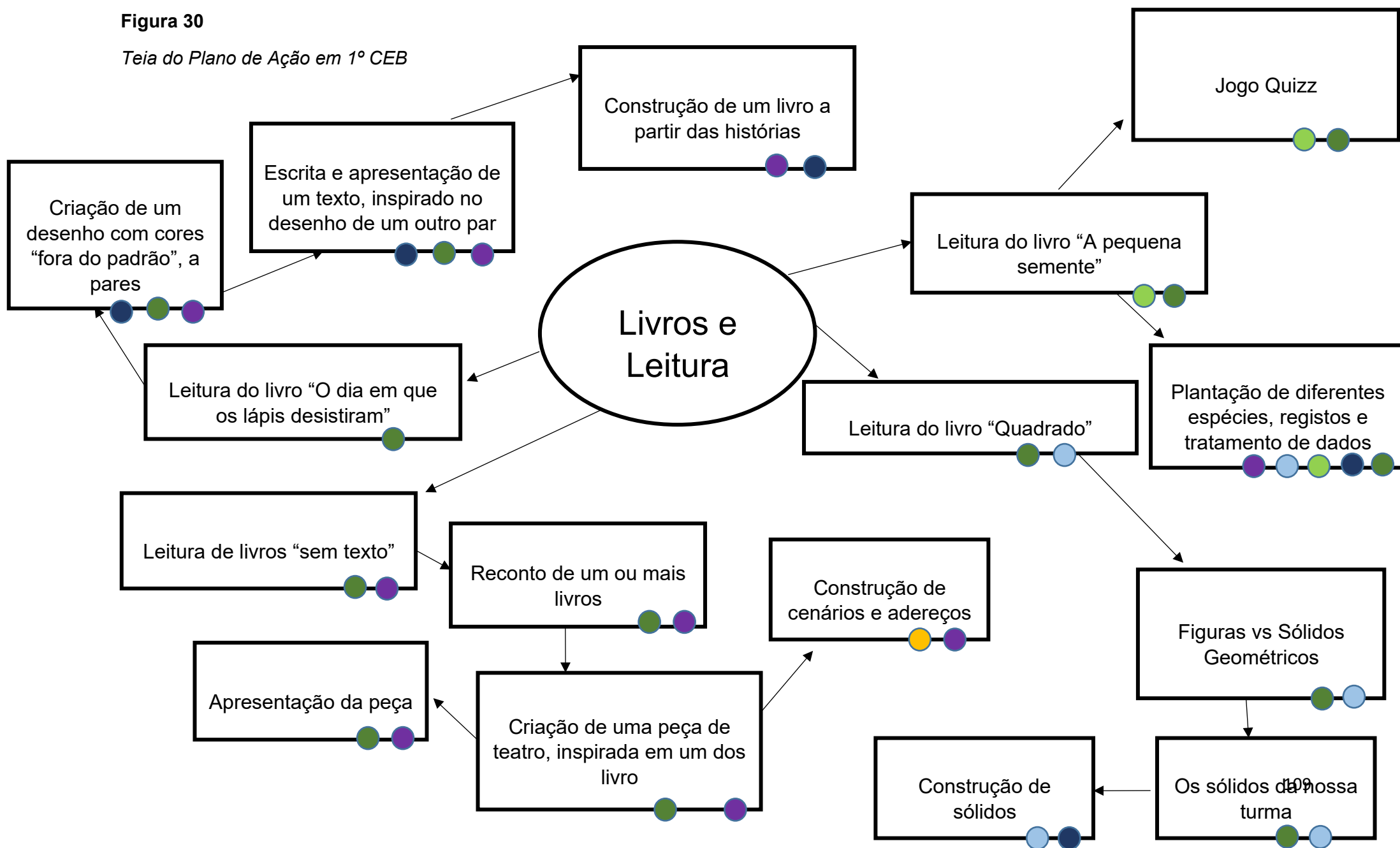
### **3.4.2. Apresentação e justificação do plano de ação no 1.ºCEB**

O plano de ação apresentado foi implementado no 1.º CEB dando continuidade à temática iniciada em contexto de educação pré-escolar. A pertinência da sua continuidade foi confirmada através da entrevista à professora cooperante e dos inquéritos realizados às crianças, onde se evidenciou o interesse pelos livros e o gosto pela leitura. Acresce que, na dinâmica do grupo, já existia um momento semanal dedicado a “livros e leitura”, o que reforçou a oportunidade de aprofundar esta área. Assim, considerou-se relevante desenvolver atividades que promovessem a compreensão e a expressão oral, integrando-as de forma transversal nas diferentes áreas do currículo, através da literatura infantil.









A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Figura 30

Teia do Plano de Ação em 1º CEB



Legenda:

- Área da Formação Pessoal e Social 
- Área da Expressão e Comunicação:
  - Domínio da Educação Física 
  - Domínio da Educação Artística:
    - Subdomínio das Artes Visuais 
    - Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro 
    - Subdomínio da Música 
    - Subdomínio da Dança 
  - Domínio do Português 
  - Domínio da Matemática 
  - Domínio do Estudo do Meio 

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da  
linguagem oral

## **Capítulo 4.**

#### **4. Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos**

Neste capítulo, procede-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), incluindo a triangulação dos dados recolhidos em ambas as valências.

##### **4.1. Atividades em contexto de EPE**

Das diversas atividades realizadas em contexto de EPE, selecionou-se cinco, para apresentar neste ponto.

##### **4.1.1. Atividade 1: Mapa “Hora do Conto”**

Devido ao crescente interesse e participação das crianças na “Hora do Conto”, tornou-se evidente a necessidade de reformular o sistema anteriormente utilizado para a gestão deste momento. O modelo anterior, baseado numa folha em branco onde as crianças colocavam o nome e, ocasionalmente, a data em que tinham lido, revelou-se pouco funcional e ineficaz na organização desta atividade. Após um momento de escuta ativa e diálogo com o grupo, foi co-construída uma nova proposta: a criação de um mapa mensal, com os dias da semana e os feriados assinalados, permitindo a cada criança inscrever-se no dia em que desejava contar uma história.

Esta nova estratégia revelou-se bastante eficaz, contribuindo para uma melhor organização da “Hora do Conto” e para a valorização do envolvimento das crianças na gestão das suas rotinas. A elevada procura para participar nesta atividade demonstrou, por um lado, o impacto positivo da valorização da oralidade e da leitura em contexto educativo, e por outro, a importância de oferecer às crianças espaços genuínos de participação. Conclui-se, assim, que a escuta das crianças e a sua implicação ativa nas decisões do quotidiano educativo contribuem para um ambiente mais democrático, organizado e significativo.

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Figura 31

Mapa mensal “Hora do Conto”

Hora do Conto Junho						
2 <sup>a</sup> Segunda	3 <sup>a</sup> Terça	4 <sup>a</sup> Quarta	5 <sup>a</sup> Quinta	6 <sup>a</sup> Sexta	Sábado	Domingo
/	/	/	/	/	1	2
DUPLO 3	4 Débora	5 Catanna	6 Laura	7 MARTIN	8	9
10	11 Débora	12 JOH MO 18	13	14 LBO	15	16
17 MIVUEIAS	18 Débora	19 BERNARDO	20 LIPQ	21 AL	22	23
24 RAFAEL	25 Débora	26 Laura	27 FELI FELI	28 MARTIN CATERINA	29	30

#### 4.1.2. Atividade 2: Reconto da História “Lobo Bom ou Lobo Mau?”

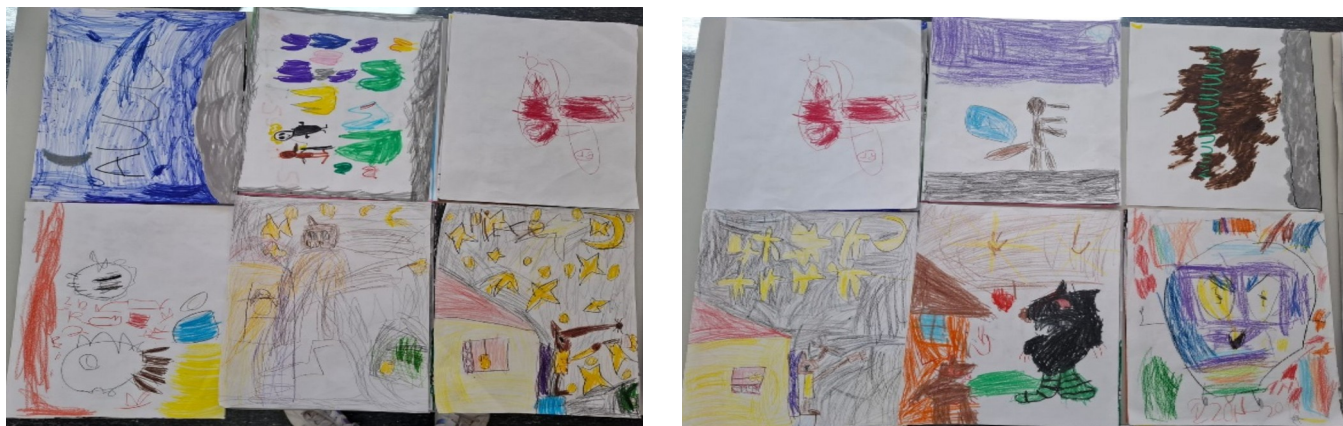
Esta atividade teve origem na leitura da história “Lobo Bom ou Lobo Mau?” de Clara Cunha, realizada durante a “Hora do Conto”. Após a leitura, a estagiária propôs às crianças que representassem, através do desenho, a sua parte preferida da história.

Figura 32

Registo da parte preferida da história



## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral



Quando os desenhos ficaram concluídos, a estagiária abordou cada criança individualmente para que esta explicasse qual era a parte preferida da história, o que havia desenhado e porquê. As verbalizações das crianças foram registadas no verso dos respetivos desenhos, valorizando assim a expressão oral e o pensamento individual de cada uma. Seguem-se, mais à frente, alguns exemplos visuais e transcrições que ilustram as vozes das crianças nesta atividade:

P (6 anos) – Desenhei o Lobo Mau a fugir, o Lobo Bom aqui em cima, as estrelas, a janela igualzinha à da história, a casa de amarelo e o telhado de vermelho.

J (6 anos) – Eu fiz o desenho do Lobo Bom a dizer para o Lobo Mau que ele tem de ser corajoso, aventureiro e herói para ser um lobo bom. Esta foi a minha parte preferida.

B (5 anos) – Aqui é a vassoura, aqui o lobo, aqui a estrela, aqui a lua... A minha parte preferida da história, foi o Lobo Mau a fugir do Lobo Bom.

L (6 anos) – Gostei mais da parte em que o Lobo Bom bateu na cabeça do Lobo Mau com a panela. Desenhei o fogão, o lobo Mau com um galo e o Lobo Bom zangado e a pedir desculpa ao Lobo Mau.

I (4 anos) – Eu desenhei o Lobo Mau, e a minha parte preferida foi quando o Lobo Mau saiu de casa e o Lobo Bom estava com a vassoura na mão.

D (5 anos) – Eu gostei mais de tu contares a história. A minha parte preferida foi do Lobo Mau a fugir do Lobo Bom.

(Nota de campo nº1)

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

No dia seguinte, novamente no momento da “Hora do Conto”, foi dinamizada uma nova atividade de reconto da mesma história, agora em grande grupo. A estagiária perguntou quem gostaria de recontar a história do dia anterior. Dado o elevado número de interessados, optou-se por fazer o reconto de forma partilhada: cada criança ficou responsável por recontar uma página da história, com base na sua memória, observação das imagens ou mesmo da sua imaginação.

Algumas crianças realizaram a tarefa de forma autónoma, enquanto outras pediram ajuda. Nesses casos, a estagiária incentivou a colaboração entre pares, sugerindo que outra criança apoiasse o colega — o que reforçou não só a entajuda, como o sentimento de pertença e cooperação no grupo. Como nem todas as crianças quiseram participar de imediato, algumas páginas foram recontadas em pares, e outras, repetidas por diferentes crianças. Curiosamente, várias crianças que inicialmente pediram ajuda, mostraram vontade de repetir a tarefa e fazê-la sozinhas numa segunda ronda, demonstrando progressos ao nível da confiança e autonomia.

Este tipo de prática pedagógica reforça a importância do reconto como ferramenta de desenvolvimento da linguagem oral, da memória sequencial e da capacidade de interpretação. Ao envolver as crianças em atividades significativas e participativas, fomenta-se não apenas a compreensão do texto, mas também o prazer pela leitura e a construção da narrativa individual e coletiva. Além disso, o espaço de escuta ativa promovido durante estas atividades evidencia o valor de uma pedagogia centrada na criança, onde a sua voz, criatividade e expressão são respeitadas e potenciadas.

### **4.1.3. Atividade 3: Carta de elogios**

Esta atividade foi desenvolvida na sequência da leitura do livro “*Orelhas de Borboleta*” de Luisa Aguilar, realizada durante o momento da “Hora do Conto”. Após a leitura, a estagiária promoveu uma breve conversa com o grupo, com o

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

intuito de explorar as mensagens centrais da narrativa, nomeadamente a importância da aceitação, da autoestima e do respeito pelas diferenças.

Estagiária – O que os meninos estavam a fazer com a Mara?

M – Estavam a falar mal.

Le – Estavam a dizer coisas feias.

R – Estavam a criticar.

La – Eles disseram que a saia dela parecia uma toalha de mesa, isso não é bonito.

Estagiária – E vocês acham isso correto?

Crianças – Não!

Estagiária – Pois não. Não devemos dizer coisas desagradáveis aos outros. O que podemos fazer então?

I – Dar abraços

(Nota de campo nº2)

Ca – Brincar com eles

Ma – Dizer coisas bonitas

Cl – Podemos dizer o que gostamos neles

Estagiária – Boa ideia. E sabem uma maneira que podemos usar para dizer coisas bonitas aos outros? Através de uma carta. Vocês sabem o que é uma carta?

Crianças – Sim!

Estagiária – E querem escrever uma carta, uns aos outros, a dizer coisas bonitas? Uma carta de elogios. Parece-vos bem?

Crianças – Sim!

(Nota de campo nº3)

Durante o diálogo, surgiram intervenções espontâneas e reflexões valiosas por parte das crianças, reveladoras da sua capacidade de compreender e interiorizar os valores transmitidos pela história. Segue-se, no relatório, um pequeno excerto representativo dessa conversa.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Como forma de dar continuidade à exploração dos temas abordados, propôs-se uma atividade de escrita de cartas entre pares, com o objetivo de fomentar a empatia, o elogio e a valorização do outro. Para determinar a quem cada criança escreveria, recorreu-se a um sorteio, garantindo assim a aleatoriedade e o entusiasmo da descoberta.

Posteriormente, a estagiária abordou individualmente cada criança, questionando o que gostaria de escrever ao colega sorteado. As cartas foram iniciadas com a saudação “Querido/a (nome do colega)” e concluídas com a expressão “Do teu/tua amigo/a”, seguida da assinatura da criança, permitindo assim que cada uma deixasse a sua marca pessoal.

Concluída a escrita, a atividade assumiu um caráter mais lúdico: cada criança escondeu a sua carta em algum local da sala e, de seguida, deu indicações orais ao colega para que este a encontrasse. Este momento gerou grande entusiasmo no grupo e contribuiu para o desenvolvimento de competências linguísticas, espaciais e relacionais.

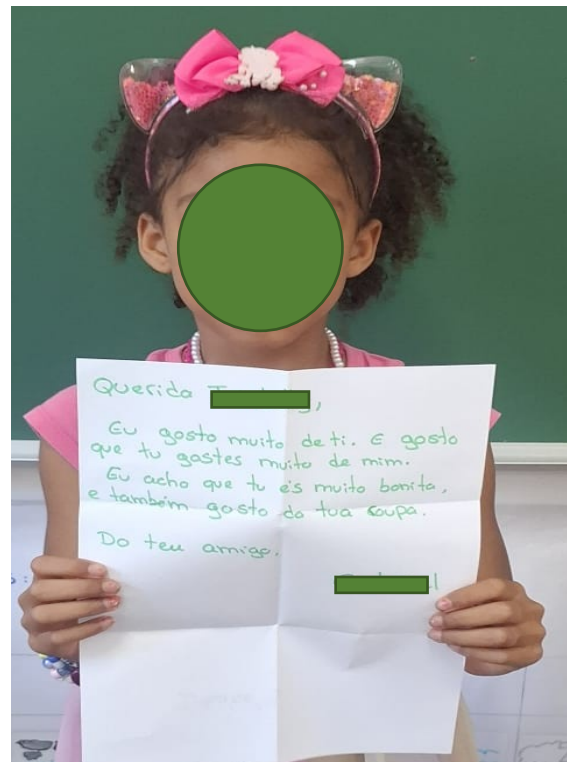
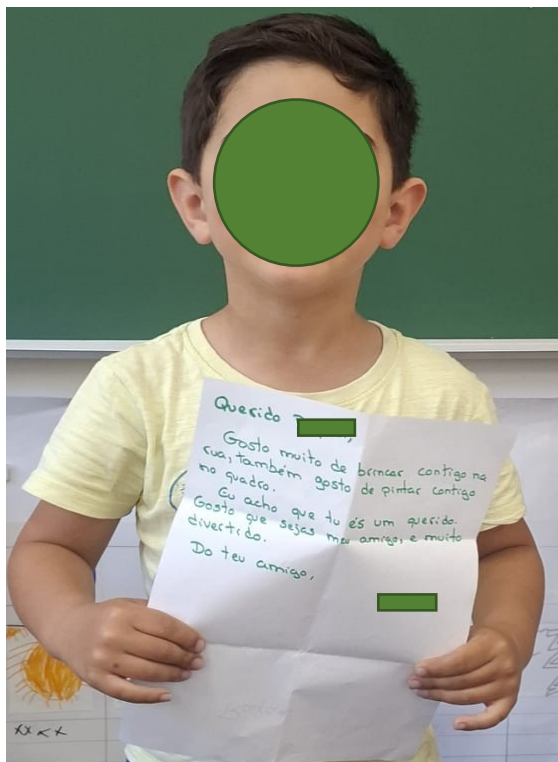
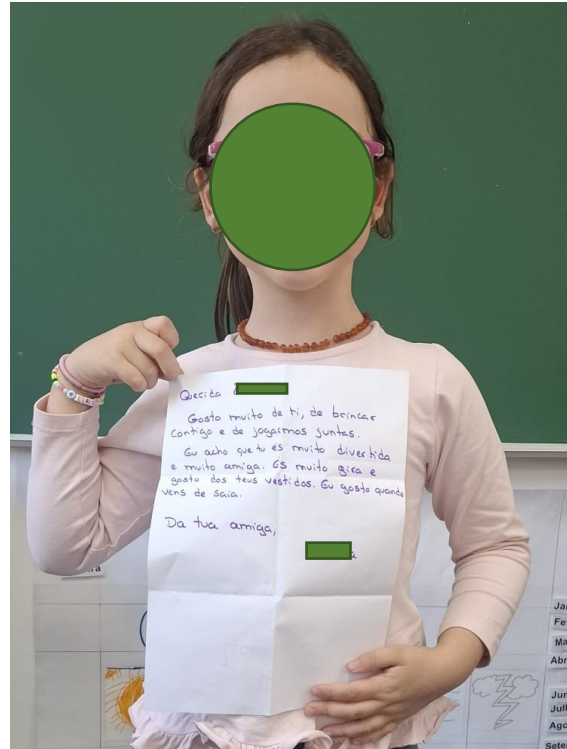
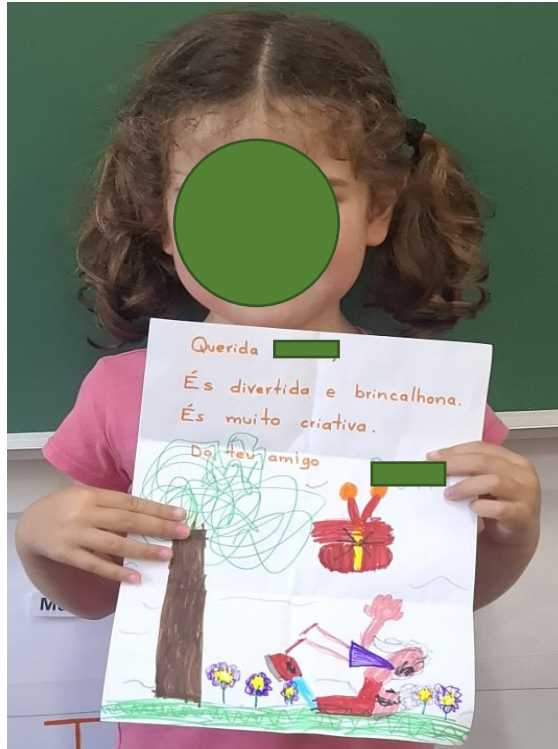
Após todas as crianças terem encontrado as respetivas cartas, o grupo reuniu-se novamente em grande grupo para partilhar o conteúdo das mensagens. Em pares - autor e destinatário - cada criança leu a carta recebida. Este momento revelou-se particularmente comovente, ao observar a expressão de felicidade e orgulho de cada criança ao ouvir palavras carinhosas e afirmativas, vindas de um colega.

Para registar esta vivência, foi tirada uma fotografia a cada criança com a carta que recebeu, e as cartas foram levadas para casa, perpetuando este momento de valorização mútua junto das famílias. Esta atividade revelou-se altamente significativa, não apenas ao nível da linguagem escrita e oral, mas também no plano socioemocional, promovendo um clima de respeito, reconhecimento e afeto entre as crianças. O exercício de elogiar o outro e de se sentir valorizado contribui para a construção de uma identidade positiva e de um sentimento de pertença dentro do grupo.

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Figura 33

Carta de elogios



#### 4.1.4. Atividade 4: Livro de sala

Esta atividade surgiu na sequência da leitura da história *O Livro dos Erros*, de Corinna Luyken. Após a leitura, e de uma conversa com o grupo sobre o processo criativo e o papel dos erros nesse processo, aproveitou-se para relembrar uma ideia que tinha surgido anteriormente, aquando do reconto da história *Lobo Bom ou Lobo Mau?*, de Clara Cunha: a criação de uma história original pelo próprio grupo.

Para a escolha do tema, recorreu-se à técnica da “chuva de ideias” (figura 19), cujos contributos foram organizados em esquema. Seguidamente, realizou-se uma votação, sendo o tema vencedor *O Super-Homem que Salvou o Dia*. Foram escolhidas as personagens iniciais, com a possibilidade de serem acrescentadas ou retiradas ao longo do desenvolvimento narrativo.

A primeira página da história foi criada em grande grupo, de forma colaborativa. Posteriormente, as crianças foram organizadas em quatro grupos de quatro elementos e um grupo de cinco, ficando cada grupo responsável por criar uma página da história, dando continuidade à narrativa iniciada pelos colegas, bem como pela respetiva ilustração. A participação foi voluntária, e as decisões em torno das ilustrações - como o número de personagens ou quem as desenharia - foram tomadas pelas próprias crianças, reforçando a sua autonomia e envolvimento no processo criativo. A última página da obra foi também elaborada em grande grupo, sendo feita uma revisão final da história antes da sua conclusão.

J – Débora, falámos em fazer uma história todos. Quando vamos fazer?  
(Durante uma Hora do Conto, em que era eu a ler a história)

Estagiária – Como a “J” nos lembrou a semana passada, ficámos de fazer uma história em conjunto. Ainda querem fazer?

Crianças – Sim!

Estagiária – Boa! Então vamos fazer uma “chuva de ideias” para escolher o tema da nossa história. Vocês sabem o que é uma “chuva de ideias”?

Crianças – Não

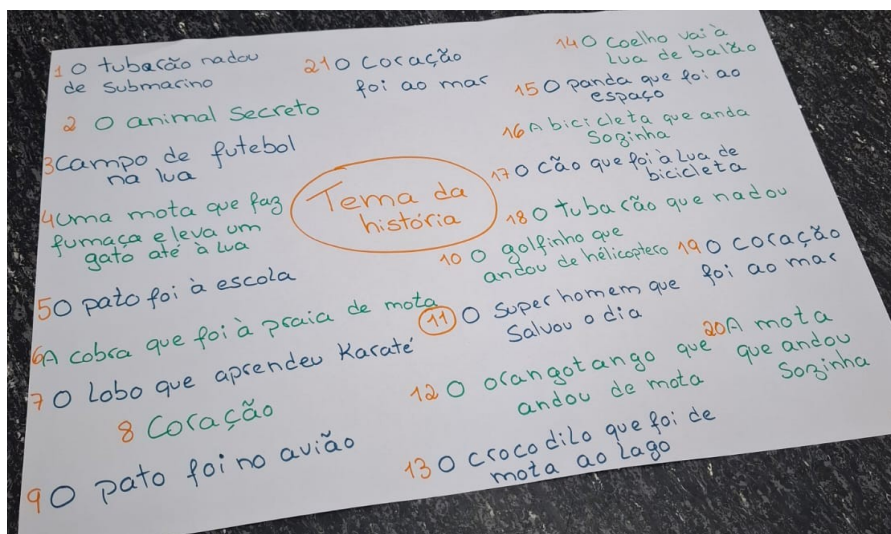
## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Estagiária – É quando cada pessoa dá uma ideia, ou várias ideias, sobre um determinado assunto, para se decidir algo. E tem algumas regras, que são: qualquer ideia é válida; podemos dizer qualquer coisa e participar as vezes que quisermos; não podemos criticar a ideia de ninguém; podemos nos inspirar numa ideia já dita.

(Nota de campo nº4)

**Figura 34**

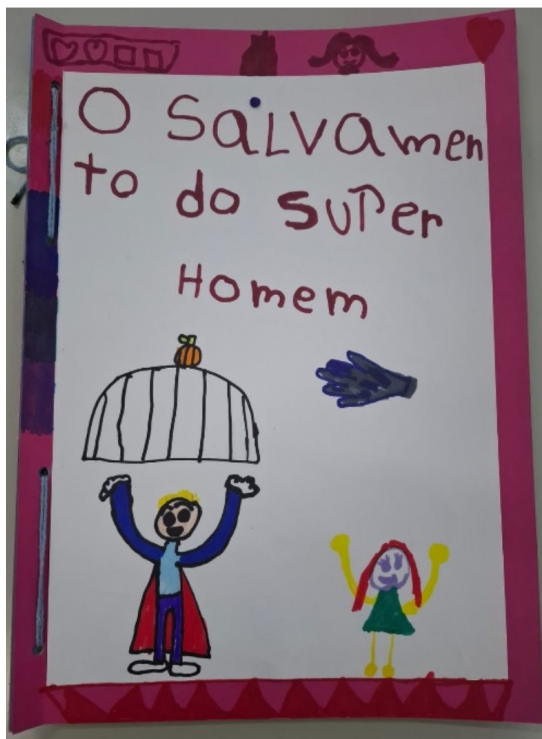
*Chuva de ideias*



As crianças escolheram os materiais a utilizar para construir o livro, e a estagiária questionou quem gostaria de se responsabilizar por essa fase do processo. Duas crianças demonstraram interesse em assumir essa tarefa, ficando encarregues de criar a capa e de definir o visual do livro, conferindo-lhe uma identidade estética própria. Esta atividade revelou-se extremamente rica do ponto de vista pedagógico, promovendo a criatividade, a colaboração e o sentido de autoria das crianças, ao mesmo tempo que valorizou a expressão oral, escrita e artística.

**Figura 35**

*Livro de sala*



#### **4.1.5. Atividade 5: Teatro**

Depois da conclusão do livro de sala, a “J” sugeriu que se realizasse um teatro, propondo uma apresentação com fantoches, inspirada numa atividade anterior que o grupo tinha apreciado. A estagiária valorizou a proposta e questionou o grupo sobre a forma como prefeririam apresentar a história: com fantoches ou através de outro registo teatral. Após votação, as crianças optaram por experimentar um formato diferente.

A estagiária apresentou então duas possibilidades: teatro convencional ou teatro imersivo, explicando as características de cada um. Realizou-se uma nova votação, tendo o teatro imersivo sido o mais votado, embora por uma margem reduzida. Ao perceber que algumas crianças tinham ficado tristes ou desiludidas com o resultado, a estagiária propôs uma solução conciliadora: realizar um teatro misto — parcialmente imersivo e parcialmente convencional.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

A proposta foi recebida com entusiasmo pelas crianças, que aprovaram unanimemente a ideia.

Estagiária – Ganhou o teatro imersivo, com 12 votos.

J – Oh eu queria o outro.

M – E eu queria fazer de Super Homem!

P – Eu também queria fazer uma personagem!

Estagiária – Então e se fizéssemos um teatro misto? Com as personagens e falas, mas com cenários que contassem a história também, e íamo-nos deslocando pela escola, e os pais andavam atrás de nós.

J – Sim sim! Gosto assim.

M – Boa! Quero ser o Super Homem!

(Nota de campo nº5)

Ficou assim decidido que a apresentação teria personagens com falas definidas e cenários representativos da narrativa, ao mesmo tempo que o público seria convidado a acompanhar a ação, deslocando-se entre os espaços. Tendo em conta a proximidade do final do ano letivo, e a sobreposição com a festa de encerramento, propôs-se que o teatro fosse apresentado às famílias no dia 18 de junho de 2024. Para garantir a participação de todos, organizaram-se duas sessões: uma de manhã, às 9h15, para os encarregados de educação disponíveis nesse horário, e outra à tarde, pelas 15h30. Como a estagiária, a educadora cooperante e a auxiliar também estariam envolvidas na apresentação, foi solicitado às famílias que registassem o espetáculo através de vídeo e/ou fotografia, partilhando depois os registos com a educadora.

A distribuição das personagens foi feita aleatoriamente, entre as crianças que demonstraram interesse em representar. Após a escolha, cada criança ficou responsável pela elaboração e decoração da sua máscara. Paralelamente, foi criado um grupo dedicado à construção dos cenários, sendo a participação livre - as crianças podiam integrar ou abandonar o grupo conforme desejassem.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Os cenários foram desenhados em papel cenário, representando as diferentes cenas da história. Durante uma sessão da “Hora do Conto”, enquanto se explorava um livro trazido pela estagiária, uma criança reparou nas guardas do livro, que pareciam ter sido decoradas com uma técnica de pintura que criava pequenas manchas coloridas. A estagiária explicou que se tratava de uma técnica feita com escova de dentes, e as crianças manifestaram interesse em experimentar. Foi então sugerido que se utilizasse essa técnica artística para decorar os cenários do teatro. A proposta foi bem acolhida e os cenários foram embelezados com essa técnica, proporcionando uma experiência criativa e sensorial que enriqueceu o projeto.

### Figura 36

*Exemplo de um dos Cenários*



#### 4.1.6. Entrevista à educadora cooperante

A entrevista realizada à educadora cooperante, de caráter semiestruturado e semidiretivo, confirmou a pertinência e adequação do tema escolhido ao grupo

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

de crianças. Quando questionada sobre a importância da literatura infantil, a educadora afirmou: “Muito, muito importante! A literatura infantil é a base da literatura pela vida fora. Eu acho que um leitor se forma desde o berço. Acho que é importantíssimo cultivar o gosto pela leitura e o hábito da leitura, que não é igual” (entrevista à educadora, apêndice C).

Acrescentou ainda que promove aprendizagens através das histórias “99% das vezes” e que estimula a compreensão e a expressão da linguagem oral a partir da leitura “todos os dias. Nem que seja uma simples reflexão no final da história” (entrevista à educadora, apêndice C). Tanto a entrevista como a sua análise podem ser consultadas no apêndice C.

### **4.1.7. Focus group com as crianças**

No focus group realizado com as crianças, foi possível confirmar, mais uma vez, o seu gosto pelas histórias, uma vez que todas responderam afirmativamente à pergunta “Gostam de ouvir histórias?” (apêndice D). Algumas crianças afirmaram ouvir histórias diariamente em casa, outras referiram fazê-lo apenas alguns dias por semana, e houve ainda quem dissesse que nunca ouvia histórias em contexto familiar, o que reforça, uma vez mais, a importância do contacto regular com livros e narrativas no ambiente escolar.

Quando questionadas sobre o tipo de atividades que poderiam ser desenvolvidas a partir das histórias, foi particularmente interessante o facto de mencionarem “fazer uma história” (apêndice D), bem como algumas das atividades já realizadas, o que revela não só a apropriação das experiências, como também a sua relevância e significado para as crianças. O focus group, bem como a respetiva análise, encontram-se no apêndice D.

### **4.1.8. Questionário aos encarregados de educação**

Dos 20 encarregados de educação (sendo que duas das crianças são gémeas), foram obtidas 10 respostas ao inquérito aplicado. Relativamente à

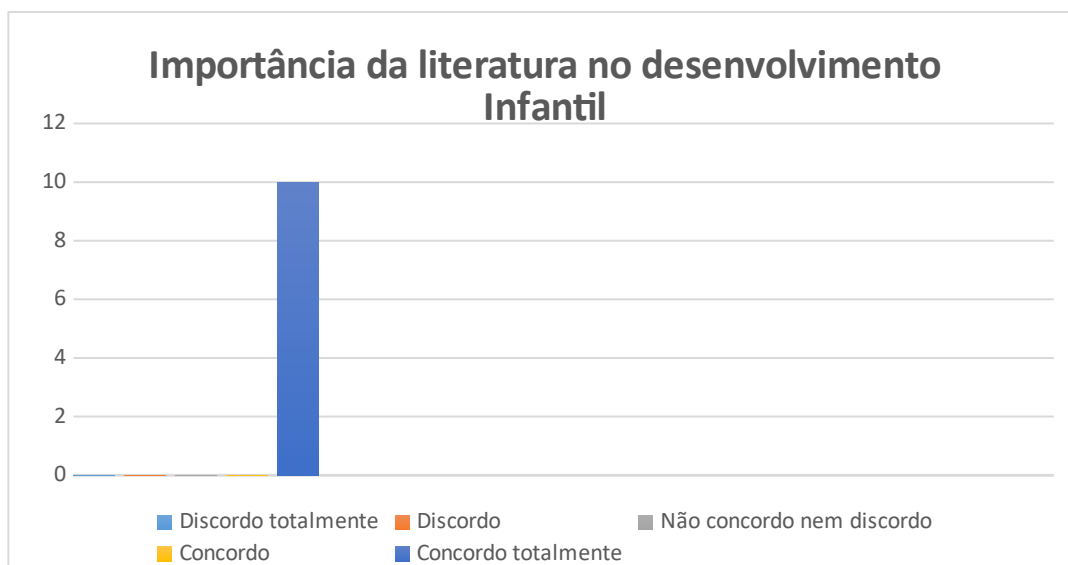
## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

afirmação “A literatura é extremamente importante no desenvolvimento infantil”, todos os respondentes assinalaram a opção “Concordo totalmente”. Quando solicitados a justificar a sua resposta, surgiram comentários como: “para estimulação cognitiva, linguagem, criatividade e como auxílio na explicação/abordagem de diversas temáticas”; “agrega vocabulário, ajuda a criar imaginação e pode inibir o uso de tecnologia nociva, além de ser um hábito saudável”; “para desenvolver imaginação, emoções e cognitivo”; “estimula a linguagem, concentração, memória...”; “porque ler faz muito bem ao cérebro e é sabedoria para, no futuro, conseguirmos um bom vocabulário”; “aumenta a capacidade de imaginação da criança”.

Na segunda questão, que visava apurar se os encarregados de educação têm o hábito de ler livros aos seus educandos, todos responderam afirmativamente. Quanto à frequência com que o fazem, três indicaram “uma vez por semana”; um respondeu “uma a duas vezes por semana”; quatro indicaram “três a quatro vezes por semana” e dois referiram “mais de quatro vezes por semana”.

**Figura 37**

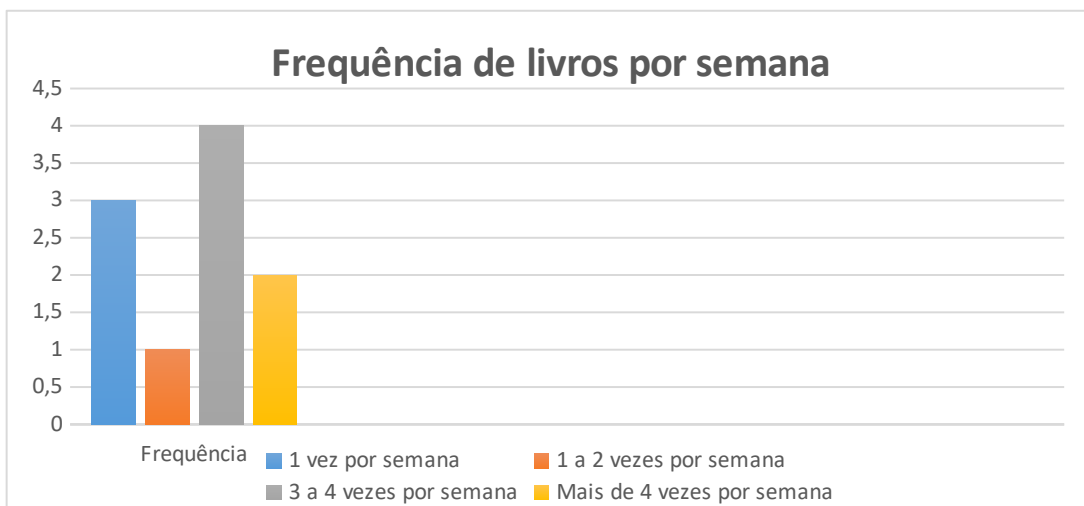
*Importância da literatura no desenvolvimento Infantil em contexto EPE*



## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

**Figura 38**

*Frequência de livros por semana em contexto EPE*

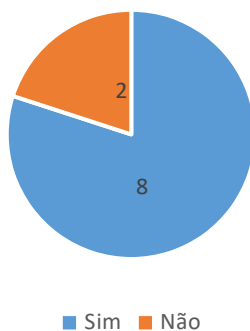


Na questão “costuma fazer perguntas sobre a história durante e/ou depois da sua leitura, ao(s) seu(s) educando(s)?”, 8 responderam que “sim” e 2 responderam que “não”.

**Figura 39**

*Costuma fazer perguntas durante e/ou depois da história? - contexto EPE*

Costuma fazer perguntas durante e/ou depois da história?



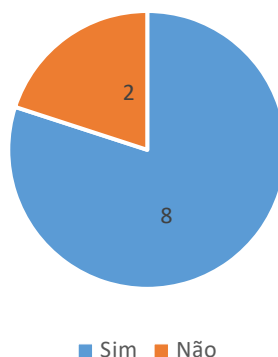
## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Na questão “costuma explorar as mensagens das histórias, com o(s) seu(s) educando(s)?”, 8 responderam que “sim” e 2 responderam que “não”.

### Figura 40

*Costuma explorar as mensagens da história? - contexto EPE*

Costuma explorar as mensagens da história?

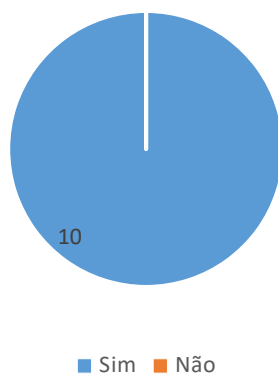


Na questão “considera que a leitura de histórias pode melhorar as capacidades de comunicação e expressão do(s) seu(s) educando(s)?”, todos responderam que “sim”.

### Figura 41

*Leitura de histórias e capacidades de comunicação e expressão - contexto EPE*

Considera que a leitura de histórias melhora as capacidades de comunicação e expressão?



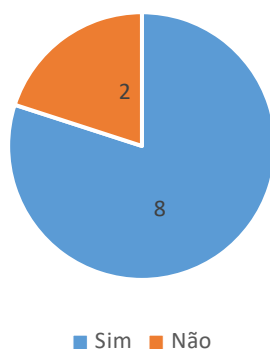
## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Na questão “estaria disposto(a) a participar em futuras atividades sugeridas por mim, estagiária?”, 8 responderam que “sim” e 2 responderam que “não”.

**Figura 42**

*Disponibilidade para participar em mais atividades - contexto EPE*

Estaria disposto em participar em mais atividades?



### **4.2. Atividades em contexto de 1.º CEB**

#### **4.2.1. Atividade 1: Livros e leitura**

Esta atividade teve origem na reconfiguração da habitual hora semanal de “Livros e Leitura”, que anteriormente se centrava exclusivamente na leitura de histórias pela professora cooperante. A proposta da estagiária consistiu em abrir este espaço à participação ativa das crianças, o que possibilitou que elas também pudessem selecionar, ler e apresentar um livro à turma, contribuindo assim para o enriquecimento das práticas de leitura em sala de aula.

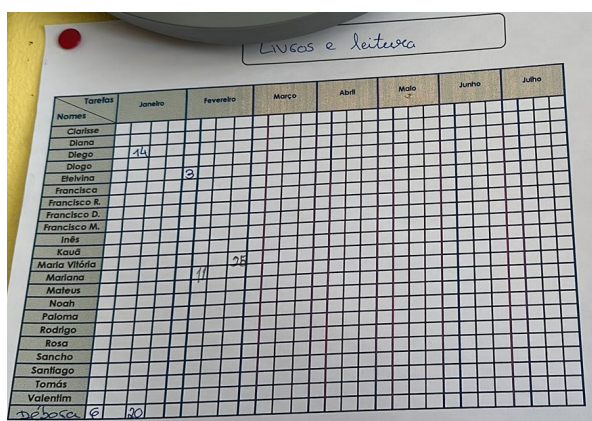
A ideia foi acolhida com entusiasmo por parte das crianças, que demonstraram desde o início grande interesse em selecionar e partilhar livros com a turma e em assumir um papel mais interventivo neste momento. Para organizar a participação, foi criado um documento onde cada aluno se ia inscrevendo na semana em que gostaria de apresentar o seu livro. Em

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

algumas ocasiões, a estagiária deu início à sessão com a leitura de um livro previamente escolhido, funcionando como ponto de partida para a realização de atividades complementares.

**Figura 43**

*Documento organizador e participação no momento “Livros e leitura”*



Tarefas	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Mai	Junho	Julho
Cláudia							
Diana							
Diogo	14						
Diogo							
Evelina		2					
Francisca							
Francisco R.							
Francisco D.							
Francisco M.							
Inês							
Kauã							
Maria Vitória			28				
Mariana		11					
Mateus							
Noah							
Paloma							
Rodrigo							
Rosa							
Sancho							
Santiago							
Tomás							
Valerim							
debesa	2	30					



Apesar da limitação imposta pela agenda previamente definida pela professora cooperante, que permitiu apenas manter este momento uma vez por semana, a iniciativa revelou-se positiva. Na perspectiva da estagiária, teria sido desejável alargar este espaço para pelo menos duas sessões semanais (uma ficaria exclusiva para as crianças apresentarem, e outra para a introdução de atividades), de forma a potenciar não apenas o sucesso do projeto, mas sobretudo para responder ao interesse genuíno das crianças, que mostraram um envolvimento contínuo e motivado, tanto na leitura como nas atividades decorrentes.

Este momento de leitura autónoma pelos alunos permitiu o desenvolvimento de competências de expressão oral, através da apresentação dos livros, da leitura em voz alta e da partilha de opiniões e emoções suscitadas pelas histórias. Para além disso, destacou-se o valor da literatura como ponto de partida para abordar diferentes temáticas, quer ligadas ao currículo, quer relacionadas com vivências pessoais ou questões sociais mais abrangentes. Os livros escolhidos pela estagiária serviram, assim, como portas de entrada

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

para a reflexão, o debate e a exploração de conteúdos transversais, promovendo aprendizagens significativas.

A oralidade emergiu como eixo central da atividade, desenvolvendo-se num contexto autêntico, em que as crianças usaram a linguagem com uma finalidade real, comunicativa e expressiva. Este tipo de prática contribui para o fortalecimento da competência linguística, ao mesmo tempo que promove a confiança, a escuta ativa, a argumentação e o respeito pelas diferentes perspetivas.

A leitura mediada pelas crianças reforçou, ainda, a autonomia e o sentido de responsabilidade individual no processo educativo. O ato de escolher um livro, prepará-lo e apresentá-lo à turma implica um conjunto de decisões que exigem planeamento, pensamento crítico e envolvimento afetivo. Esta participação ativa valoriza o papel da criança como sujeito de aprendizagem e potencia o seu desenvolvimento integral.

### Reflexão:

A implementação desta dinâmica revelou a importância de diversificar as práticas de leitura em sala de aula, valorizando a voz e protagonismo das crianças. A leitura pelos pares, além de promover a oralidade, facilitou a construção de uma relação mais íntima e significativa com os livros, transformando a leitura num momento partilhado e emocionalmente envolvente.

A limitação temporal imposta pelas exigências curriculares e pela estrutura semanal predefinida impediu uma concretização mais alargada da proposta. No entanto, mesmo com essa limitação, os efeitos positivos foram notórios. Esta experiência evidenciou que a leitura não deve ser entendida apenas como um momento de receção passiva, mas como uma prática situada, com significado real para os alunos e enraizada nos seus contextos culturais e relacionais. Como sublinha Azevedo (2007), é essencial criar práticas leitoras que envolvam afetivamente os alunos, promovendo o prazer de ler e o desenvolvimento da competência leitora de forma integral.

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

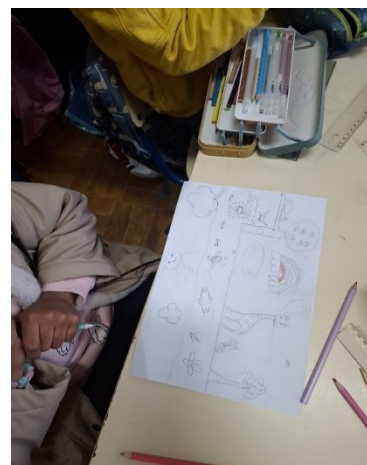
#### 4.2.2. Atividade 2: Cores ao contrário – escrita criativa

Esta atividade teve origem na leitura da história “O Dia em que os Lápis Desistiram”, de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, realizada durante os “Livros e Leitura”. Após a leitura, foi dinamizada uma conversa com as crianças, durante a qual foram feitas diversas perguntas sobre a história, incentivando a reflexão acerca das mensagens transmitidas no livro e o reconhecimento dos elementos paratextuais que a acompanham.

Posteriormente, a estagiária apresentou às crianças algumas obras de Salvador Dalí, Pablo Picasso e Andy Warhol, promovendo uma exploração estética e a desconstrução de padrões visuais convencionais. De seguida, propôs-se aos alunos que, em pares, realizassem um desenho baseado na ideia final do livro: utilizar cores pouco convencionais para representar objetos, animais, pessoas, entre outros elementos. Esta proposta visava estimular a criatividade, a liberdade artística e a capacidade de expressão das crianças.

#### Figura 44

*Registo da exploração artística a partir da história*



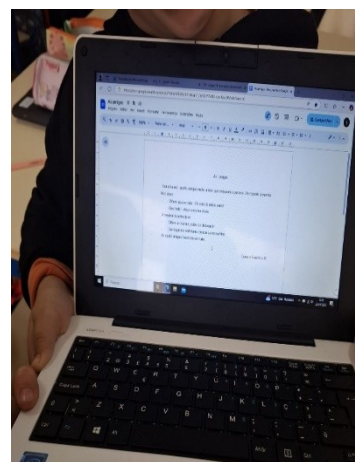
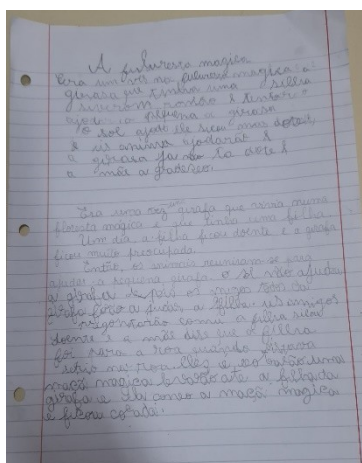
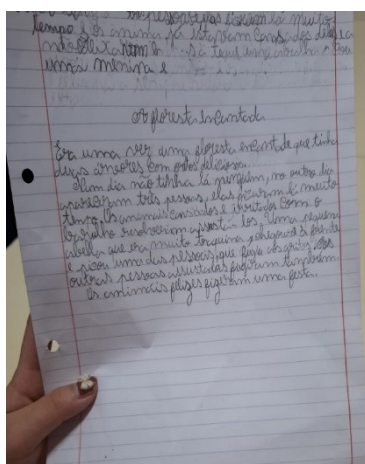
Quando os desenhos ficaram concluídos, foi lançada uma nova proposta: cada par deveria criar uma pequena história baseada no desenho elaborado por outro par. Desta forma, promoveu-se a capacidade de interpretação, de imaginação e de produção textual. O processo envolveu a escrita de uma narrativa inicial, o seu aperfeiçoamento com o apoio dos adultos (através da

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

revisão do texto) e, posteriormente, a sua transcrição para o computador, o que constituiu uma motivação adicional para as crianças, pela introdução do recurso tecnológico.

**Figura 55**

*Registo da exploração artística a partir da história*



## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Num terceiro momento, as histórias criadas foram divididas em pequenas partes (frases e/ou parágrafos), e cada segmento foi impresso em folhas A5. Com base nessas divisões, cada par ilustrou a sua respectiva parte, dando origem à criação de um pequeno livro, que foi colocado na biblioteca da turma. A construção deste objeto final integrou as dimensões linguística, artística e colaborativa da aprendizagem, promovendo o envolvimento ativo e significativo de todas as crianças no processo.

**Figura 46**

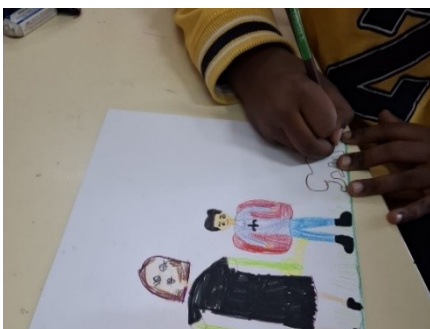
*Livros construídos pelos pares*



Por fim, cada par apresentou oralmente à turma a história que criou, reforçando competências de expressão oral, autoestima e responsabilidade coletiva pelo produto final. Estes momentos de partilha revelaram-se enriquecedores, quer pela valorização do trabalho realizado, quer pelo sentido de pertença ao grupo.

**Figura 47**

*Apresentação oral à turma*



## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

### Reflexão:

Ao longo do desenvolvimento da atividade, foi possível observar diferentes momentos que revelaram não apenas as aprendizagens das crianças, mas também as suas necessidades e potencialidades. No início, algumas crianças demonstraram insegurança na tomada de decisões, procurando frequentemente validação por parte da estagiária ou da professora cooperante. Esta atitude evidenciou a importância de continuar a reforçar a autonomia e a confiança nas suas próprias escolhas, aspetos fundamentais no processo educativo.

À medida que a atividade progredia, nomeadamente durante a realização dos desenhos, foi visível um crescente entusiasmo por parte das crianças, especialmente após perceberem que podiam utilizar os materiais de forma livre e criativa. Esta liberdade despertou uma maior expressividade artística e uma atitude mais espontânea perante a tarefa.

A fase da produção textual revelou-se mais morosa do que inicialmente previsto. Algumas crianças apresentaram resistências no momento de construir a narrativa, mostrando dificuldades na organização do pensamento e na formulação de ideias. Como destaca Sim-Sim (1998), a linguagem escrita exige uma crescente capacidade de planificação e estruturação do pensamento, sendo natural que as crianças necessitem de apoio pedagógico para consolidar essas competências. No entanto, com o apoio contínuo da estagiária e da professora cooperante, estas dificuldades foram sendo gradualmente ultrapassadas, permitindo que cada par completasse a sua história de forma satisfatória.

A transcrição do texto para o computador foi um dos momentos mais valorizados pelas crianças, tendo gerado grande entusiasmo.

Este aspeto revelou o enorme potencial do recurso às tecnologias como estratégia de motivação e envolvimento no processo de aprendizagem. Durante a fase de ilustração das histórias, apesar da proposta inicial ter incentivado o uso criativo e não convencional das cores, algumas crianças mantiveram associações cromáticas tradicionais, o que demonstra a forte

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

influência cultural e simbólica sobre os códigos visuais. Ainda assim, houve também exemplos de grande originalidade, refletindo a abertura de algumas crianças a novas formas de representação.

O momento da apresentação oral das histórias foi vivido com grande entusiasmo. Todas as crianças manifestaram vontade de participar, demonstrando orgulho nas suas produções e evidenciando o reforço do sentido de pertença ao grupo, bem como a valorização do trabalho coletivo. Este momento de partilha revelou-se essencial para consolidar aprendizagens, desenvolver competências comunicativas e fortalecer os laços entre os pares.

De forma global, esta atividade permitiu o desenvolvimento de diversas competências fundamentais: promoveu a criatividade e a liberdade de expressão artística; estimulou a capacidade narrativa e o desenvolvimento da linguagem escrita; fortaleceu competências de trabalho colaborativo e de ajuda mútua; potenciou o gosto pela literatura e pelo processo criativo; contribuiu significativamente para o desenvolvimento da oralidade através das apresentações orais realizadas perante a turma.

De acordo com Forneiro (2008), um ambiente educativo que valoriza a comunicação, a cooperação e a criatividade constitui um terreno fértil para o desenvolvimento global das crianças. Esta atividade evidenciou, precisamente, a importância de criar contextos que respeitem e potenciem as expressões individuais, permitindo à criança ser protagonista ativa do seu percurso de aprendizagem.

### **4.2.3. Atividade 3: Figuras e sólidos geométricos**

Esta atividade teve início com a leitura partilhada do livro “*O Quadrado*”, de Mac Barnett e Jon Klassen, inserida no contexto de “Livros e Leitura”. A história, que apresenta uma narrativa visualmente simples mas conceptualmente densa, serviu como ponto de partida para a introdução e exploração das figuras geométricas planas e a transição para os sólidos geométricos. O livro revelou-se um excelente recurso para despertar o interesse das crianças e facilitar a construção de significados em torno de

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

conceitos matemáticos, permitindo uma entrada natural e motivadora na aprendizagem formal.

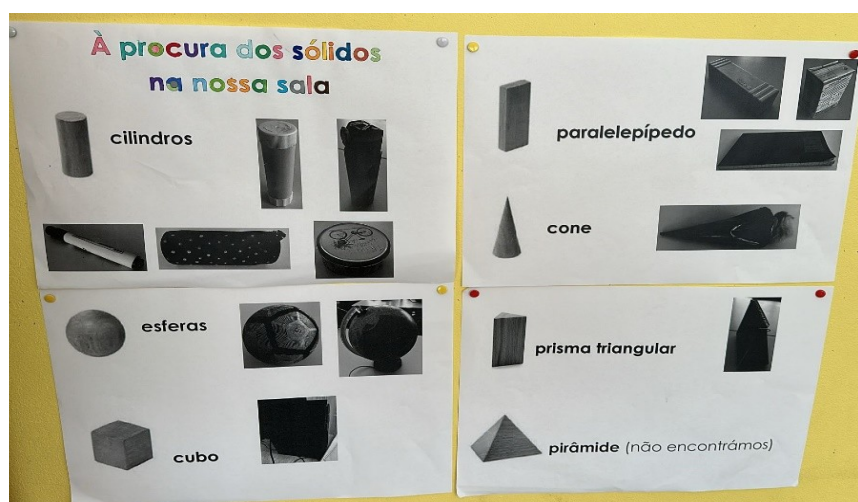
Após a leitura, foi dinamizada uma breve revisão dos conteúdos relativos às figuras geométricas planas, os quais já haviam sido abordados anteriormente. Esta revisão visou reforçar os conhecimentos prévios dos alunos e estabelecer uma base sólida para a progressão conceptual. Seguidamente, deu-se início à exploração dos sólidos geométricos, introduzindo conceitos fundamentais como arestas, vértices e faces, bem como a distinção entre figuras planas e tridimensionais.

Organizados em pequenos grupos de trabalho, os alunos foram convidados a realizar uma tarefa de exploração do espaço da sala de aula, com o objetivo de identificar e recolher exemplos reais de figuras e sólidos geométricos presentes no quotidiano escolar. Esta atividade promoveu a observação atenta, a mobilização de conhecimentos matemáticos e a colaboração entre pares. No momento da partilha, cada grupo apresentou os objetos encontrados, classificando-os, numa primeira instância, como figuras planas ou sólidos, e posteriormente identificando o seu nome geométrico e principais características.

Como forma de consolidar os conhecimentos adquiridos, foi construído um cartaz coletivo com fotografias dos objetos identificados, acompanhadas da imagem do sólido correspondente e do respetivo nome. Este cartaz ficou exposto na sala de aula, funcionando como recurso visual de apoio às aprendizagens e como valorização do trabalho coletivo.

### Figura 48

*Cartaz com os sólidos da turma*



A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

No segundo momento da atividade, os mesmos grupos foram desafiados a construir diferentes sólidos geométricos utilizando plasticina e palitos. Esta tarefa permitiu o desenvolvimento de competências motoras finas e a concretização material dos conceitos abstratos explorados anteriormente. Após a construção, cada grupo apresentou os seus modelos, classificando os sólidos em função do número de vértices, arestas e faces.

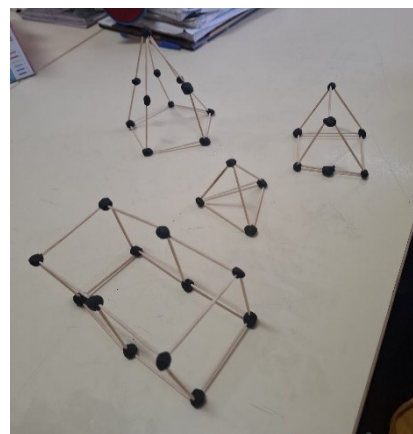
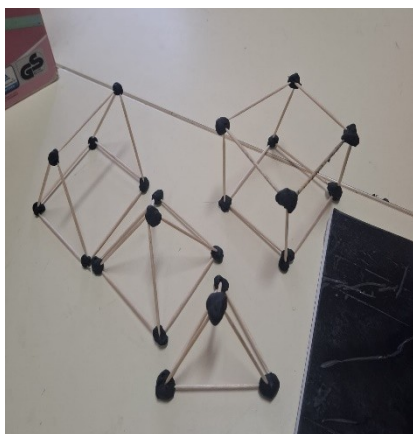
**Figura 49**

*Construção dos sólidos geométricos*



**Figura 50**

*Resultados de alguns dos sólidos geométricos*



## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Este momento reforçou, mais uma vez, a oralidade como componente fundamental da atividade, ao implicar a utilização de vocabulário matemático específico e a comunicação clara das aprendizagens realizadas.

### Reflexão:

As diversas apresentações orais ao longo da atividade foram essenciais para fomentar a expressão verbal dos alunos, consolidar o pensamento matemático e desenvolver competências de comunicação. O livro utilizado assumiu, assim, o papel de elemento promotor da sequência didática, funcionando como ponto de partida para uma abordagem interdisciplinar que integrou leitura, observação, construção, linguagem oral e aprendizagem cooperativa.

Esta atividade revelou-se muito rica do ponto de vista pedagógico, ao permitir uma aprendizagem significativa e contextualizada dos conceitos geométricos, através da articulação entre leitura, manipulação e partilha. Através de uma abordagem lúdica, concreta e colaborativa, as crianças foram envolvidas ativamente na construção do seu conhecimento, assumindo-se como protagonistas do processo educativo. Como refere Folque (2018), é fundamental criar contextos de aprendizagem que partam da experiência da criança e promovam o aprender a aprender, num ambiente que valoriza a ação, a interação e a reflexão conjunta.

#### **4.2.4. Atividade 4: Plantas**

A atividade teve como ponto de partida a leitura da obra “*A Pequena Semente*”, de Eric Carle, no âmbito da abordagem interdisciplinar entre literatura e ciências naturais. O livro serviu de base para a introdução de conceitos fundamentais sobre o ciclo de vida das plantas, a dispersão das sementes, os fatores que influenciam o seu desenvolvimento e a importância das condições climáticas nesse processo. A leitura partilhada foi acompanhada por momentos de questionamento e diálogo, que estimularam a reflexão dos alunos sobre o percurso da semente, as dificuldades enfrentadas e os agentes naturais envolvidos na sua propagação.

**Figura 51**

*Livro “A pequena semente” de Eric Carle*



Seguidamente, procedeu-se à visualização de um vídeo educativo que aprofundava os conteúdos científicos abordados. Durante este momento, os alunos foram convidados a participar oralmente, identificando os principais conceitos apresentados. A estagiária registou no quadro as palavras-chave mencionadas, promovendo uma síntese coletiva da informação e facilitando a construção de significados de forma colaborativa e significativa.

Como forma de consolidar os conteúdos, os alunos realizaram fichas de trabalho, que permitiram verificar o nível de compreensão e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Estas fichas eram compostas por identificação das partes da planta, frases de verdadeiro ou falso com reformulação e representação do ciclo de vida da planta, reforçando os conteúdos trabalhados de forma visual e escrita.

A sessão culminou com a realização de um quiz em equipas, que teve como finalidade reforçar os conceitos de forma lúdica e participativa. A dinâmica de jogo revelou-se extremamente motivadora para os alunos, que demonstraram grande entusiasmo e espírito de cooperação, tendo inclusive solicitado a repetição da atividade. Este momento contribuiu para consolidar aprendizagens, estimular o raciocínio rápido e promover o trabalho colaborativo.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

A atividade foi pensada como introdução a uma sequência mais alargada de exploração prática sobre as plantas. Numa etapa seguinte, os alunos criaram canteiros e plantaram diferentes tipos de sementes (identificando cada amostra com um código), com o objetivo de acompanhar o seu crescimento, registar dados em tabelas e comparar o desenvolvimento das espécies. Estava ainda prevista a construção de gráficos com base nesses dados, integrando conteúdos de matemática e ciências. Contudo, devido a fatores externos, nenhuma das sementes germinou com sucesso, o que inviabilizou a continuação da atividade nos moldes inicialmente previstos. A falta de tempo impediu também a repetição da plantação, não tendo sido possível concluir esta sequência didática.

### Figura 52

*Resultado dos canteiros com as sementes*



### Reflexão:

Apesar das limitações registadas, a atividade permitiu atingir diversos objetivos pedagógicos. Os alunos foram sensibilizados para a importância do meio ambiente, compreenderam as etapas do ciclo de vida das plantas e tomaram contacto com o método científico através da observação, formulação de hipóteses e registo de dados (na realização dos canteiros/plantação). A articulação entre literatura, oralidade, exploração audiovisual, atividades escritas e lúdicas permitiu uma abordagem transversal e integrada,

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas, científicas e sociais. O recurso ao livro como elemento mobilizador foi fundamental para despertar o interesse e contextualizar os conteúdos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. Como referem Oliveira-Formosinho e Gambôa (2021), é através da articulação entre diferentes linguagens e experiências que se promove uma aprendizagem ativa, situada e centrada na criança.

### 4.2.5. Atividade 5: Livros sem texto

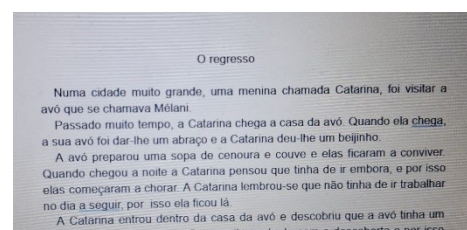
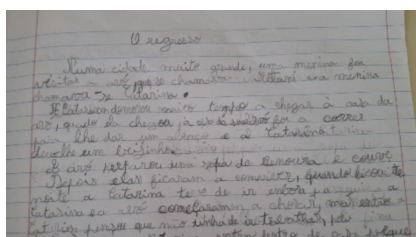
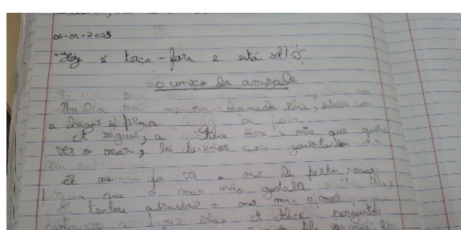
A atividade partiu da exploração de três livros ilustrados sem texto: “Onda”, de Suzy Lee, “Um Dia na Praia”, de Bernardo P. Carvalho, e “O Regresso”, de Aaron Becker. Em pequenos grupos (seis grupos de três a quatro crianças), todos os alunos analisaram as três obras, sendo posteriormente convidados a escolher uma para desenvolver o seu trabalho. Cada livro foi selecionado por dois grupos, promovendo interpretações distintas a partir da mesma narrativa visual.

Com base na leitura das imagens, cada grupo construiu um texto narrativo original, inspirado na obra escolhida. Após a redação inicial, os textos foram alvo de um processo de revisão e melhoria, com o apoio da estagiária e da professora cooperante, reforçando a consciência linguística e a qualidade textual. De seguida, os textos foram transcritos para o computador, integrando uma vertente digital e apelando à motivação dos alunos.

Num segundo momento, a estagiária introduziu os conceitos essenciais do texto dramático, explicando a sua estrutura, linguagem e convenções principais. Cada grupo transformou o seu texto narrativo numa peça dramática, criando personagens, diálogos e situações cénicas. Paralelamente, foram concebidos os cenários: a maioria dos grupos optou por os desenhar digitalmente em PowerPoint, por questões de tempo e viabilidade, com exceção de um grupo que elaborou os seus cenários manualmente.

### Figura 53

#### Criação dos textos



## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Após a fase de escrita e produção cênica, os alunos ensaiaram a dramatização dos seus textos, recebendo orientações cênicas e sugestões de expressividade por parte da estagiária. Uma primeira apresentação foi realizada em contexto de sala de aula, onde cada grupo dramatizou o seu texto perante os colegas. Após cada encenação, os restantes alunos fizeram comentários e sugestões de melhoria, exercitando competências de oralidade reflexiva e crítica. Este momento foi cuidadosamente orientado para que os comentários fossem construtivos, claros e respeitosos, promovendo a escuta ativa, a empatia e a capacidade de analisar a produção dos outros com sentido de responsabilidade e cooperação. Esta componente revelou-se particularmente rica, na medida em que os alunos demonstraram capacidade para identificar pontos fortes e propor ajustamentos ao nível da expressividade, entoação, articulação de ideias e movimento em cena.

Do ponto de vista da oralidade, esta atividade permitiu o desenvolvimento de duas vertentes distintas mas complementares: por um lado, a oralidade espontânea e argumentativa, associada à emissão de comentários e apreciações entre pares; por outro, a oralidade performativa, inerente à apresentação do texto dramático, que implicou o domínio da voz, da expressão corporal e da intencionalidade do discurso em situação comunicativa formal.

A atividade culminou com uma apresentação pública perante as turmas do Jardim de Infância de uma escola do mesmo agrupamento, promovendo a articulação entre ciclos e entre escolas, o desenvolvimento da expressão oral e artística. Para os alunos, esta experiência representou não só o culminar do seu trabalho, mas também uma oportunidade de comunicação com um público diferente, reforçando o sentido de responsabilidade, o envolvimento emocional com a tarefa e a valorização do processo criativo e coletivo.

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

**Figura 54**

*Apresentação de alguns dos textos dramáticos*



#### 4.2.6. Entrevista à professora cooperante

A entrevista realizada à professora cooperante, de carácter semiestruturado e semidiretivo, veio confirmar a relevância do tema em estudo, bem como a sua pertinência face às necessidades e características do grupo de alunos. Quando questionada sobre a importância da literatura infantil, a professora foi perentória: “Sim, considero que é fundamental.” (entrevista à professora, apêndice R). Justificou esta afirmação referindo que a literatura “ajuda a promover hábitos de leitura, a ter contacto com vários tipos de texto, outras realidades e situações, como também ajuda muito na aquisição de vocabulário” (entrevista à professora, apêndice R). Esta perspetiva evidencia uma valorização clara da leitura como veículo de desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural.

A docente salientou ainda que integra rotinas específicas de leitura no quotidiano da sala de aula, referindo que “temos semanalmente ou quinzenalmente, dependendo das atividades que temos nessa altura, uma rotina designada *Livros e Leitura*, em que ou eu leio para os alunos ou os alunos leem para a turma”. (entrevista à professora, apêndice R). Estas sessões não se esgotam na leitura passiva, sendo frequentemente articuladas com atividades de natureza artística, de expressão escrita ou de interpretação textual. A leitura é, portanto, entendida não só como um momento de fruição, mas como ponto de partida para aprendizagens significativas.

Relativamente à promoção da linguagem oral, a professora sublinhou o papel das histórias como “um ótimo meio” para desenvolver a compreensão e expressão oral. Segundo a mesma, “ao ouvirem histórias, as crianças desenvolvem a atenção, o vocabulário e a capacidade de interpretar e organizar ideias”. (entrevista à professora, apêndice R). Destacou ainda o valor de momentos de reconto, diálogos orientados e perguntas de compreensão como estratégias eficazes para estimular a oralidade, bem como a criatividade e a aquisição lexical.

Tanto a entrevista como a análise integral das respostas podem ser consultadas no apêndice R.

#### **4.2.7. Questionário aos alunos do 2.º ano do 1.º CEB**

O questionário realizada às crianças do grupo permitiu aceder às suas percepções sobre o ato de ouvir histórias, alguns hábitos de leitura, bem como algumas aprendizagens e possibilidades de expressão proporcionadas pela literatura. Com este questionário procurou-se recolher dados significativos que permitissem compreender a relação das crianças com a leitura e identificar potenciais interesses e motivações a integrar nas atividades planeadas.

Quando questionadas se gostavam de ouvir histórias, todas as crianças responderam afirmativamente. No que diz respeito à frequência com que ouvem histórias em casa, as respostas foram mais diversificadas: 11 afirmaram ouvir histórias com regularidade, 7 referiram que isso acontece “às vezes”, 2 responderam “não”, 1 “muito de vez em quando” e 1 criança referiu ouvir histórias “todos os dias”. Esta variabilidade foi igualmente visível na frequência semanal, com respostas a oscilar entre “0” e “7 vezes por semana”, embora a maioria indicasse entre 1 a 4 momentos semanais de contacto com histórias, em casa.

Importa destacar que todas as crianças reconheceram que é possível aprender através das histórias, o que revela uma valorização generalizada da leitura enquanto fonte de conhecimento e desenvolvimento pessoal. As respostas à questão “O que já aprendeste com as histórias?” foram ricas e variadas: algumas mencionaram aprendizagens de âmbito curricular (“o ciclo da água”, “jogos matemáticos”, “ler e escrever”), outras abordaram dimensões sociais e emocionais (“a amizade”, “ajudar os outros”, “que mesmo sendo pequenos conseguimos tudo”), e algumas referiram atividades realizadas a partir dos livros (“que podemos pintar com as cores que quisermos”, “aprendi que podemos aprender muitas coisas com os livros”).

Também a dimensão interpretativa e simbólica foi evidenciada: à pergunta “Achas que as histórias nos transmitem alguma mensagem?”, 20 crianças responderam “sim”, 1 respondeu “não” e 1 disse “talvez”. Entre as mensagens

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

referidas, surgiram ideias como “a história do Pinóquio dá-nos a mensagem que não podemos mentir”, “devemos trabalhar bem”, “devemos ser amigos dos animais”, “não podemos ser preguiçosos”, “quem se esforça mais, dá-se melhor”, “devemos obedecer às pessoas” e “precisamos saber pedir ajuda”. Foram ainda mencionadas ideias como “sermos mais inteligentes e mais gentis”, “sobre não deitar lixo para o mar” e “amor ao próximo”. Uma das crianças respondeu “eu sei que nada sei”, e outra lembrou que “no Capuchinho Vermelho ela disse ao lobo mau aonde vai”. Estes exemplos demonstram que, para além da compreensão das histórias, as crianças conseguiram extrair e verbalizar mensagens com valor ético, social e emocional, o que confirma a relevância da literatura infantil na construção do pensamento crítico, do juízo moral e da consciência cívica.

Relativamente à linguagem oral, 21 crianças afirmaram que as histórias as ajudam a expressar-se melhor, enquanto apenas 1 criança respondeu negativamente. Este dado reforça a ideia de que a leitura em voz alta e a escuta ativa são instrumentos poderosos na construção da linguagem, na organização do pensamento e no desenvolvimento do vocabulário.

Por fim, a pergunta “Que atividades pensas que poderíamos realizar a partir das histórias?” revelou sugestões criativas e diversificadas por parte das crianças. Entre os exemplos recolhidos, destacaram-se propostas ligadas à escrita, como “devíamos escrever um livro”, “escrever textos”, “podíamos fazer uma carta a dizer para escrever livros”, “escrever nos livros” e “fazer uma história com personagens de uma história”. Surgiram ainda sugestões de natureza artística e visual, como “um desenho dos livros”, “construções” e “fazer bonecos das histórias com os da pré”, bem como ideias ligadas à dramatização e expressão corporal, nomeadamente “fazer teatros com o que diz os livros” e “peças de teatro, banda desenhada, livros para a biblioteca”. Algumas respostas apontaram para atividades de natureza lúdica e didática, como “jogo de memória”, “jogos de leitura” (referido duas vezes) e “projetos sobre coisas que aprendemos”. A curiosidade científica e naturalista também esteve presente nas sugestões “experiências”, “vulcões”, “plantas”, “as flores ou uma planta” e “matemática”. Por fim, uma das crianças sugeriu “podemos ler

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

mais livros sobre animais e outras coisas”, refletindo o desejo de alargar o repertório literário e temático do grupo. Estas respostas revelaram-se particularmente inspiradoras, servindo como ponto de partida para a construção das atividades que foram posteriormente realizadas em coautoria com o grupo. O envolvimento dos alunos no processo de planificação traduziu-se numa maior motivação, participação e apropriação das propostas de aprendizagem.

A transcrição integral da entrevista pode ser consultada no apêndice S.

### **4.2.7. Questionário aos encarregados de educação**

O questionário aplicado aos encarregados de educação, no qual participaram 15, teve como finalidade recolher dados sobre as suas perceções relativas à importância da literatura infantil, os hábitos de leitura em contexto familiar e o seu envolvimento nas práticas educativas. A totalidade das respostas revelou uma valorização acentuada da leitura enquanto instrumento essencial no desenvolvimento das crianças.

Relativamente à afirmação “A literatura é extremamente importante no desenvolvimento infantil”, treze dos inquiridos atribuíram a pontuação máxima (5 – concordo totalmente), enquanto dois escolheram a opção “4 – concordo”. As justificações fornecidas foram bastante consistentes, evidenciando um entendimento alargado das potencialidades da leitura. Entre os argumentos mais referidos encontram-se o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do raciocínio, a estimulação cognitiva e emocional, o alargamento do vocabulário e a promoção de hábitos de aprendizagem. As famílias destacaram, por exemplo, que a literatura “oferece vocabulário, estimula a imaginação, momentos prazerosos, ajuda no raciocínio, interpretação de texto, ideias, conhecimento, conhecer outras realidades”, ou que “a leitura fortalece o conhecimento, renova a mente e dá-nos a capacidade de comunicarmos corretamente”. Foram ainda mencionados benefícios como o reforço dos laços afetivos, a concentração, a memória, a criatividade e o gosto pela leitura desde cedo.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Quanto aos hábitos de leitura em casa, treze responderam afirmativamente à pergunta “Tem o costume de ler livros ao(s) seu(s) educando(s)?”, sendo que dois afirmaram que não, embora um deles tenha acrescentado que “não, porque ele próprio lê as histórias”. A frequência revelou-se relativamente regular: sete famílias referiram fazê-lo uma vez por semana, duas entre uma a duas vezes por semana e quatro mencionaram fazê-lo mais de quatro vezes por semana.

No que respeita à mediação da leitura, a grande maioria dos inquiridos afirmou fazer perguntas durante ou após a leitura (12 respostas positivas) e explorar as mensagens das histórias com os filhos (12 respostas positivas). Este dado indica um elevado grau de intencionalidade nas práticas leitoras em contexto familiar, com impacto potencial no desenvolvimento da compreensão leitora, da capacidade reflexiva e da comunicação.

Todos os participantes concordaram que a leitura de histórias pode melhorar as capacidades de comunicação e expressão das crianças, o que reforça a consciência da sua relevância no desenvolvimento da linguagem oral. Por fim, foi ainda questionada a disponibilidade para colaborar em atividades propostas pela estagiária: 14 responderam afirmativamente, o que revela uma boa receptividade por parte das famílias à articulação entre escola e contexto familiar, e apenas uma pessoa referiu não estar disponível para o efeito.

Estes dados evidenciam que, no grupo em estudo, existe uma perceção bastante positiva relativamente ao papel da literatura no crescimento infantil e uma prática regular de leitura partilhada, associada a momentos de diálogo e reflexão. Tal envolvimento constitui um fator potenciador das aprendizagens e do desenvolvimento integral das crianças, além de reforçar o papel ativo das famílias no processo educativo.

### **4.3. Triangulação dos resultados obtidos**

Este ponto apresenta os resultados obtidos e analisados durante a investigação com recurso à triangulação de dados, uma metodologia que

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

permite cruzar diferentes fontes e técnicas de recolha de informação, com o intuito de reforçar a validade dos resultados e obter uma compreensão mais abrangente do fenómeno em estudo. A triangulação, amplamente utilizada nas ciências sociais e educativas, possibilita o confronto de diferentes perspetivas, mitigando as limitações inerentes ao uso exclusivo de um único método ou fonte. Segundo Gonçalves et al. (2021), a triangulação constitui uma estratégia que, ao integrar dados provenientes de diversas fontes, promove uma compreensão mais rigorosa e contextualizada da realidade, permitindo que o investigador verifique a consistência dos resultados obtidos. Coutinho (2014) reforça esta ideia ao afirmar que a triangulação de métodos, dados e teorias é fundamental para garantir a credibilidade dos resultados, sendo uma abordagem especialmente útil em estudos de natureza qualitativa, onde a interpretação e a subjetividade desempenham um papel relevante.

As entrevistas realizadas à educadora e professora cooperantes permitiram constatar, desde o início do plano de ação, que ambas consideravam o tema em estudo de elevada relevância. A educadora do contexto de Educação Pré-Escolar descreveu a literatura infantil como “muito, muito importante”, reforçando a ideia de que o gosto pela leitura se cultiva desde cedo e destacando o seu papel na promoção de aprendizagens através das histórias “99% das vezes”, incluindo a estimulação da linguagem oral em atividades diárias, mesmo que sob a forma de breves reflexões (apêndice C). No 1.º Ciclo, a professora cooperante referiu também que considera a literatura “fundamental”, tanto pelo estímulo à leitura e aquisição lexical, como pelas oportunidades que oferece de contacto com diferentes textos, realidades e situações (apêndice R). A leitura faz parte das rotinas da sala, estando integrada em sessões regulares designadas “Livros e Leitura”, que são, muitas vezes, ponto de partida para aprendizagens artísticas, escritas ou interpretativas.

No que diz respeito às crianças, todas participaram (tanto em EPE como em 1.º CEB) e afirmaram gostar de ouvir histórias. No entanto, a frequência da leitura em casa revelou alguma disparidade: no pré-escolar, algumas crianças indicaram ouvir histórias diariamente, outras esporadicamente, e algumas

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

referiram nunca o fazer em casa; já no 1.º CEB, embora todas gostassem de histórias, a frequência de leitura oscilava entre “nunca” e “todos os dias”, com maior concentração entre uma a quatro vezes por semana. Esta diferença sublinha a importância do contacto com livros no contexto escolar como forma de compensar desigualdades no ambiente familiar.

Quanto às aprendizagens realizadas através das histórias, as crianças de ambos os contextos foram capazes de identificar múltiplas áreas de conhecimento. No 1.º CEB, destacaram-se aprendizagens curriculares como “o ciclo da água”, “matemática” ou “ler e escrever”, bem como aprendizagens de ordem ética e relacional, como “a amizade”, “ajudar os outros” ou “que mesmo sendo pequenos conseguimos tudo”. Foram também mencionadas aprendizagens extraídas de histórias específicas, como “o Pinóquio ensina que não podemos mentir” ou “o Capuchinho Vermelho disse ao lobo onde ia”, evidenciando a compreensão simbólica e interpretativa dos textos. Em EPE, as crianças demonstraram apropriação significativa das histórias exploradas, sugerindo novas atividades como “fazer uma história”, e relacionando as narrativas a aprendizagens vividas no grupo, o que reflete a valorização destas experiências no seu quotidiano.

Na perspetiva dos encarregados de educação, tanto em EPE como em 1.º CEB, a literatura infantil foi unanimemente considerada essencial no desenvolvimento das crianças. Todos os respondentes do pré-escolar (10 participantes) classificaram com a pontuação máxima a importância da literatura, referindo benefícios como a estimulação da linguagem, criatividade, imaginação e atenção. No 1.º CEB (15 participantes), treze atribuíram nota máxima e dois deram nota quatro, justificando com argumentos como o aumento do vocabulário, o reforço dos laços afetivos e o estímulo ao raciocínio e à concentração. Em ambos os contextos, a maioria dos encarregados de educação afirmou ter o hábito de ler com os seus filhos (todos no EPE e treze no 1.º CEB), com uma frequência média de uma a quatro vezes por semana. Além disso, oito em cada dez inquiridos no EPE afirmaram fazer perguntas e explorar as mensagens durante a leitura, tal como doze em cada quinze no 1.º

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

CEB, o que demonstra uma participação familiar significativa na mediação da leitura de histórias.

Relativamente à linguagem oral, todas as crianças do EPE e vinte e uma do 1.º CEB afirmaram que as histórias as ajudam a expressar-se melhor. Este dado, ainda que proveniente de uma amostra limitada e dependente da sinceridade e interpretação dos participantes, aponta para a valorização das histórias enquanto instrumento de desenvolvimento comunicativo e organizacional do pensamento. Deve, no entanto, ser analisado com cautela, tendo em conta que os dados obtidos através de respostas pessoais podem refletir enviesamentos de resposta ou uma maior predisposição positiva por parte dos participantes envolvidos.

Por fim, a pergunta “Que atividades podemos realizar a partir das histórias?” revelou a criatividade e o envolvimento das crianças na planificação. No EPE, as sugestões incluíram “fazer uma história”, “construções”, “teatro”, “bonecos das personagens” ou “projetos sobre o que aprendemos”. Já no 1.º CEB, surgiram propostas diversificadas que abrangeram a escrita (“escrever um livro”, “textos”, “carta a dizer para escrever livros”), dramatizações (“fazer teatros com o que dizem os livros”), jogos (“jogos de leitura”, “jogo de memória”) e aprendizagens científicas ou naturais (“vulcões”, “plantas”, “experiências”). Esta variedade demonstra o potencial da literatura infantil como motor de atividades transversais e integradas, com impacto nas diferentes áreas do desenvolvimento das crianças.

A análise triangulada dos dados, cruzando as perspetivas das crianças, dos encarregados de educação e dos profissionais, evidencia a relevância da literatura infantil como meio de promoção da linguagem oral e do pensamento crítico. Contudo, importa ressaltar que estas conclusões emergem de uma amostra reduzida e de um contexto educativo específico, pelo que não devem ser generalizadas de forma absoluta. O desenvolvimento da oralidade é um processo multifatorial, influenciado por contextos familiares, experiências individuais e práticas educativas diversificadas. Assim, os dados aqui apresentados devem ser entendidos como indícios e contributos para uma reflexão mais ampla sobre o papel da literatura na educação, e não como prova

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

conclusiva de relações de causa-efeito. A natureza qualitativa da investigação não visa produzir verdades absolutas, mas antes contribuir para uma compreensão mais profunda e reflexiva do papel da literatura infantil nas práticas pedagógicas.

A questão de investigação “De que forma a leitura de histórias promove a compreensão e expressão da linguagem oral, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico?” esteve presente em todo o processo de recolha e análise dos dados. Através das respostas obtidas, foi possível verificar que a escuta e exploração de histórias ocupam um lugar significativo nas experiências escolares e familiares de muitas das crianças participantes. Ainda que os contextos observados sejam distintos, com particularidades nas práticas pedagógicas, na faixa etária dos alunos e na participação das famílias, emergiram algumas tendências comuns.

O objetivo geral da investigação, compreender a relação entre a periodicidade da leitura de histórias e o desenvolvimento da linguagem oral, foi parcialmente explorado através da frequência referida pelas crianças e encarregados de educação quanto ao contacto com livros e leitura em casa. A maioria das crianças afirma gostar de ouvir histórias, e muitas indicam fazê-lo com regularidade, embora com variações de intensidade. Em ambos os contextos, é importante reconhecer que outros fatores, como o contexto familiar, práticas pedagógicas ou características individuais, influenciam fortemente o desenvolvimento da oralidade, pelo que não é possível isolar a variável “leitura de histórias” como causa única. Ainda assim, observou-se que a leitura permitiu desencadear atividades que, por sua vez, promoveram o uso da linguagem oral em múltiplas formas, seja através do reconto, da dramatização, da participação em diálogos coletivos ou da criação de novas histórias.

Em relação ao primeiro objetivo específico, entender os hábitos de leitura no quotidiano das crianças, os questionários mostraram uma diversidade de práticas familiares. Algumas crianças referiram ouvir histórias frequentemente, outras apenas ocasionalmente, e houve ainda casos em que esse contacto era

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

inexistente. Esses dados ajudam a compreender a heterogeneidade das experiências de leitura fora do contexto escolar.

O segundo objetivo específico procurava conhecer as concepções dos pais e profissionais sobre a importância da leitura. As entrevistas e questionários evidenciaram uma valorização clara da leitura como instrumento de aprendizagem, de desenvolvimento da imaginação, do vocabulário e de fortalecimento dos laços afetivos. Ainda que este reconhecimento exista, foi também possível perceber que, na prática pedagógica diária, o uso sistemático da leitura nem sempre está presente ou é plenamente explorado. Algumas limitações, como a falta de tempo ou a priorização de outros conteúdos curriculares, podem ter sido obstáculos à sua maior integração.

Relativamente ao terceiro objetivo, perceber quais as principais aprendizagens resultantes da leitura de histórias, as crianças destacaram aprendizagens de conteúdos curriculares (como o ciclo da água, os números, a escrita), aspectos relacionais e éticos (a amizade, a ajuda, a importância de não mentir) e competências expressivas (criação de personagens, contar histórias, dramatizar). Estas respostas sugerem que as histórias funcionam como um gatilho para a construção de sentido e de conhecimento, ainda que os efeitos exatos dessas aprendizagens não possam ser quantificados de forma objetiva.

Por fim, o quarto objetivo, relacionar a periodicidade da leitura com o desenvolvimento da oralidade, exige uma análise mais cautelosa. Embora tenham sido observadas manifestações de maior fluência e vocabulário em algumas crianças que relataram ouvir histórias frequentemente, não é possível estabelecer uma relação direta de causa-efeito. Vários outros fatores contribuem para a competência oral, e a escuta de histórias é apenas uma entre muitas experiências influenciadoras. No entanto, é possível afirmar que a leitura promove situações e contextos em que a linguagem oral é mobilizada, trabalhada e valorizada, o que se traduz num contributo relevante, ainda que não exclusivo, para o seu desenvolvimento.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Deste modo, a triangulação dos dados revelou a complexidade e riqueza do fenómeno em estudo, oferecendo pistas significativas sobre o papel da leitura de histórias na promoção da linguagem oral, mas também alertando para os limites da análise e para a importância de considerar múltiplas variáveis envolvidas no processo de desenvolvimento das crianças.

## Capítulo 5.

### 5. Conclusões

Neste capítulo apresentam-se as reflexões decorrentes da investigação realizada, bem como as implicações que dela podem advir para o futuro percurso profissional da estagiária. Serão discutidos os principais resultados obtidos ao longo do estudo, procurando identificar o seu contributo para a prática educativa. Neste âmbito, pretende-se não apenas sintetizar os dados recolhidos, mas também refletir sobre as suas possíveis aplicações em contextos reais de ensino, valorizando o papel da investigação enquanto motor de transformação pedagógica e crescimento profissional.

#### 5.1. Conclusões da dimensão investigativa

“Tal como as aves têm asas, o homem tem linguagem” (Lewes, 1879, citado por Sim-Sim, 1998, p. 47). Esta citação, que serve de ponto de partida para esta investigação, remete-nos para o papel estruturante da linguagem na construção do pensamento, da identidade e das relações humanas. Tal como refere Sim-Sim (1998), a linguagem não é apenas um instrumento de

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

comunicação: é, acima de tudo, um meio de organização do raciocínio, de partilha de emoções e de construção do conhecimento.

A questão de investigação “De que forma a leitura de histórias promove a compreensão e expressão da linguagem oral, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”, orientou todas as fases da investigação. Os dados recolhidos (entrevistas, focus group, questionários e observações) permitiram triangular diferentes fontes e construir uma análise densa, como preconizado por Gonçalves et al. (2021) e Coutinho (2014), que defendem a importância da triangulação na investigação qualitativa para reforçar a validade e a profundidade da interpretação.

As atividades desenvolvidas revelaram que a literatura infantil, quando trabalhada em contextos participativos e significativos, promove a escuta ativa, a fluência verbal, a ampliação vocabular e a estruturação do discurso. No contexto da Educação Pré-Escolar, a participação ativa das crianças na planificação da “Hora do Conto” e nas dramatizações reforçou o seu envolvimento e autonomia, criando espaços de escuta e expressão em situações socialmente relevantes. No 1.º Ciclo, a reorganização do momento “Livros e Leitura”, com apresentações orais realizadas pelas próprias crianças, criou oportunidades para o desenvolvimento da linguagem em contextos autênticos e com função comunicativa real, assim como defende Sim-Sim (1998), a oralidade constrói-se em práticas situadas, onde há um “para quê” e um “para quem” comunicar.

Quanto ao objetivo geral, compreender a relação entre a leitura de histórias e o desenvolvimento da linguagem oral, os dados revelam que não é tanto a frequência isolada da leitura que determina o impacto, mas sim a intencionalidade pedagógica que lhe está associada. A leitura, quando acompanhada de reconto, dramatização, produção de texto e diálogo, potencia a oralidade em todas as suas dimensões (expressiva, performativa, narrativa e crítica). Esta ideia é sustentada por Azevedo (2007), ao afirmar que o reconto e a exploração de histórias fortalecem a organização do discurso e a capacidade comunicativa das crianças.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Relativamente ao primeiro objetivo específico, os dados dos questionários revelaram que a maioria das crianças está exposta a práticas de leitura em casa, embora com ritmos e envolvimento diferenciados. Todas as crianças do Pré-Escolar afirmaram gostar de ouvir histórias, e os encarregados de educação atribuíram elevada importância à leitura, destacando o seu papel no desenvolvimento da imaginação, da cognição e da linguagem. Como defendem Reis et al. (1998), o contacto frequente com textos literários alarga o repertório linguístico e simbólico da criança, o que é visível no entusiasmo demonstrado pelos participantes nas atividades desenvolvidas.

Quanto ao segundo objetivo, compreender as conceções dos pais e docentes sobre o valor da literatura, tanto a educadora como a professora cooperante reforçaram o papel da leitura como ferramenta pedagógica transversal, útil na abordagem de conteúdos diversos e promotora da linguagem oral, emocional e social. Também os encarregados de educação demonstraram uma atitude favorável, reconhecendo que os livros ajudam os filhos a falar melhor, a usar mais vocabulário e a comunicar com mais clareza. Esta valorização generalizada da literatura reforça a sua legitimidade como instrumento educativo essencial, uma ideia sublinhada por autores como Fávero et al. (2013), que associam a inovação pedagógica à reflexão crítica sobre as práticas que promovem a comunicação e a participação.

O terceiro objetivo, perceber as aprendizagens promovidas pela leitura, revelou resultados consistentes. As observações mostraram que as crianças usaram novo vocabulário, melhoraram a estrutura frásica e a confiança para intervir oralmente. As dramatizações e produções coletivas fomentaram a criatividade, a escuta ativa e a organização de ideias, confirmando o que defendem Silva et al. (2016), ao sublinhar o papel do ambiente educativo e da mediação no desenvolvimento da linguagem.

Já o quarto objetivo, relacionar a periodicidade da leitura com o desenvolvimento da oralidade, exigiu maior cautela. Apesar de se notarem diferenças entre crianças com maior contacto com livros e outras com práticas mais esporádicas, não é possível estabelecer uma relação direta de causa-efeito. No entanto, a leitura regular, mediada e articulada com práticas

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

expressivas e reflexivas, surge claramente como catalisadora da linguagem oral, uma leitura partilhada que serve de ponto de partida para a construção de sentido, a exploração de temas e a afirmação de identidades.

De forma global, os dados evidenciam que o uso intencional da literatura infantil, articulado com práticas pedagógicas diversificadas, contribui para o desenvolvimento da linguagem oral de forma significativa. O envolvimento ativo das crianças, a valorização das suas ideias e a construção coletiva do conhecimento foram aspetos centrais das atividades, permitindo que a leitura deixasse de ser um momento de receção passiva para se transformar numa prática cultural e relacional.

Como salienta Folque (2018), é no seio de comunidades de aprendizagem que se constrói o “aprender a aprender”, sendo o papel do adulto o de escutar, mediar e criar oportunidades para que cada criança possa fazer uso da linguagem como ferramenta de pensamento e de ação. Este estudo mostrou que é possível criar esses contextos, mesmo em tempos limitados, desde que exista intencionalidade, escuta e disponibilidade para deixar a literatura ocupar um lugar central na prática educativa.

A leitura de histórias, neste sentido, não é apenas um instrumento de ensino: é um lugar de encontro, de imaginação e de construção de sentidos partilhados. É também, como refere Sim-Sim (1998), uma das vias mais poderosas para desenvolver a consciência linguística, a criatividade e a expressão pessoal. Assim, esta investigação reforça a importância de práticas de leitura dialógicas, participativas e contextualizadas, capazes de transformar a linguagem oral numa experiência significativa e transformadora, não só para aprender a falar melhor, mas para aprender a pensar, sentir e viver em comunidade.

### **5.2. Implicações da investigação para a prática profissional futura**

A leitura de histórias constitui uma estratégia essencial na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, tendo um impacto significativo no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Esta prática não só promove

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

a compreensão da linguagem como também estimula a capacidade de expressão, permitindo às crianças ampliar o seu vocabulário, desenvolver competências narrativas e melhorar a sua comunicação, tanto entre pares como com adultos.

A presente investigação procurou, igualmente, fornecer contributos relevantes para a prática futura de educadores de infância e professores do 1.º ciclo. Compreender os potenciais benefícios da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem oral, sobretudo ao nível da expressão e da comunicação, bem como identificar estratégias promotoras dessas competências, poderá apoiar os profissionais da educação na criação de contextos mais ricos, envolventes e ajustados às necessidades das crianças. Ainda assim, reconhece-se que os dados recolhidos se baseiam numa amostra reduzida e que o desenvolvimento linguístico depende de múltiplos fatores contextuais e individuais, não sendo possível estabelecer relações de causalidade diretas e exclusivas.

Ao longo deste trabalho, destacou-se a importância de uma seleção cuidadosa das histórias, considerando os interesses das crianças e os objetivos educativos em causa. Observou-se também que o envolvimento ativo das crianças na leitura, por meio de perguntas, comentários, sugestões e momentos de leitura partilhada, potencia significativamente a eficácia das experiências de aprendizagem. Quando as crianças se envolvem com o conteúdo narrativo de forma significativa, demonstram maior motivação para participar, refletir e expressar-se com autonomia e entusiasmo.

A experiência de estágio revelou-se particularmente relevante para a construção da identidade profissional da estagiária, quer enquanto educadora de infância, quer enquanto futura professora do 1.º ciclo. A vivência permitiu aprofundar a consciência da importância das relações afetivas, de confiança e proximidade com as crianças, aspetos fundamentais para o seu bem-estar e desenvolvimento integral. Tornou-se evidente que a presença atenta e disponível da equipa educativa e docente contribui para que as crianças se sintam seguras, valorizadas e confiantes nas suas interações.

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Para além disso, foi possível reconhecer o valor de respeitar os ritmos individuais de aprendizagem, compreendendo que cada criança tem o seu percurso e tempo para evoluir. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), o educador deve escutar atentamente cada criança, valorizar as suas contribuições para o grupo e criar oportunidades de comunicação significativas. É destacado que “o educador deve escutar cada criança (...) valorizar a sua contribuição para o grupo”; deve “comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale”, fomentando “o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (OCEPE, 2016, p. 61).

As atividades propostas no âmbito deste relatório e desenvolvidas em contexto de estágio foram inspiradas, em grande medida, nas orientações presentes nas OCEPE (2016), sendo adaptadas também ao contexto e às exigências curriculares do 1.º ciclo. Segundo o mesmo documento, o docente promove aprendizagens no domínio da linguagem oral quando conta histórias, promove conversas sobre as mesmas, cria oportunidades para que as crianças recontem ou inventem histórias próprias; quando proporciona, no quotidiano, momentos de comunicação entre crianças e entre crianças e adultos, em contextos formais e informais; e quando incentiva cada criança a partilhar ideias e experiências, apoiando a sua expressão de forma progressivamente mais estruturada e elaborada, tendo em conta a sua individualidade (OCEPE, 2016, p. 63).

Neste sentido, a leitura de histórias, quando integrada de forma intencional e sensível no quotidiano educativo, seja em contexto de educação pré-escolar ou no 1.º ciclo, revela-se um instrumento valioso para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e das relações interpessoais. A experiência de estágio permitiu aprofundar esta compreensão e consolidar uma prática pedagógica mais consciente, ética e refletida, contribuindo para o desenvolvimento de uma abordagem educativa mais sensível e cuidada, atenta às potencialidades das crianças e ao papel transformador da literatura.

## Referências

- Aguilar, L.. (2008). Orelhas de borboleta. Lisboa: Kalandraka
- Ángel, J. (1996). La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Barcelona: Inde Publicaciones
- Azevedo, F. (2007). Formar Leitores: das teorias às práticas. Lisboa: Lidel
- Barbosa, S. & Fernandes, M. (2018). A Teoria do professor reflexivo na formação continuada de professores: discurso vazio de conteúdo. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 1, p. 6-19, jan./abr. 2018. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1744/664>
- Carle, E. (2020) A pequena semente. Lisboa: Kalandraka
- Cervo, A. & Bervian, P. (2002). Metodologia Científica: Quinta Edição. São Paulo: Prentice Hall
- Coutinho, C. P. (2014). Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática (2ª Edição). Coimbra: Almedina
- Coutinho, C. (2023). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina
- Cunha, C. (2020). Lobo Bom ou Lobo Mau?. Lisboa: Livros Horizonte

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Cunha, C. (2023). A visita do Lobo Mau. Lisboa: Livros Horizonte

Direção-Geral da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Elliott, J. (2005). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata

Faria, I. et al. (2017). A Influência da Contação de Histórias na Educação Infantil. v. 12, n. 1, p. 30-48, jan.- dez. 2017. <file:///C:/Users/HP%20Probook%20430%20G1/Downloads/admin,+Journal+manager,+Artigo+2+FARIA+Inglide+Graciele+de+++FLAVIANO+Sebastiana+de+Lourdes+Lopes+GUIMARAES+Maria+Severina+Batista++++FALEIRO+We.pdf>

Fávero, A. et al (2013). A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. Santa Maria | v. 38 | n. 2 | p. 277-288 | maio/ago. 2013. <file:///C:/Users/HP%20Probook%20430%20G1/Downloads/claudiab,+Art.+5483+-+277-287+-1.pdf>

Folque, M. (2018). O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A avaliação na educação pré-escolar: Da conformidade à participação. Porto Editora.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A qualidade em educação de infância: Perspectivas em diálogo. Porto Editora.

Formosinho, J., & Gambôa, S. (2021). Escutar e documentar para uma pedagogia-em-participação. Porto Editora.

Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>

Gonçalves, S. et al. (2021). Manual de Investigação Qualitativa. Lisboa: Pactor

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

- Luyken, C. (2018). O Livro dos Erros. Lisboa: Fábula
- Machado, M. & Pires, N. (2010). Educação Intercultural e Literatura Infantil. Lisboa: Edições Colibri
- Moita, M. (2021). Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância. Lisboa: apei
- Moreira, M. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 3, p. 48-63, 2015.  
<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1380/435>
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2021). O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto: ASA.
- Portugal. (2018). Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Reis, C., et al. (1998). Didática da Língua e da Literatura: Volume 1. Coimbra: Almedina
- Rocha, N. (1984). Breve história da literatura para crianças em Portugal. Lisboa: Biblioteca Breve
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da Linguagem. Lisboa: Universidade Aberta

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Sivieri-Pereira, H. et al. (2020). Diários de aula como estratégia de reflexão na formação e prática docente. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, 1-21, e3125052, jan./dez. 2020.  
<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3125/982>

Souza, L. & Bernardino, A. (2011). A Contação de Histórias como Estratégia Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Revista de educação, vol. 6 nº12jul./dez.2011 p.235-249. <file:///C:/Users/HP%20Probook%20430%20G1/Downloads/fabiobidu,+Gerente+da+revista,+15+A+conta%C3%A7%C3%A3o+de+hist%C3%B3ria.pdf>

Sousa, A. (2005). Investigação em Educação. Lisboa: Livros Horizonte

# Apêndices

## Apêndice A: Escala ECERS-R

**FOLHA DE COTAÇÃO**  
**Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - Revista**  
 Thelma Harms, Richard M. Clifford, e Debby Cryer

Observador: \_\_\_\_\_ Código observador: \_\_\_\_\_  
 Jardim-de-infância: \_\_\_\_\_ Código Jardim: \_\_\_\_\_  
 Sala: 2 Código sala: \_\_\_\_\_  
 Educador(es): \_\_\_\_\_ Código educador: \_\_\_\_\_

Número de elementos do pessoal presentes: \_\_\_\_\_

Número de crianças que frequentam a sala: 21

Número de crianças presentes: 21

Data de observação: 21 / 05 / 2024 (mês/dia/ano)  
 Número de crianças com incapacidades identificadas: 2  
 Tipo(s) de incapacidade:  física/sensorial  cognitiva/linguagem  
 social/emocional  outro: \_\_\_\_\_

Datas de nascimento das crianças: mais nova \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ (mês/dia/ano)  
 que frequentam a sala mais velha \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ (mês/dia/ano)

Hora de início da observação: \_\_\_:\_\_\_ Hora do fim da observação: \_\_\_:\_\_\_

ESPAÇO E MOBILIÁRIO										
<b>1. Espaço interior</b>					1 2 3 4 5 6 7					Notas:
S	N	S	N	NA	S	N	S	N	S	N
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.3	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>				
1.4	<input checked="" type="checkbox"/>	3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
		3.5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
<b>2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem</b>					1 2 3 4 5 6 7					Notas:
S	N	S	N	NA	S	N	S	N	S	N
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input type="checkbox"/>				
<b>3. Mobiliário descanso e conforto</b>					1 2 3 4 5 6 7					Notas:
S	N	S	N		S	N	S	N		
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
					5.3	<input checked="" type="checkbox"/>				
<b>4. Arranjo da sala para actividades</b>					1 2 3 4 5 6 7					Notas:
S	N	S	N	NA	S	N	S	N	S	N
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>				
		3.4	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						
<b>5. Espaço de privacidade</b>					1 2 3 4 5 6 7					Notas:
S	N	S	N		S	N	S	N	S	N
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
		3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>6. Exposição de material relacionado com oriança</b>					1 2 3 4 5 6 7					Notas:
S	N	S	N		S	N	S	N	S	N
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
					5.3	<input checked="" type="checkbox"/>				

<p><b>7. Espaço motricidade global</b> <span style="float: right;">Notas:</span></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: center;">5</td><td style="text-align: center;">6</td><td style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 20px;">7</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>5.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p><b>11. Sono/Descanso</b> <span style="float: right;">Notas:</span></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: center;">5</td><td style="text-align: center;">6</td><td style="text-align: center;">7</td><td style="text-align: center;">NA</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>5.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td>3.4</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	NA	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																														
<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>																																																																																																													
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																									
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																									
						5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																									
1	2	3	4	5	6	7	NA																																																																																																													
<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>																																																																																																													
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																									
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																									
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
			3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
<p><b>8. Equipamento motricidade global</b> <span style="float: right;">Notas:</span></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: center;">5</td><td style="text-align: center;">6</td><td style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 20px;">7</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>NA</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td>5.3</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>NA</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				<p><b>12. Uso Casa de Banhó/Fraldas</b> <span style="float: right;">Notas:</span></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: center;">5</td><td style="text-align: center;">6</td><td style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 20px;">7</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>3.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>5.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.4</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>3.4</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td>3.5</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							3.5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																														
<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>NA</b>	<b>S</b>	<b>N</b>																																																																																																												
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
			5.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																																																														
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																														
<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>																																																																																																															
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
1.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
			3.5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
<p>A. Subescala (Itens 1 – 8) Pontuação _____</p> <p>B. Número de itens cotados _____</p> <p><b>ESPAÇO E MOBILIÁRIO</b> Pontuação média (A + B) _____</p>	<p><b>13. Práticas de saúde</b> <span style="float: right;">Notas:</span></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: center;">5</td><td style="text-align: center;">6</td><td style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 20px;">7</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>NA</b></td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td>3.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>5.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td>3.4</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>NA</b>	1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																				
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																														
<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>NA</b>																																																																																																														
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																																																												
			3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
			3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
<b>ROTINAS/CUIDADOS PESSOAIS</b>																																																																																																																				
<p><b>9. Chegada/Saída</b> <span style="float: right;">Notas:</span></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: center;">5</td><td style="text-align: center;">6</td><td style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 20px;">7</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>NA</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>NA</b></td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td>7.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td>5.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>NA</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>NA</b>	1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<p><b>14. Práticas de segurança</b> <span style="float: right;">Notas:</span></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: center;">5</td><td style="text-align: center;">6</td><td style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 20px;">7</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																														
<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>NA</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>NA</b>																																																																																																											
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
			5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																														
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																														
<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>N</b>																																																																																																															
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
<p><b>10. Refeições/Merenda</b> <span style="float: right;">Notas:</span></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: center;">5</td><td style="text-align: center;">6</td><td style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 20px;">7</td> </tr> </table> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>NA</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td><td style="width: 15%;"><b>NA</b></td><td style="width: 15%;"><b>S</b></td><td style="width: 15%;"><b>N</b></td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>5.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>7.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.4</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.4</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td>5.4</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.5</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.5</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td>3.6</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>NA</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>NA</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.4	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				1.5	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										3.6	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							<p>A. Subescala (Itens 9 – 14) Pontuação _____</p> <p>B. Número de itens cotados _____</p> <p><b>ROTINAS/CUIDADOS PESSOAIS</b> Pontuação média (A + B) _____</p>																												
1	2	3	4	5	6	7																																																																																																														
<b>S</b>	<b>N</b>	<b>NA</b>	<b>S</b>	<b>N</b>	<b>NA</b>	<b>S</b>	<b>N</b>																																																																																																													
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																									
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																									
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																									
1.4	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
1.5	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
			3.6	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

LINGUAGEM - RACIOCINIO	ATIVIDADES																																																																																
<p><b>15. Livros e imagens</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 7 <small>Notas:</small></p> <table border="0"> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td> <td>5.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td> <td>5.4</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td> <td>5.5</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> </table>	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>					5.3	<input checked="" type="checkbox"/>							5.4	<input checked="" type="checkbox"/>							5.5	<input checked="" type="checkbox"/>			<p><b>19. Motricidade fina</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 7 <small>Notas:</small></p> <table border="0"> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td> <td>5.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> </table>	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>					5.3	<input checked="" type="checkbox"/>		
S	N	S	N	S	N	S	N																																																																										
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
				5.3	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																												
				5.4	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																												
				5.5	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																												
S	N	S	N	S	N	S	N																																																																										
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
				5.3	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																												
<p><b>16. Encorajar crianças comunicar</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <table border="0"> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>			3.3	<input checked="" type="checkbox"/>					<p><b>20. Arte</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <table border="0"> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>NA</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td> <td>7.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	S	N	S	N	S	N	S	N	NA	1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>		1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>						7.3	<input checked="" type="checkbox"/>															
S	N	S	N	S	N	S	N																																																																										
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
		3.3	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																														
S	N	S	N	S	N	S	N	NA																																																																									
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
				7.3	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																												
<p><b>17. Uso da linguagem para competências raciocínio</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <table border="0"> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<p><b>21. Música/movimento</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <table border="0"> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>7.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> </table>	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>			3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>																										
S	N	S	N	S	N	S	N																																																																										
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
S	N	S	N	S	N	S	N																																																																										
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
		3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																												
<p><b>18. Uso informal da linguagem</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <table border="0"> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> <td>5.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td> <td>5.4</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> </table>	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>	1.3	<input checked="" type="checkbox"/>			5.3	<input checked="" type="checkbox"/>							5.4	<input checked="" type="checkbox"/>			<p><b>22. Blocos</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <table border="0"> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td>3.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td> <td>5.4</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> </table>	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>			3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>			3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>					5.4	<input checked="" type="checkbox"/>		
S	N	S	N	S	N	S	N																																																																										
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
1.3	<input checked="" type="checkbox"/>			5.3	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																												
				5.4	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																												
S	N	S	N	S	N	S	N																																																																										
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
		3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
		3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
				5.4	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																												
<p>A. Subescala (Itens 15 – 18) Pontuação _____</p> <p>B. Número de itens cotados _____</p> <p><b>LINGUAGEM E RACIOCINIO</b> Pontuação média (A + B) _____</p>	<p><b>23. Areia/Água</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <table border="0"> <tr> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> <td>S</td><td>N</td> </tr> <tr> <td>1.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.1</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>3.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>5.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td>7.2</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td> <td>5.3</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td><td></td><td></td> </tr> </table>	S	N	S	N	S	N	S	N	1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>	1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>					5.3	<input checked="" type="checkbox"/>																																																		
S	N	S	N	S	N	S	N																																																																										
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
1.2	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																										
				5.3	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																												

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

<p><b>24. Jogo dramático</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 <b>7</b> Notas:</p> <table border="0"> <tr> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>A. Subescala (Itens 19 – 28) Pontuação <u>69</u></p> <p>B. Número de itens cotados <u>10</u></p> <p>ACTIVIDADES Pontuação média (A + B) <u>6,9</u></p>																										
S N	S N	S N	S N																																												
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
		5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
<p><b>25. Natureza/Ciência</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 <b>7</b> Notas:</p> <table border="0"> <tr> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<p><b>INTERACÇÃO</b></p> <p><b>29. Supervisão actividades motricidade global</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 <b>7</b> Notas:</p> <table border="0"> <tr> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>										
S N	S N	S N	S N																																												
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																													
		5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																													
S N	S N	S N	S N																																												
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
		5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
<p><b>26. Matemática/Número</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 <b>7</b> Notas:</p> <table border="0"> <tr> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<p><b>30. Supervisão geral das crianças</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 <b>7</b> Notas:</p> <table border="0"> <tr> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							
S N	S N	S N	S N																																												
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
		5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																													
		5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																													
S N	S N	S N	S N																																												
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																													
		5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																													
<p><b>27. Uso televisão, vídeo, computadores</b></p> <p>1 2 3 4 5 <b>6</b> 7 NA Notas:</p> <table border="0"> <tr> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>NA</td> <td>S N</td> <td>NA</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td>7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	NA	S N	NA	1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				<p><b>31. Disciplina</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 <b>7</b> Notas:</p> <table border="0"> <tr> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
S N	S N	S N	NA	S N	NA																																										
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																											
	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																													
		5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																													
S N	S N	S N	S N																																												
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
<p><b>28. Promover aceitação da diversidade</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 <b>7</b> Notas:</p> <table border="0"> <tr> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			<p><b>32. Interações pessoal-crianças</b></p> <p>1 2 3 4 5 6 <b>7</b> Notas:</p> <table border="0"> <tr> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> <td>S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td></td> <td>5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>															
S N	S N	S N	S N																																												
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																														
S N	S N	S N	S N																																												
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																												
1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																													

<b>33. Interações entre crianças</b> <div style="text-align: right; margin-bottom: 5px;">1 2 3 4 5 6 <b>7</b> Notas:</div> <table style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			<b>37. Condições para crianças com incapacidades</b> <div style="text-align: right; margin-bottom: 5px;">1 2 3 4 5 6 <b>7</b> NA Notas:</div> <table style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>						
S N	S N	S N	S N																																						
1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																								
S N	S N	S N	S N																																						
1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
1.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
1.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																								
A. Subescala (Itens 29 – 33) Pontuação <u>35</u> B. Número de itens cotados <u>05</u> <b>INTERAÇÃO Pontuação média (A + B) <u>07</u></b>	A. Subescala (Itens 34 – 37) Pontuação <u>28</u> B. Número de itens cotados <u>04</u> <b>ESTRUTURA DO PROGRAMA Pontuação média (A + B) _____</b>																																								
<b>ESTRUTURA DO PROGRAMA</b>		<b>PAIS E PESSOAL</b>																																							
<b>34. Horário</b> <div style="text-align: right; margin-bottom: 5px;">1 2 3 4 5 6 <b>7</b> Notas:</div> <table style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<b>38. Condições para necessidades pais</b> <div style="text-align: right; margin-bottom: 5px;">1 2 3 4 5 6 <b>7</b> Notas:</div> <table style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
S N	S N	S N	S N																																						
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																							
	3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																							
S N	S N	S N	S N																																						
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
	3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																							
<b>35. Jogo Livre</b> <div style="text-align: right; margin-bottom: 5px;">1 2 3 4 5 6 <b>7</b> Notas:</div> <table style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<b>39. Condições para necessidades pessoais pessoal</b> <div style="text-align: right; margin-bottom: 5px;">1 2 3 4 5 <b>6</b> 7 Notas:</div> <table style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N NA</td> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N NA	S N	S N	1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			3.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		
S N	S N	S N	S N																																						
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																							
S N	S N NA	S N	S N																																						
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>																																						
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
	3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																							
	3.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>																																								
<b>36. Tempo de grupo</b> <div style="text-align: right; margin-bottom: 5px;">1 2 3 4 5 6 <b>7</b> Notas:</div> <table style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<b>40. Condições necessidades profissionais pessoal</b> <div style="text-align: right; margin-bottom: 5px;">1 2 3 4 5 6 <b>7</b> Notas:</div> <table style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> <td style="text-align: center;">S N</td> </tr> <tr> <td>1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></td> <td>3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td>5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	S N	S N	S N	S N	1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>									
S N	S N	S N	S N																																						
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
S N	S N	S N	S N																																						
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																						
1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																							

41. Interação e cooperação do pessoal				1	2	3	4	5	6	7	NA	Notas:
S	N	S	N			S	N			S	N	
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					
1.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					

42. Supervisão e avaliação do pessoal				1	2	3	4	5	6	7	NA	
S	N	S	N			S	N	NA			S	N
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					
				5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					
				5.4	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							

43. Oportunidades para desenvolvimento profissional				1	2	3	4	5	6	7	NA	
S	N	S	N			S	N			S	N	NA
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					
		3.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>
				5.4	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>							

A. Subescala (Itens 38 – 43) Pontuação 41

B. Número de itens cotados 06

PAIS E PESSOAL Pontuação média (A ÷ B) 6,83

Total e Pontuação Média			
	Cotação	# itens cotados	Pontuação média
Espaço e mobiliário	<u>53</u>	<u>8</u>	<u>6,63</u>
Cuidados pessoais	<u>35</u>	<u>5</u>	<u>7</u>
Linguagem raciocínio	<u>28</u>	<u>4</u>	<u>7</u>
Actividades	<u>69</u>	<u>10</u>	<u>6,9</u>
Interação	<u>35</u>	<u>5</u>	<u>7</u>
Estrutura do programa	<u>28</u>	<u>4</u>	<u>7</u>
Pais e pessoal	<u>41</u>	<u>6</u>	<u>6,82</u>
<b>TOTAL</b>	<b><u>289</u></b>	<b><u>42</u></b>	<b><u>6,9</u></b>

Comentários e Planos:

## **Apêndice B: Pedido de autorização aos Encarregados de Educação**

### **ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo**

O meu nome é Débora Sofia Trindade Cláudio e estou no primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo. A minha integração nesta escola encontra-se no âmbito do meu estágio de observação participada pertencente à unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II – Jardim de Infância. O objetivo deste estágio é melhorar a minha formação, proporcionando-me oportunidades de enriquecimento e crescimento profissional, através de funções educativas de apoio e cooperação dentro e fora do sistema educativo, tais como a participação na dinamização de projetos de Educação e apoiar o desenvolvimento de atividades educativas.

Desta forma venho solicitar a vossa colaboração neste estágio de intervenção que estou a realizar, com a orientação da Educadora Catarina Lucena. Pedindo assim autorização para a captação de registos dos variados momentos diários (fotografias, vídeos, desenhos, entre outros) sem a possibilidade de identificação de nenhuma criança.

Desde já será assegurada a confidencialidade em todo o processo. Os vídeos e registos serão tratados de forma anónima garantindo a confidencialidade dos dados.

Caso autorize, basta assinalar em baixo.

Deste modo, ciente do estabelecido acima:

AUTORIZO

NÃO AUTORIZO

Nome da criança \_\_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação \_\_\_\_\_

Obrigado pela sua colaboração!

---

Ano Letivo 2023/2024

**Apêndice C:** Guião para entrevista à educadora cooperante e análise de conteúdo da mesma

<p>Bloco 1 - Legitimação da entrevista/Consentimento informado</p>	<p>Objetivo específico: Legitimar a entrevista.</p>
	<p>1. Autoriza que esta entrevista seja gravada e posteriormente transcrita de forma a constituir um objeto de análise de conteúdo?</p>
<p>Bloco 2 - Caracterização da entrevistada</p>	<p>Objetivo específico: Recolher dados e conhecer o percurso profissional da educadora.</p>
	<p>2. Fale-nos um pouco sobre a sua formação académica.</p> <p>3. O que a levou a ser educadora de infância?</p> <p>4. Segue ou é influenciada por alguma pedagogia?</p> <p>4.1. O que a levou a escolher esta(s) pedagogia(s) para as suas práticas pedagógicas?</p>
<p>Bloco 3 - Processo pedagógico</p>	<p>Objetivos específicos: Conhecer a forma como a educadora organiza o ambiente educativo; Conhecer preocupações da educadora relativas ao grupo bem como o envolvimento e participação deste.</p>
	<p>5. Considera relevante e o ambiente educativo estar organizado de acordo com a sua intencionalidade educativa?</p> <p>6. Quais considera serem as principais características deste grupo de crianças?</p>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	<p>7. Em relação a este grupo, quais são as suas maiores preocupações, e o que considera que eles mais precisam de trabalhar?</p> <p>8. Que estratégias utiliza, de maneira a que o grupo participe nas atividades propostas?</p>
<p>Bloco 4 - Famílias</p>	<p>Objetivo específico: Conhecer a relação da educadora com as famílias</p>
	<p>9. Considera importante o envolvimento das famílias?</p> <p>10. De que forma costuma procurar envolver as famílias?</p> <p>10.1. Considera suficiente ou gostaria de melhorar algo?</p>
<p>Bloco 5 - Literatura e linguagem oral</p>	<p>Objetivo específico: Identificar percepções da educadora acerca da relação entre a literatura e a compreensão e expressão da linguagem oral</p>
	<p>11. Considera a literatura infantil importante?</p> <p>11.1 Em que sentido?</p> <p>12. Costuma promover aprendizagens a partir da leitura de histórias?</p> <p>12.1 Dê alguns exemplos.</p> <p>13. De que forma pensa que se pode promover a compreensão e expressão da linguagem oral, a partir da leitura de histórias?</p> <p>13.1. Com que frequência costuma</p>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	coloca-lo em prática?
	Agradecimento.

**Análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora cooperante**

A - Legitimação da entrevista/Consentimento informado	A1 – Autorização
	Autorizo.
B - Caracterização da entrevistada	B1 – Formação acadêmica
	Tirei o curso em bacharelato na Escola Superior João de Deus. Comecei a trabalhar em 97 e tenho trabalhado sempre em Jardim de Infância ou Creche, majoritariamente em JI. Tirei a minha licenciatura, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, em 2002.
	B2 - Ser educadora de infância
	Eu quero ser Educadora de Infância desde que tenho três anos, graças à minha educadora “H”. Eu dizia a toda a gente que quando fosse grande queria ser educadora com a “H”. Neste caso foi ela que me levou a querer ser educadora.
	B3 – Pedagogia
Sim, algumas. Movimento da Escola Moderna, principalmente nos instrumentos e projetos, que considero muito importantes na formação das crianças. Gosto muito de alguns aspetos de Montessori. Sigo também a pedagogia-em-participação, que tem tudo a ver com a minha forma de encarar a	

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	<p>educação pré-escolar. Retiro alguns conceitos e valores de Reggio Emilia, que também gosto muito.</p> <p>B4 - Escolha da(s) pedagogia(s)</p> <p>O que me leva a escolher estas pedagogias é o fato de o papel central estar na criança. De elas defenderem que a criança está no centro da sua própria formação. Considero que seja a forma mais correta de ver a educação de infância. A criança ter um papel ativo no seu desenvolvimento e no que acontece diariamente na sala.</p>
<p>C - Processo pedagógico</p>	<p>C1 – Ambiente Educativo</p> <p>Sim, acho que mais que relevante, é determinante. Mediante aquilo que é a nossa intencionalidade educativa, porque apesar de a gente partir sempre daquilo que a criança quer, depois temos de tentar descobrir onde é que se cruza o que a criança nos traz, com a nossa intencionalidade educativa. E para isso é importante que o ambiente educativo estar de acordo com esse cruzamento.</p> <p>C2 - Características do grupo de crianças</p> <p>São crianças que se percebe que têm uma grande bagagem de conhecimento e noções, mas ao mesmo tempo, que acho que é uma coisa que é transversal a todo o ensino, que quando falo com outros profissionais de educação, as crianças estão hiper-estimuladas com tudo o que é ecrãs, jogos... e</p>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	<p>neste grupo nota-se a dispersão da atenção. São curiosos mas depois não conseguem manter o interesse e a atenção. Penso que porque o cérebro está tão habituado a pular de coisa em coisa, depois é difícil fixarem-se em algo durante muito tempo. Sendo difícil levá-los a concluir tarefas, projetos e tudo. É preciso fazer uma grande ginástica! Para além disto são miúdos divertidos e que gostam de coisas novas. A maioria das crianças estão na casa dos 5/6 anos.</p>
	<p>C3 - Maiores preocupações com o grupo, e o que mais precisam de trabalhar</p>
	<p>A concentração e atenção. Em minigrupos, dentro deste grupo, alguns precisam trabalhar a empatia e a cooperação uns com os outros. Mas principalmente, e no grupo todo, a concentração e atenção.</p>
	<p>C4 - Estratégias para que o grupo participe nas atividades propostas</p>
	<p>Desafios. Muitas vezes a estratégia que mais funciona é lançar desafios, fazer propostas com carácter de desafio. E momentos de calma. Terem que ter alguns momentos de calma, em que têm de estar sentados, calados, terem que ouvir, sem fazer nada, por exemplo em</p>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	momentos de transição, para aprenderem a esperar.
D - Famílias	D1 - Importância do envolvimento das famílias
	Muito. Por muito que façamos aqui, as famílias têm um peso a triplicar ou quadruplicar, do que o peso da escola. É importante para as famílias saberem o que se passa na escola, e para as crianças é importante saberem que os pais participam, estão a par e fazem parte desta comunidade, porque isto é uma comunidade e não funciona sem uma das partes da comunidade. Por isso é muito importante a envolvimento das famílias.
	D2 - Forma de envolvimento das famílias
	Para além e semanalmente existir vários momentos, normalmente duas ou três vezes por semana, em que lhes mando, em grupo whatsapp, o que estamos a fazer, inclusivamente com um pequeno texto para perceberem a importância, para conseguirem perceber que estamos a fazer aquilo porque é divertido, sim, mas trabalhamos isto e aquilo. Gosto de explicar que estamos a fazer determinada coisa porque desenvolve isto ou aquilo, e estímulo as famílias a experimentarem em

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	<p>casa. Também chamamos muito as famílias à escola, celebrar datas e não só, até em ocasiões de projetos que estamos trabalhar, chamamos. E o melhor de tudo é termos uma escola aberta, muito aberta, em que os pais podem de manhã, à tarde, à hora que quiserem. Logo aí há um contacto muito diferente, que para mim é muito mais saudável e próximo.</p>
	<p>D3 - Suficiência do envolvimento das famílias</p>
	<p>Nesta escola acho que é suficiente. Gostaria, às vezes, que eles participassem mais, mas eu compreendo que não é fácil e nem sempre conseguimos participar como gostaríamos.</p>
<p>E - Literatura e linguagem oral</p>	<p>E1 – Importância da literatura infantil</p>
	<p>Muito, muito importante! A literatura infantil é a base da literatura pela vida fora. Eu acho que um leitor se forma desde o berço. Acho que é importantíssimo cultivar a o gosto pela leitura e o hábito da leitura, que não é igual.</p>
	<p>E2 – Sentido da importância da literatura infantil</p>
	<p>No sentido de todo o desenvolvimento da criança, não só a nível da linguagem, mas também do</p>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	<p>raciocínio, das vivências, a cultura de um modo geral. Tanta coisa que se podia dizer sobre a literatura infantil!</p>
	<p>E3 - Promoção de aprendizagens a partir da leitura de histórias</p>
	<p>Sim, 99% das vezes.</p>
	<p>E4 – Exemplos da promoção de aprendizagens a partir da leitura de histórias</p>
	<p>Por exemplo, através do livro “pequeno azul, pequeno amarelo”, trabalhámos as cores. Trabalhámos a união, a amizade, trabalhámos tanta coisa a partir desse livro... trabalhámos a articulação com o 1º ciclo, porque os convidámos a virem cá, para partilharmos as experiências de cores que tínhamos feito. Estou-me a lembrar de outro livro, que fizemos a “missão primavera”, trabalhámos as plantas, a própria primavera, várias coisas. Também a empatia, porque o livro tem uma mensagem de empatia e respeito. O corpo humano, que também foi trabalhado a partir de uma questão feita por uma criança, no decorrer da leitura de um livro. E agora estamos a trabalhar os objetos antigos, também a partir de uma história. Estamos a fazer recolha, com as famílias, de objetos antigos que tenham em casa, para fazer uma</p>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	<p>exposição na escola. Espero que reforce os laços entre os avós, que estes lhe contem sobre os objetos, e também os trabalhamos aqui, sobre a sua funcionalidade, comparação com os atuais, muitas coisas.</p>
	<p>E5 – Formas de promover a compreensão e expressão da linguagem oral, a partir da leitura de histórias</p>
	<p>Para além do “simples” conto da história, depois também os recontos que fazemos, os jogos que se podem fazer a nível fonético, fonológica e lexical... a própria construção de histórias inventadas por eles...</p>
	<p>E6 – Frequência</p>
	<p>Todos os dias. Nem que seja uma simples reflexão no final da história.</p>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

**Apêndice D:** Guião para o focus group realizado com as crianças e análise de conteúdo do mesmo

<p>Bloco 1 – Conhecimentos das crianças</p>	<p>Objetivo específico: Perceber e compreender os conhecimentos, interesses e hábitos das crianças.</p>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gostam de ouvir histórias?</li> <li>2. Costumam ouvir histórias em casa?             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Quantas vezes por semana?</li> </ol> </li> <li>3. Acham que se pode aprender através das histórias?             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. O que já aprenderam?</li> </ol> </li> <li>4. Acham que as histórias nos transmitem alguma mensagem?             <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Deem alguns exemplos.</li> </ol> </li> <li>5. Pensam que as histórias podem ajudar-nos a expressar melhor as nossas ideias e o que queremos dizer?</li> <li>6. Que atividades pensam que poderíamos fazer, através dos livros?</li> </ol>
	<p>Agradecimento.</p>

**Análise de conteúdo do focus group realizado com as crianças**

	<p>A1 – Gosto por ouvir histórias</p>
	<p>Todos responderam que gostam de ouvir histórias.</p>
	<p>A2 – Hábitos familiar no conto de histórias</p>
	<p>“Sim” – 13 disseram que sim; “não” – 8 disseram que não costumam ouvir histórias em casa; “quando vou dormir</p>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

A – Conhecimentos das crianças	(R)".
	A3 – Frequência
	“A minha mãe conta-me todos os dias (L)”; “às vezes(C)”; “quase todos os dias (La)”; “a minha mãe conta duas vezes (A)”; “três vezes por semana (M.L)”
	A4 - Aprendizagens através das histórias
	A maioria respondeu que existem aprendizagens.
	A5 – Exemplos de aprendizagens
	“Que os pais precisam ler histórias aos filhos”; “que as histórias têm páginas giras e são muito interessantes” (Ca)
	A6 – Mensagens presentes nas histórias
	A maioria respondeu que existem aprendizagens.
	A7 – Exemplos de mensagens
	“Algumas histórias” (J) “ que devemos amar os outros” (P) “que devemos ser amigos dos outros” (M) “que devemos partilhar coisas com amigos” (Ca)
	A8 - Expressão e comunicação através das histórias
	A maioria respondeu que existem aprendizagens.
	A9 - Atividades através dos livros
	“fazer uma história” (J) “fazer fantoches” (P) “nós trabalhamos a parte que gostávamos mais” (M) “também trabalhamos as cores” (P)

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

**Apêndice E:** Questionário aos Encarregados de Educação e análise de conteúdo do mesmo

### Questionário

Exmo. Sr. Encarregado de Educação, venho por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento das questões apresentadas abaixo. As suas respostas serão, exclusivamente, utilizadas para fins académicos. O seu preenchimento é de forma anónima.

Na questão que se segue deve selecionar apenas uma opção, segundo o seu grau de concordância com as afirmações, de acordo com a seguinte escala:

1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4

Concordo; 5- Concordo totalmente

❖ A literatura é extremamente importante no desenvolvimento infantil.

Discordo totalmente

Concordo totalmente

Porquê? (opcional)

---

---

❖ Tem o costume de ler livros ao(s) seu(s) educando(s)?

Sim

Não

❖ Se sim, com que frequência?

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

- 1 vez por semana
- 1 a 2 vezes por semana
- 3 a 4 vezes por semana
- Mais de 4 vezes por semana

❖ Costuma fazer perguntas sobre a história durante e/ou depois da sua leitura, ao(s) seu(s) educando(s)? (opcional)

Sim      Não  
     

❖ Costuma explorar as mensagens das histórias, com o(s) seu(s) educando(s)? (opcional)

Sim      Não  
     

❖ Considera que a leitura de histórias pode melhorar as capacidades de comunicação e expressão do(s) seu(s) educando(s)?

Sim      Não  
     

❖ Estaria disposto(a) a participar em futuras atividades sugeridas por mim, estagiária?

Sim      Não

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Grata pela sua colaboração

Estagiária Débora Cláudio

**Análise de conteúdo do questionário realizado aos encarregados de educação**

<p>A literatura é extremamente importante no desenvolvimento infantil. (1 a 5 – porquê)</p>	<p>Todos responderam “5 - concordo totalmente”. Algumas respostas. “Para estimulação cognitiva, linguagem, criatividade e como auxílio na explicação/abordagem de diversas temáticas”; “agrega vocabulário, ajuda a criar imaginação e pode inibir o uso de tecnologia nociva, além de ser um hábito saudável”; “para desenvolver imaginação, emoções e cognitivo”; “estimula a linguagem, concentração, memória...”; “porque ler faz muito bem ao cérebro e é sabedoria para no futuro conseguirmos um bom vocabulário”; “aumenta a capacidade de imaginação da criança”.</p>
<p>Tem o costume de ler livros ao(s) seu(s) educando(s)? Frequência.</p>	<p>Todos responderam “sim”. Quanto à frequência: 3 responderam “1 vez por semana”; 1 respondeu “1 a 2 vezes por semana”; 4 responderam “3 a 4 vezes por semana”; 2 responderam “mais de 4 vezes por semana”.</p>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Costuma fazer perguntas sobre a história durante e/ou depois da sua leitura, ao(s) seu(s) educando(s)?	8 responderam que “sim” e 2 responderam que “não”.
Costuma explorar as mensagens das histórias, com o(s) seu(s) educando(s)?	8 responderam de “sim” e 2 responderam que “não”.
Considera que a leitura de histórias pode melhorar as capacidades de comunicação e expressão do(s) seu(s) educando(s)?	Todos responderam que “sim”.
Estaria disposto(a) a participar em futuras atividades sugeridas por mim, estagiária?	8 responderam que “sim” e 2 responderam que “não”.

## Apêndice F: Planificação da atividade 1 em contexto de EPE

Área(s) de conteúdo		Data	Duração	Número de crianças		
Área de Expressão e Comunicação		22/04/2024	15 minutos	21		
Área(s) de conteúdo	Atividades/ Estratégias	Objetivos	Aprendizagens a promover	Recursos	Avaliação	
Expressão e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem Oral e abordagem à Escrita                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Subdomínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação oral</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa em grande grupo para resolver o problema da lista de pessoas para lerem na “hora do Conto”</li> <li>- Criação de um mapa mensal para a “Hora do Conto”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstrar interesse, atenção e participar da conversa;</li> <li>- Tentar encontrar soluções para o problema apresentado</li> <li>- Terem contacto com diferentes modalidades e funcionalidades da linguagem oral e escrita e da matemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender mensagens orais em situações de comunicação;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);</li> <li>- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades;</li> </ul>	<p><b>Temporais:</b> - 15 minutos.</p> <p><b>Humanos:</b> - Crianças; - Estagiária; - Educadora; - Auxiliar de ação educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse e empenho demonstrados durante a conversa;</li> <li>- Participação</li> <li>- Capacidade de comunicação</li> </ul>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de convenções escritas</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral</li> </ul>		
<p>Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação artística</li> <li>• <b>Subdomínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropriação gradual de instrumentos e técnicas</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemática</li> <li>• <b>Subdomínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização e tratamento de dados</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar tabelas simples para organizar a informação recolhida</li> </ul>		
<p>Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem às Ciências</li> <li>• <b>Subdomínio:</b></li> </ul> </li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer unidades básicas de tempo diário, semanal, mensal e anual, compreendendo a influência eu têm na sua</li> </ul>		

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

- Conhecimento do mundo físico e natural			vida.		
--	--	--	-------	--	--

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

**Apêndice G:** Planificação da atividade 2 em contexto de EPE

Área(s) de conteúdo		Data	Duração	Número de crianças	
Área de Expressão e Comunicação		22/04/2024	45 minutos	21	
Área(s) de conteúdo	Atividades/ Estratégias	Objetivos	Aprendizagens a promover	Recursos	Avaliação
<p>Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem Oral e abordagem à Escrita</li> </ul> </li> <li>• <b>Subdomínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação Oral</li> </ul> </li> <li>- Prazer e motivação para ler e escrever</li> <li>- Funcionalidade da Linguagem escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do livro “Lobo Bom ou Lobo Mau?” de Clara Cunha</li> <li>- Escolha, individual, da parte que mais gostaram da história e justificação, oralmente, em</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e compreender o tema abordado na história, bem como os elementos paratextuais que a acompanham;</li> <li>- Demonstrar interesse, atenção e gosto ao escutar a história;</li> <li>- Lembrar e escolher uma parte da história, sabendo justificar a sua escolha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender mensagens orais em situações de comunicação;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);</li> <li>- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;</li> <li>- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros</li> </ul>	<p><b>Temporais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 minutos.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças;</li> <li>- Estagiária;</li> <li>- Educadora;</li> <li>- Auxiliar de ação educativa.</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cunha, C. (2020). Lobo Bom ou Lobo Mau?. Lisboa: Livros Horizonte;</li> </ul> <p><b>Temporais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 minutos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar se as crianças são capazes de identificar e comunicar alguns aspetos básicos sobre a história lida;</li> <li>- Interesse e empenho demonstrados durante a leitura da história;</li> <li>- Capacidade de comunicação, de memória e/ou de imaginação.</li> </ul>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

e sua utilização em contexto	grande grupo.				
<p>Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação artística</li> <li>• <b>Subdomínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar as crianças a registar, por meio de um desenho, a sua parte preferida da história.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber se consegue registar, através do desenho, a parte que mais gostou e explicar o seu trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;</li> <li>- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.</li> </ul>	<p><b>Temporais:</b> - 20 minutos.</p> <p><b>Materiais:</b> - Folhas brancas; - Canetas e lápis de cor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se introduz na sua produção plástica elementos visuais (cores, texturas, entre outros) de modo espontâneo para representar temáticas.</li> </ul>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

**Apêndice H:** Planificação da atividade 3 em contexto de EPE

Área(s) de conteúdo		Data	Duração	Número de crianças	
Área de Expressão e Comunicação		23/04/2024	20 minutos	21	
Área(s) de conteúdo	Atividades/ Estratégias	Objetivos	Aprendizagens a promover	Recursos	Avaliação
Expressão e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar as crianças a recontar a história do “Lobo Bom ou Lobo Mau?” de Clara Cunha, em grande grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber se as crianças conseguem se lembrar da história e/ou criar um segmento lógico, associado às ilustrações de cada página;</li> <li>- Saber trabalhar em grupo e cooperar com os colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender mensagens orais em situações de comunicação</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade)</li> <li>- Sentir-se competente de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais;</li> <li>- Identificar diferentes palavras numa frase (consciência da palavra).</li> </ul>	<p>Temporais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 20 minutos.</li> </ul> <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças;</li> <li>- Estagiária;</li> <li>- Educadora;</li> </ul> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cunha, C. (2020). Lobo Bom ou Lobo Mau?. Lisboa: Livros Horizonte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de comunicação, de memória e/ou de imaginação;</li> <li>- Cooperação com os colegas e empenho.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciência linguística</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inventar e apresentar</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b></li> <li>- Linguagem Oral e abordagem à Escrita</li> <li>• <b>Subdomínio:</b></li> <li>- Comunicação Oral</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b></li> <li>- Educação Artística</li> </ul>				

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Subdomínio:</b><ul style="list-style-type: none"><li>- Jogo dramático/teatro</li></ul></li></ul>			personagens e situações		
---	--	--	-------------------------	--	--

### Apêndice I: Planificação da atividade 4 em contexto de EPE

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Área(s) de conteúdo		Data	Duração	Número de crianças	
Área de Expressão e Comunicação		07/05/2024	35 minutos	21	
Área(s) de conteúdo	Atividades/ Estratégias	Objetivos	Aprendizagens a promover	Recursos	Avaliação
<p>Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem Oral e abordagem à Escrita</li> </ul> </li> <li>• <b>Subdomínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação Oral</li> </ul> </li> <li>- Prazer e motivação para ler e escrever</li> <li>- Funcionalidade da Linguagem escrita e sua utilização em</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do livro "Orelhas de borboleta" de Luísa Aguilar</li> <li>- Incentivar as crianças a escreverem uma carta de elogios a um colega (previamente escolhido) - as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e compreender o tema abordado na história, bem como os elementos paratextuais que a acompanham;</li> <li>- Demonstrar interesse, atenção e gosto ao escutar a história;</li> <li>- Abordar o tema bullying e aceitação das diferenças.</li> <li>- Conhecer a estrutura de uma carta</li> <li>- Saber escrever uma carta, oralmente, com um raciocínio lógico e estruturado (início, corpo e conclusão)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender mensagens orais em situações de comunicação;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</li> <li>- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;</li> <li>- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e</li> </ul>	<p><b>Temporais:</b> - 15 minutos.</p> <p><b>Humanos:</b> - Crianças; - Estagiária; - Educadora; - Auxiliar de ação educativa.</p> <p><b>Materiais:</b> - Aguilar, L.. (2008). Orelhas de borboleta. Lisboa: Kalandraka.</p> <p><b>Temporais:</b> - 20 minutos.</p> <p><b>Materiais:</b> - Folhas brancas; - Lápis de carvão e canetas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar se as crianças são capazes de identificar e comunicar alguns aspetos básicos sobre a história lida;</li> <li>- Interesse e empenho demonstrados durante a leitura da história;</li> <li>- Sensibilidade ao tema e participação.</li> <li>- Interesse e empenho;</li> <li>- Avaliar se as crianças são capazes de realizar tentativas de escrita.</li> </ul>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

<p>contexto</p> <p>– Comunicação Oral</p> <p>– Abordagem à escrita</p>	<p>crianças ditam oralmente e um adulto regista, para a criança copiar em seguida.</p>		<p>interações com outros</p> <p>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</p> <p>– Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto</p>		
<p>• <b>Domínio:</b></p> <p>– Educação Artística</p> <p>• <b>Subdomínio:</b></p> <p>Jogo dramático/teatro</p>			<p>- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações e regras</p>		
<p>• <b>Domínio:</b></p> <p>– Matemática</p> <p>• <b>Subdomínio:</b></p> <p>Geometria e medida</p>			<p>- Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação</p>		

**Apêndice J:** Planificação da atividade 5 em contexto de EPE

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Área(s) de conteúdo		Data	Duração	Número de crianças	
Área de Expressão e Comunicação		07/05/2024	35 minutos	21	
Área(s) de conteúdo	Atividades/ Estratégias	Objetivos	Aprendizagens a promover	Recursos	Avaliação
<p>Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem Oral e abordagem à Escrita</li> </ul> </li> <li>• <b>Subdomínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação oral</li> </ul> </li> </ul> <p>- Prazer e motivação para ler e escrever</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar as crianças a esconderem a sua carta na sala. E posteriormente, darem indicações, oralmente, ao colega que irá receber a sua carta, para a encontrar.</li> </ul> <p>- Incentivar as crianças a lerem a sua carta, com a ajuda do colega que a escreveu, em grande grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberem dar e receber instruções oralmente;</li> <li>- Orientação espacial</li> <li>- Associar a leitura à escrita;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</li> <li>- Compreender mensagens orais em situações de comunicação;</li> <li>- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância;</li> <li>- Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos</li> </ul>	<p><b>Temporais:</b> - 20 minutos.</p> <p><b>Humanos:</b> - Crianças; - Estagiária; - Educadora; - Auxiliar de ação educativa.</p> <p><b>Temporais:</b> - 15 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse e empenho;</li> <li>- Participação e verificar se sabem receber instruções e segui-las corretamente.</li> <li>- Capacidade de comunicação e organização do discurso;</li> </ul>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

<p>- Consciência linguística</p>			<p>orais que constituem as palavras (consciência fonológica);</p> <p>- Identificar diferentes palavras numa frase (consciência da palavra)</p>		
----------------------------------	--	--	--	--	--

**Apêndice K:** Planificação da atividade 6 em contexto de EPE

Área(s) de conteúdo	Data	Duração	Número de crianças
---------------------	------	---------	--------------------

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Área de Expressão e Comunicação		14-27/05/2024	135 minutos	21	
Área(s) de conteúdo	Atividades/ Estratégias	Objetivos	Aprendizagens a promover	Recursos	Avaliação
<p>Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem Oral e abordagem à Escrita</li> <li>• <b>Subdomínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação Oral</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Prazer e motivação para ler e escrever</li> <li>- Funcionalidade da Linguagem escrita e sua utilização em contexto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do livro “O Livro dos Erros” de Corinna Luyken</li> <li>- Relembrar o interesse demonstrados, pelas crianças, em</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e compreender o tema abordado na história, bem como os elementos paratextuais que a acompanham;</li> <li>- Demonstrar interesse, atenção e gosto ao escutar a história;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender mensagens orais em situações de comunicação;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);</li> <li>- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;</li> <li>- Usar a leitura e a escrita com diferentes</li> </ul>	<p><b>Temporais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 minutos.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças;</li> <li>- Estagiária;</li> <li>- Educadora;</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Luyken, C. (2018). O Livro dos Erros. Lisboa: Fábula;</li> </ul> <p><b>Temporais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 minutos.</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar se as crianças são capazes de identificar e comunicar alguns aspetos básicos sobre a história lida;</li> <li>- Interesse e empenho demonstrados durante a leitura da história;</li> <li>- Capacidade de comunicação, de memória e/ou de imaginação.</li> </ul>

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	<p>construir um livro/história e incentiva-las a começar;</p> <p>- Escolher o tema do livros, através de uma “chuva de ideias”</p> <p>- Escrever a primeira página do livro em grande grupo;</p> <p>- Escrever as páginas seguintes em grupos de 4/5 crianças, com ilustrações;</p> <p>- Escrever a última página em grande grupo, revisão de texto e escolha do título.</p>		<p>funcionalidades nas atividades</p>	<p>- Folhas em branco</p> <p>- Canetas</p> <p><b>Temporais:</b></p> <p>- 15 minutos.</p> <p><b>Materiais:</b></p> <p>- Folhas em branco</p> <p>- Canetas</p> <p><b>Temporais:</b></p> <p>- 90 minutos.</p> <p><b>Materiais:</b></p> <p>- Folhas em branco</p> <p>- Canetas</p>	
--	--	--	---------------------------------------	--	--

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

<p>Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Educação artística</li> <li>• <b>Subdomínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Artes Visuais</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Incentivar as crianças a registar, por meio de um desenho, cada página da história, e criação do livro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber se consegue registar, através do desenho, a parte que mais gostou e explicar o seu trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;</li> <li>– Apropriação gradual de instrumentos e técnicas</li> </ul>	<p><b>Temporais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 20 minutos.</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas brancas e cartolinas;</li> <li>- Canetas e lápis de cor;</li> <li>- Cola e lâ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se introduz na sua produção plástica elementos visuais (cores, texturas, entre outros) de modo espontâneo para representar temáticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Educação Artística</li> </ul> </li> <li>• <b>Subdomínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Jogo dramático/teatro</li> </ul> </li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inventar e representar personagens e situações;</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Matemática</li> </ul> </li> <li>• <b>Subdomínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Geometria e medida</li> </ul> </li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação</li> </ul>		

### Apêndice L: Planificação da atividade 7 em contexto de EPE

Área(s) de conteúdo	Data	Duração	Número de crianças
Área de Expressão e Comunicação	28/05/2024	20 minutos	21

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Área(s) de conteúdo	Atividades/ Estratégias	Objetivos	Aprendizagens a promover	Recursos	Avaliação
<p>Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem Oral e abordagem à Escrita</li> </ul> </li> <li>• <b>Subdomínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação Oral</li> </ul> </li> <li>- Prazer e motivação para ler e escrever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do livro “A visita do Lobo Mau” de Clara Cunha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e compreender o tema abordado na história, bem como os elementos paratextuais que a acompanham;</li> <li>- Demonstrar interesse, atenção e gosto ao escutar a história;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender mensagens orais em situações de comunicação;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);</li> <li>- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;</li> </ul>	<p><b>Temporais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 20 minutos.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças;</li> <li>- Estagiária;</li> <li>- Educadora;</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cunha, C. (2023). A visita do Lobo Mau. Lisboa: Livros Horizonte;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar se as crianças são capazes de identificar e comunicar alguns aspetos básicos sobre a história lida;</li> <li>- Interesse e empenho demonstrados durante a leitura da história;</li> <li>- Capacidade de comunicação.</li> </ul>
<p>Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante o decorrer do livro ir perguntando os números que aparecem e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar contas simples de soma e subtração com as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar quantidades através de diferentes formas de</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação e interesse</li> </ul>

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemática</li> <li>• <b>Subdomínio:</b></li> <li>- Números e operações</li> </ul>	para contar/subtraindo as personagens	irem as crianças e sentido de número;	representação; - Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração.	- Verificar se são capazes de resolver problemas, com quantidades pequenas, com recurso à adição e subtração.
---	---------------------------------------	---------------------------------------	---	---

### Apêndice M: Planificação da atividade 8 em contexto de EPE

Área(s) de conteúdo		Data	Duração	Número de crianças	
Área de Expressão e Comunicação		04/06/2024	20 minutos	21	
Área(s) de conteúdo	Atividades/ Estratégias	Objetivos	Aprendizagens a promover	Recursos	Avaliação
Expressão e Comunicação				Temporais:	

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem Oral e abordagem à Escrita</li> </ul> </li> <li>• <b>Subdomínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação Oral</li> </ul> </li> <li>- Prazer e motivação para ler e escrever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do livro “A Pequena Semente” de Eric Carle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e compreender o tema abordado na história, bem como os elementos paratextuais que a acompanham;</li> <li>- Demonstrar interesse, atenção e gosto ao escutar a história;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender mensagens orais em situações de comunicação;</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);</li> <li>- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;</li> </ul>	<p>- 20 minutos.</p> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças;</li> <li>- Estagiária;</li> <li>- Educadora;</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Carle, E. (2020) <i>pequena semente</i>. Lisboa: Kalandraka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar se as crianças são capazes de identificar e comunicar alguns aspetos básicos sobre a história lida;</li> <li>- Interesse e empenho demonstrados durante a leitura da história;</li> <li>- Capacidade de comunicação.</li> <li>- Participação e interesse</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemática</li> </ul> </li> <li>• <b>Subdomínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Números</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante o decorrer do livro fazer perguntas sobre maior e menor; numerar situações (sentido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar tamanhos (maior e menor) e sequências;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;</li> <li>- Compreender que os objetos têm atributos</li> </ul>		

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

operações	de número)		mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los.		
Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem às Ciências</li> </ul> </li> <li>• <b>Subdomínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento do mundo físico e natural</li> </ul> </li> </ul>	- Falar sobre o Ciclo das plantas		- Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural		

**Apêndice N:** Planificação da atividade 9 em contexto de EPE

Área(s) de conteúdo		Data	Duração	Número de crianças	
Área de Expressão e Comunicação		22/04/2024	160 minutos	21	
Área(s) de conteúdo	Atividades/ Estratégias	Objetivos	Aprendizagens a promover	Recursos	Avaliação
Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem Oral e</li> </ul> </li> </ul>	- Transformação do livro de sala em	- Reconhecer e compreender o	- Compreender mensagens orais em situações de	<b>Temporais:</b> - 20 minutos.	- Avaliar se as crianças são capazes de identificar e comunicar alguns aspetos

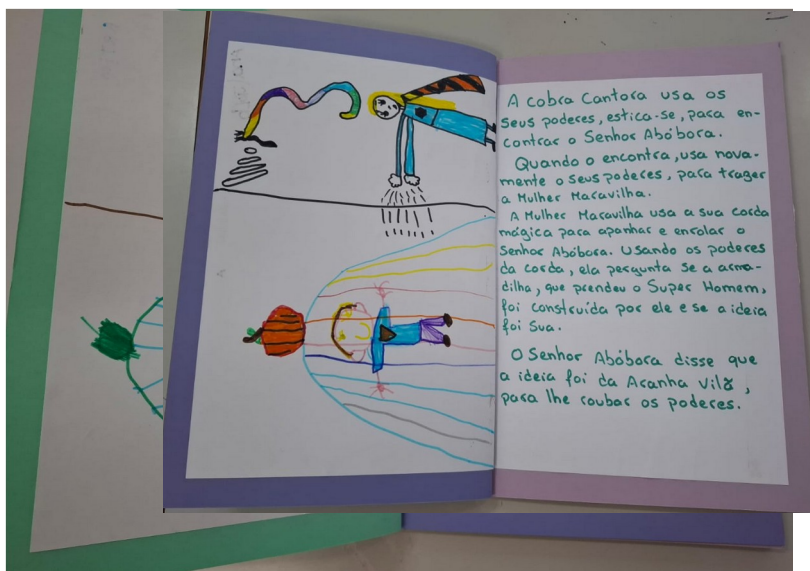
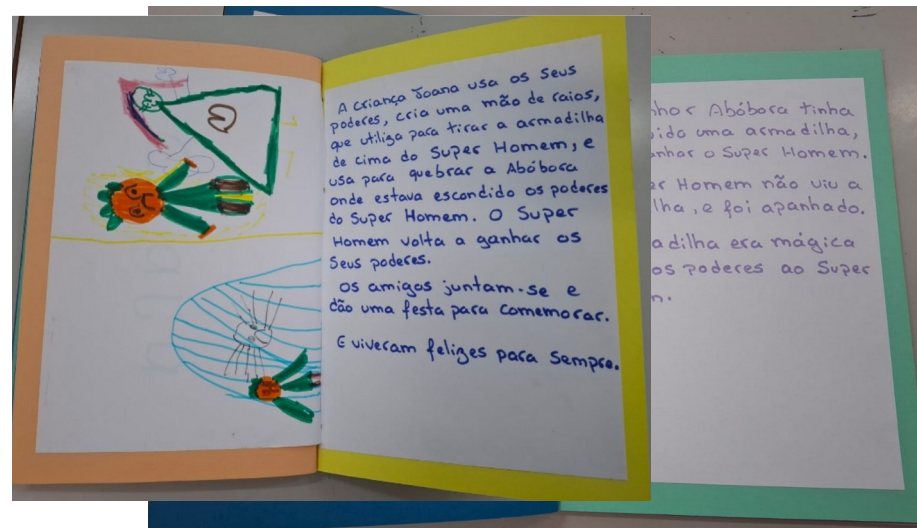
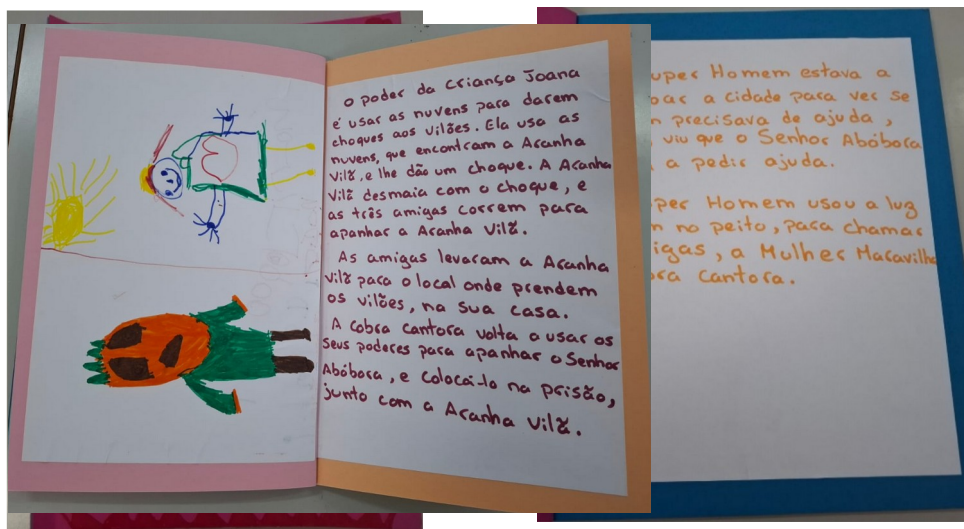


A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

			atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recreação, em grupo.	tarde)	
--	--	--	---	--------	--

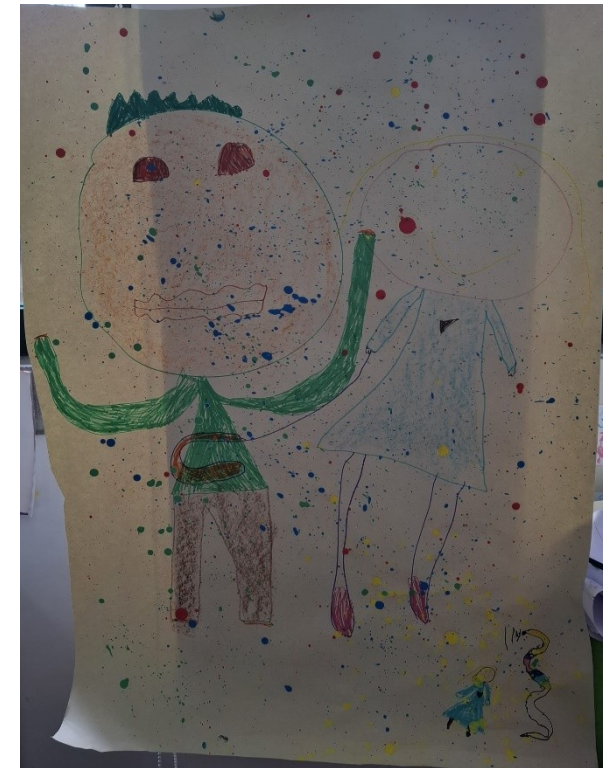
## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

### Apêndice O: Livro de Sala

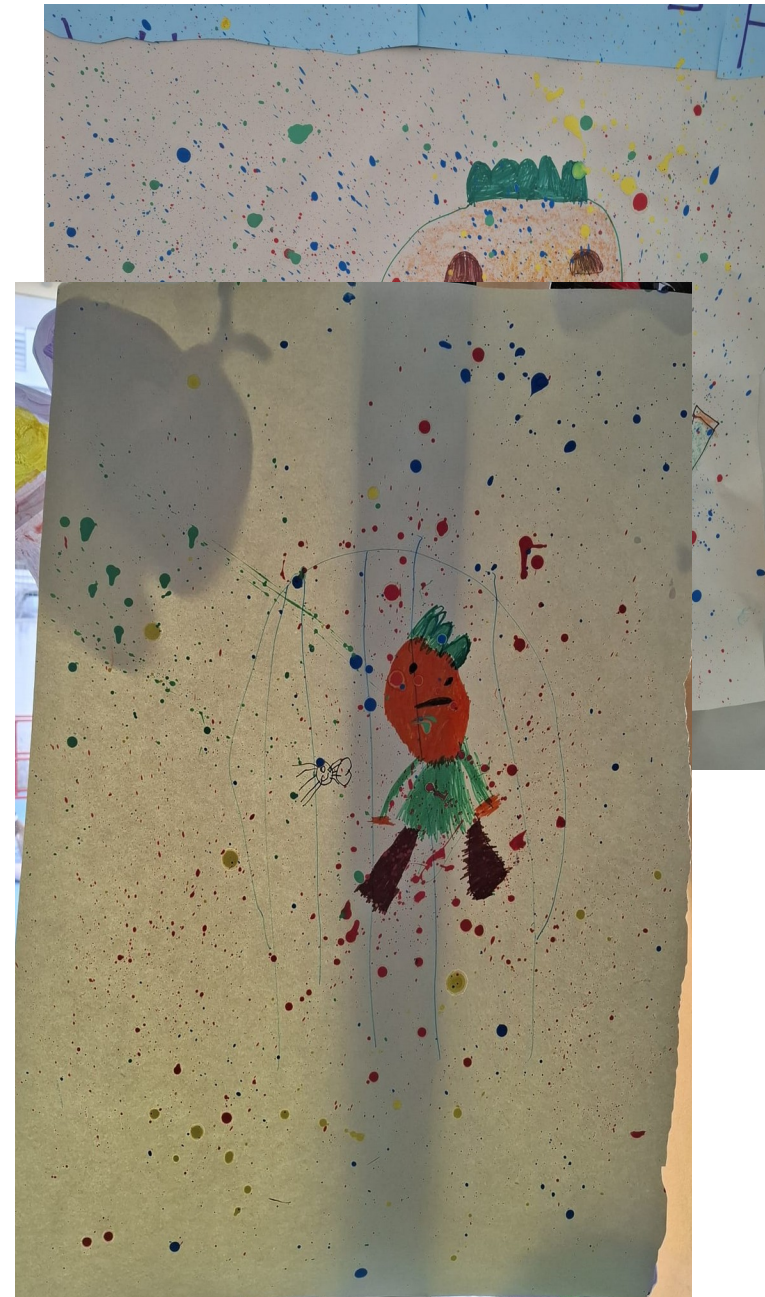


A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

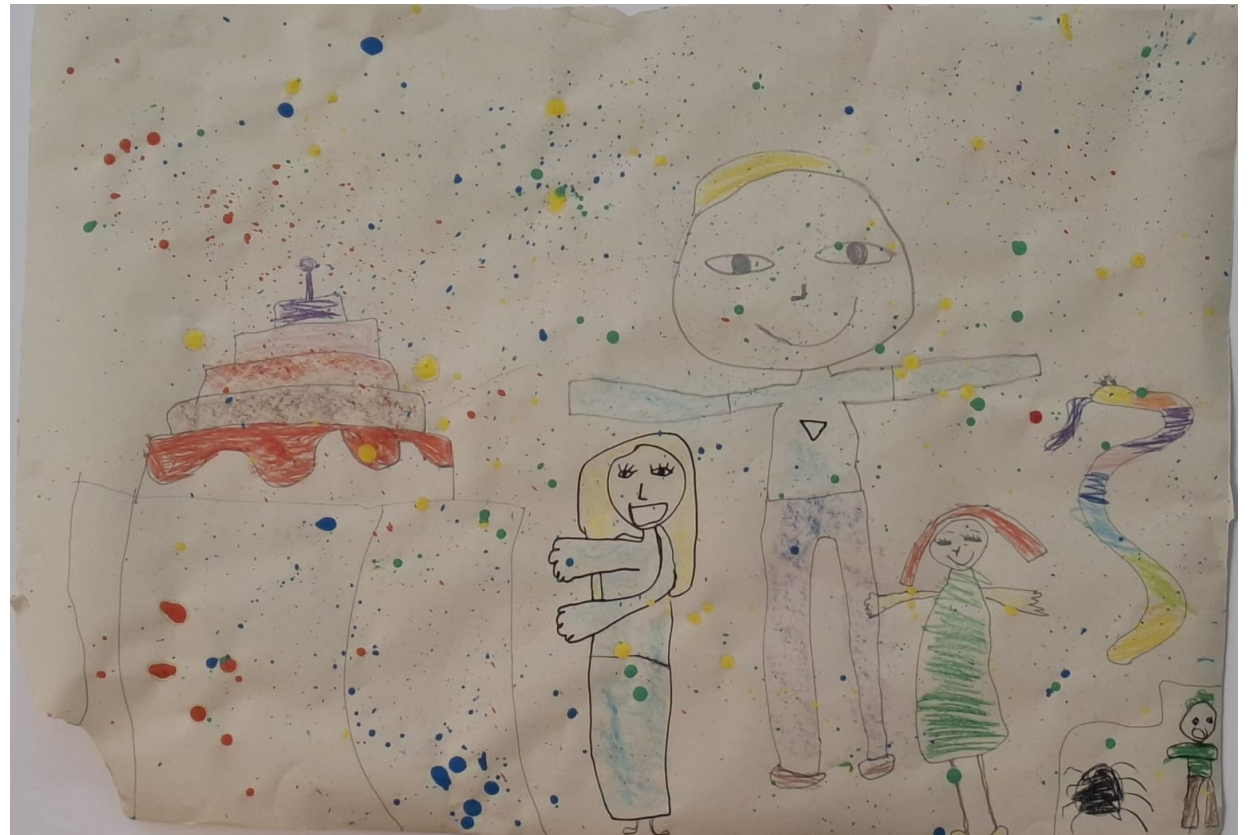
**Apêndice P: Cenários do Teatro**



A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral



A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral



A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral



**Apêndice Q:** Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

O meu nome é Débora Sofia Trindade Cláudio e estou no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo. A minha integração nesta escola encontra-se no âmbito do meu estágio de observação participada pertencente à unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III e IV – 1º Ciclo. O objetivo deste estágio é melhorar a minha formação, proporcionando-me oportunidades de enriquecimento e crescimento profissional, através de funções educativas de apoio e cooperação dentro e fora do sistema educativo, tais como a participação na dinamização de projetos de Educação e apoiar o desenvolvimento de atividades educativas.

Desta forma venho solicitar a vossa colaboração neste estágio de intervenção que estou a realizar, com a orientação da Professora Catarina Jordão. Pedindo assim autorização para a captação de registos dos variados momentos diários (fotografias, vídeos, desenhos, entre outros) sem a possibilidade de identificação de nenhuma criança.

Desde já será assegurada a confidencialidade em todo o processo. Os vídeos e registos serão tratados de forma anónima garantindo a confidencialidade dos dados.

Caso autorize, basta assinalar em baixo.

Deste modo, ciente do estabelecido acima:

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

(\_\_\_) AUTORIZO

(\_\_\_) NÃO AUTORIZO

Nome da criança \_\_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação \_\_\_\_\_

Obrigado pela sua colaboração!

---

Ano Letivo 2024/2025

**Apêndice R:** Guião para entrevista à professora cooperante e análise de conteúdo da mesma

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Bloco 1 - Legitimação da entrevista/Consentimento informado	Objetivo específico: Legitimar a entrevista.
	4. Autoriza que esta entrevista seja gravada e posteriormente transcrita de forma a constituir um objeto de análise de conteúdo?
Bloco 2 - Caracterização da entrevistada	Objetivo específico: Recolher dados e conhecer o percurso profissional da professora.
	<p>5. Fale-nos um pouco sobre a sua formação académica.</p> <p>6. O que a levou a ser professora do 1 CEB?</p> <p>4. Segue ou é influenciada por alguma pedagogia?</p> <p>4.1. O que a levou a escolher esta(s) pedagogia(s) para as suas práticas pedagógicas?</p>
	Objetivos específicos: Conhecer a forma como a professora organiza o ambiente educativo; Conhecer preocupações da professora relativas ao grupo bem como o envolvimento e

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Bloco 3 - Processo pedagógico	<p>participação deste.</p> <p>5. Considera relevante e o ambiente educativo estar organizado de acordo com a sua intencionalidade educativa?</p> <p>6. Quais considera serem as principais características deste grupo de alunos?</p> <p>7. Em relação a este grupo, quais são as suas maiores preocupações, e o que considera que eles mais precisam de trabalhar?</p> <p>8. Que estratégias utiliza, de maneira a que o grupo participe nas atividades propostas?</p>
Bloco 4 - Famílias	<p>Objetivo específico: Conhecer a relação da professora com as famílias</p> <p>9. Considera importante o envolvimento das famílias?</p> <p>10. De que forma costuma procurar envolver as famílias?</p> <p>10.1. Considera suficiente ou gostaria de melhorar algo?</p>

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Bloco 5 - Literatura e linguagem oral	Objetivo específico: Identificar percepções da professora acerca da relação entre a literatura e a compreensão e expressão da linguagem oral
	11. Considera a literatura infantil importante? 11.1 Em que sentido? 12. Costuma promover aprendizagens a partir da leitura de histórias? 12.1 Dê alguns exemplos. 13. De que forma pensa que se pode promover a compreensão e expressão da linguagem oral, a partir da leitura de histórias? 13.1. Com que frequência costuma coloca-lo em prática?
	Agradecimento.

### **Análise de conteúdo da entrevista realizada à professora cooperante**

	A1 – Autorização
--	------------------

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

A - Legitimação da entrevista/Consentimento informado	Sim, autorizo.
B - Caracterização da entrevistada	B1 – Formação académica
	Eu fiz a formação inicial na ESE de Lisboa, Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.
	B2 - Ser professora de 1º CEB
	Desde que me lembro que quero ser professora do 1.º Ciclo, tanto pelo gosto da criação de materiais como pela gratificação de ver os alunos a crescer e aprender.
	B3 – Pedagogia
	Inspiro-me no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.
	B4 - Escolha da(s) pedagogia(s) Os princípios e fundamentos do MEM vão ao encontro dos meus enquanto profissional em educação.
	C1 – Ambiente Educativo
	Sim, é sem dúvida essencial. Embora, por vezes, haja algumas limitações devido ao espaço da sala.
	C2 - Características do grupo de crianças

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

C - Processo pedagógico	<p>São alunos com bastante gosto pela aprendizagem em geral e gostam de corresponder ao que esperam deles. Não obstante é um grupo bastante conversador e agitado que necessita de consistência e assertividade por parte do adulto.</p>
	<p>C3 - Maiores preocupações com o grupo, e o que mais precisam de trabalhar</p>
	<p>Eu só comecei a trabalhar com esta turma este ano letivo e desde o início que foi notória a sua dificuldade em trabalhar a pares ou pequenos grupos, bem como a sua fragilidade em escrever livremente com gosto e sentido. Por isso, tenho investido desde o início do ano em rotinas e momentos de trabalho que promovam a ultrapassagem destas dificuldades.</p>
	<p>C4 - Estratégias para que o grupo participe nas atividades propostas</p>
	<p>As estratégias utilizadas prendem-se com a organização da sala e de uma agenda semanal com rotinas estruturadas.</p> <p>Quanto à disposição e organização da sala, os alunos estão sentados em grupos de quatro e um de dois, por</p>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	<p>forma a promover a interação, cooperação e interajuda entre eles nas diversas dinâmicas de sala. Embora, a disposição da sala vai sendo alterada consoante a necessidade, para o desenvolvimento de atividades. A agenda semanal encontra-se organizada em momentos de trabalho e rotinas estruturantes que proporcionam a participação ativa dos alunos, a sua comunicação e cooperação, bem como o trabalho dos conteúdos programáticos e das competências explanados nos normativos em vigor.</p>
<p>D - Famílias</p>	<p>D1 - Importância do envolvimento das famílias</p>
	<p>Sim, considero fundamental. Pois só em conjunto conseguimos que os alunos aprendam e se desenvolvam de forma feliz e saudável.</p>
	<p>D2 - Forma de envolvimento das famílias</p>
	<p>Desde o início que convidei os pais a virem fazer alguma atividade ou apresentação e sempre senti resistência. Deste modo, fui comunicando constantemente com os pais e os alunos levam os cadernos e livros para os pais poderem acompanhar o trabalho desenvolvido. Também</p>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	têm sido envolvidos nas datas festivas, desenvolvendo atividades com os filhos na escola.
	D3 - Suficiência do envolvimento das famílias
	Gostaria que os pais viessem mais à sala para poderem conhecer melhor o nosso trabalho. Penso que se continuar com o grupo, poderemos convidar os pais a vir assistir a apresentações dos alunos e a desenvolver mais atividades, como por exemplo ler alguma história.
E - Literatura e linguagem oral	E1 – Importância da literatura infantil
	Sim, considero que é fundamental.
	E2 – Sentido da importância da literatura infantil
	A literatura infantil ajuda a promover hábitos de leitura, a ter contacto com vários tipos de texto, outras realidades e situações, como também ajuda muito na aquisição de vocabulário.
	E3 - Promoção de aprendizagens a partir da leitura de histórias
	Sim.
	E4 – Exemplos da promoção de aprendizagens a partir da leitura de histórias

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	<p>Temos semanalmente ou quinzenalmente, dependendo das atividades que temos nessa altura, uma rotina designada Livros e Leitura em que ou eu leio para os alunos ou os alunos leem para a turma. Quando sou eu a ler, normalmente aproveito a história para desenvolver alguma atividade, como fazer alguma produção artística, dar continuidade à história ou realizar interpretação de texto.</p>
	<p>E5 – Formas de promover a compreensão e expressão da linguagem oral, a partir da leitura de histórias</p>
	<p>As histórias são um ótimo meio para promover a compreensão e expressão da linguagem oral. As crianças ao ouvirem histórias desenvolvem a atenção, o vocabulário e a capacidade de interpretar e organizar ideias. Durante e após a leitura, as perguntas, os diálogos ou até mesmo o reconto estimulam a expressão oral. Para além disso, ajudam bastante na criatividade para novas histórias como na aquisição de vocabulário.</p>
	<p>E6 – Frequência</p>
	<p>Tal como já referi anteriormente, temos a rotina Livros e Leitura semanalmente ou quinzenalmente, consoante as</p>

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	atividades de escola previstas para a altura.
--	---

### **Apêndice S:** Guião para o questionário aos alunos e análise de conteúdo dos mesmos

	Objetivo específico: Perceber e compreender os conhecimentos, interesses e hábitos das crianças.
	1. Gostam de ouvir histórias? 2. Costumam ouvir histórias em casa?

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

<p>Bloco 1 – Conhecimentos das crianças</p>	<p>2.1. Quantas vezes por semana?</p> <p>3. Acham que se pode aprender através das histórias?</p> <p>3.1. O que já aprenderam?</p> <p>4. Acham que as histórias nos transmitem alguma mensagem?</p> <p>4.1. Deem alguns exemplos.</p> <p>5. Pensam que as histórias podem ajudar-nos a expressar melhor as nossas ideias e o que queremos dizer?</p> <p>6. Que atividades pensam que poderíamos fazer, através dos livros?</p>
	<p>Agradecimento.</p>

**Análise de conteúdo do questionário realizado aos alunos**

	<p>A1 – Gosto por ouvir histórias</p>
	<p>Todos responderam que gostam de ouvir histórias.</p>
	<p>A2 – Hábitos familiar no conto de histórias</p>
	<p>“Sim” – 11 disseram que sim; 7 responderam “ás</p>

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

A – Conhecimentos das crianças	vezes”, 2 “não”, 1 “muito de vez em quando” e 1 “todos os dias”.
	A3 – Frequência
	Dois responderam “0”; cinco responderam “menos do que uma vez por semana”; seis responderam “1 a 2 vezes por semana”; quatro responderam entre “3 a 4”; um respondeu “5 a 6 vezes” e quatro disseram todos do dias.
	A4 - Aprendizagens através das histórias
	Todos responderam que existem aprendizagens.
	A5 – Exemplos de aprendizagens
	“não me lembro” (duas vezes); “que mesmo sendo pequenos conseguimos tudo” (três vezes); “nada”; “o ciclo da água”, “jogos matemáticos”; “ler e escrever”; “a amizade”; “ajudar os outros”; “que podemos pintar com as cores que quisermos”; “aprendi que podemos aprender muitas coisas com os livros”
	A6 – Mensagens presentes nas histórias
	Todos responderam que existem aprendizagens.
A7 – Exemplos de mensagens	

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	<p>“não me lembro” (5 vezes); “falar sobre as pessoas, animais e outras coisas”; “eu sei que nada sei”; “sobre não deitar lixo para o mar”; “amor ao próximo”; “não podemos ser preguiçosos” (duas vezes); “as histórias podem nos ajudar a aprender os números, as cores e outras coisas”; “no capuchinho vermelho ela disse ao lobo mau aonde vai”; “no leão ele tem medo do rato mas depois eles ficam amigos e no trincas ele gosta de roer os livros”; “quem se esforça mais, dá-se melhor”; “sermos mais inteligentes e mais gentis”; “devemos obedecer às pessoas”; “precisamos saber pedir ajuda”; “devemos trabalhar arduamente”; “a história do Pinóquio dá-nos a mensagem que não podemos mentir”; “devemos trabalhar bem”; “devemos ser amigos dos animais”.</p>
	A8 - Expressão e comunicação através das histórias
	20 disseram “sim”, 1 disse “não” e 1 “talvez”.
	A9 - Atividades através dos livros
	Exemplos de algumas sugestões: “devíamos escrever um livro”; “saber mais sobre as plantas”; “construções”;

	“textos”; “fazer uma história com personagens de uma história”; “um desenho dos livros” “podemos ler mais livros sobre animais e outras coisas”; “experiências”; “fazer teatros com o que diz os livros”; “jogo de memória”; “fazer bonecos das histórias com os da pré”; “peças de teatro, banda desenhada, livros para a biblioteca”; “vulcões”; “matemática”; “jogos de leitura”; “plantas”; “as flores ou uma planta”; “jogos de leitura” “podíamos fazer uma carta a dizer para escrever livros”; “escrever nos livros”; “projetos sobre coisas que aprendemos”
--	--

**Apêndice T:** Guião para o questionário aos às famílias e análise de conteúdo dos mesmos

### **Questionário**

Exmo. Sr. Encarregado de Educação, venho por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento das questões apresentadas abaixo. As suas respostas serão, exclusivamente, utilizadas para fins académicos. O seu preenchimento é de forma anónima.

Na questão que se segue deve seleccionar apenas uma opção, segundo o seu grau de concordância com as afirmações, de acordo com a seguinte escala:

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

1 - Discordo totalmente: 2 - Discordo; 3 - Não concordo nem discordo: 4

Concordo; 5- Concordo totalmente

❖ A literatura é extremamente importante no desenvolvimento infantil.

Discordo totalmente

Concordo totalmente

Porquê? (opcional)

---

---

❖ Tem o costume de ler livros ao(s) seu(s) educando(s)?

Sim

Não

❖ Se sim, com que frequência?

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

- 1 vez por semana
- 1 a 2 vezes por semana
- 3 a 4 vezes por semana
- Mais de 4 vezes por semana

❖ Costuma fazer perguntas sobre a história durante e/ou depois da sua leitura, ao(s) seu(s) educando(s)? (opcional)

- Sim Não

❖ Costuma explorar as mensagens das histórias, com o(s) seu(s) educando(s)? (opcional)

- Sim Não

❖ Considera que a leitura de histórias pode melhorar as capacidades de comunicação e expressão do(s) seu(s) educando(s)?

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Sim Não

❖ Estaria disposto(a) a participar em futuras atividades sugeridas por mim, estagiária?

Sim Não

Grata pela sua colaboração

Estagiária Débora Cláudio

### **Análise de conteúdo do questionário realizado aos encarregados de educação**

A literatura é extremamente importante no desenvolvimento infantil.	Treze “5 - concordo totalmente” e dois responderam “Concordo”. Algumas respostas: “oferece
---	--

## A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

(1 a 5 – porquê)	vocabulário, estimula imaginação, momentos prazerosos, ajuda no raciocínio, interpretação de texto, ideias, conhecimento, conhecer outras realidades,...”; “para o desenvolvimento da imaginação e do vocabulário”; “desenvolve o conhecimento cognitivo e também a imaginação”; “porque a leitura desenvolve a concentração, memória, raciocínio e estimula a linguagem oral”; “porque a leitura fortalece o conhecimento e nos renova a mente e nos dá a capacidade de comunicarmos corretamente”; “porque melhora a sua capacidade expressiva”; “desenvolvimento da criatividade”; “é muito importante porque estimula a linguagem, amplia o vocabulário, desenvolve a imaginação, etc. Ler
------------------	--

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	desde cedo cria hábitos de aprendizagem e reforça os laços afetivos com quem partilha estes momentos”; “porque auxilia no vocabulário, conhecimento de novas palavras e o devido uso delas, além de instigar a imaginação”.
Tem o costume de ler livros ao(s) seu(s) educando(s)? Frequência.	Treze responderam “sim” e dois responderam “não”, sendo que um deles disse “não, porque ele próprio lê as histórias”. Quanto à frequência: 7 responderam “1 vez por semana”; 2 respondeu “1 a 2 vezes por semana”; 4 responderam “mais de 4 vezes por semana”.
Costuma fazer perguntas sobre a história durante e/ou depois da sua leitura, ao(s) seu(s) educando(s)?	12 responderam que “sim” e 2 responderam que “não”.

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Costuma explorar as mensagens das histórias, com o(s) seu(s) educando(s)?	12 responderam de “sim” e 2 responderam que “não”.
Considera que a leitura de histórias pode melhorar as capacidades de comunicação e expressão do(s) seu(s) educando(s)?	Todos responderam que “sim”.
Estaria disposto(a) a participar em futuras atividades sugeridas por mim, estagiária?	14 responderam que “sim” e 1 respondeu que “não”.

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

**Apêndice U:** Planificação da atividade 1 em contexto de 1 CEB

Componente(s) Curricular(es)		Data	Duração	Número de crianças	
Português, Educação para a Cidadania		24/03/2025	45 minutos (introdução e preenchimento da grelha) Aplicar durante todo o semestre	22	
Componente(s) Curricular(es)	Atividades/ Estratégias	Objetivos	Aprendizagens a promover	Recursos	Avaliação
Português	Participação ativa na seleção, preparação e apresentação de um livro à turma.	Estimular o gosto pela leitura e pela partilha de textos literários.	- Desenvolver o gosto pela leitura e por diferentes géneros literários - Leitura e Educação Literária).	<b>Temporais:</b> - 25 minutos. <b>Humanos:</b> - Crianças; - Estagiária;	Observação sistemática do interesse demonstrado. - Verificação do envolvimento na preparação e apresentação.
Português	Leitura em voz alta por parte da criança, seguida de uma partilha espontânea de ideias e emoções.	Promover a expressão oral fluente e expressiva.	- Ler em voz alta com entoação e articulação adequadas - Expressar sentimentos e opiniões sobre o que leu	- Professora cooperante	Análise da clareza e expressividade da leitura. - Avaliação da pertinência e originalidade da partilha pessoal.
Português	Debate e escuta ativa após a apresentação dos livros pelos colegas.	Desenvolver a escuta ativa, o respeito pelas ideias dos outros e a capacidade argumentativa.	- Participar em interações orais, respeitando regras de comunicação (escuta, espera da vez, resposta adequada)	<b>Materiais:</b> - Livros diversos (trazidos de casa ou da biblioteca)	Avaliação da capacidade de escutar com atenção e formular intervenções coerentes.
Educação para	Utilização do	Fomentar a	- Demonstrar atitudes de	biblioteca	Verificação do

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

a cidadania	quadro de inscrições semanal para planejar as apresentações.	autonomia e a responsabilidade no planeamento das intervenções.	autonomia e organização no processo de aprendizagem	da escola) - Quadro de inscrições	cumprimento dos prazos e compromisso com a tarefa.
Português e Educação para a cidadania	Leitura inicial de um livro pela estagiária como ponto de partida para reflexões temáticas.	Estimular o pensamento crítico e a ligação entre literatura e vida real.	- Mobilizar conhecimentos e experiências pessoais na interpretação de textos - Desenvolver a consciência cívica		Participação na reflexão coletiva e pertinência das relações estabelecidas com temas sociais ou pessoais.

**Apêndice V:** Planificação da atividade 2 em contexto de 1 CEB

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

<b>Componente(s) Curricular(es)</b>		<b>Data</b>	<b>Duração</b>	<b>Número de crianças</b>	
Português, Educação para a Cidadania, Educação Artística, Tecnologias de Informação e Comunicação		04/04/2025	4 sessões de 45 minutos	22	
<b>Componente(s) Curricular(es)</b>	<b>Atividades/ Estratégias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Aprendizagens a promover</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
Português	Leitura da obra “O Dia em que os Lápis Desistiram”, seguida de conversa/reflexão com as crianças.	Compreender a mensagem do texto e reconhecer os elementos paratextuais.	Identificar elementos de organização textual e interpretar mensagens explícitas e implícitas	Livro “O Dia em que os Lápis Desistiram”  Imagens de obras;	Participação na conversa. Clareza na identificação de elementos textuais e paratextuais.
Educação Artística Artes visuais	Exploração de obras de arte (Dalí, Picasso, Warhol) e realização de desenho criativo com cores não convencionais.	Estimular a criatividade, a liberdade artística e a expressão pessoal.	Utilizar elementos visuais para comunicar ideias e emoções	materiais de desenho (papel, lápis de cor, marcadores)	Qualidade expressiva dos desenhos. Grau de originalidade e adequação à proposta.
Português	Criação de uma história a partir do desenho de outro par; escrita colaborativa com apoio à revisão.	Promover a escrita criativa, a coesão textual e a colaboração entre pares.	Produzir textos narrativos com coerência e coesão	Cadernos; apoio da estagiária e professora cooperante	Clareza, estrutura e criatividade do texto. Participação no processo colaborativo.
Tecnologias de Informação e Comunicação	Transcrição da história para o computador.	Utilizar ferramentas digitais para a escrita e edição	Usar tecnologias para comunicar de forma adequada	Computador	Autonomia e motivação no uso da ferramenta digital. Fidelidade ao texto original.

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

		textual.		Folhas A5, marcadores, desenhos impressos	
Educação Artística Artes Visuais	Ilustração colaborativa de partes das histórias para criar um livro coletivo.	Relacionar texto e imagem para comunicar uma narrativa visual.	Explorar a relação entre texto e imagem na ilustração		Coerência entre texto e imagem. Qualidade estética da ilustração.
Português	Apresentação oral da história criada perante a turma.	Desenvolver competências de oralidade, autoestima e sentido de pertença.	Falar de forma clara e adequada à situação comunicativa	Texto final; apoio do par	Clareza, entoação e envolvimento na apresentação. Respeito pelas regras de comunicação oral.

**Apêndice W:** Planificação da atividade 3 em contexto de 1 CEB

<b>Componente(s) Curricular(es)</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>	<b>Número de crianças</b>
Português, Educação para a Cidadania, Educação Artística,	05/05/2025	4 sessões de 45 minutos	22

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Tecnologias de Informação e Comunicação					
Componente(s) Curricular(es)	Atividades/ Estratégias	Objetivos	Aprendizagens a promover	Recursos	Avaliação
Português	Leitura do livro “O Quadrado” e conversa orientada sobre a história.	Desenvolver a compreensão leitora e explorar conceitos matemáticos em contexto literário.	Relacionar conteúdos literários com experiências e aprendizagens noutras áreas	Livro “O Quadrado”; espaço de leitura	Participação ativa na leitura partilhada e pertinência das intervenções orais.
Matemática	Revisão das figuras planas e introdução aos sólidos geométricos: arestas, vértices e faces.	Consolidar conhecimentos geométricos e distinguir figuras planas de sólidos.	Identificar e descrever características de figuras planas e sólidos geométricos	Quadro  Objetos reais da sala; fichas de registo; máquina fotográfica/telemóvel	Capacidade de identificação e descrição correta dos elementos geométricos.
Matemática e Educação para a Cidadania	Exploração do espaço da sala em grupo: identificação e classificação de objetos como figuras planas	Relacionar a geometria com o quotidiano e desenvolver competências de cooperação.	Aplicar conhecimentos geométricos em situações do dia-a-dia; colaborar em grupo		Correção na classificação dos objetos; envolvimento no trabalho colaborativo.

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	ou sólidos.			Plasticina; palitos; espaço de trabalho em grupo	
Educação Artística e Matemática	Construção de sólidos geométricos com plasticina e palitos em grupo.	Materializar conceitos abstratos e desenvolver a motricidade fina.	Construir e identificar sólidos geométricos, reconhecendo as suas propriedades		Clareza na estrutura dos modelos construídos; uso correto da terminologia geométrica.
Português	Apresentação oral dos sólidos construídos, com descrição dos seus elementos.	Desenvolver a oralidade e consolidar vocabulário específico.	Utilizar vocabulário matemático com precisão e comunicar de forma adequada	Modelos construídos	Clareza, correção terminológica e segurança na apresentação oral.

**Apêndice X:** Planificação da atividade 4 em contexto de 1 CEB

Componente(s) Curricular(es)		Data	Duração	Número de crianças	
Estudo do Meio, Português, Matemática, Educação para a Cidadania		014/04/2025	4 sessões de 45 minutos	22	
Componente(s)	Atividades/	Objetivos	Aprendizagens a	Recursos	Avaliação

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

<b>Curricular(es)</b>	<b>Estratégias</b>		<b>promover</b>		
Português e Estudo do Meio	Leitura partilhada da obra “A Pequena Semente” com diálogo orientado sobre o ciclo de vida das plantas.	Introduzir conceitos científicos através da literatura e promover a compreensão leitora.	Relacionar a leitura com temas científicos e identificar ideias principais (leitura; ser vivo e ambiente).	Livro “A Pequena Semente”; espaço de leitura	Participação na leitura e pertinência das intervenções orais.
Estudo do Meio	Visualização de vídeo educativo e registo coletivo de palavras-chave no quadro.	Consolidar conteúdos científicos de forma visual e colaborativa.	Identificar etapas do ciclo de vida das plantas e fatores de crescimento	Vídeo educativo; quadro e marcadores	Participação no registo; correção científica dos conceitos identificados.
Estudo do Meio e Português	Realização de fichas de trabalho com identificação de partes da planta, frases V/F e representação do ciclo.	Verificar a compreensão dos conteúdos e desenvolver competências de expressão escrita.	Representar e identificar partes da planta e fases do ciclo de vida	Fichas de trabalho; lápis e cores	Correção das respostas; clareza na representação e formulação escrita.
Estudo do Meio e Educação para	Quiz em equipas sobre	Reforçar aprendizagens	Mobilizar conhecimentos científicos em contexto de	Cartões de	Participação ativa, cooperação e correção

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

a Cidadania	os conteúdos abordados.	de forma lúdica e promover o trabalho em equipa.	jogo; respeitar regras e colaborar	perguntas; quadro de pontuação	das respostas no quiz.
Estudo do Meio e Matemática	Criação de canteiros com sementes; observação e registo dos dados (atividade iniciada).	Aplicar o método científico e relacionar ciência com registo e análise de dados.	Observar, registar e comparar dados sobre o crescimento das plantas (Organização e tratamento de dados).	Sementes, vasos, etiquetas, regadores, tabelas de registo	Participação na plantação e no registo dos dados. Clareza na organização da informação recolhida.

**Apêndice Y:** Planificação da atividade 5 em contexto de 1 CEB

Componente(s) Curricular(es)		Data	Duração	Número de crianças	
Português, Educação Artística, Educação para a Cidadania		26/05/2025	6 sessões de 45 minutos	22	
Componente(s) Curricular(es)	Atividades/	Objetivos	Aprendizagens a promover	Recursos	Avaliação

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	<b>Estratégias</b>				
Português	Exploração de três livros ilustrados sem texto, seguida de análise de imagens e seleção da obra a ser trabalhada.	Desenvolver a interpretação visual e a produção textual a partir das imagens.	Analisar e criar narrativas a partir das imagens, desenvolvendo a expressão escrita	Livros ilustrados sem texto: “Onda”, “Um Dia na Praia”, “O Regresso”	Participação na análise e clareza na seleção da obra para desenvolvimento.
Português	Construção do texto narrativo a partir da obra escolhida, com revisão e melhoria da redação.	Estabelecer uma narrativa coesa, com linguagem apropriada e adequada ao género.	Desenvolver a escrita criativa e o processo de revisão textual	Papel, lápis, computador para transcrição	Qualidade da narrativa e envolvimento no processo de revisão.
Português e Educação Artística (Artes Visuais)	Transformação do texto narrativo em peça	Compreender a estrutura e as convenções do texto dramático e	Desenvolver a escrita criativa e a construção de cenas teatrais	Material para desenho ou	Criatividade na adaptação para o formato dramático e

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

	dramática, com criação de personagens, diálogos e cenários.	criar uma adaptação cênica.		PowerPoint, computador	adequação do cenário.
Educação Artística (Artes Visuais)	Criação de cenários para a peça, com uso de desenhos digitais ou manuais.	Promover a expressão artística e a concepção de ambientes para a dramatização.	Aplicar conceitos de composição artística no desenvolvimento de cenários	Material para desenhos (PowerPoint ou papel)	Qualidade estética do cenário e originalidade na criação.
Educação para a Cidadania e Português	Ensaios e apresentações dos textos dramáticos, com feedback construtivo entre os colegas.	Fomentar a expressão oral e a capacidade de receber e dar críticas construtivas.	Desenvolver a oralidade, a empatia e a capacidade reflexiva através da crítica e apresentação	Espaço para ensaios, material para apresentações	Clareza na comunicação, respeito nas críticas e participação ativa nos ensaios.
Educação	Apresentação	Reforçar a	Desenvolver competências		Participação na

A leitura de histórias como promotora da compreensão e expressão da linguagem oral

Artística (Expressão Dramática)	pública do texto dramático a uma turma de Jardim de Infância e outra de 1 ano.	responsabilidade, o envolvimento com o público e a valorização do trabalho coletivo.	de comunicação performativa com um público mais vasto, através da expressão vocal, corporal e emocional	Espaço para apresentação (sala)	apresentação, expressividade e envolvimento emocional com o público.
---------------------------------------	--	--	---	------------------------------------	---