



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

**Prática de Ensino Supervisionada em 1.º
Ciclo do Ensino Básico – 3.º e 4.º anos**

**O papel das histórias no desenvolvimento
da oralidade**

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

Carina Paz Pereira

**Orientadora: Professora Doutora Madalena
Teixeira**

2016

setembro



Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação

**Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino
Básico – 3.º e 4.º anos**

O papel das histórias no desenvolvimento da oralidade

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

Carina Paz Pereira

**Orientadora: Professora Doutora Madalena
Teixeira**

setembro de 2016

*A literatura para a criança deve ser oferecida como arte e prazer,
arte porque é o resultado de um fazer estético do(s) autor(es)
e prazer porque o contato com a arte pode ser encarado
desde a mais tenra idade como uma experiência ricamente prazerosa,
capaz de nos envolver e trazer novas dimensões ao cotidiano.*

(José Filho, 2009)

AGRADECIMENTOS

Os meus sinceros agradecimentos vão para todos os que de alguma forma me acompanharam e fizeram crescer ao longo do meu curso e da minha formação, de forma plena ou ínfima, tudo o que apreendi levou-me ao ponto onde me encontro, grata por todas as oportunidades.

Começo por agradecer aos meus pais que sempre se preocuparam com a minha formação e ofereceram-me sem obrigações ou condições, apoiando-me ao longo de todo o meu percurso. Da mesma forma, agradeço à minha irmã pela cumplicidade fraterna e pelo reforço positivo nos momentos mais difíceis.

Quero agradecer à minha orientadora Professora Madalena Teixeira por ter sido paciente, pertinente e assertiva, disponibilizando-me a sua ajuda e conhecimento para proceder da melhor forma e refletir sobre as minhas escolhas.

Agradeço aos amigos mais próximos, principalmente à melhor amiga que poderia pedir, que tem a capacidade de acreditar em mim, quando eu não o faço. Obrigada pela preocupação e apoio incondicional.

E, por fim, um especial agradecimento à minha amiga e companheira de curso, aliada das horas de estudo, de trabalho, de alegrias e frustrações. Agradeço à Sabina Simões, pela cumplicidade, determinação, motivação e entreaajuda ao longo deste percurso.

RESUMO

O presente relatório síntese para obtenção do grau de mestre da educação em Pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico tem por objetivo verificar como são mediados os processos de leitura de histórias e que contributos podem ter a nível do desenvolvimento da oralidade, quer em crianças de idades Pré-escolar, quer a nível do 3.º ano do ensino básico. Este estudo teve um carácter qualitativo e interpretativo, procurando as metodologias em sala relativas à dinamização de histórias por parte de uma Educadora e de uma Professora, a fim de averiguar eventuais diferenças em ambos os contextos, mas também observando as evidências orais e de comportamento em sala das crianças, bem como as suas ideias e escolhas. Assim pretende-se determinar o que podem as crianças desenvolver a partir da mediação das histórias e como se verifica tal processo, que contributos essenciais pode trazer a literatura infantil numa dimensão oral, que muitas vezes não é registada, mas é desenvolvida.

Por um lado, as idades Pré-escolar são determinantes para desenvolver a linguagem, uma vez que as crianças estão em fase de crescimento e tendem a reter muita informação. Por outro lado, as crianças de 1.º Ciclo, nomeadamente do 3.º ano do ensino básico deverão ter a linguagem adquirida, no entanto, poderão ainda desenvolver outras características da mesma a fim de dominar o código verbal, aliando-o ao código escrito.

Palavras-chave: histórias, desenvolvimento da oralidade, literacia.

ABSTRACT

The present report to obtain the master degree in pre-school and primary-school education has the purpose of verifying how the stories readings are mediated and what contributes they can have towards oracy development, in child that attend pre and primary school, most specifically in the third grade. This study had an interpretative and qualitative character, searching for methodologies in classroom related to the dinamic of children stories by an educator and a teacher, so it can be investigate eventual differences in both cases, also observing the oral evidences and the behaviour of the children in the classrooms, their ideas and choices. Therefore we can determine what children can develop from the intercession of storys and how this process is verified. What essential contributes can children literature bring to oral dimension, which, most times, is developed although not registered.

On one side, the pre-school ages are determinant to develop language, since the children are in growing phase and retain a lot of information. On the other hand, the children that attend primary school, more specifically in the third grade, may already have acquired language, what doesn't mean that they need to know another capacities to dominate the verbal language along with the written code.

Keywords: histories, oracy development, literacy

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES, TABELAS	IX
ÍNDICE DE ANEXOS	X
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA – RELATOS DOS ESTÁGIOS DESENVOLVIDOS	2
1. Caracterização dos contextos de estágio	2
1.1. Caracterização do contexto de Jardim-de-infância	2
1.1.1. A instituição.....	2
1.1.2. A sala	3
1.1.3. O grupo de crianças.....	4
1.1.4. Projeto de intervenção.....	4
1.1.5. Percurso de desenvolvimento profissional.....	6
1.2. Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)	8
1.2.1. A instituição.....	8
1.2.2. A sala	8
1.2.3. A turma.....	9
1.2.4. Projeto de intervenção.....	9
1.2.5. Percurso de desenvolvimento profissional.....	11
1.3. Caracterização do contexto de Creche	12
1.3.1. A instituição.....	12
1.3.2. A sala	13
1.3.3. O grupo de crianças.....	14
1.3.4. Projeto de intervenção.....	14
1.3.5. Percurso de desenvolvimento profissional.....	15
1.4. Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)	17
1.4.1. A instituição.....	17
1.4.2. A sala	17
1.4.3. A turma.....	18
1.4.4. Projeto de intervenção.....	18

1.4.5. Percurso de desenvolvimento profissional.....	20
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1. A importância da compreensão/ expressão oral	23
2.2. Literacia no pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico	24
2.3. As histórias como via de aprendizagem.....	26
2.3.1.Caraterísticas dos livros literários	26
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	30
3.1. Natureza do estudo.....	30
3.1.1. Investigação qualitativa	30
3.2. Objetivos e opções metodológicas	31
3.3. Participantes	32
3.4. Instrumentos de recolha de dados	33
3.5 Análise dos dados.....	35
3.5.1 Inquéritos	35
3.5.3. Análise das grelhas de evidências das crianças de Pré-Escolar e 1.ºCEB.....	45
3.5.4. As histórias na perspetiva das crianças.....	49
Conclusão	53
REFLEXÃO FINAL.....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES, TABELAS

ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Planta da sala do Pré-escolar	62
Ilustração 2 - Representação do Projeto de intervenção no Pré-Escolar em teia	63
Ilustração 3 - Atividade de “colocar a mesa” na área de Formação Pessoal e Social	63
Ilustração 4 - Planta da sala do 1.º ano.....	64
Ilustração 5 - Apresentação do Projeto de intervenção “Falar com voz e corpo” no 1.º ano	65
Ilustração 6 - Atividade em contexto de Estudo do Meio sobre os estados da água	65
Ilustração 7 - Planta da sala de atividades da Creche	66
Ilustração 8 - Representação do Projeto de intervenção “Exploradores em crescimento” na Creche	67
Ilustração 9 - Atividade “brincar com gelatina” em contexto da motricidade e dos sentidos ...	68
Ilustração 10 - Planta da sala de aula do 3.º ano	69
Ilustração 11 - Representação do Projeto de intervenção “Caixinhas da alma” no 3.º ano.....	70
Ilustração 12 - Atividade com frações na área da matemática.....	70

TABELAS

Tabela 1 - Caracterização global das docentes.....	35
Tabela 2 - Evidências observadas na primeira história (pré-escolar)	45
Tabela 3 - Evidências observadas na segunda história (pré-escolar).....	46
Tabela 4 - Evidências observadas na primeira história (3.º ano)	47
Tabela 5 - Evidências observadas na segunda história (3.º ano)	48

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Ilustrações do contexto de jardim de infância.....	62
Anexo II – Ilustrações do contexto de 1.º CEB (1.º ano)	64
Anexo III – Ilustrações do contexto de creche	66
Anexo IV – Ilustrações do contexto de 1.º CEB (3.º ano).....	69
Anexo V – Guião de entrevista às crianças do pré-escolar e 3.º ano.....	71
Anexo VI – Questionários aos docentes.....	72
Anexo VII – Grelhas de observação da dinamização de histórias.....	78
Anexo VIII – Questionários preenchidos pelas docentes.....	79
Anexo IX - Grelha de observação da dinamização da primeira história pela Educadora	85
Anexo X - Grelha de observação da dinamização da segunda história pela Educadora.....	86
Anexo XI - Grelha de observação da dinamização da primeira história pela Professora	87
Anexo XII - Grelha de observação da dinamização da segunda história pela Professora.....	88
Anexo XIII - Entrevistas às crianças do Pré-escolar	89
Anexo XIV - Entrevistas às crianças do 3.º ano	104

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

E – Entrevista

ESE – Escola Superior de Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

QE – Questionário Educadora

QP – Questionário Professora

s.d. – sem data

TPC – Trabalhos para Casa

INTRODUÇÃO

O presente relatório final tem por objetivo contemplar o percurso que foi por mim desenvolvido ao longo de toda a prática pedagógica, envolvendo uma conduta profissional e pessoal adequada aos vários contextos em que pude intervir, dos quais o Jardim de Infância, o 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Creche.

As intervenções da prática pedagógica estiveram relacionadas com as unidades curriculares desenvolvidas num período que perdurou três semestres, entre os quais tive a oportunidade de desenvolver as minhas capacidades em momentos de observação, avaliação, intervenção e investigação.

Através deste ciclo de estudos e da constante aprendizagem que fui absorvendo, consegui equilibrar e relacionar a teoria com a prática, num processo frequente de reflexão e autoavaliação.

Relativamente aos contextos de estágio, de certa forma, serviram todos para enriquecer a minha instrução e reconhecer novas maneiras de atuar e desenvolver processos de ensino-aprendizagem, proporcionando momentos de responsabilidade social e afetivos. Considero importante salientar a liberdade de movimentos e apoio por parte dos educadores/professores cooperantes que ao longo das minhas intervenções me avaliavam criticamente com o objetivo de melhorar ou manter a minha estratégia profissional, adquirindo sempre mais “bagagem” para futuras intervenções pedagógicas. Subjacente à mesma estratégia usada nas intervenções, juntaram-se projetos gratificantes e interligados com os projetos desenvolvidos nas instituições, com as necessidades dos grupos e do ambiente educativo, para principiar um âmbito de intervenção significativa e proporcionar às crianças envolvidas um objetivo comum para solucionar ou minimizar uma problemática.

Tudo isto só poderia ganhar forma através de uma pesquisa e de uma base sólida como as orientações do Ministério da Educação para o pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, bem como o conhecimento dos projetos curriculares e o apoio e orientação supervisora oferecidos pela ESE.

Este relatório final conta com um primeiro capítulo que trata da contextualização dos estágios levados a cabo ao longo da Prática Pedagógica exercida durante o ciclo de estudos do mestrado. A segunda parte contém uma componente investigativa, onde surgem a revisão da literatura, as opções metodológicas usadas no estudo bem como os resultados e as conclusões suscitadas. Por fim, será visível uma reflexão global de toda a teoria e prática pedagógica.

CAPÍTULO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA – RELATOS DOS ESTÁGIOS DESENVOLVIDOS

1. Caracterização dos contextos de estágio

O percurso desenvolvido ao longo dos estágios realizados foi uma experiência gratificante, que me capacitou de maior responsabilidade e autonomia para com as crianças e com o seu crescimento e conseqüente aprendizagem. Os estágios que realizei iniciaram-se em finais de 2014 e terminaram no início de 2016, com interrupções alternadas entre as valências de jardim-de-infância, 1.º ano, creche e 3.º ano, respetivamente por esta ordem de execução. É importante salientar que em todos eles tive uma experiência diferente e, embora tenham tido períodos ora curtos, ora longos, aprendi sempre algo novo e necessário para elevar a minha formação como educadora e professora.

1.1. Caracterização do contexto de Jardim-de-infância

1.1.1. A instituição

A instituição onde realizei o estágio pertence à rede de escolas públicas do concelho de Santarém e tem as valências de Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta linha, há duas salas de Pré-escolar no piso inferior referentes ao Grupo 1 e Grupo 2, ambos grupos de carácter heterogéneo, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Já o 1.º Ciclo tem seis salas distribuídas no piso de entrada, que vão do 1.º ao 4.º ano. O horário de funcionamento da instituição tem início às 9.00h e termina às 15.30h, havendo um período destinado ao almoço que ocorre entre as 12.30h e as 14.00h e um período para atividades extracurriculares, das 15.30h às 17.30h, para os grupos de pré-escolar.

O estabelecimento é recente e tem instalações totalmente equipadas com recursos materiais e tecnológicos nas salas, com elevador, para quem tiver necessidades especiais ou deficiências motoras, e com um refeitório, razoavelmente amplo, e cozinha própria. A instituição, como referi, encontra-se estruturada em dois pisos, o piso inferior designado para o pré-escolar com duas salas, uma sala de 1.º Ciclo e outra como espaço polivalente, onde é realizado diariamente o acolhimento às crianças de pré-escolar e algumas atividades extracurriculares, onde podem ser realizadas atividades de expressão plástica com recurso a lavatórios. Este piso tem uma parte exterior vasta que constitui um espaço recreativo com baloiços e campo de futebol. Em períodos de clima desfavorável, este espaço fecha-se e utiliza-se o salão interior,

que é dotado de um televisor e tapete num dos cantos. Existe ainda uma zona restrita ao pessoal docente e um refeitório, que fica próximo das casas de banho. O outro piso é composto por uma receção, uma sala de professores, cinco salas de 1º ciclo, uma mediateca, três casas de banho, incluindo uma para crianças deficientes, um ginásio, duas salas de apoio a diversas atividades e um *hall* para o elevador.

Quanto ao pessoal não docente, verificou-se que havia falta de auxiliares de ação educativa, sendo este um recurso vantajoso e fundamental para o funcionamento e organização da escola e das crianças.

O Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas, no qual se insere a instituição, visa promover a nível pedagógico um clima favorável ao processo de ensino e de aprendizagem. A nível organizacional, pretende melhorar a qualidade dos serviços e da comunicação, integrando o Agrupamento na comunidade local. Em termos sociais requer melhorar hábitos de vida saudável e num contexto relacional promover a educação para a cidadania.

1.1.2. A sala

A sala onde realizei o estágio tinha uma organização funcional, sendo que a sua divisão era feita por áreas de atividades, com a respetiva nomeação e indicava um número limite de crianças em cada uma; todos careciam de um cartão com o nome e fotografia o qual colocavam na “caixa” de cada área, consoante as suas preferências. Esta estratégia permitia às crianças contar quantos cartões estavam em cada área, sabendo se o espaço estava limitado ou se havia espaço para o seu. A sala tinha onze áreas livres: área do quadro preto e do magnético; área dos jogos de mesa e de chão; área da casa; área da modelagem; área da pintura; área do fantocheiro; área da biblioteca; área do desenho, recorte e colagem e área do computador (ver ilustração 1, anexo I). Além destas divisões, o espaço da sala tinha imensos recursos materiais, de todo o tipo, em armários amplos que ocupavam uma parede da sala. A iluminação natural vinha de janelas com grandes dimensões viradas para o pátio exterior. Para a colocação dos trabalhos das crianças do grupo, cada uma tinha um repositório com o seu nome em cima de uma estante relativamente baixa junto à área do desenho, recorte e colagem, onde os colocavam autonomamente quando os terminavam, depois de terem sido identificados por um adulto (no caso dos mais pequenos) ou pelas próprias crianças com recurso à data escrita no quadro diariamente.

1.1.3. O grupo de crianças

O grupo era constituído por 23 crianças, das quais 16 eram rapazes e 7 eram raparigas. As idades eram compreendidas entre os 3 e 6 anos e as mesmas estavam aos cuidados da Educadora e de uma Assistente Operacional. No seio do grupo, existia uma criança de 6 anos com Necessidades Educativas Especiais. Existia ainda outra criança com PLNM (Português como Língua não Materna). O grupo era, na sua maioria, proveniente do distrito de Santarém e vivia num contexto socioeconómico médio/baixo.

As crianças tinham, geralmente, uma atitude muito simpática, afetiva e bem-disposta no Jardim, dentro da sala de atividades e no recreio. Compreendiam as rotinas do jardim de infância e cumpriam os horários, quando solicitados pela Educadora ou Assistente, embora a criança com NEE tivesse mais dificuldades em cumprir certas normas. As preferências da maioria das crianças, dentro da sala, incidiam sobre certas áreas como a da casinha e dos jogos de chão. Porém, várias crianças gostavam de estar na área de desenho, fazendo mais que um desenho diária e livremente.

1.1.4. Projeto de intervenção

O Projeto de Grupo desenvolvido pela Educadora foi uma ferramenta crucial na avaliação do desempenho e dos produtos obtidos com o trabalho desenvolvido com as crianças. As linhas orientadoras do mesmo estavam de acordo com as áreas de conteúdo, nomeadamente de Formação Pessoal e Social, dentro da qual tinha como principais objetivos: fomentar a cooperação com o outro e ser capaz de interagir; promover a autonomia; desenvolver o respeito, a criação de atitudes positivas; saber escutar e esperar a sua vez; participar na introdução de normas e cumpri-las; possuir atitudes positivas quanto ao tema da natureza e leitura. Para o Conhecimento do Mundo, a criança devia conseguir manter uma atitude de observação; descobrir e interagir com o meio; apresentar atitudes de respeito e cuidado ecológico e desenvolver ritmos e sequências temporais como o dia/noite, semana, mês, estações do ano. A nível da área da Expressão e Comunicação, dentro do domínio da Linguagem Oral e abordagem à Escrita, pretendia-se: estabelecer relações com pessoas diferentes; comunicar intencionalmente de forma adequada; apropriar-se de regras de uso da língua; ouvir atentamente e com prazer histórias, rimas, poesias e outros textos; compreender o papel das pessoas como agentes sociais; analisar e manipular segmentos sonoros (rimas, sílabas e fonemas); mobilizar funções da linguagem escrita; estar atento à escrita envolvente e atribuir-lhe significado. Em contexto matemático, a criança deverá recitar a sequência da contagem, estabelecer correspondência um a um; desenvolver o

cálculo mental e compreender operações; agrupar objetos pelas propriedades e recolher dados de diferentes representações; compreender a funcionalidade de tabelas e a sua leitura. No domínio da Expressão Dramática, a criança deve saber utilizar o corpo para se expressar e comunicar de forma criativa; exteriorizar sentimentos e emoções, representar papéis, criar, recriar e imaginar. A favor da Expressão Musical, a criança deve produzir sons com o próprio corpo, cantar canções, reproduzir e identificar sons. Ainda na área da Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Plástica, os objetivos indicados eram: utilizar de forma correta destrezas manipulativas como cortar, rasgar, etc. bem como saber utilizar diferentes técnicas de expressão.

Tendo estas orientações em conta, o nosso Projeto (meu e do meu par de estágio) desenvolvido com o grupo assentou no facto de haver uma necessidade de estabelecer ou reestabelecer uma aptidão para a disciplina e relações interpessoais positivas entre as crianças, visto que nos deparámos com situações de agressividade entre alguns elementos do grupo, bem como formas erradas de se expressar, dentro de uma perspetiva relacional com os outros. Por outro lado, em termos pessoais foi notado pela observação que algumas crianças não demonstravam cuidados com a higiene corporal e oral. Assim, desenvolvemos o Projeto *Cuidar de Nós*, focando alguns pontos relativos à problemática e aos objetivos do Projeto da Educadora, durante o estágio, recorrendo às diferentes áreas de conteúdo.

Num sentido lato, as finalidades pretendidas através deste projeto envolviam o pleno desenvolvimento das crianças em função de uma aprendizagem significativa de saberes que possibilitassem à criança participar do seu crescimento em função de competências aliadas ao desenvolvimento físico, psicológico e espiritual. Com o Projeto *Cuidar de Nós*, procurámos desenvolver nas crianças do grupo do pré-escolar várias capacidades nos domínios da autonomia, do respeito, da autoestima e da solidariedade. Através deste nome, foram surgindo ideias para ramificar o Projeto *Cuidar de Nós* (ver ilustração 2, anexo I), promovendo o contato com contextos de cidadania, nas formas social e ambiental, bem como a valorização da saúde e bem-estar.

Penso que, de um modo geral, foi conseguida uma boa articulação entre os Projetos, tendo cumprido os princípios fundamentais nesta ação educativa, integrando a criança numa valorização de si própria, do outro e do ambiente. Sabemos que estas noções se aprofundam mais com o processo de crescimento e ao longo das várias fases do desenvolvimento cognitivo das crianças, mas a compreensão das mesmas é a chave para o caminho do saber e do saber-fazer ao longo da vida.

A avaliação do projeto foi efetuada através das produções das crianças ao longo das atividades, no registo em grelhas de avaliação de competências desenvolvidas, nos

registos fotográficos diários, nas reflexões de estágio e na observação dos diferentes trabalhos que contemplam os dossiês de cada criança a um nível de desenvolvimento das aptidões.

De um modo geral, as crianças aprenderam a respeitar, cada vez mais os outros, a ouvir e respeitar as opiniões e sonhos de terceiros, questionando-se sobre o que observam e desconstruindo concepções erradas. Adquiriram conhecimentos sobre normas e deveres em sala e no espaço escola, bem como cuidados a ter com a saúde e regras de higiene (corporal e oral). Aprenderam a saber o que é importante para uma boa alimentação, que medidas são necessárias tomar para andar e viver em segurança, tanto em casa como no espaço exterior ou nos trajetos diários, conheceram e simularam regras de segurança do ponto de vista do peão e do passageiro. Perceberam a importância de reciclar e proteger o ambiente, usando novos recursos. Relembrou e aprenderam algumas profissões, as quais são importantes para a nossa vivência e convivência em sociedade. Estes conhecimentos eram muitas vezes observados nas conversas em grande grupo e de relação interpessoal em brincadeiras de pequenos grupos. Sempre que possível, era feita uma relação com as aprendizagens anteriores para iniciar as novas e as crianças sabiam recontar e falar sobre assuntos trabalhados anteriormente.

1.1.5. Percurso de desenvolvimento profissional

Um dos primeiros estágios e dos mais influentes no meu percurso foi em contexto de Pré-Escolar, uma vez que o período de tempo dedicado ao grupo de crianças foi maior e a autonomia em gerir o grupo foi a mais encorajadora. A autonomia no desenvolver das atividades e na gestão do grupo foi concedida pela Educadora desde o início. Realizei várias atividades, tendo em conta todas as áreas do Pré-escolar como a área de formação pessoal e social, a de expressão e comunicação, tendo em conta os respetivos domínios (expressões plástica, musical, motora e dramática; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática) e, por último, a área de conhecimento do mundo. Desta forma, descreverei para cada área uma atividade que suscitou mais interesse ou se fez munir de mais fatores para o desenvolvimento e conhecimento das crianças.

No domínio da matemática, trabalhei as sequências em pequeno grupo com cerca de dois alunos de cada vez, em que os desafiava a seguir uma sequência feita com elementos da ilustração presente na história do livro lido pela manhã – “A caixa” de Sérgio Godinho. Ao realizar esta ligação e ao utilizar elementos do conhecimento dos alunos pretendia apelar mais aos seus interesses e motivar a sua aprendizagem.

Na área da Formação Pessoal e Social, uma das atividades mais completas e de caráter multidisciplinar foi a de por a mesa (ver ilustração 3, anexo I). Para esta atividade, levei material de plástico e preparei as mesas com as quantidades necessárias antes das crianças virem do recreio. A mesma inseriu-se no âmbito da semana da alimentação logo de início, para que houvesse coerência e lógica nas aprendizagens ao longo da semana. Além de envolver uma ação de boas maneiras e um diálogo sobre o comportamento à mesa, serviu também como uma atividade matemática e contribuiu para o desenvolvimento da motricidade, visto que as crianças fizeram a correspondência de um para um ao colocarem devidamente os elementos na mesa, ilustraram no quadro um esquema da mesa posta e, mais tarde, realizaram colagens dos pratos, talheres, copos e guardanapos numa folha que levaram para mostrar aos pais. Ainda no seguimento desta atividade, solicitei a um pequeno grupo de crianças que ajudassem a por a mesa no refeitório antes do almoço.

Na área de conhecimento do mundo trabalhei com os alunos um tema não muito comum em Pré-Escolar – a eletricidade. Para tal, utilizei material de circuitos elétricos como pilhas, fios elétricos e lâmpadas com casquilhos. Uma vez que estávamos na época natalícia, optei por contextualizar esta atividade experimental como resposta às luzes e enfeites das Árvores de Natal. Nesta atividade, embora o tempo não deixasse muita liberdade de exploração, consegui que todo o grupo pudesse experimentar, dinamizando-a em grupos de cinco crianças e fomentando a concretização de um guião, sendo que a maior parte das respostas requeriam cruces ou desenhos das crianças. Esta atividade reuniu igualmente o domínio da expressão plástica e da linguagem oral e abordagem à escrita.

Os momentos de observação foram uma mais-valia para perceber o dia-a-dia das crianças e, tendo em visão a minha prática futura, adequar algumas estratégias que considere pertinentes para realizar na minha conduta, como profissional.

Uma das ideias levantadas na prática foi a importância que as histórias têm para as crianças, sendo que era em momentos de leitura que as crianças tinham mais para partilhar e comentar. Além disso, considero que o mundo das crianças e dos adultos é caracterizado por histórias a diferentes níveis e contextos, que dão forma ao pensamento e desenvolvem uma inteligência emocional. Uma outra ideia surgida, e muito relacionada com a anterior, tem a ver com a exploração do diálogo, as formas de promover uma boa aprendizagem através do mesmo e das suas potencialidades para a linguagem da criança, sendo importante destacar e não controlar ou dominar momentos de diálogo mas sim dar voz às crianças.

1.2. Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)

1.2.1. A instituição

A instituição da Escola Básica onde realizei o estágio situa-se numa freguesia pertencente ao concelho de Santarém. A presente instituição de carácter público funciona num período entre as 9:00 h e as 17:15h. O estabelecimento tem por responsabilidade as valências de Jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O edifício da escola é referente ao ano de 1982, embora não tenha um traço legítimo pois foi objeto de obras de remodelação. Esta escola tem cinco salas de aula distribuídas por dois pisos, uma sala de atividades, uma sala de professoras, uma cozinha, um refeitório, um polivalente, uma casa de banho, três zonas sujas, um balneário, um pátio com algumas árvores, um pequeno parque infantil e um campo de futebol.

Na valência de Jardim de infância existia um grupo de crianças e na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico existiam cinco turmas desde o 1.º ao 4.º anos de escolaridade. No que concerne aos recursos humanos, tinha 5 docentes titulares de turma, 1 docente para o apoio educativo, 1 docente de educação especial, 2 docentes de coadjuvação e 4 docentes para as atividades de enriquecimento curricular. O pessoal não docente era constituído por 6 assistentes operacionais, incluindo 2 assistentes em regime POC (Plano Oficial de Contabilidade para o Sector da Educação).

As turmas do 1º Ciclo e do grupo do Pré-Escolar tinham um horário entre as 9.00h e 12.30h e as 13.45h e as 15.15h, havendo algumas alterações no horário de alimentação do Pré-Escolar. Eram oferecidas à totalidade dos alunos Atividades de Enriquecimento Curricular, pelo Agrupamento da Escola, nas áreas de Inglês, Artes Plásticas, Atividade Física e Desportiva e Oficinas Criativas (Matemática, Português e de Projeto), que se realizavam entre as 15.30h e as 17.15h.

1.2.2. A sala

A sala do 1.º ano era ampla com uma forma irregular, o que dificultava a legibilidade dos alunos para o quadro interativo (o mais usado). A sala dispunha de dois quadros, um já referido e outro de giz, para o qual estavam direcionadas as mesas dos alunos que, por sua vez, eram largas o que facilitava a arrumação do material. A secretária da professora encontrava-se num canto da sala, ao lado do quadro de giz com uma pequena estante por trás contendo alguns livros literários. Apesar de ter várias janelas ao longo da sala, não incidia muita luz porque se mantinham com as persianas frequentemente fechadas. Os recursos da sala estavam distribuídos por vários

armários, perto da secretária da professora e perto da zona do quadro interativo, nomeadamente material estruturado como dominós, cartas didáticas, uma caixa de blocos multibásicos, entre outros e material não estruturado construído pela professora como as barras do cuisenaire plastificadas e com íman (para uso no quadro interativo). A porta da sala dava acesso a um pequeno *hall* onde se encontrava um lavatório, que era favorável para atividades experimentais (ver ilustração 4, anexo II).

1.2.3. A turma

A turma do 1.º ano era constituída por 26 alunos, dos quais 15 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, sendo que três alunos repetiam o 1.º ano, estando inscritos no 2.º ano. Existiam algumas crianças no processo de avaliação psicológica e outras tinham já começado a frequentar o apoio pedagógico personalizado. A maior parte da turma participava nas Atividades Extracurriculares exceto quatro alunos; a maioria usufruía de Apoio Social Escolar, demonstrando um nível socioeconómico médio. Uma das áreas em que a turma revelava maior interesse era a de Estudo do Meio, principalmente nas atividades experimentais. Podemos referir que os alunos tinham pouca autonomia na escrita e na expressão oral. Relativamente à expressão escrita, ainda não conseguiam construir frases sem ajuda (no 3.º período) e quanto à expressão oral tinham algumas dificuldades em estruturar respostas. De um modo geral, alguns alunos ainda apresentavam uma fase de egocentrismo, o que culminava nalguma indisciplina e ausência de concentração nas tarefas de grupo.

1.2.4. Projeto de intervenção

O Projeto de Turma da professora titular envolvia três dimensões específicas: a psicossocial, a científico-pedagógica e a organizacional. Para a primeira dimensão devia valorizar-se a promoção de uma cultura de tolerância e flexibilidade; o incentivo e desenvolvimento da cooperação com os outros, a autonomia, o espírito crítico e a responsabilidade; o fortalecimento de atitudes de autoestima, de respeito e regras de convivência que encaminhassem à formação de cidadãos autónomos, participativos e cada vez mais responsáveis; o acréscimo de valores, atitudes e padrões de comportamento conscientes; o incentivo a que os alunos participassem ativamente e tivessem ocorrência nas tomadas de decisão quando se trata de assuntos da escola; a promoção de momentos de reflexão sobre a vida da escola bem como os primórdios que regem a sua atividade; o estímulo ao conhecimento e integração dos alunos em

espaços mais amplos e de âmbito local, regional, nacional e internacional; a sensibilização dos alunos para temáticas em contexto transversal, tais como a educação para a saúde e educação sexual, as novas tecnologias, entre outros.

As metas estabelecidas em termos da dimensão científico-pedagógica pretendiam certificar o domínio da língua portuguesa, usando-o como suporte fundamental de comunicação e expressão e como passe de ingresso ao conhecimento. Ainda nesta dimensão era fundamental enquadrar projetos que promovessem uma transversalidade de conteúdos, integrando uma lógica a nível multi/pluri e inter/disciplinar.

Tendo em vista um Projeto que reforçasse o trabalho cooperativo e autónomo, bem como a socialização e responsabilidade da turma no primeiro ano, seleccionámos a expressão dramática como forma de envolver as crianças num processo de desenvolvimento de competências, criação, responsabilidade, integrando, numa perspetiva interdisciplinar, a área do português com as expressões física, motora e dramática. Para tal usámos o espaço das oficinas de português e projeto para gerar com os alunos um teatro adaptado do livro “A rainha das cores”, de Jutta Bauer, o qual, na minha opinião, foi um livro adequado à turma, porque revela sobretudo sentimentos, formas de ser e de estar.

A terceira e última dimensão - dimensão organizacional, que era regida por determinadas funções que incidiam no trabalho em equipa e que visavam a capacidade de criar laços sociais e valores de ajuda e colaboração entre os alunos. A favor desta dimensão, referi anteriormente o Projeto do teatro como forma de desenvolver nos alunos a capacidade de socialização e também o facto de impulsionar os alunos na aquisição de valores morais, convivendo em harmonia e ajudando-se mutuamente, pois teriam um objetivo comum (a realização do teatro em grande grupo). Assim, aprenderiam a conviver com os seus pares, socializando. Creio que esta atitude se vai estender ao longo da vida, como alunos e como indivíduos não isolados, a vários níveis.

Por fim, as competências sociais envolviam, sobretudo, o desenvolvimento da cidadania, solidariedade, identidade, aceitação e responsabilidade.

A partir do nosso Projeto “Falar com voz e corpo” (ver ilustração 5, anexo II), pretendíamos trabalhar com as crianças, em contexto da Expressão Dramática a questão dos preconceitos, o medo da exposição, do ridículo, de falar e não ser aceite, da pressa, da impaciência e do exibicionismo.

Podemos salientar que através do nosso Projeto, os alunos aprenderam a trabalhar melhor em equipa, conseguindo ouvir os colegas e respeitando as suas posições bem como conseguindo organizar os pensamentos e debatendo as suas ideias com os restantes grupos. Os alunos conseguiram adotar uma maior capacidade de

ajuda mútua e de intervir mais ordenadamente. Além destes principais objetivos conseguidos com o Projeto, também foram criados momentos de controlo e exposição das emoções bem como a capacidade de efetuar movimentos expressivos com o corpo.

1.2.5. *Percurso de desenvolvimento profissional*

Na valência de 1.º ciclo, no 1.º ano de escolaridade, o desenvolvimento das crianças é exponencial, visto que se encontram numa fase de transição e de aquisição de novos saberes, saberes académicos. Assim, começam a aprender o alfabeto como forma de garantir a continuidade escolar ao longo da vida e o sentido do número, algo também muito útil para as suas capacidades cognitivas e de resolução de problemas. Estas duas grandes aprendizagens não terminam no 1.º ano e são paralelas a muitas outras aprendizagens fundamentais para cultivar o conhecimento e consciência cidadã. Com estes alunos, tentei instituir mais atividades a pares e em grupos de forma a desafiar as capacidades e a promover a entreajuda.

Na área de Português, além de ter lecionado as últimas letras que se aprendem no alfabeto (z, x, w, y, k), também realizei um jogo com palavras, sendo que dividi a turma em duas grandes equipas. O objetivo era formar palavras com as sílabas desordenadas que colocava no quadro (sílabas impressas em dimensões legíveis a todos os alunos). Chamava ao quadro um aluno de cada equipa para formar uma palavra, escrevendo-a. Se o aluno não conseguisse pedia ajuda à equipa. Os primeiros a terminar ganhavam pontos ao formar uma frase com a palavra encontrada. A turma respondeu muito bem a este tipo de atividade e esforçou-se bastante para participar, embora o entusiasmo por vezes levasse a um pouco de indisciplina. No entanto, nestas alturas, tentava coordenar a atividade e retomar a calma e concentração dos alunos.

Na área da Matemática, realizei também alguns jogos, usei material estruturado como o cuisenaire e, também, um material que elaborei manualmente, a moldura do 10. Este material consistia em placas com 10 espaços representados em 2 linhas ou colunas de 5 (dependendo da posição) e para as respetivas fichas utilizei tampas de garrafa. Com este material, consegui propor várias tarefas partindo de uma fase mais fácil para progressivamente desafiar os alunos em tarefas mais complexas. A moldura do 10 permitiu realizar cálculos e ter a noção dos números até 10 e das suas propriedades, resultando como uma forma visual e fomentando a memória. Por último, achei que enriquecia a atividade se colocasse uma tarefa a pares, o que resultou, pois os alunos responderam muito bem aos exercícios propostos em aula. Para aliar a esta atividade, usei molduras do 10 que colocava no quadro para que todos os alunos pudessem visualizar as respostas dadas a cada tarefa.

Quanto ao Estudo do Meio, realizei uma experiência com água, demonstrando as suas propriedades. Para contextualizar a experiência, escolhi o livro “A menina gotinha de água”, de Papiniano Carlos, obra recomendada pelas Metas Curriculares de Português. O objetivo da história era falar sobre o ciclo da água e neste caso, os caminhos percorridos pela personagem gotinha de água, que evidenciavam as várias formas em que era possível encontrar água. Assim, dei início à atividade experimental sobre os estados físicos da água em que demonstrei a evaporação e a condensação; as crianças ficaram tão empolgadas que se esqueciam de preencher o guião da atividade (ver ilustração 6, anexo II). A experiência correu como esperava, embora os significados dos estados líquido, gasoso e sólido da água, não tenham ficado todos retidos com o pouco tempo que sobrou para terminar a aula.

Ao longo deste estágio aprendi com as crianças e reconheci a importância da transição do pré-escolar para o 1º ano, uma vez que a maioria dos alunos tinham frequentado o Jardim de infância e lembravam algumas situações decorridas nesse contexto.

Relativamente à investigação do papel que as histórias podem ter na aprendizagem, principalmente na expressão oral, tive a oportunidade de integrar dois livros de literatura infantojuvenil e de histórias que contextualizassem os conteúdos programáticos e oferecessem oportunidade de diálogo, expressão de emoções, etc. Foi importante utilizar um livro literário para dar suporte a uma aula de Estudo do Meio, visto que as histórias podem ter informações ligadas a qualquer área, expondo-as de uma forma interessante e aprazível, o que apela a uma melhor memorização por parte dos alunos, algo que pude confirmar com o reconto da mesma.

1.3. Caracterização do contexto de Creche

1.3.1. A instituição

A instituição onde foi efetuado o estágio era um Centro Social que funcionava como uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) do concelho e distrito de Santarém. A presente instituição sofreu um período de requalificação e foi reedificada uma parte com novas instalações, onde realizámos o estágio em questão. Neste estabelecimento existem duas valências: a de Creche e Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os três meses e os seis anos, distribuídas por um total de treze salas. A valência de Creche opera no 2.º piso do edifício, onde existem duas salas de berçário, duas salas com crianças de um ano, duas salas dos dois anos e uma sala heterogénea com um e dois anos. O horário de funcionamento da Creche é das 7:30h

às 19 horas. A permanência da criança na instituição não pode exceder as 10 horas diárias.

A valência de Pré-Escolar funcionava no 1.º piso do edifício com seis salas, nomeadamente duas salas com crianças de três anos, duas salas com quatro anos e as restantes com cinco anos. Todas as salas da instituição estavam sob a responsabilidade de uma Educadora e de uma Ajudante de Ação Educativa.

No primeiro piso da creche existem, para além das seis salas do Pré-Escolar, um gabinete pertencente à Coordenadora Pedagógica, uma casa de banho comum e ao fundo do corredor um refeitório com cozinha que é utilizado por todas as crianças do Pré-Escolar e pela sala dos dois anos da Creche, bem como por todas as funcionárias da instituição. No corredor deste piso existe uma porta que dá acesso a duas salas do Pré-Escolar no exterior, ao ginásio e ao recreio, contendo uma área coberta com um parque infantil e três espaços descobertos, todos eles equipados com atividades lúdicas. Ainda no mesmo piso encontram-se os Serviços Administrativos, uma escada e um elevador que dá acesso ao 2.º piso. Neste piso superior existe, além das seis salas de creche, uma casa de banho comum, um pequeno espaço para as refeições do berçário e uma cozinha de apoio.

O tema do Plano Anual de Atividades intitulava-se “Educar para a Vida” com o objetivo de promover novos valores, aprendizagens e experiências de modo a educar os cidadãos (crianças) de forma consciente e preocupada com os outros, com eles próprios, com o meio ambiente e com o mundo em que vivem, incutindo-lhes, ainda, o respeito pelas diversas culturas. Era do interesse da instituição realçar a importância que existe na interação entre o Jardim-de-Infância e as famílias, uma vez que estes são complementares durante o processo educativo da criança.

1.3.2. A sala

O espaço da sala de atividades da Creche tinha um anexo dedicado à higiene com um fraldário, arrumação dos pertences de higiene de cada criança, lavatórios e sanitas adequados à faixa etária. A partir deste anexo, podia obter-se uma visão ampla da sala, através de um vidro que facilitava a observação das restantes crianças na sala. A mesma recebia muita luz natural e estava equipada com ar condicionado. Detinha móveis que guardavam a roupa de cama de cada criança, estando estes identificados nas prateleiras e ainda outros materiais da Educadora destinados ao uso na área de expressão plástica.

Quanto aos cantos da sala utilizados pelas crianças, podemos salientar a área do tapete, a área da casinha com móveis, mesa, cadeiras e brinquedos lúdicos, tais como loiça de cozinha, legos, e peças de encaixe. Existia ainda a área dos livros e a área de trabalhos plásticos numa mesa redonda, orientada pela Educadora (ver ilustração 7, anexo III).

1.3.3. O grupo de crianças

O grupo da creche apresentava dezoito crianças, em que metade eram do sexo feminino e metade do sexo masculino, as quais maioritariamente tinham dois anos, coexistindo duas crianças que não tinham completado esta idade. O grupo já apresentava muita autonomia nas tarefas quotidianas, nomeadamente na sala de atividades, fazendo sozinhos a arrumação dos brinquedos que usavam. Na refeição da manhã, estimulavam-nos a distribuir o pão aos amigos e na hora de almoço tinham por hábito comer de faca e garfo sem ajuda, embora alguns mais novos ainda precisassem de um apoio mais direcionado neste sentido. Na parte da higiene eram despertados a deixar o uso da fralda, apenas quatro crianças já não usavam fralda em nenhum momento, outras usavam somente para dormir a sesta, os restantes ainda usavam fralda diariamente. O grupo era bastante recetivo à música, pois ficavam muito animados com as faixas colocadas no rádio da sala cantando, dançando e aplaudindo no final de cada canção. O interesse pelas histórias era também revelado pela maior parte da turma e, neste sentido, também despertado pela mediação de alguns pais.

1.3.4. Projeto de intervenção

O Projeto da Educadora “Educar para saber sorrir” tinha como objetivos principais fortalecer as áreas do desenvolvimento motor, cognitivo, pessoal e social. O serviço de Creche centrava-se em apoiar individualmente as crianças num ambiente seguro, higienizado, tranquilo e alegre de progressivo convívio com os pares de acordo com a faixa etária. Relativamente à área de desenvolvimento cognitivo, os princípios da educadora eram: valorizar a linguagem oral e despertar para conceitos matemáticos simples através de várias estratégias. Para cada objetivo principal relativo às áreas de desenvolvimento, evidenciava algumas estratégias para despertar as capacidades das crianças. No desenvolvimento pessoal e social, requeria aspetos como a autonomia, a autoestima e a socialização. Paralelamente às áreas de desenvolvimento descritas, era sempre associado o desenvolver da motricidade fina e grossa a diferentes níveis, utilizando vários materiais disponibilizados pela sala, algo elementar nesta faixa etária.

O nosso Projeto de intervenção (meu e do meu par de estágio) na Creche teve em conta os princípios do Projeto de grupo da Educadora, de modo a envolver atividades ligadas às diferentes áreas de desenvolvimento. Como tal, delineámos o Projeto “Exploradores em Crescimento” (ver ilustração 8, anexo III) como uma forma de contemplar a fase de transição das crianças da Creche para o Pré-Escolar. Desta forma, pretendíamos abranger experiências diversificadas e promotoras do descobrimento do meio ambiente e social, tendo em consideração os ritmos de desenvolvimento apresentados. A frequente preocupação com o conhecimento experimental das crianças e com a sua formação de identidade levou à procura de um tema que integrasse e desenvolvesse aprendizagens múltiplas. A crescente necessidade de revelação do “eu” da criança em relação ao mundo gera regularmente curiosidade e vontade de embarcar em novas experiências.

Atendendo às prioridades do Projeto delineado pela Educadora em função do conhecimento do corpo, da identidade, das sensações que se adquire pelos sentidos e da interação com o outro, selecionámos alguns objetivos específicos para cumprir com as crianças, tendo em conta os aspetos gerais que se pretendem desenvolver.

Enumerámos alguns objetivos principais que alicerçaram as práticas dos “Exploradores em Crescimento” como: adquirir a confiança, segurança e reconhecer progressivamente o próprio corpo e as diferentes sensações que este pode produzir; estimular a aquisição, a coordenação e o controlo do corpo, melhorando a agilidade e a flexibilidade; realizar pequenas ações do dia-a-dia ao seu alcance, adquirindo maior autonomia; favorecer o uso da linguagem oral e submeter novos vocábulos dentro dos vários contextos e melhorar a atenção e concentração na dinâmica das atividades.

Para avaliar o nosso projeto, recorreremos a algumas ferramentas como registo fotográfico, grelhas de observação do envolvimento e interesse das crianças pelas atividades desenvolvidas, reflexões diárias, os quais serviram para melhorar e autoavaliar a nossa prática.

Ao longo das duas semanas de estágio, as crianças assimilaram novas descobertas e embarcaram num mundo de autoconhecimento, desenvolvendo-se de forma integral, uma vez que diversificávamos as atividades a nível cognitivo, social e pessoal.

1.3.5. Percurso de desenvolvimento profissional

Este estágio, para mim, foi uma completa estreia, pois nunca tinha estado em valência de creche e embora tenha sido o mais curto, consegui aprender muito sobre a

mesma. Como o tempo era reduzido, intervim diariamente com o meu par de estágio, sendo que, por vezes, coordenava uma atividade e a minha colega outra.

Uma das atividades que despertou mais atenção e gosto nas crianças foi “brincar com a gelatina”, isto porque nunca a tinham experienciado e porque apelava diretamente a vários sentidos, como a visão, com cores chamativas, o olfato e paladar, com diferentes cheiros/ sabores e o tacto (ver ilustração 9, anexo III). As crianças sentiram-se livres e manipularam a gelatina com gosto entretendo-se em pequenos grupos, cheirando, sentindo e, algumas até, saboreando.

Um outro momento que considero positivo no estágio foi a leitura do livro “História de uma nuvem”, de António Torrado, um livro de que gosto muito, pois transmite uma sensação de calma, imaginação, despontando várias emoções e permite às crianças, não só nesta faixa etária, interligarem-se com a história e participarem na leitura das gravuras. Foi uma das primeiras leituras e talvez a que teve mais efeito de concentrar a atenção das crianças, pois apreciaram bastante a história e as ilustrações do livro.

Além destas atividades, também incitámos a expressividade das crianças, quer motora quer verbal, de modo que frequentemente colocávamos músicas no rádio e começávamos a juntar as crianças em roda, cantando, fazendo gestos, batendo palmas e movimentando o corpo ao ritmo da música. É de salientar que não íamos solicitar as crianças para se juntarem à roda mas deixávamos que se aproximassem livremente e interagissem com o grupo. Assim constatámos também que a maior parte do grupo, após poucos dias, se juntava numa grande roda e a interação entre as crianças era progressivamente maior.

Contudo, tive dificuldades com cerca de três crianças do grupo no que diz respeito à autoridade, pois nesta faixa etária, algumas, tendem a “não escutar” ou ignorar o adulto quando estão entretidas, principalmente quando esta pessoa não lhe é familiar e, por isso, em alguns momentos houve uma falta de estratégia ou dificuldade acrescida para prosseguir atividades ou encaminhar todas as crianças do grupo para alguma tarefa ou momento do dia.

A creche foi uma experiência curta mas, mesmo assim, muito rica, tendo em conta que era tudo novo para mim e, no entanto, consegui apreender muito da rotina que se vive e o quão importante esta significava para as crianças, bem como o apoio às necessidades básicas e o reforço da autonomia, entre outros aspetos.

1.4. Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)

1.4.1. A instituição

A instituição do estágio realizado no 3.º ano do Ensino Básico pertence ao conselho de Santarém e à rede de escolas do ensino público integrada num Agrupamento de Escolas. O estabelecimento tinha apenas a valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com seis turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. A escola é suportada por um edifício de plano centenário que contém seis salas, as quais estão distribuídas por dois pisos. No primeiro piso encontram-se quatro salas, dos 1.º, 2.º e 4.º anos e no piso superior encontram-se as restantes duas salas pertencentes às turmas do 3.º ano, onde efetuámos a nossa prática pedagógica.

A escola dispõe apenas de uma escadaria até ao 1.º andar e carece de elevador. As casas de banho são no exterior, onde tem um pátio semicoberto e amplo à volta da escola, incluindo um campo médio de futebol, semi-vedado, duas mesas e bancos de pedra e um parque de baloiços na parte da frente da escola. Ao longo do seu recinto podem observar-se várias árvores que durante a época fria libertam muitas folhas, sendo que o exterior se enche de um “manto” de folhas secas pelo chão. Ainda no exterior está situado o refeitório, um salão pequeno, com cozinha. As mesas do refeitório estão dispostas em espiral ou em “L” e os alunos pertencem a turnos de almoço, sendo que existem vários turnos para almoçar em horas previamente estipuladas. O horário de funcionamento da escola iniciava às 9 horas, respeitando um intervalo matinal entre as 10:30h e as 11 horas, sendo que a hora destinada ao almoço era realizada entre as 12:30 e as 14 horas. Da parte da tarde, as aulas eram estipuladas das 14 horas às 16 horas, o intervalo tinha a duração de meia hora e o segundo tempo da tarde era das 16:30h às 17:30h. Este último período constava apenas de dois dias por semana. As atividades extracurriculares oferecidas pela escola eram: Música, Dança e Atividade Física e Desportiva.

1.4.2. A sala

A sala do 3.º ano era razoavelmente espaçosa, tinha numa das paredes, uma lareira sem uso, dispunha de ar condicionado, quadro interativo e quadro de giz (este que, por sua vez, não tinha muito uso a não ser para afixar trabalhos), computador torre e computador portátil com ligação ao quadro interativo e quadros de cortiça ao longo da sala onde estavam afixados já muitos trabalhos. A um canto da sala existiam cerca de três armários que serviam de arrumação para os materiais escolares e para os manuais

dos alunos que ficavam na escola quando não eram necessários para casa. Ainda na zona de trabalho da professora, tinha duas secretárias, uma encostada à parede com o computador e instrumentos de trabalho tecnológicos com um armário de lado para arrumação e outra secretária virada para a turma com gavetas de arrumação e uma cadeira confortável. A sala dispunha de três grandes janelas de um lado através das quais recebia muita luz, no entanto todas as janelas tinham cortinados brancos que facilitavam o controlo da luminosidade da sala (ver ilustração 10, anexo IV). Os alunos ficavam sentados em pares nas mesas de cada fila, havendo seis alunos que ficavam sentados individualmente. A disposição das mesas podia ser livremente alterada, facilitando a criação de aulas de trabalho em grupo.

1.4.3. A turma

A turma era constituída por 26 alunos, com idades compreendidas entre os 8 (24 alunos) e 9 anos (2 alunos), dos quais 13 eram do género feminino e 13 do género masculino, de nacionalidade portuguesa. Não existiam crianças com Necessidades Educativas Especiais na turma. Havia dois alunos com problemas de saúde visuais e dois alunos de outro tipo (não especificado). Todos os alunos da turma frequentaram a educação pré-escolar. Existia uma criança no pedido de avaliação de apoio pedagógico personalizado e duas crianças com apoio educativo desde o ano anterior. Duas alunas tinham Português como língua não materna. Metade dos alunos da turma não participava nas Atividades Extracurriculares de Música, Dança e Atividade Física e Desportiva da escola. A turma demonstrava, de um modo geral, grande interesse e melhores resultados na área de Estudo do Meio. A maior parte da turma apresentava um bom comportamento nas aulas e era interessada por novas matérias/conteúdos. No entanto, ainda tinham algumas dificuldades em respeitar os colegas e também em realizar jogos em equipas, em relacionar-se com os colegas de grupo, respeitando a vez e aceitando as opiniões alheias, numa dimensão de autodisciplina.

1.4.4. Projeto de intervenção

O Projeto de Turma integrado pela professora assentava em alguns objetivos referentes a diferentes aspetos, nomeadamente ao nível do desempenho da professora titular e da colaboração entre professores da escola, ao desempenho dos alunos na escola, com os pares e em função das suas aprendizagens potenciadas nas diferentes áreas curriculares e de oferta complementar. Por último, valoriza as estratégias de

ensino-aprendizagem que se comprometia a adequar aos ritmos, motivações, interesses e outras características dos alunos da turma.

No Plano de Turma foram ainda definidas algumas metas para atingir em função de obter o sucesso global escolar, como a nível docente nas avaliações do desempenho dos alunos, nas planificações, elaboração de materiais quer sejam fichas formativas, sumativas ou recursos didáticos e nas reuniões a realizar. Também foram definidas metas para atingir em função dos alunos, como a valorização das suas vivências, do sentido de responsabilidade, autonomia, do espírito crítico e respeito e, por fim, da implementação de tarefas complementares de observação, pesquisa, experimentação e análise, recorrendo sempre que preciso a uma utilização de meios audiovisuais e informativos, assim como a promoção de contacto com a biblioteca. Quanto a nível da comunidade escolar e familiar, era preconizado o envolvimento e responsabilização das famílias pela vida dos educandos, a informação de normas e regras de funcionamento do ambiente escolar. Por fim e ao mesmo nível de envolvimento parental, pretendia-se informar as famílias sobre a evolução dos alunos, acompanhando as suas aprendizagens, comportamentos e solicitar a colaboração/participação destes em atividades conjuntas.

O nosso Projeto de intervenção baseou-se nas linhas de orientação e metas estabelecidas pela Professora cooperante de modo a dar resposta às necessidades dos alunos. Assim, implementámos um projeto que foi crescendo através de várias atividades que lhe deram forma e contexto, desenvolvendo as “Caixinhas da Alma” (nome sugerido pelos alunos). Através do Plano de Turma da Professora cooperante e da nossa caracterização complementar da turma, constatámos que tinham algumas dificuldades em respeitar os colegas em sala e no recreio, onde surgiam, por vezes, situações de conflito. Desta forma, pensámos em envolver os alunos numa caminhada sobre o respeito pelo Outro, a adjetivação das suas atitudes e das atitudes dos seus pares, bem como a promoção de uma atitude de companheirismo, acrescentando o desenvolvimento da responsabilidade social. Também por meio da prática pedagógica iniciada com a turma, identificámos alguma dificuldade de expressão escrita na maioria dos alunos, porém a capacidade de dialogar era bastante forte. Logo, partimos desta potencialidade para contextualizar momentos de expressão escrita, que mais tarde fomos solicitando aos alunos no fim de algumas aulas/atividades integradas, principalmente, nas áreas de Português e Educação para a Cidadania, constituindo uma forma de desenvolver valores e atitudes.

As atividades que fomos desenvolvendo, levaram os alunos a refletir sobre eles próprios, sobre as suas ações e as ações alheias, encorajando-os a ouvir, a escrever,

a repensar e a partilhar diferentes temas. Tais temas traduziam significados diferenciados para os alunos e orientavam o desenvolvimento das suas condutas, ética e cívica.

A partir da montagem deste Projeto e dos diálogos promovidos na turma, onde era dada liberdade aos alunos para os debater, tínhamos como finalidades alcançar práticas determinantes para uma ação interventiva coerente e significativa para os alunos. Deste modo, tentámos sempre planificar, tendo por base um fio-condutor das aprendizagens; integrar momentos de interdisciplinaridade entre áreas; elaborar materiais apelativos e que promovessem a descoberta; expor trabalhos efetuados em turma, reforçando a autoestima, a memória e interligação de saberes. Em serviço dos alunos, aproveitámos as suas vivências, desenvolvíamos sempre que possível o respeito pelos pares, fomentámos o trabalho em equipa em algumas aulas, motivámos os alunos para jogos de expressões, apoiámos os seus interesses e a divulgação destes à turma, integrámos a participação de outras entidades na mediação do ensino-aprendizagem e como forma de divulgar o Projeto, motivámos os alunos para realizar uma apresentação dos seus trabalhos em contexto das “Caixinhas da Alma” através da utilização e exposição dos materiais construídos aos alunos da outra sala do 3.º ano (ver ilustração 11, anexo IV).

Os alunos, ao longo da Prática Pedagógica foram avaliados segundo diferentes metodologias, com recurso a grelhas de observação, através da observação direta e registo fotográfico diário, visando uma adaptação das atividades desenvolvidas ao longo do estágio. É importante salientar que os alunos obtiveram e desenvolveram mais capacidades através do desenrolar do Projeto, escrevendo sobre os seus problemas, expondo os seus pensamentos, valores, crenças e atitudes, com a intenção de refletir sobre si e sobre a sua ação para com os outros num meio social e ambiental.

1.4.5. Percurso de desenvolvimento profissional

Embora tenha sido o último estágio, foi também um dos mais desafiantes em termos de conteúdos e de conseguir inovar, uma vez que tentei sempre trabalhar de modo sequencial e didático conjugando as várias áreas lecionadas dia após dia. De seguida, descrevo algumas atividades nas várias áreas que considero relevantes destacar.

Na área de Matemática iniciei o conteúdo das frações pela primeira vez e utilizei materiais manipuláveis que construí de modo a ajudar os alunos numa melhor apropriação de significados (ver ilustração 12, anexo IV). Para promover a entreajuda

também optei por distribuir os materiais por pares de alunos, sendo que desta forma, descobririam juntos a melhor forma de encontrar respostas, ajudando-se mutuamente e com mais ânimo (em grupos maiores, o entusiasmo talvez atrapalhasse). A aula decorreu como tinha planeado e os alunos responderam às minhas expectativas, pois compreenderam a base da matéria e tiveram um bom desempenho na participação e debate de ideias.

Na área do Português, houve inúmeras aulas em que integrei a área de Formação para a Cidadania. Uma aula deste género, interligada com o Projeto “Caixinhas da alma”, foi iniciada com a história do “Ponto final”, de António Torrado, cuja exploração nos levou a falar sobre o desprezo. Esta aula foi importante na medida em que pensei cuidadosamente como iria fazer a ligação do texto com este assunto. Este aspeto surgiu naturalmente, pois “agarrei” em partes da história para perguntar aos alunos como se tinha sentido a personagem principal quando ninguém o queria aceitar, integrando assim o tema da exclusão social que levou ao desprezo, após terem pesquisado o significado de algumas palavras do texto. Consegui conduzir os alunos a um tema específico, sem ser deliberado da minha parte, mas encaminhando o diálogo e motivando os alunos a descobrir e a pensar neste, partilhando as suas experiências, oralmente e por escrito. Neste aspeto, devo evidenciar o recurso ao dicionário na procura de significados, o qual resultou sempre bem com a turma e garantiu uma forma de os fomentar a descobrir autonomamente alguns sentidos, ficando possivelmente mais aptos a envolvê-los futuramente no seu léxico.

Outro ponto forte foi a atividade experimental de Estudo do Meio, em que primeiramente foi iniciada com um diálogo, o qual teve uma direção mais informal, uma vez que falávamos de alavancas, também conectei este assunto com um filme exibido na televisão nas férias de Natal. Penso que esta aproximação espontânea feita com os alunos foi ao encontro dos seus interesses e demonstrou que as matérias ensinadas em contexto de sala podem estar relacionadas com situações do dia-a-dia e, por isso, assumem outro significado para eles. Apesar de ter sido uma aula agitada, foi também uma aula em que os alunos descobriram alguns conteúdos de mecânica em vigor no programa, de forma mais descontraída, entretendo-se e usando o próprio material escolar para realizar uma experiência. Durante a aula, seguimos um guião da atividade com imagens representativas das várias etapas e os alunos foram trabalhando a pares e observando os resultados, tirando as suas conclusões e argumentando as suas posições com a turma.

Na área de expressões, nomeadamente na vertente dramática, fiz com a turma alguns jogos, um dos quais estava relacionado com provérbios e desta forma os alunos

deveriam, em pequenos grupos, dar “corpo” a um provérbio que era retirado aleatoriamente por um dos membros. Os alunos gostaram muito de realizar esta atividade, à qual se deu continuidade numa aula seguinte, envolvendo a participação de todos os alunos da turma.

As intervenções práticas na turma proporcionaram-me experiências bastante aprazíveis, sendo uma turma muito ligada ao diálogo, também este inculido pela Professora cooperante, algo que constitui uma dinâmica muito rica. O diálogo é predominante quando se centra na criança ou jovem e admite as suas filtragens e posições. Também tive a oportunidade de comprovar que os alunos são muito interessados por histórias e dentro das minhas práticas utilizei-as constantemente para relacionar diferentes temas e desenvolver a oralidade.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A importância da compreensão/ expressão oral

O início da linguagem e do discurso oral começa muito cedo na vida da criança. Este pode até ser submetido para uma dimensão literalmente embrionária, sendo que já antes do nascimento, o bebê é um auditor do discurso oral materno e reage aos sons por ele emitidos (Slater e Muir, 2004). A partir do nascimento a criança percorre um percurso linguístico, desenvolvendo a sua própria atividade verbal, conseqüente da influência do meio psicossocial e cultural onde está inserida. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008)

De acordo com Lentin (1981: 38) “para que uma criança aprenda a falar é preciso primeiro que lhe falem. É a primeira condição indispensável para a aquisição da linguagem.” Esta premissa é primordial, uma vez que a criança adquire, numa fase inicial, a linguagem por repetição, logo, é também necessário deixar a criança falar e aproximar-se do uso verbal na comunicação. Existe ainda um parâmetro importante e condicionante na apreensão da linguagem. Este está relacionado com os sentidos, ou seja, a criança que não faz uso dos mesmos ou não desenvolve propriamente os sentidos da visão e audição, tem dificuldades acrescidas para aprender a falar corretamente.

O mesmo autor referido anteriormente enquadra o poder da inteligência com a linguagem, frisando que certas atividades que avaliam a inteligência das crianças podem estar interligadas com a comunicação e linguagem e, por isso, não se consideram atividades temáticas isoladas. Como poderia ser avaliada a inteligência sem nos servirmos da linguagem? Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a comunicação, a linguagem e o conhecimento desenvolvem-se em simultâneo. Assim, a criança, quando se depara com questões sobre qualquer matéria, constrói as suas respostas consoante o seu pensamento, desenvolvendo uma linguagem supostamente adequada ao contexto.

O discurso oral é um dos fatores importantes na aquisição da comunicação e interação crítica. A língua verbal falada pelo locutor é o processo que delimita a percepção do auditor e constitui, havendo uma compreensão mútua entre ambos, a base da comunicação. Neste contexto, a sua aplicação correta é pertinente na tomada de posições e para o desenvolvimento do pensamento crítico e da linguagem.

Sabemos igualmente que a língua falada assume uma multiplicidade de registos, embora muitas vezes não sejam “pensados” quando deles fazemos uso no quotidiano. A forma como falamos com alguns membros da família (os mais próximos e os mais afastados); com um vizinho; com amigos; com um empregado de mercearia; com um vendedor de bilhetes ou com um professor, por exemplo, não é certamente semelhante.

Estes registos adotam estatutos diferentes em função das circunstâncias em que a língua é utilizada, podendo assumir um registo cuidado, corrente, familiar, popular, entre outros. (Amorim e Sousa, 2011)

Ainda subsistem outras características associadas à linguagem falada que, muito dificilmente se podia representar pela linguagem escrita e por isso é tão importante o seu emprego para a compreensão da comunicação pessoal. Falo no caso das interjeições, da entoação, das pausas e dos silêncios. Como afirma Heine (2012: 202) “o texto oral não se constitui apenas do código linguístico, pois possui estratégias a ele específicas, que incluem: hesitações, interrupções, correções, processamento textual, repetições, paráfrases, referenciações, digressões...” entre outros. Neste sentido, os processos de socialização entre as crianças podem afirmar-se como momentos de desenvolvimento da linguagem no decorrer das suas interações verbais (e não-verbais) que ocorrem naturalmente no seio de qualquer comunidade. Cabe aos intermediários deste desenvolvimento nas crianças, como educadores, pais e professores, “agarrar” e estimular frequentemente estas interações.

2.2. Literacia no pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico

“Em verdade se pode afirmar” que ainda hoje em contexto escolar, no que refere à competência oral, existem generalizações desprovidas de fundamento, estas enumeradas por Silva *et al* (2011:7) como o facto das produções orais compreenderem sempre um registo informal, não serem registadas e, como tal não constituírem um instrumento de estudo, treino, descrição, avaliação ou correção. Também persiste a ideia de que são o produto de um improvisado e dão mais espaço para a presença de hesitações, incorreções gramaticais, etc. Reconhecemos, no entanto, que estas ideias devem ser desconstruídas, pois a linguagem é importante e imprescindível em todas as suas formas, até porque estas vivem interligadas, quando falamos da leitura, falamos da expressão escrita, oral, conhecimento explícito da língua e vice-versa.

O domínio da didática da expressão oral pode não estar tão evidente nas aprendizagens pois grande parte do seu desenrolar é falado e não escrito, logo poderá não haver tantos registos (opondo-se às atividades escritas e avaliações por meio de fichas de trabalho). No entanto, deve valorizar-se a promoção da competência oral, uma vez que qualquer tarefa desenvolvida obriga, transversalmente, a que se recorra à linguagem.

Reforçando a ideia de importância do domínio da comunicação e expressão oral, no recente documento referente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-

Escolar (OCEPE), é sublinhado que “Um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/a educador/a criar as condições para que as crianças aprendam”. (Silva et al., 2016:64)

Da mesma forma, não podemos suprimir o desenvolvimento da oralidade tendo as crianças adquirido as bases da linguagem falada, logo deve fazer-se um trabalho contínuo e reforçar para além da fonética, também a semântica, a sintaxe e a pragmática ao longo do 1.º CEB. Para colmatar esta ideia, o Programa Curricular de 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004: 14) sublinha a componente de promoção do “domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação verbais e não-verbais e a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral (e escrita).”

A literacia está estreitamente interligada com os domínios da expressão oral e escrita, uma vez que a escrita funciona como uma representação do oral. Assim, a literacia remonta para a capacidade de um indivíduo compreender, usar e refletir sobre textos escritos, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade (M.E., 2001)

Neste contexto, também emerge a necessidade de focar a atenção na constante ausência de desempenho e promoção da “oracia”, como advertem Pereira e Viana (2003), descrevendo este termo como:

“a capacidade de comunicar oralmente de uma forma competente. Desta feita, e à semelhança do que acontece com a literacia, poder-se-á falar de oracia em compreensão e de oracia em produção, englobando a primeira o saber ouvir e a segunda o saber falar. Saber falar inclui saber ajustar a linguagem ao público, ao contexto e à finalidade; saber ouvir envolve capacidade de concentração e de processamento/assimilação de informação” (Cox, 1991:127).

Subjacente à ideia de fomentar o domínio da literacia no 1.º ciclo do ensino básico está o ato de iniciar e impulsionar a expressão e comunicação oral, a interação verbal (e não verbal) em situações do quotidiano, de brincadeira ou jogo lúdico, logo a partir do Jardim de Infância. Posto isto, mais tarde, determinados fatores farão a diferença no favorecimento da aprendizagem formal da leitura e escrita no desenvolvimento da criança.

É neste âmbito que os livros de histórias aparecem como grandes percursos deste desenvolvimento nas primeiras idades, no ímpeto de intensificar uma aproximação e exploração adequada dos mesmos por parte dos educadores e com a ajuda dos pais. Só desta forma contribuirão para o desenvolvimento de momentos de oralidade e partilha, desenvolvendo o interesse pela comunicação e a iniciação à leitura e escrita. Da mesma

forma que é preponderante continuar a exploração de histórias quando se inicia o 1.º ciclo de estudos, pois a Educação Literária é um fator determinante em todas as idades e ajuda a criar hábitos de leitura e, conseqüentemente, formar leitores.

2.3. As histórias como via de aprendizagem

2.3.1. Características dos livros literários

Ilustração

A imagem assume e vem [se] assumindo como um precioso auxiliar no processo ensino/aprendizagem. (Marques, 1994)

Quando falamos em ilustração, a qualidade não tem tanto a ver com uma questão de grafismo, de arte, mas sim com outros aspetos, sobre os quais se difundem os prazeres e imaginação dos leitores. Um dos primeiros fatores que nos pode captar o interesse num livro é a ilustração presente na capa, principalmente quando se mostra às crianças, sendo este o seu primeiro foco. Mais recentemente, ilustradores de livros infantojuvenis têm vindo a jogar com a imaginação e ilustram partes de uma cena e de uma página, deixando o resto da imagem à imaginação do leitor. É neste sentido que a ilustração nos transporta para uma outra dimensão, própria e ilimitada para cada indivíduo que contacta com o livro. Visto que a imagem também tem “voz”, significado e é um ponto crucial que remonta ao imaginário, possibilita o impulso de emoções, muitas vezes, no inconsciente das crianças como a afetividade, a violência, os valores morais e sociais.

A riqueza da ilustração está igualmente nas suas formas que nos remetem à estrutura da linguagem escrita quando nos referimos à nossa língua, sendo, por isso, apresentada no eixo horizontal da esquerda para a direita e no vertical de cima para baixo. Esta característica ajuda o leitor a perceber uma sucessão de acontecimentos no plano, apenas, por meio de imagens.

A cor é outro ponto a ter em conta nas ilustrações e que pode ser muito útil para transmitir algo ao leitor. Quando são utilizadas cores mais realistas nas ilustrações, estas tendem a tornar-se mais perceptíveis e encontram-se mais próximas da realidade tridimensional. Por outro lado, se os livros se servem de cores mais surrealistas, por vezes, podem confundir e dificultar a percepção dos conceitos que lhe estão associados. Sabemos, portanto, que as ilustrações podem acarretar diversas funções como as de

informativa, explicativa, cativante, entre outras, potencializando ao leitor muito mais do que, somente, uma única observação.

Assim sendo, é fundamental que a escola funcione de forma a equilibrar a leitura e a escrita de códigos verbais com a leitura pictórica, sendo este um processo necessário ao ensino e aprendizagem. A pedagogia moderna deverá fazer recair a mesma importância e seriedade para sensibilizar as crianças e os jovens a “traduzir” a imensidão de imagens que estão ao seu alcance diariamente tal como acontece com os processos de iniciação à leitura e à escrita. (Rigolet, 2009 e Marques, 1994)

Texto

Ao analisarmos o texto dos livros, estamos a perceber a base da sua essência, pois o texto deverá ser o motivo pelo qual existe o livro, aquilo de que ele pretende falar, contar e transmitir ao leitor. Atualmente, existem bons livros infantis munidos apenas de ilustrações, mas todos têm uma história ou um guião por detrás, uma mensagem uni ou tridimensional para ser descoberta. Segundo Rigolet (2009:23), os aspetos que constituem um texto são: “a sua composição geral; o tipo de linguagem usado; o tema tratado e o conjunto de valores que pretende transmitir.”

O primeiro aspeto refere-se à trama de uma obra, aquilo que sustém a composição geral do livro. Neste aspeto difundem-se num livro partes que ligadas e coerentes entre si englobam o todo, constituindo a trama da obra. Assim, estamos perante a introdução global, em que nos deparamos geralmente com a exposição do lugar onde decorrerá a história, as personagens principais que a vivenciam, sejam pessoas, animais ou objetos personificados, o tempo e a ação, a que estão ligadas as personagens e onde poderá aparecer um herói. Seguidamente, deverá conter uma segunda introdução, mais específica, que tem por objeto levantar um problema ou situação a resolver ao longo da história. Já esse espaço da história está reservado ao desenvolvimento. Logo, esta parte da história pretende desenvolver as ações que se vão desenrolar para tratar a questão levantada inicialmente, para descobrir o que acontecerá ao herói e que ações terá que decidir ou concretizar. O desenvolvimento conta com uma maior exposição de ideias e descrição de acontecimentos que deve obedecer naturalmente a uma sequência lógica, uma sucessão de factos, de modo a facilitar a compreensão das crianças. Tais acontecimentos levam habitualmente a um “clímax” na história, da qual virá a resolução, o desfecho, e em que se descobre como vai terminar a história. Assim, temos determinados aspetos que, regularmente, caracterizam e dinamizam a trama de uma

história, como a introdução global, a introdução particular, o desenvolvimento, a conclusão particular e a conclusão global.

Outro aspeto textual pode encontrar-se na linguagem usada para escrever um livro e varia também consoante o público-alvo, isto é, quando um livro é indicado para determinadas idades da infância. Da mesma forma, a linguagem de certos livros para crianças pode não ser tão eficaz a nível literário como outros. Deste modo, verificam-se algumas vertentes da linguagem, de uma forma universal, que demonstram essa diferença de qualidade literária, a saber: a composição frásica; a nível semântico, tendo em conta a riqueza do vocabulário e a adjetivação diversificada; as expressões verbais usadas e a sua construção, devendo esta apresentar um afastamento da linguagem oral; o uso de repetições que favorecem a memorização e a participação das crianças na história e sobretudo a pertinência dos temas, a forma como são retratados e como desencadeiam e transmitem valores. Esta última questão é hoje mais desenvolvida em torno de temas como as desigualdades de género, raça, sociais ou de relações conflituosas entre os seres humanos, um movimento que ainda se considera recente, tendo em conta que há cerca de quatro décadas, tais temas eram evitados pela literatura infantil. (Rigolet, 2009)

Grafismo

Além da ilustração e do texto ainda temos outro elemento que faz a plena junção dos dois e que é fundamental na composição de um livro. O Grafismo consiste na forma como são representadas ou escritas as palavras de uma língua, referindo-se à ortografia, através de um estilo característico ou da representação visual de uma mensagem. Esta característica presente nas obras está relacionada com diversos aspetos que podem à primeira vista passar despercebidos ao leitor, mas que podem fazer toda a diferença e são imprescindíveis para tornar um livro mais coerente e interessante, a nível da qualidade. Alguns aspetos assumidos pelo grafismo dizem respeito às posições e proporções em que se encontram as ilustrações e o texto. Podemos igualmente descrever o grafismo como:

“jogo entre página simples e dupla página, a utilização judiciosa dos eixos de leitura, a fonte dos caracteres da escrita – o seu tamanho, o seu estilo, a sua ênfase: itálico/negrito/sublinhado -, a utilização da cor ou do preto e branco – a disposição das palavras e frases formando linhas não só retas, mas onduladas, curvas, quebradas, etc., conforme o significado contido no texto (...)” (Rigolet, 2009:38).

O uso da concepção gráfica serve essencialmente para tornar um livro mais “legível” visualmente, agradável e interessante, potencializando assim a sua simbologia e transmissão de mensagem. Também os elementos gráficos podem evidenciar alguma repetição e regularidade, transmitindo uma ideia de acontecimentos periódicos ao leitor, num plano visual. A conformidade gráfica com o texto e a ilustração constitui uma mais-valia na compreensão da mensagem de um livro e para atrair esteticamente o comprador.

Em suma, para que as crianças possam compreender o mundo que as rodeia e para que sejam capacitadas a participar dele, devem dominar, pelo menos, as regras básicas provenientes do sistema linguístico. Assim devem ser capazes de dominar o sistema de combinação dos sons da língua (fonologia) e ter consciência da forma como estes sons e significados estão relacionados entre si (semântica) e, progressivamente, desenvolver a consciência fonológica, aspeto que se entende como “a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral” (Freitas e Costa, 2007:8). O uso das histórias através de uma mediação cuidada por parte dos profissionais de educação poderá constituir uma base forte e estimulante para desenvolver a oralidade e a interação verbal das crianças ao longo do seu crescimento. Contudo, é necessário selecionar criteriosamente um livro ou uma história, adequando-o ao público-alvo, tendo em conta o tema, as características da linguagem que emprega, os valores que pode transmitir e como serão abordados e as ilustrações que podem potenciar o envolvimento e imaginação das crianças, de modo a obter uma global qualidade estética e literária. Por fim, realizando simultaneamente uma mediação plena destes recursos, as histórias poderão constituir um instrumento muito rico no processo de desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

As metodologias de recolha de informação e dados exclusivos à minha investigação regem-se pela necessidade de demonstrar as práticas evidentes no campo da abordagem às histórias e dos seus contributos para o desenvolvimento da oralidade. Neste capítulo, passo a descrever e justificar as opções metodológicas utilizadas, o grupo de participantes do estudo, os instrumentos, a recolha de dados e os resultados obtidos.

3.1. Natureza do estudo

Tendo sido exposto o objeto de estudo investigativo, este apresentará um cariz qualitativo, interpretativo e descritivo, sendo que o mesmo deverá centrar-se em procedimentos do tipo interpretativos e de análise, recorrendo à observação e compreensão dos dados obtidos de modo a retirar conclusões do estudo de caso.

3.1.1. Investigação qualitativa

De acordo com Leedy (1993), as metodologias qualitativas podem ser consideradas como abordagens aproximadas a um problema central, porque, em parte, estão relacionadas com estudos humanos. O investigador tenta uma aproximação de um ponto de vista racional, mas, simultaneamente, indutivo.

Segundo Ludke e André (1986) poderão ser atribuídas várias formas ao tipo de pesquisa qualitativa. Assim, podemos ressaltar a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, sendo que estes dois modelos têm sido cada vez mais influentes na área da educação.

O objeto da pesquisa etnográfica é compreender, por meio da observação direta e por um período de tempo, a forma como convive um grupo particular de pessoas, estando relacionadas de alguma maneira, e sendo formado por poucos ou muitos elementos, os quais possam contribuir com as suas ideias, comportamentos. (Mattos, 2001). O estudo de caso assume um cariz mais particular e não deve ser generalizado, apesar de consistir igualmente no estudo de uma população, centra-se numa situação ou fenómeno que decorre com o grupo estudado e pode relacionar/comparar grupos de pessoas.

Para melhor entendermos as fases de uma pesquisa do género qualitativo, salientamos as principais características apresentadas por Bogdan e Biklen (1994), a saber: o investigador será o principal mediador na recolha de dados, provenientes do ambiente natural; os dados recolhidos pelo agente da investigação são de carácter

descritivo; com o uso da metodologia qualitativa, o interesse recai principalmente sobre o processo e não nos resultados; a análise de dados realiza-se através de um carácter indutivo; o investigador procura entender, sobretudo, o significado que os participantes do estudo revelam nas suas experiências. Da mesma forma, Ludovico (2007) afirma que a investigação qualitativa possibilita aos investigadores um conhecimento intrínseco aos factos, sendo que facilita a compreensão do real. As questões de investigação, numa linha qualitativa, não são formuladas a partir de uma operacionalização mas antes definidas como um ponto intencional de investigar fenómenos complexos e dentro de um contexto natural.

Num processo de investigação qualitativa surgem diversas formas de recolher dados no campo, pondo em prática a relação do investigador com a procura de fenómenos relacionados com a sua questão problemática. Algumas técnicas de recolha de dados, segundo a autora Haguette (1997) são: a observação participante; a entrevista; a história de vida e a história oral. Cada técnica tem as suas características específicas e pode evidenciar limitações. Cabe ao investigador solucionar a melhor ou as melhores técnicas a fim de recolher os dados necessários ao seu estudo.

3.2. Objetivos e opções metodológicas

Tendo em conta os estágios observados e o decorrer de várias contribuições no ensino-aprendizagem de crianças, quer de pré-escolar ou de 1.º ciclo, o mundo das histórias, da diversidade literária e da sua promoção nas escolas e jardins-de-infância, foi sempre uma questão que me suscitou especial interesse. Certamente, sabemos que a leitura de histórias ou a sua dinamização perante as crianças é necessária, mas de que modo deve ser selecionada, feita e quais as suas principais intenções? Ainda existe em parte uma relutância em abordar a oralidade à medida que as crianças crescem e se desenvolvem. A meu ver, penso que esta capacidade não deve ser menos incutida do que a escrita ou a aprendizagem do alfabeto. No entanto, não existe uma base tão sólida para apoiar o desenvolvimento da oralidade como se verifica no ensino das anteriores (como por exemplo o código escrito). Assim sendo, foram algumas as questões que despontaram no âmbito deste estudo de investigação, obtendo-se a principal questão: “Quais as contribuições das histórias para o desenvolvimento da oralidade?”.

Atendendo à necessidade de procurar as influências das histórias no âmbito da oralidade, o principal objetivo deste estudo é compreender se a promoção de histórias

contribui para o desenvolvimento da oralidade e de que forma(s). Através deste objetivo, subdividem-se os seguintes:

- Conhecer a importância da literatura infantil na aprendizagem;
- Analisar o papel do educador, professor e aluno no processo desenvolvimento da oralidade;
- Conhecer as influências das histórias a nível da oralidade nas crianças de pré-escolar e 1.ºCEB;
- Interpretar os resultados decorrentes da análise.

3.3. Participantes¹

Os participantes que fizeram parte deste estudo foram quatro crianças do Pré-Escolar na faixa etária dos 4/5 anos, tendo apenas uma criança completado os 5 anos. De um modo geral, as crianças eram curiosas e afáveis, sendo que duas tinham usualmente um comportamento mais agitado. Também fizeram parte do estudo quatro crianças do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, todos com 9 anos de idade e com uma ativa participação nas atividades, sendo estas frequentemente comunicativas. Além das crianças, também foram analisadas as metodologias usadas pelas respetivas Educadora da sala do Pré-Escolar e Professora da turma do 3.º ano.

Os alunos intervenientes do 3.º ano, segundo as indicações da Professora cooperante eram muito participativos e tinham aptidão para dialogar em grupo e expor as suas ideias. O Renato e a Teresa são alunos mais concentrados e têm uma participação mais assertiva do que a Anastácia e o Sérgio que, embora também sejam interessados, conseguem distrair-se mais facilmente e expressam-se com mais dificuldade, sobretudo a Anastácia. O Sérgio é um aluno que com um maior empenho e controlo de comportamento poderia melhorar consideravelmente o seu aproveitamento. Ele tem uma grande aptidão para participar na aula quando os temas lhe são apazíveis, porém é um aluno impaciente, tendo dificuldades em compreender outros pontos de vista. O Renato é uma criança curiosa, atenta e gosta de expor as suas ideias, expressando-se de forma clara e com alguma facilidade, no entanto, a sua escrita ainda apresenta muitos erros ortográficos. A Telma é uma boa aluna, gosta igualmente de expor as suas ideias e é naturalmente curiosa, pois tende a perguntar sempre algo que lhe suscite dúvidas, sem receios. A Telma gosta de todas as disciplinas, mas particularmente de português. A Anastácia é uma aluna com um bom comportamento e um aproveitamento mediano, distraíndo-se por vezes quando não percebe alguns

¹ Os nomes dos participantes deste estudo são meramente fictícios.

conteúdos ou quando estes lhe parecem mais complicados, no entanto, gosta de participar e tem uma imaginação ativa.

As quatro crianças do Pré-Escolar, igualmente metade do género feminino e masculino, são provenientes de uma sala com um grupo homogéneo relativamente à idade e todas demonstram interesse pela hora do conto. Segundo a Educadora, “são crianças muito curiosas e gostam de contar tudo o que sabem, as experiências vividas e situações familiares”. O Tiago é um menino meigo e apresenta um bom comportamento, respeitando os colegas do grupo e a Educadora. A Maria é uma criança reguila, tende a ter um comportamento menos adequado em certas alturas e gosta muito de falar com os adultos. Apresenta ainda alguma dificuldade em articular certas palavras corretamente. O Daniel tem igualmente um comportamento menos adequado, principalmente na sua relação com os colegas, centrando-se no seu ego, no entanto, é uma criança desinibida e gosta de participar nas atividades. A Bárbara é uma criança meiga e tímida, concentra-se nas atividades propostas e gosta especialmente de histórias. Cumpre as regras do diálogo e usa frases compostas com frequência.

3.4. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos para a recolha de dados são significativos para revelar importantes informações sobre um estudo e para lhe conferir uma maior credibilidade. Tal como já abordámos, existem diferentes instrumentos de recolha de dados, os quais se regem por diferentes limitações e implicam diferentes processos. A seleção destes deve ser criteriosa e depender das questões de investigação bem como das circunstâncias e dos contextos. Na perspetiva de Turato (2003), para empregar um método adequado, é preciso sabermos se obteremos resposta aos objetivos da investigação levada a cabo. Neste sentido, com vista a responder às questões colocadas optámos por considerar o uso da entrevista às quatro crianças do pré-escolar e às quatro crianças do 1.º CEB (anexo V), do questionário às docentes de ambos os grupos de crianças (anexo VI) e da observação, apoiada com o preenchimento de grelhas da exploração de histórias (anexo VII) e evidências do desenvolvimento da linguagem oral.

Relativamente ao questionário, Quivy e Campenhoutd (1998) assumem-no como um método adaptado ao conhecimento de uma população e das suas características ou para inquirir um grande número de pessoas em que se levanta um problema de representatividade. Para Bell (2004:26) um questionário por inquérito deve “obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer

comparações.” Para tal, devem ser formuladas questões pertinentes e coerentes entre si, de modo a facilitar as respostas dos inquiridos e para que a pós-organização e comparação dos questionários não revele incertezas. Nesta medida, realizei um questionário por inquérito às docentes para perceber como desenvolvem as aprendizagens e avaliações a nível da oralidade, bem como o uso que fazem das histórias em contexto de aprendizagem.

No que respeita à observação, esta é talvez o instrumento mais usado, uma vez que as técnicas de recolha de dados requerem, inevitavelmente, um “olhar”, uma perceção das situações e observação dos participantes bem como das suas atitudes e comportamentos. A observação pode tomar duas formas: a de observação participante e não participante. Na primeira o investigador é o principal “instrumento”, uma vez que o próprio se funde com o meio de investigação, vivenciando os mesmos problemas e situações que os participantes em estudo. A observação não-participante, por sua vez a que se verifica neste estudo, caracteriza-se pela ausência de interação entre o investigador e o seu objeto de estudo. A partir desta técnica, o investigador não terá influência no estudo que observa e poderá usar instrumentos de registo. (Carmo e Ferreira, 1998)

Os momentos de investigação estudados consistiram na observação da leitura de duas histórias e atividades com estas relacionadas, realizadas em sala, pelas Docentes, quer no Pré-Escolar, quer na turma do 3.º ano.

As situações observadas contaram sempre com a leitura de histórias. No Pré-Escolar foram lidas duas histórias em dias diferentes com as crianças dispostas no tapete em semicírculo. Após a leitura da primeira história, foi feita uma atividade relacionada com a divisão silábica das palavras, recorrendo a palavras do livro e à contagem de palmas. Na segunda história foi estimulada a participação das crianças nas repetições ocorridas, acompanhadas de muitos gestos, sem atividade posterior. Após este segundo momento, realizaram-se as entrevistas às crianças participantes do estudo, gravando-as em áudio, para obter uma audição global das interações verbais e das ideias partilhadas.

A entrevista, para Bogden e Bilken (1994:134) “consiste numa conversa intencional entre duas pessoas com o objetivo de obter informações” e nesta medida, também a recolha de opiniões pode ajudar a caracterizar o processo em estudo, sendo um instrumento com um potencial influente.

3.5 Análise dos dados

Nesta parte, constam em primeiro lugar, os resultados do inquérito realizado às docentes dos grupos de crianças observados, de modo a obter uma visão global das suas convicções de forma a cruzarmo-las com as suas práticas, permitindo-nos uma perspetiva acerca das suas metodologias e objetivos nos contextos de ensino e de aprendizagem. Seguidamente são relatados os momentos observados em cada sala com os respetivos grupos e atividades envolventes, nas quais surgiram evidências de comportamentos verbais e participações orais e, por fim, são analisadas as entrevistas realizadas a cada criança envolvida no estudo.

3.5.1 Inquéritos

3.5.1.1 *Caraterização das docentes*

As idades das docentes inquiridas estão separadas praticamente por uma década, sendo que a Educadora tem 43 e a Professora 52 anos de idade. Ambas têm experiência, pois apresentam mais de 15 anos de serviço, sendo que a Educadora tem 19 anos de serviço e a Professora conta com 28. Ambas são licenciadas, a Educadora ao nível da Educação de Infância e a Professora ao nível de ensino básico.

	<i>Idade</i>	<i>Tempo de serviço</i>	<i>Habilitações literárias</i>	<i>Grupo de ensino</i>
Educadora	43	19	Licenciatura	Pré-escolar (4 anos)
Professora	52	28	Licenciatura	3.º ano (9 anos)

Tabela 1 - Caraterização global das docentes

Fonte: Questionário de pesquisa de campo (ver anexo VIII)

3.5.1.2 *A importância das histórias para as docentes*

No que diz respeito à importância das histórias, ambas as docentes declaram positivamente a sua relevância quer em contexto Pré-Escolar quer a nível do 1.º CEB. Através deste recurso afirmam ser possível desenvolver capacidades, promovendo assim o desenvolvimento da linguagem e o gosto pela leitura. Para o Pré-Escolar “aumentam o tempo de concentração” e “trabalham pré-requisitos da leitura” (QE) e no caso do 3.º ano, “melhora o nível de compreensão e de expressão oral e escrita dos alunos” (QP). Em nenhum dos casos as docentes mencionaram outras capacidades

como a promoção de valores sociais. No entanto, demonstram que as histórias são essenciais para desenvolver capacidades relacionadas com a linguagem, com a concentração e compreensão, bem como a expressão oral e escrita. Este pensamento é também defendido por Wells (1991) que interliga a promoção de histórias, iniciadas em idades precoces, com os benefícios da aprendizagem da linguagem escrita e das suas estruturas específicas bem como o desenvolvimento do vocabulário, possibilitando às crianças um olhar mais abrangente do mundo que as rodeia.

3.5.1.3 Potencialidades do diálogo

Na segunda questão do questionário, tanto a Educadora como a Professora consideram importante integrar o diálogo na rotina das suas salas. A Professora não justificou a sua opção, contudo a Educadora referiu que “para além de favorecer o desenvolvimento de várias competências, «ensina» as crianças a viver em grupo, a conseguir resolver os seus conflitos/frustrações”. E de facto, como refere Humberto Mariotti (2001), o diálogo:

“é uma forma de fazer circular sentidos e significados. Num grupo que dialoga, as palavras circulam entre as pessoas, passam através delas sem que sejam necessárias concordâncias, discordâncias, análises ou juízos de valor.”

É a partir destas trocas recíprocas de ideias que a Educadora menciona a capacidade de convívio, de resolução de conflitos e frustrações. Da mesma forma, consta nas OCEPE a necessidade de o Educador valorizar as contribuições de cada criança para o grupo, dando espaço às suas ideias, fomentando o diálogo e facilitando a expressão oral e vontade de participar. Este mecanismo assume vantagens na “construção de um vocabulário alargado, na compreensão de questões, ordens, mensagens, conversas, etc., centra-se essencialmente no significado da mensagem oral” (OCEPE, 2016:65) Também em contexto de 1.º ciclo, as crianças continuam a desenvolver a sua linguagem, sendo imprescindível convidá-las a dialogar e a escutar os colegas, para perspetivar ideias diferentes e conseguir refletir sobre as mesmas.

3.5.1.4 Seleção de livros

Aspetos tidos em conta na seleção de livros

Existem várias características que podem assumir prioridade no momento da escolha de uma obra. As docentes foram questionadas sobre que aspetos valorizavam na seleção de um livro para trabalhar em sala com as crianças.

De um modo geral, a Educadora dá primazia ao **texto**, às **ilustrações** e ao **tema**, ou seja, tem estas três características em conta, constituindo uma visão global do que necessita num livro para o abordar, deixando a **capa** como opção menos prioritária na sua escolha. Já a Professora reúne todos os elementos nas suas escolhas, dando importância aos quatro aspetos mencionados: a **capa**, as **ilustrações**, o **texto** e o **tema**.

Todos estes aspetos técnicos são realmente significativos, quando pensados em conjunto, quando ligados de forma coerente e estética. Para Riscado (2007:2) é primordial que aqueles que “se consciencializem de que a qualidade da Literatura Infantil é um elemento fulcral para a modelagem e construção de futuros adultos empenhados, questionadores, imaginativos, interventivos”. Numa seleção criteriosa de livros, o profissional deverá fazer a sua apreciação da obra e salvaguardar a importância dos aspetos que esta contém, adequando-a ao seu público-alvo. Esta adequação ao público foi igualmente questionada no seguinte tópico.

Adequação dos livros ao público-alvo

Segundo os dados obtidos, ambas as docentes afirmam a necessidade de adequação das suas escolhas à faixa etária com a qual lecionam e justificam-na. A Educadora justifica da seguinte forma: “Tento que os livros com que trabalho se enquadrem nas temáticas abordadas com o grupo” (QE). A Professora fundamenta a sua resposta afirmando: “Estão ao nível de leitura dos alunos e com temas do seu interesse” (QP).

Verifica-se que as “mediadoras de histórias” têm o cuidado de selecionar livros, cuja adequação à faixa etária está determinada principalmente pelos temas e, no caso do 1.º ciclo, também pelo nível de leitura, uma vez que este grupo já assume uma capacidade leitora.

A seleção de livros

Neste item queríamos averiguar a diversidade de meios usados ou apoios de que dispõem, as docentes, para selecionar livros e apresentá-los em sala. A Educadora referiu apenas que usa a sua coleção pessoal. Esta resposta pode dever-se também à inexistência de biblioteca escolar e ao facto da biblioteca pública da região não apresentar muitos recursos ou, em último caso, a uma opção pessoal. Por outro lado, a Professora recorre à diversidade de meios existentes, além da sua coleção pessoal, “tira partido” da biblioteca pública, da biblioteca escolar e de outros meios, não especificados. Sabemos que relativamente à Professora, a biblioteca do seu Agrupamento está muito próxima do estabelecimento de ensino, assim como da Biblioteca pública da cidade,

fatores que podem, certamente, influenciar também a diversidade e oportunidade de escolhas.

Tipologia de livros

Para que as crianças tenham contacto com uma linguagem diversificada e escrita em vários registos, perguntou-se às docentes que tipo de livros usavam habitualmente. Tanto a Educadora como a Professora mencionaram o uso de vários tipos, como livros de literatura infantil, didáticos, informativos e de poesia. Embora tivessem a opção enunciarem outros tipos que não constassem do inquérito, não o fizeram. Tendo já referido no segundo capítulo, que a diversidade na escolha literária é uma mais-valia para uma boa aquisição e desenvolvimento da linguagem, uma vez que a multiplicidade de registos da língua, já evidenciada por Lentin (1981), pode encontrar-se na diversidade literária existente e, neste sentido, concorrer para uma abertura maior de linguagem utilizada, permitindo reconhecer diferenças entre a oralidade e a escrita, alargando o vocabulário e a experiência literária.

3.5.1.5 Práticas de leitura

Frequência da leitura de histórias

A leitura de histórias deve ser um fator frequentemente usado, embora haja talvez alguns obstáculos que não permitam realizá-lo sempre e com uma abordagem integral. Assim, pretendíamos saber qual a frequência da dinamização das histórias por parte das docentes, quer em contexto Pré-escolar quer em 1.º CEB, nomeadamente no 3.º ano. Apurámos uma ligeira diferença entre estes contextos, sendo que a Educadora declarou ler histórias “quase diariamente” (QE) e a Professora escolheu a opção “semanalmente” (QP). Desta forma, as crianças do Pré-escolar, que fazem parte deste estudo, à partida, têm mais contacto com a leitura de histórias do que as crianças do 3.º ano, com as quais também trabalhamos. Este aspeto pode estar relacionado com a pressão de gerir o currículo de 1.º ciclo, uma vez que estas crianças são submetidas a provas de avaliação em datas específicas e a organização do tempo e ensino das várias disciplinas, não facilite a utilização diária das histórias. Contudo, as histórias podem ser empregues em diferentes conteúdos programáticos e ocasiões não obrigatoriamente no âmbito da aula de português, despertando vários estímulos e criatividade em vários contextos. Devido à transversalidade da língua portuguesa, defendida por Valadares (2003, cit. por Mendes e Teixeira, 2011:15), esta “faz da disciplina o *eixo central* ou a

pedra basilar do currículo.” Sabemos, portanto, que a linguagem oral é usada em qualquer disciplina e contexto escolar e pode ser desenvolvida em qualquer momento.

Estratégias utilizadas

As estratégias usadas para ler histórias podem variar consoante o livro, o tema ou os recursos disponíveis e a aptidão do(a) respetivo(a) mediador(a). Logo, perguntámos às docentes que estratégias utilizavam para ler histórias. No caso da Educadora, recorre à leitura, ao conto, ao manuseamento de livros e a fantoches e/ou marionetas (QE). A Professora, por sua vez, lê, conta, manuseia livros e usa suporte de áudio/CD como estratégias de exploração (QP). Neste sentido, a faixa etária das crianças influencia ligeiramente o tipo de estratégia utilizada, justificando-se certamente pela necessidade acrescida de captar mais a atenção e criar mais estímulos nas idades mais precoces.

Preparação prévia da leitura

Ambas as docentes afirmam que nem sempre fazem preparação da leitura de histórias. A Educadora afirma que, por vezes, cria adereços “para captar maior atenção do grupo” (QE), enquanto a Professora declara que faz somente preparação da leitura quando entende ser necessária, mas não especifica o tipo de preparação que realiza (QP). A preparação da leitura de uma história engloba a preparação da sua exploração e implantação de atividades, logo para se “ministrar uma boa aula é necessário que o professor esteja seguro em relação ao conteúdo a ser tratado” ou seja, que conheça o assunto, neste caso, a história, de forma a “conduzir discussões produtivas e orientar processos de descoberta por parte dos alunos.” A tarefa de preparar uma aula deve ser uma atividade de rotina, tendo como base as características das crianças/alunos, os conteúdos em evidência, os objetivos que se pretendem cumprir e as reflexões ou sínteses de todo o processo. (Chiovatto, 2012)

Extensão das atividades de leitura

Tanto a Educadora como a Professora responderam afirmativamente quanto à realização de uma atividade pós-leitura de histórias. No caso da Educadora, respondeu com “jogos de palavras, contagem de sílabas, realização de rimas... jogos de opostos com as palavras, identificação de letras, ...” (QE). Relativamente à Professora, enumerou: “reconto da história, ficha de leitura, ilustrações, dramatizações, debate sobre questões que a história levanta...” (QP). Estas respostas indicam que as docentes ainda podem ter deixado outras atividades por revelar e que existe um nível de exigência associado à faixa etária; contudo nota-se alguma diversidade de atividades e com

diferentes objetivos. Desta forma, as histórias podem proporcionar bons contextos para abranger uma série de atividades com objetivos adaptados ao que se pretende desenvolver, tendo em vista uma aprendizagem mais atrativa e significativa para as crianças e alunos.

3.5.1.6 Desenvolvimento da oralidade

Estratégias de desenvolvimento da oralidade

Neste item interligaram-se algumas estratégias semelhantes a ambos os grupos e acrescentaram-se outras mais específicas de cada grupo, tendo em vista o nível de escolaridade dos diferentes casos de estudo. Em relação às estratégias de desenvolvimento da competência oral, a Educadora confirmou fazer um maior uso das seguintes: conversa de roda, leitura de histórias, canções, dramatizações/ jogos de faz de conta, lengalengas e destrava-línguas, bem como o reconto através de registos escritos das histórias (QE). Por sua vez, a Professora selecionou uma grande quantidade de estratégias como: diálogo/debate, leitura de histórias, dramatizações, canções, poesia/rimas, lengalengas/destrava-línguas, jogos de interação verbal, pedidos/instruções, descrições orais e outros particulares do 1.ºCEB como leitura em voz alta, exposições orais e atividades de audição e registo” (QP). Verificamos que a leitura de histórias e o diálogo ou conversa de roda integram as estratégias mais usadas por ambas. As docentes deram a sua opinião quanto às suas seleções. A Educadora justificou que “para além de promover a oralidade” estas estratégias “põem as crianças em contacto com a escrita e a direção da leitura (esquerda/ direita)” (QE). Já a Professora contornou a sua resposta indicando que tais estratégias “são do interesse dos alunos e bastante diversificadas” (QP). As docentes dizem utilizar e diversificar as suas estratégias na abordagem oral, o que significa, à partida, uma boa prática pedagógica. Esta deve também concordar com todas as interações verbais feitas com as crianças, sendo um mecanismo próprio do profissional, o de sustentar e favorecer uma linguagem adequada, progressivamente mais rica e não delimitar o diálogo em qualquer contexto, suprimindo as suas falas a ordens ou perguntas a respostas fechadas.

Tempo dedicado à oralidade

O tempo que as profissionais dedicam ao desenvolvimento da oralidade é considerado suficiente por ambas (QE e QP). A Professora regista que a oralidade “é bastante valorizada diariamente nas aulas e penso que têm sido notórios progressos

neste sentido” (QP), o que significa que a sua justificação também advém de uma avaliação neste sentido quando evidencia progressos. Quanto à Educadora, afirma que tenta que o tempo seja suficiente, embora a dúvida esteja sempre presente (QE). A declaração da professora é mais confiante, tendo em conta os resultados positivos que tem vindo a observar. Os seus alunos são por norma muito conversadores, gostam de dialogar em grupo e partilhar ideias. No caso da Educadora, persiste uma pequena dúvida, embora tente dedicar grande tempo à oralidade. No entanto, a Educadora depara-se com uma fase muito inicial do desenvolvimento da linguagem nas suas crianças, pois dificilmente conseguem desenvolver-se ao mesmo ritmo. As crianças da faixa etária dos 4/5 anos pode, ainda, não ter um completo domínio articulatório, que é um ponto-chave a adquirir normalmente até à entrada na escola. Para terminar este ponto, é importante referir que as oportunidades e estímulos oferecidos às crianças para conversar são momentos que exigem essencialmente tempo e espaço para que sejam escutadas e retribuídas verbalmente pelo adulto (Sim-Sim, 2008).

Avaliação da competência oral

No que concerne à avaliação, esta é realizada por ambas as docentes que responderam afirmativamente. A Educadora afirma recorrer a “grelhas de avaliação que tem como base as metas curriculares e as competências de cada faixa etária” (QE). A Professora através de “observação direta e registo em grelhas” (QP).

Quando surgem dificuldades na avaliação realizada, a resposta da Educadora é “reformulo as minhas estratégias caso se justifique após ter feito uma reflexão sobre as avaliações do grupo” (QE) e a Professora “promovo diversas atividades de modo a envolver os alunos estimulando-os a pensar e a transmitir opiniões em forma de debates. Frequentemente implemento atividades dirigidas à produção do discurso oral” (QP).

No caso da Professora, incluímos ainda outro item tendo em conta a comunicação da avaliação aos alunos que, ao contrário do pré-escolar, já têm mais consciência sobre as suas capacidades e o facto de serem avaliados. A Professora aferiu que transmite a avaliação aos próprios alunos e que pretende com essa atitude “melhorar o desempenho e sensibilizá-los para ultrapassar os obstáculos existentes.”

A avaliação pode servir neste sentido como meio social e pedagógico. Segundo Jorba e Sanmartí (2003, p.26) serve de “seleção e classificação, mas também de orientação dos alunos” como função social e “de ajuste do processo de ensino-aprendizagem, de reconhecimento das mudanças que devem, progressivamente, ser

introduzidas nesse processo para que todos os alunos aprendam de forma significativa” como função pedagógica.

3.5.2 Análise das situações de ensino-aprendizagem

Foram observadas duas situações de leitura de histórias em cada sala, quer no Pré-escolar, quer no 3.º ano do ensino básico, em dias distintos. O intuito era descobrir como eram feitas as dinâmicas de aprendizagem por meio das histórias por parte dos profissionais e que evidências surgiam no âmbito da oralidade a partir das crianças.

3.5.2.1 Descrição das situações de ensino-aprendizagem no Pré-escolar

Além dos inquéritos, foram observadas duas situações de leitura de histórias na sala do Pré-escolar de crianças na faixa etária dos 4 anos de idade em dias diferentes.

O primeiro momento contou com a leitura de uma história escolhida pela Educadora da parte da manhã, após as crianças terem comido a fruta (uma situação rotineira). Assim, as crianças, à medida que acabavam de comer, sentavam-se no tapete em círculo. A Educadora começou por mostrar o livro de Luisa Ducla Soares, intitulado “O Casamento da Gata”, realizando uma pequena apresentação da história e uma pergunta de expectativa sobre o que trataria a mesma. Antes de iniciar a sua leitura, a Educadora contou até três e começou a cantar uma melodia que as crianças imediatamente seguiram em uníssono: “Sapatinhos de veludo, nesta sala vão entrar, vamos ficar caladinhos, que a história vai começar.” Seguidamente, a Educadora afirmou que tinham que estar com atenção, pois de seguida iria fazer um jogo.

Iniciou a leitura da história, mostrando sempre as ilustrações e estimulando as crianças a participar em determinadas partes. Realizou uma leitura animada com inflexões de voz e mudando ligeiramente o seu tom quando eram lidas falas de diferentes personagens. A Educadora teve o cuidado de explicitar palavras mais complexas para as crianças e uma ou outra palavra que lhe foi perguntada, recorrendo a exemplos e a sinónimos e ainda perguntando às crianças se sabiam o significado antes de explicar a palavra (“Quem sabe o que é andar ao léu?” – Educadora. “É andar despido!” – Daniel). Ainda no momento da leitura da história, quando mostrou algumas ilustrações, realizou momentos interdisciplinares, perguntando às crianças a quantidade de animais repetidos nas páginas e de que cores se revestiam. As crianças respondiam quase sempre acertadamente e continuavam a ouvir a história com atenção. No fim da leitura, a Educadora terminou com “Vitória, vitória, e acabou-se a história”. Posteriormente, perguntou às crianças alguns aspetos acerca da história como as respetivas personagens, a ação e dirigiu também a algumas crianças perguntas de

resposta aberta sobre a história. Além destas, não solicitou a partilha de emoções ou de valores morais presentes na história.

Seguidamente, como tinha mencionado às crianças, iniciou um jogo de sílabas, no qual recorreu a um cartaz exposto em sala com palavras a preto e vermelho. Este cartaz tinha sido abordado numa altura anterior e a Educadora fez uso do mesmo para relembrar as crianças das palavras ali escritas com figuras ilustrativas, as quais começavam pelas mesmas letras. As crianças recordaram o cartaz e a Educadora explicou, apontando, que o que estava escrito eram palavras e que as palavras se dividiam em sílabas (“Ora, isto tudo é uma palavra...mas a palavra é dividida em coisas pequeninas que se chamam sílabas. Digam lá.”). As crianças repetiram bem a palavra “sílabas”, embora uma criança (Maria) tivesse repetido “sílamas”. A Educadora corrigiu a criança que tinha pronunciado mal e pediu novamente para repetirem a palavra, dizendo que podiam ensinar o jogo das sílabas em casa, aos pais. O jogo consistia em descobrir o número de sílabas de cada palavra enunciada pela Educadora com o apoio do batimento das palmas da mão. A Educadora recordou primeiro as palavras do cartaz e seguidamente começou a retirar palavras do livro que lera. Após ter abordado algumas palavras e as crianças terem compreendido o jogo, solicitou a alguns meninos que fizessem o mesmo processo para que os colegas adivinhassem as sílabas. Chamou várias crianças de cada vez e atribuiu-lhes uma palavra do livro para dizer em voz alta silabicamente, batendo palmas. De um modo geral, as crianças aderiram bastante a este jogo e conseguiram identificar o número de sílabas de cada palavra enunciada (anexo IX).

O segundo momento de leitura de uma história verificou-se numa semana programada com atividades referentes ao dia da criança. Neste dia, as crianças tinham ido visitar a sala dos cinco anos. A Educadora aproveitou para ler uma história na “nova” sala antes das crianças brincarem com novos jogos e materiais do espaço. As crianças sentaram-se em semicírculo à volta da Educadora e esta começou a contar a história, desta vez, de pé. A história lida foi “O nabo gigante” de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey. Nesta atividade, a Educadora leu a história, verificando-se à mesma uma apresentação prévia e perguntas de expectativa sobre o que poderia acontecer. A Educadora animou a leitura, acompanhando com voz e gestos algumas partes caricatas, mostrou as ilustrações enquanto lia o livro e explicou palavras desconhecidas, recorrendo a exemplos e a gestos. Posteriormente, colocou perguntas sobre as personagens, relembrando o aparecimento sequencial das mesmas, as suas características e sobre a ação principal da história que se repetia várias vezes. De seguida, apenas fez uma breve

atividade de memorização da sequência de personagens que entravam na história (anexo X).

3.5.2.2 Descrição das situações de ensino-aprendizagem no 3.º ano do 1.º CEB

A primeira situação observada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, na sala do 3.º ano foi a audição e posterior exploração de uma história lida pela Professora. A Professora iniciou a aula mostrando um livro e afirmando que deveriam estar com atenção pois iriam “apenas” ouvir ler uma história. A história intitulava-se “O chapéu da Mariana” e fazia parte de um livro com outras histórias.

A Professora fez uma apresentação prévia da história que ia ler e contextualizou as suas origens, uma vez que a história fazia parte de um livro escrito por “pequenos autores” e que a mesma tinha ganho o 1.º lugar num concurso. Além dessa contextualização, também deu a conhecer a capa do livro e perguntou aos alunos que tipo de histórias deveria conter com base na ilustração. Seguidamente, iniciou a leitura e, por vezes, conferiu-lhe alguma animação, através de diferentes entoações e expressividade na voz. Ao longo da leitura, a Professora decidiu não mostrar as ilustrações do livro, pois apesar de serem poucas, tinham uma dimensão pequena para serem visíveis a partir da segunda fila. Enquanto a professora lia, surgiu uma palavra cujo significado era desconhecido, por uma aluna (Telma) e a professora explicou-lho, recorrendo a um exemplo do dia-a-dia e da memória dos alunos, prosseguindo com a leitura da história. Posteriormente, trabalhou alguns aspetos da história relacionados com o tempo, o espaço, as personagens e a ação. Além destas questões, também dirigiu perguntas de resposta aberta a alguns alunos e perguntou se estes tinham apreciado a história, se tinham alguma dúvida e se se identificavam com o que tinha sucedido à personagem principal. De uma forma geral, a Professora explorou a história, tendo-se verificado quase todos os aspetos necessários à compreensão da mesma evidenciados nas grelhas de dinamização de histórias (anexo XI), demonstrando uma leitura fluente e clara, com algumas inflexões propositadas da voz e com um ritmo adequado.

Para terminar, a Professora tinha planeado algumas atividades que cruzavam a oralidade, em diálogo e a escrita numa ficha de compreensão da história ouvida. Primeiramente, solicitou o reconto em grande grupo, dirigindo-se a vários alunos para iniciar, continuar e terminar partes da história. Seguidamente, entregou uma ficha de compreensão da história e solicitou a leitura dos exercícios em voz alta a alguns alunos;

explicou e tirou dúvidas sobre o que era pedido e solicitou a realização dos mesmos individualmente. No final, fez a correção da ficha em voz alta com os alunos, relembrando alguns pontos da história.

A segunda situação observada foi semelhante, sendo que a Professora leu novamente uma história de um livro em que se verificaram os mesmos aspetos evidenciados na grelha de observação da dinamização de histórias (anexo XII). Inicialmente a professora fez uma pausa antes da descrição de um lugar da história e pediu para os alunos imaginarem esse lugar. Perguntou à Anastácia como imaginava esse lugar e para o descrever antes de continuar a leitura. A aluna fê-lo sem hesitar com imaginação e de forma clara. Contudo, uma vez que esta leitura foi feita depois da correção dos TPC, não realizou grande exploração da mesma quando terminou, sendo que restaram apenas poucos minutos para o fim da aula.

3.5.3. Análise das grelhas de evidências das crianças de Pré-Escolar e 1.ºCEB

Uma vez descritos os momentos de aprendizagem, pretende-se fazer uma organização dos dados recolhidos em simultâneo, quanto às evidências de comportamento e desenvolvimento da linguagem e comunicação oral face à exploração das histórias e às solicitações das utilizadoras deste recurso. As tabelas proveem da recolha de dados registada em grelhas de observação dos comportamentos demonstrados aquando e após a leitura de histórias, tendo em vista as quatro crianças, quer do Pré-escolar, quer do 3.º ano, e algumas diretrizes correspondentes aos Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB bem como às Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar.

3.5.3.1 Evidências das crianças do Pré-Escolar

Tabela 2 - Evidências observadas na primeira história (pré-escolar)

	Daniel	Maria	Tiago	Bárbara
1. Usa adequadamente a linguagem para pedir informação.	V	V	NV	NV
2. Realiza perguntas sobre novas palavras.	V	V	NV	NV
3. Usa novo vocabulário apropriado ao contexto.	VCD	NV	VCD	NV
4. Ouve e compreende a mensagem, respondendo adequadamente.	V	VCD	V	VCD
5. Relata acontecimentos de forma coerente.				

6. Manifesta sentimentos, ideias, pontos de vista sobre a história.				
7. Consegue recontar a história.	VCD	NV	VCD	VCD

Legenda:	Não solicitado/ não se aplica	V= verificado	V.C.D.= verificado com dificuldade	N.V.= não verificado
-----------------	----------------------------------	---------------	--	-------------------------

Na primeira história explorada pela Educadora, observamos que as crianças mais curiosas foram o Daniel e a Maria, pois usaram adequadamente a linguagem para fazer perguntas sobre a história, enquanto o Tiago e a Bárbara não tiveram essa necessidade ou não estavam à vontade para o fazer. O segundo ponto interessa-se, neste caso, com o primeiro, pois as crianças perguntaram o que significavam certas palavras presentes no texto do livro. O Daniel e o Tiago enunciaram vocabulário do texto, mas pouco confiantes sobre o seu significado. Ambas as crianças responderam corretamente às perguntas que lhes foram feitas, exceto a Maria que teve mais dificuldade em pronunciar certas palavras com clareza. À medida que iam sendo feitas perguntas sobre o que tinha acontecido na história em modo de reconto (em grupo), o Daniel, o Tiago e a Maria conseguiram responder, revelando alguma dificuldade nos seus enunciados. Porém, a Maria revelou ainda muitas dificuldades em responder de forma coerente e a Bárbara estava um pouco “acanhada”. Quanto à extensão da atividade, as crianças revelaram-se entusiasmadas e participativas. O Daniel esteve atento e participou no jogo respondendo quase sempre acertadamente e com uma participação ativa, por vezes, falando na vez dos colegas. O Tomás também participou, respondeu corretamente e demonstrou respeito pelos colegas. A Maria participou no início, mas depois foi chamada à atenção pela sua postura incorreta e distração com os colegas. A Bárbara, por sua vez, não demonstrou uma participação ativa, mas mostrou atenção. Quando foi solicitada a sua participação, ficou um pouco intimidada para responder “em frente aos colegas”.

Tabela 3 - Evidências observadas na segunda história (pré-escolar)

	Daniel	Maria	Tiago	Bárbara
1. Usa adequadamente a linguagem para pedir informação.	V	NV	NV	NV
2. Realiza perguntas sobre novas palavras.	V	V	NV	NV
3. Participa oralmente e com gestos.*	V	V	V	V

4. Usa novo vocabulário apropriado ao contexto.	NV	VCD	V	NV
5. Ouve e compreende a mensagem, respondendo adequadamente.	VCD	VCD	V	VCD
6. Relata acontecimentos de forma coerente.				
7. Manifesta sentimentos, ideias, pontos de vista sobre a história.	VCD	V	V	V
8. Consegue recontar a história.	NV	VCD	V	VCD

*Este ponto foi adicionado à grelha, uma vez que a Educadora estimulou as crianças a dramatizar as repetições de ações da história bem como apelou à memorização da sequência de animais que surgiam na história e, assim, surge como uma evidência acrescentada de expressividade.

Legenda:	Não solicitado/ não se aplica	V= verificado	V.C.D.= verificado com dificuldade	N.V.= não verificado
-----------------	----------------------------------	---------------	--	-------------------------

Relativamente ao momento de leitura e exploração da segunda história, as crianças tiveram os mesmos comportamentos. O Daniel foi a criança que mais se envolveu na exploração da história, juntamente com o Tomás. Todas as crianças responderam ao estímulo da Educadora para interagir com movimentos e repetições de personagens e suas ações. A parte do reconto foi feita individualmente na entrevista, sendo que todos, exceto o Daniel, se lembraram de partes da história, embora não a tenham recontado com facilidade, demonstrando alguma dificuldade em organizar as ideias.

3.5.3.2. Evidências das crianças do 3.º ano

Tabela de evidências da primeira história

Tabela 4 - Evidências observadas na primeira história (3.º ano)

	Anastácia	Renato	Sérgio	Telma
1. Usa adequadamente a linguagem para pedir informação ou esclarecimentos.	V	NV	VCD	V
2. Realiza previsões sobre a história, imaginando do que se trata.	NV	NV	V	NV
3. Descobre através do contexto o significado de palavras desconhecidas.	NV	NV	V	NV
4. Mobiliza vocabulário variado.	VCD	V	VCD	V
5. Discursa em diálogo, utilizando estruturas frásicas cada vez mais complexas.	VCD	VCD	V	VCD
6. Consegue identificar a informação essencial da história ouvida.	V	V	V	V

7. Consegue inferir ou retirar conclusões, retendo informação.	VCD	NV	VCD	NV
8. Manifesta sentimentos, ideias, pontos de vista suscitados pela história, adequando o seu discurso.	V	V	V	V
9. Consegue recontar a história coerentemente, respeitando uma sequência lógica.	V	V	V	VCD

Legenda:

Não solicitado/
não se aplica

V= verificado

V.C.D.=
verificado com
dificuldade

N.V.= não
verificado

Ao longo da primeira história, uma vez que foi lida e explorada em grupo, algumas questões não foram dirigidas a todos os alunos, mas verificaram-se algumas evidências relevantes para o estudo. No primeiro item, apenas a Anastácia e a Telma pediram esclarecimentos de forma adequada; o Renato não necessitou de esclarecimentos e o Sérgio fê-lo mas interrompeu a aula de forma pouco cordial. Relativamente ao ponto 2, uma vez que se tratou de uma pergunta dirigida, apenas o Sérgio teve oportunidade de responder e conseguiu fazê-lo olhando para a capa e imaginando uma problemática para a história. A Telma perguntou de imediato uma palavra que ouvira no decorrer da leitura, sem ouvir o resto da frase, revelando curiosidade mas pouco esforço em contextualizar a palavra. Apenas o Renato e a Telma mostraram um vocabulário mais variado nas suas interações verbais, embora o Sérgio tenha demonstrado um discurso mais fluente e estruturado nas suas, uma vez que os seus colegas usaram muito as expressões “e” e “depois” para continuar o discurso, revelando pouca diversidade de conectores discursivos. Relativamente ao reconto feito em grupo, quase todos os elementos tiveram facilidade em dizer partes da história de um modo sequencial. No entanto, a Telma ficou um pouco confusa e esqueceu-se de algumas partes ou pormenores importantes da história.

Tabela 5 - Evidências observadas na segunda história (3.º ano)

	Anastácia	Renato	Sérgio	Telma
1. Usa adequadamente a linguagem para pedir informação ou esclarecimentos.	NV	NV	NV	V
2. Realiza previsões sobre a história, imaginando do que se trata.	V	NV	NV	V
3. Descobre através do contexto o significado de palavras desconhecidas.				
4. Mobiliza vocabulário variado.	VCD	V	VCD	V

“porque a Educadora conta bem”. A Maria e a Bárbara percebem as histórias que a Educadora conta, mas o Tiago e o Daniel nem sempre, pelo que afirmaram perceber “às vezes”. O Tiago, a Maria e a Bárbara falam habitualmente com os amigos sobre as histórias que ouvem e usam-nas nas suas brincadeiras. Já o Daniel só às vezes é que fala sobre as histórias com os amigos e as usa para brincar. Ambas as crianças responderam que gostam de livros, exceto o Daniel. O Tiago tem preferência por livros de aventura, didáticos. Um dos seus temas preferidos são os dinossauros. A Maria deu a entender que gostava de contos como o *Gato das Botas* e a Bárbara também, mas com alguma preferência para histórias de “cinderellas, princesas, ...”. Metade das crianças afirmou aprender com as histórias e outra metade respondeu que aprende “às vezes”. O Tiago acha que aprende com as histórias que ouve, justificando da seguinte forma: “aprendo a ler, a fazer desenhos como deve ser, ...aprender a brincar...”. O Daniel não desenvolveu muito a resposta, mas afirmou: “aprendo a ler...”. A Maria não soube responder o que aprende com as histórias e a Bárbara acabou por dizer “não sei”. Por fim, todos afirmaram lembrar-se de uma história, embora alguns não tenham conseguido recontar ou contar uma.

O Tiago recordava-se da história que tinha ouvido e conseguiu recontá-la com alguma ajuda, lembrando-se do elemento importante da história, que dava nome ao título da mesma e de algumas personagens e suas ações. Ainda conseguiu contar a história dos três porquinhos sem precisar de ajuda, focando as partes principais. O Daniel teve alguma dificuldade em recontar a história que tinha ouvido, seguindo alguns acontecimentos, mas omitindo algumas partes, sem conseguir explicar as causas das ações. Afirmou que não sabia outra história para contar. A Maria teve grandes dificuldades em lembrar-se da história, recordando-se de pouco e não conseguiu contar outra. A Bárbara esteve um pouco reticente ao início mas depois conseguiu lembrar-se de todas as personagens da história por ordem de aparecimento. Ainda conseguiu contar a história dos três porquinhos mas com alguma pressa no fim.

Verificou-se que as crianças que tiveram mais dificuldades em recontar uma história foram também as que tiveram um discurso menos coerente e desenvolvido, sendo as que a Educadora suspeita que estas crianças precisariam de terapia da fala, principalmente a Maria que tem uma articulação pouco desenvolvida e o Dinis que, embora saiba responder de forma mais compreensível também demonstra um comportamento verbal muito precipitado e discurso mais curto.

3.5.4.2. O papel das histórias na sala do 3.º ano

As entrevistas feitas aos alunos do 3.º ano (anexo XIV) tinham igualmente 10 perguntas, algumas das quais tinham pequenas alterações, uma vez que estas crianças já se consideram leitoras e sabem identificar melhor o género de livros que apreciam.

Os quatro alunos responderam apreciar ouvir histórias. A Anastácia “porque são divertidas e têm animações”; o Renato “porque gosto de histórias, aventura principalmente”; o Sérgio “porque é giro e gosto de histórias” e a Telma “porque não sou eu que estou a ler, não cansa ouvir”. Todos, sem exceção, afirmaram perceber as histórias que a Professora conta. O Renato e o Sérgio disseram que falam com os amigos sobre as histórias que ouvem, a Anastácia afirmou falar “às vezes” e a Telma negou falar com os amigos sobre as histórias. A Anastácia e o Renato disseram que usam as histórias nas suas brincadeiras com os amigos, tendo o Renato acrescentado que os amigos “dizem que tenho muita imaginação”. A Telma afirmou que às vezes usa as histórias para brincar com a irmã e o Sérgio disse que não usava histórias nas brincadeiras. Ambos os alunos confirmaram gostar de livros, sendo que a maior parte prefere livros de Lengalengas e/ou adivinhas, seguindo-se os de Banda Desenhada e de livros de Fantasia/ Aventura. Apenas a Anastácia afirmou gostar também de livros de poesia e a Telma gostar de livros informativos e didáticos. O Renato e a Telma afirmaram aprender algo com as histórias, a Anastácia respondeu que aprende “às vezes” e o Sérgio proferiu que não sabia se aprendia. Relativamente às suas justificações, a Anastácia respondeu da seguinte forma: “Quando faço alguma coisa de mal, leio uma história e fico a saber que não posso fazer isso, porque vamos aleijar os amigos.” O Renato explicou de forma mais concisa e resumida: “lições de vida; aproveitar a infância; a ter cuidado.” A Telma declarou que “algumas histórias ensinam, os de brincadeira e Banda Desenhada não ensinam muito” e deu um exemplo de uma história em que aprendeu “que não se pode obrigar”. Por último, todos os alunos se lembraram de uma história para contar, exceto o Sérgio que tinha alguma falta de vontade para o fazer. A Anastácia conseguiu recontar uma história resumida que leu num livro de fantasia, sem acrescentar muitos pormenores. O Renato não teve dificuldades nenhuma em recontar ou contar histórias, lembrando-se principalmente de contos tradicionais e mantendo um discurso coerente. A Telma também conseguiu contar uma história com alguns pormenores e adjetivos e o Sérgio não teve vontade para o fazer. As entrevistas serviram também como forma de complementar as atividades observadas e demonstraram que, embora todos tenham uma participação ativa, alguns participam oralmente de forma mais desenvolvida, incluindo mais adjetivos e frases mais elaboradas no seu discurso, como o Renato e a Telma, que por sinal, têm

uma avaliação a português melhor do que a da Anastácia e ligeiramente melhor do que a do Sérgio. A participação solicitada ao Sérgio e à Anastácia surge como uma forma de colmatar as suas incorreções, visto que a Anastácia demonstrou autocorrigir-se num momento de participação oral e o Sérgio teve que falar com mais calma para que todos os colegas conseguissem perceber o que dizia. O Renato, sendo um dos alunos “com mais à vontade para dialogar”, como verificado na entrevista, foi também a criança que se recordou de mais histórias para contar, principalmente contos tradicionais, e a que mais se entretinha com livros. No entender de Moreira (2006:2),

“as histórias, os contos tradicionais, os contos tradicionais portugueses, valem por si mesmos. Isto é: ao serem ouvidos (lidos), deleitam, formam, educam, estimulam destrezas cognitivas (...) numa ligação directa narrativa/criança, podendo nem existir a intermediação de ninguém”.

Conclusão

Considerando alguns aspetos da pesquisa bibliográfica podemos considerar a oralidade uma forte componente das capacidades a desenvolver desde o nascimento, ao longo do crescimento e vida escolar de um modo contínuo e progressivo. Esta competência oral adquire-se muito cedo através de trocas verbais recíprocas, tendo como base o meio sociocultural do indivíduo, que pode mudar ao longo da sua vida e é, sobretudo, a partir desse meio que a sua linguagem é influenciada. Uma vez que a criança nasce e cresce normalmente em sociedade e tem necessidade de interligar-se com os outros, é fundamental estimular e desenvolver a sua comunicação. Assim, pode dizer-se que o jardim de infância ou a escola, onde geralmente muitas crianças passam a maior parte do tempo, tem um papel crucial no desenvolvimento desta comunicação, sem descuidar também o compromisso do meio familiar.

A literatura infantil, quer no Pré-escolar quer no 1.º CEB tem grande influência na aquisição da linguagem e desenvolvimento da expressão oral das crianças. Neste sentido, as histórias infantis mediadas por educadores ou professores são recursos importantes para a exploração verbal em sala de atividades ou de aula, respetivamente.

Os resultados obtidos neste estudo de casos do Pré-escolar e 3.º ano permitiu verificar algumas respostas quanto à forma como, atualmente, é assegurado o desenvolvimento da oralidade e como as histórias podem também influenciar esta competência em diferentes faixas etárias.

Quanto às práticas docentes que averiguámos em questionário, podemos concluir uma forte capacidade de diversificar as aprendizagens, tanto no Pré-Escolar como no 3º ano. Foi possível observar que tanto a Educadora como a Professora usam as histórias em sala e as exploram com as crianças, embora a abordagem das mesmas apresente pequenas diferenças e objetivos, consoante a faixa etária a que se destina. A exploração das histórias é realizada com o intuito de preparar as crianças para a escrita e leitura, bem como trabalhar a oralidade, mas também aumentar a concentração e melhorar a compreensão. O diálogo, em Pré-escolar serve principalmente para aprender a viver socialmente e a permitir uma melhor integração, ao mesmo tempo que desenvolve outras capacidades. Estas capacidades estão certamente ligadas com o discurso oral, a capacidade de expressão e argumentação. Neste aspeto, podemos então aferir que o diálogo pode associar-se à exploração de histórias na medida em que trabalha aspetos da oralidade, sendo que as crianças registam e decodificam um código oral quando ouvem uma história, trabalhando a compreensão e expressão da mesma, com o apoio e mediação de um profissional. Para que tal aconteça, os profissionais devem preparar a abordagem de uma história, começando pela escolha do livro. Esta

escolha pode basear-se em várias características, sendo as mais importantes: o texto, as ilustrações e o tema. Isto significa que não existe apenas um aspeto primordial na escolha de um livro, mas sim um conjunto de aspetos a ter em conta, os quais devem interligar-se de forma coerente. Por esta linha, temos a ideia de Cabral (1998:153) ao garantir que a qualidade de um produto cultural, como o caso de um livro, não se mede pelo seu “índice de informação”, mas pelo seu carácter estético apresentando um “índice de fruição que toda a obra de qualidade propicia”.

Já na adequação das histórias ao grupo etário, as docentes dão prioridade à escolha de um tema que assente nas necessidades dos seus grupos/turmas. Outro ponto a concluir é o tempo disponibilizado à promoção das histórias e da oralidade. Verificámos que, nestes casos, as histórias têm uma utilização mais elevada no Pré-escolar do que no 3.º ano do ensino básico. Embora seja realmente favorável ao Pré-escolar o uso de histórias diariamente, visto que se usam em prol da preparação para a leitura, não devem ser menos usadas quando a criança já “lê” no 3.º ano, uma vez que as histórias podem ter mais objetivos e servir de contexto para mais aprendizagens. As estratégias que as docentes utilizam na sua prática são bastante diversificadas, sendo uma mais-valia na abordagem de qualquer tema e favorecendo o objetivo de melhorar a atenção e compreensão dos grupos de crianças.

Para que seja feita uma abordagem integral das histórias é fundamental criar oportunidades para efetuar atividades relacionadas com estas. Assim, revelou-se que as docentes têm por hábito conduzir diversas atividades após a leitura a fim de desenvolver mais competências, servindo as histórias como contexto, sejam atividades relacionadas com a escrita, oralidade, expressão plástica, etc. Podemos, neste sentido, concluir que as histórias não servem só para a aprendizagem da escrita, leitura, oralidade e aumento da concentração mas podem igualmente servir de ponto de partida para desenvolver a expressão não-verbal, a expressão artística e até a capacidade de conviver, aceitar opiniões e trabalhar em equipa, inclusive recorrendo a jogos.

Uma vez que queríamos perceber também onde se situava o desenvolvimento da competência oral quanto às práticas de ensino-aprendizagem, terminámos que a conversação em roda no Pré-escolar e o diálogo no 3.º ano são amplamente usados por estas docentes, bem como a leitura de histórias e outros jogos verbais. A oralidade é vista como uma competência mais espontânea e com espaço para se observar diretamente mais incorreções. Este facto, deve, simultaneamente, servir de estímulo para suscitar atividades que reflitam cada vez mais o seu desenvolvimento, pois é dela que fazemos uso constante no nosso dia-a-dia.

Chegando desta forma às práticas de leitura e exploração de histórias em sala, verificámos que são mediadas pelas profissionais com um certo cuidado, realizando não só uma leitura adequada e fluente mas também uma abordagem de pré e pós leitura ao livro. Este tipo de abordagem entende-se como uma mais-valia na procura de desenvolver múltiplas capacidades como também promove a transdisciplinaridade. No que concerne especificamente à competência oral, esta está implícita na abordagem anterior ao livro, quando as profissionais solicitam a descrição da capa, a antecipação do conteúdo da história partindo da ilustração da capa, do próprio título ou ainda a descrição de um cenário imaginário. Da mesma forma, a exploração pós-leitura englobou, nos dois casos, o reconto oral e um exercício favorável ao desenvolvimento da oralidade. Santos e Farago (2015:128) sublinham que o reconto de histórias enriquece a linguagem e estimula a imaginação, este ato “além de estimular o gosto pela oralidade também poderá ser de grande valia para a avaliação do desenvolvimento linguístico da criança.” Neste aspeto, também se constatou que as docentes realizam esta avaliação da competência linguística, que surge como forma de averiguar o nível de desenvolvimento das crianças e trabalhar posteriormente conforme as necessidades encontradas.

Até aqui podemos concluir, de forma holística, alguns fatores centrais que podem dar respostas às questões que orientaram este estudo, nomeadamente a nível do trabalho dos profissionais docentes como mediadores das aprendizagens, a nível dos interesses e aptidões das crianças individualmente e a nível da interação verbal destes em contextos de leitura e exploração de histórias em sala.

Primeiramente, conseguimos aferir a importância das docentes observadas, como profissionais capazes de promover os livros, a sua leitura e criar oportunidades neste contexto para desenvolver aspetos da oralidade, contribuindo desta forma para que se pratique momentos de ensino-aprendizagem significativos. A ação do educador deve ser ativa na construção de tramas que conetam conteúdos, mundo, vida, experiências num todo significativo, presenteando um papel mediador das aprendizagens por meio de histórias e atividades que alarguem competências orais, sendo este o objeto deste estudo.

Em segundo lugar, as crianças têm um papel de recetores mas também de participantes ativos, sendo estimulados, nos contextos de aprendizagem e convivência em grupo/turma, permitindo-os conhecer, compreender e exercer, gradualmente, as regras de interação verbal, bem como desenvolver capacidades criativas e argumentativas. Posto isto, “as histórias transportam consigo potencialidades essenciais para a formação das crianças: veiculam conhecimentos, facultam

aprendizagens, introduzem graduação e profundidade na compreensão, promovem o desenvolvimento da imaginação, estimulam a capacidade simbólica” (Moreira 2006:2).

Neste âmbito, foi possível constatar que as histórias exploradas com as crianças, de ambos os grupos etários, favoreceram e amplificaram momentos de diálogo, partindo da curiosidade, dos seus interesses, provenientes dos temas e, promovendo a imaginação, a opinião e a aproximação às experiências de vida. Também concluímos que nestes momentos de interação verbal, o vocabulário usado era mais diversificado e as frases tendencialmente mais elaboradas, uma vez que queriam “fazer” chegar a sua mensagem ao grupo e não apenas ao adulto. Por fim, as histórias servem como meio de promover o reconto, desenvolvendo a memorização, a capacidade de descrever oralmente, de organizar um conjunto de ideias de forma coerente e de desenvolver um pensamento crítico, apoiado nos valores morais que muitas histórias transmitem.

Em suma, as histórias são um recurso poderoso para desenvolver a oralidade, embora esta seja tida, comumente, como função social, permitindo a transmissão de costumes, crenças, relacionamentos entre os indivíduos, experiências e saberes, também apresenta funções lúdicas.

“Os contos tradicionais, as canções, os mitos, os provérbios, as anedotas e as lendas, não esquecendo o teatro e o cinema, que através dos seus enredos contam histórias da vida real (...) ajudam a conversar e a viver em sociedade. Falar não é só comunicar informações. Segundo Tovar, J. J. B., (1995), é pôr-se em contacto, aproximar-se do outro, e pode-se compreender que quando alguém fala numa língua que domina, a comunicação oral torna-se mais acessível e mais espontânea, facilitando, assim, o contacto com a sociedade em que se está inserido.” (Gueidão, 2011:28)

REFLEXÃO FINAL

Os estágios realizados ao longo da minha formação e nos quais tive sempre a possibilidade de apoiar, intervir e planificar de modo individual e em equipa foram momentos fundamentais para ampliar o meu conhecimento. A possibilidade de acompanhar grupos e turmas de diferentes faixas etárias foi uma mais-valia para garantir a minha flexibilidade enquanto futura profissional e conseguir dar respostas teórico-práticas às intervenções pedagógicas perante os momentos de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta a Prática Pedagógica realizada a partir da licenciatura até ao final de mestrado, posso afirmar que foi um percurso de trabalho árduo e incansável para colmatar as dificuldades que iam surgindo, mas também para criar oportunidades de ser mais criativa e desenvolver a minha personalidade enquanto Educadora e Professora, numa perspetiva de motivar, estimular e estabelecer relações com as crianças, favorecendo as suas aprendizagens.

Um profissional docente deve estar preparado para ser o apoio que as crianças necessitam para crescer em todos os sentidos, em todas as suas inteligências e, preferencialmente, de forma equilibrada. Além disso, o profissional deve conseguir incluir, tanto quanto possível, as famílias e a comunidade das crianças no seu meio, acolhendo todas as formas de desenvolver ferramentas e metodologias úteis e significativas ao desenvolvimento de cada criança. Para que todas estas formas de realizar uma pedagogia que vá de encontro às necessidades dos mais novos seja provável, é também importante manter-se atualizado, numa vertente cultural e social, uma vez que estamos a contribuir para a formação de jovens e adultos que farão parte de novas gerações.

Um dos grandes desafios que tentei colmatar foi o facto de necessitar de inovar e criar instrumentos que garantissem uma abordagem diferente a determinados conteúdos com o objetivo de tornar as aprendizagens mais estimulantes e mais significativas para as crianças. Sabemos pois, que este será sempre um desafio para Educadores e Professores, uma vez que a maior parte das crianças nasce e desenvolve-se num meio cada vez mais tecnológico e aberto a todo o tipo de conhecimento. Neste sentido, é preciso saber orientar essa forma de apropriação do conhecimento, assegurando tirar partido dos seus benefícios.

Além dos desafios que o meio envolvente propõe, senti alguma dificuldade em gerir, por vezes, os comportamentos de crianças tão diferentes, inclusive com

necessidades educativas especiais. Cada vez há mais grupos e turmas, quer de Pré-escolar ou de 1.º Ciclo com uma grande quantidade de crianças. Incluindo ou não crianças que necessitam de um reforço maior em relação a outras, não podemos descuidar a nossa atenção de nenhuma, facto que se torna gradualmente mais difícil em turmas com cerca de trinta crianças. Todas as crianças necessitam de atenção e todas são evidentemente diferentes e, por isso, não têm o mesmo ritmo de desenvolvimento. Esta sim é uma das grandes dificuldades que senti, pois nunca se tem a certeza se estamos a dar a atenção indispensável e as oportunidades necessárias a cada criança.

Ao longo de todo este caminho académico, sei que aprendi muito, em teoria, em prática e em valores, mas sei que a formação não termina com esta etapa e será contínua ao longo da profissão que escolhi, pois um bom educador ou professor não é o mais terno ou o mais sábio, é aquele que tem humildade o suficiente para continuar a aprender com os outros e inclusive com as crianças, que também ensinam.

Para terminar, esta reflexão é fruto de sucessivas reflexões que realizei anteriormente, com o decorrer das práticas pedagógicas, permitindo-me entender que um bom professor deve procurar sempre saber mais, refletindo a cada ação e investigando as suas dúvidas e preocupações, para deste modo conseguir melhorar infinitamente as suas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorim, C. e Sousa, C. (2011). *Gramática da Língua Portuguesa*. Porto: Areal Editores S. A.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel edições técnicas, lda.
- Azevedo, F. (2009). *Ler para entender: Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Porto: Trapolim Edições
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, M. (1998). A criança e o livro: Memórias em fragmentos. In LEITE, M.I.F.P. e KRAMER, S. (Orgs.), *Infância e Produção Cultural*, pp. 151-170. Campinas, SP: Papyrus.
- Carmo, H e Ferreira, M. (1998) *Metodologia da Investigação guia para a auto – aprendizagem*. Lisboa, Ed. Universidade Aberta
- Chaves, S. (2010). *A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: A LITERATURA INFANTIL COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Chiovatto, M. (2012). *O Professor mediador. Sala de leitura*. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69320>, acessado a 15 de agosto de 2016
- Departamento da Educação Básica- ME. (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico — 1.o Ciclo. 4ª edição*. Mem Martins: ME, p.14
- Filho, J. (2009). *Literatura Infantil: Um olhar sobre o ensino e a pesquisa*. USP – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. São Paulo: Cidade Universitária
- grafismo* in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consult. 2016-04-13 14:55:09]. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/grafismo>
- Gueidão, E. (2011). *Oralidade em contexto de sala de aula de LP e de LE- Espanhol*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, p. 28.
- Haguette, T. (1997). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Brasil: Vozes Ed.
- Heine, Lícia. (2002). *Aspetos da língua falada*. In *Revista (CON)TEXTOS Linguísticos*, Vitória – v.6, n.7 (2012). p.202

- Jorba, J., & Sanmartí, N. (2003). *A função pedagógica da avaliação*. In M. Ballester et al., *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp. 21-45). Porto Alegre: Artmed.
- Lentin, Laurence. (1981). *A criança e a linguagem oral – Ensinar a Falar: Onde? Quando? Como?*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Ludovico, O., (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Lisboa: Editorial Novembro.
- M.E. (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE
- Mariotti, H. (2001). *Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência*. São Paulo: Associação Palas Athena
- Marques, A. (1994). *A função da ilustração na literatura infanto-juvenil*. Porto: Departamento de Letras da Universidade Católica Portuguesa
- Martins, L. (2012). *A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre-Escola Superior de Educação
- Mata, L. (2010). *Hábitos e Práticas de Leitura de Histórias Como Caracterizar?*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Mattos, C. (2001). *A abordagem etnográfica na investigação científica*. Brasil: Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGE – ME, p.68
- Ministério da Educação (Ed.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGE – Ministério da Educação
- Moreira, L. (2006). *O conto tradicional português na aula: proposta de atividades*. Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006, p.2.
- Pereira, I. & Viana, F. (2003). *Aspetos da didática da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º ciclo do ensino básico – algumas reflexões, A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*. Actas do I Encontro Internacional, Braga: Universidade do Minho- Instituto de Estudos da Criança, pp.120-129.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com crianças. Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora
- Riscado, L (2007). *A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público*. Lisboa: Casa da Leitura

- Santos, M. e Farago, A. (2015). *O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil*. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1): 112-133, 2015.
- Silva et al. (2011). *Oral – Guião de implementação do Programa*. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação
- Sim-Sim, I., Silva, A e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância, Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC
- Slater, A. e Muir, D. (2004). *Psicologia do Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teixeira, M., Silva, I e Santos, L., Org. (2011). *Novos Desafios no Ensino do Português*. Santarém: Instituto Politécnico – Escola Superior de Educação de Santarém
- Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Wells, G. (1991). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn* (8th ed). London: Hodder & Stoughton.

ANEXOS

Anexo I – Ilustrações do contexto de jardim de infância

Ilustração 1 - Planta da sala do Pré-escolar

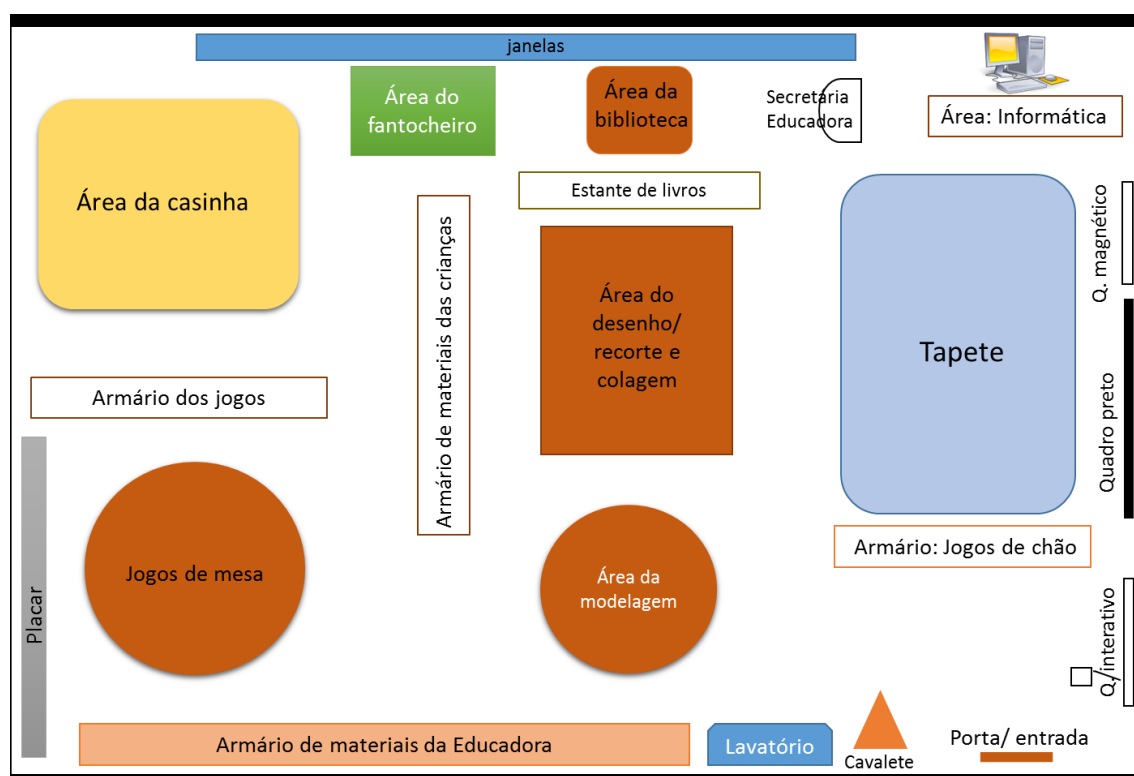


Ilustração 2 - Representação do Projeto de intervenção no Pré-Escolar em teia

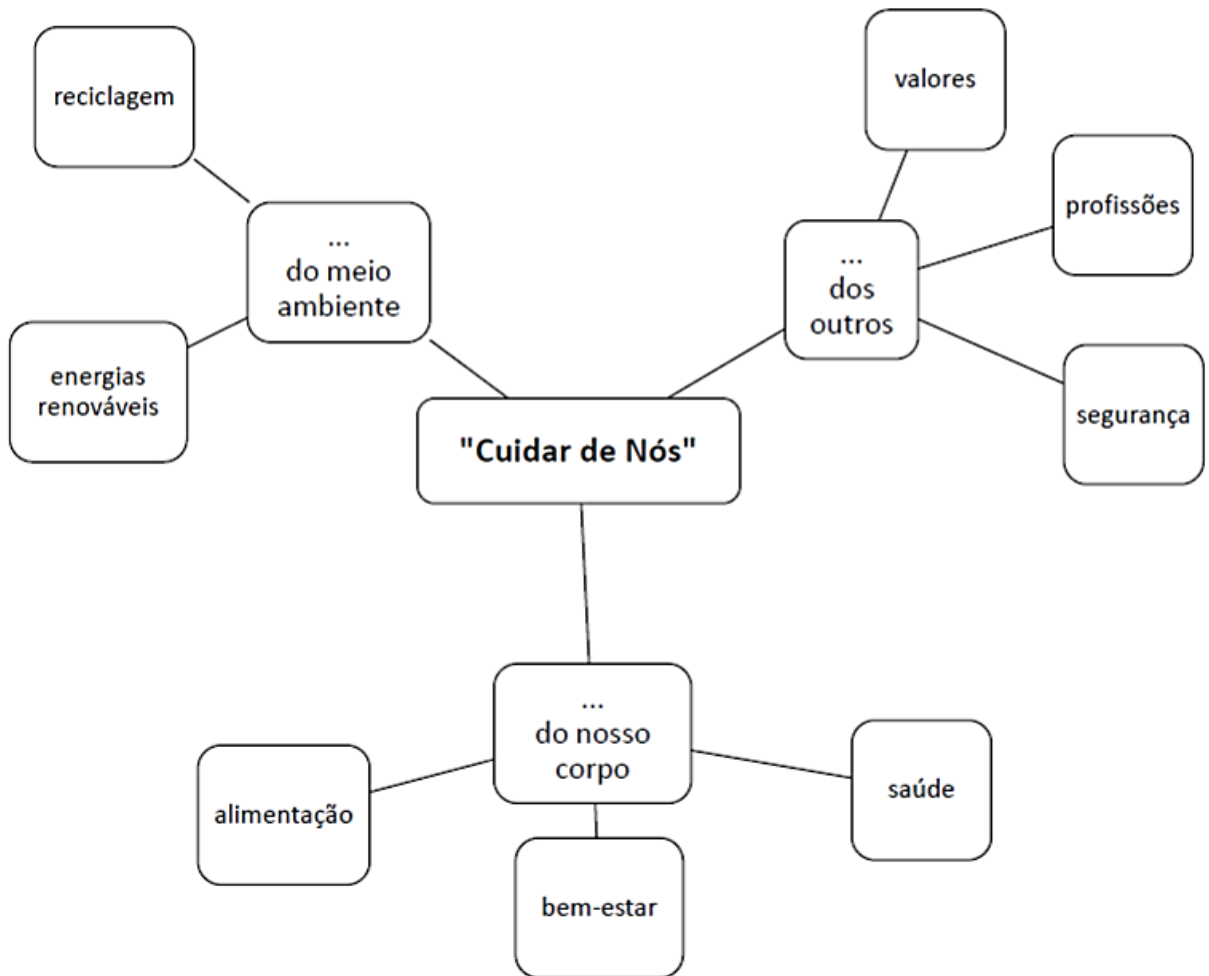


Ilustração 3 - Atividade de “colocar a mesa” na área de Formação Pessoal e Social



Anexo II – Ilustrações do contexto de 1.º CEB (1.º ano)

Ilustração 4 - Planta da sala do 1.º ano



Ilustração 5 - Apresentação do Projeto de intervenção “Falar com voz e corpo” no 1.º ano



Ilustração 6 - Atividade em contexto de Estudo do Meio sobre os estados da água



Anexo III – Ilustrações do contexto de creche

Ilustração 7 - Planta da sala de atividades da Creche



Ilustração 8 - Representação do Projeto de intervenção “Exploradores em crescimento” na Creche

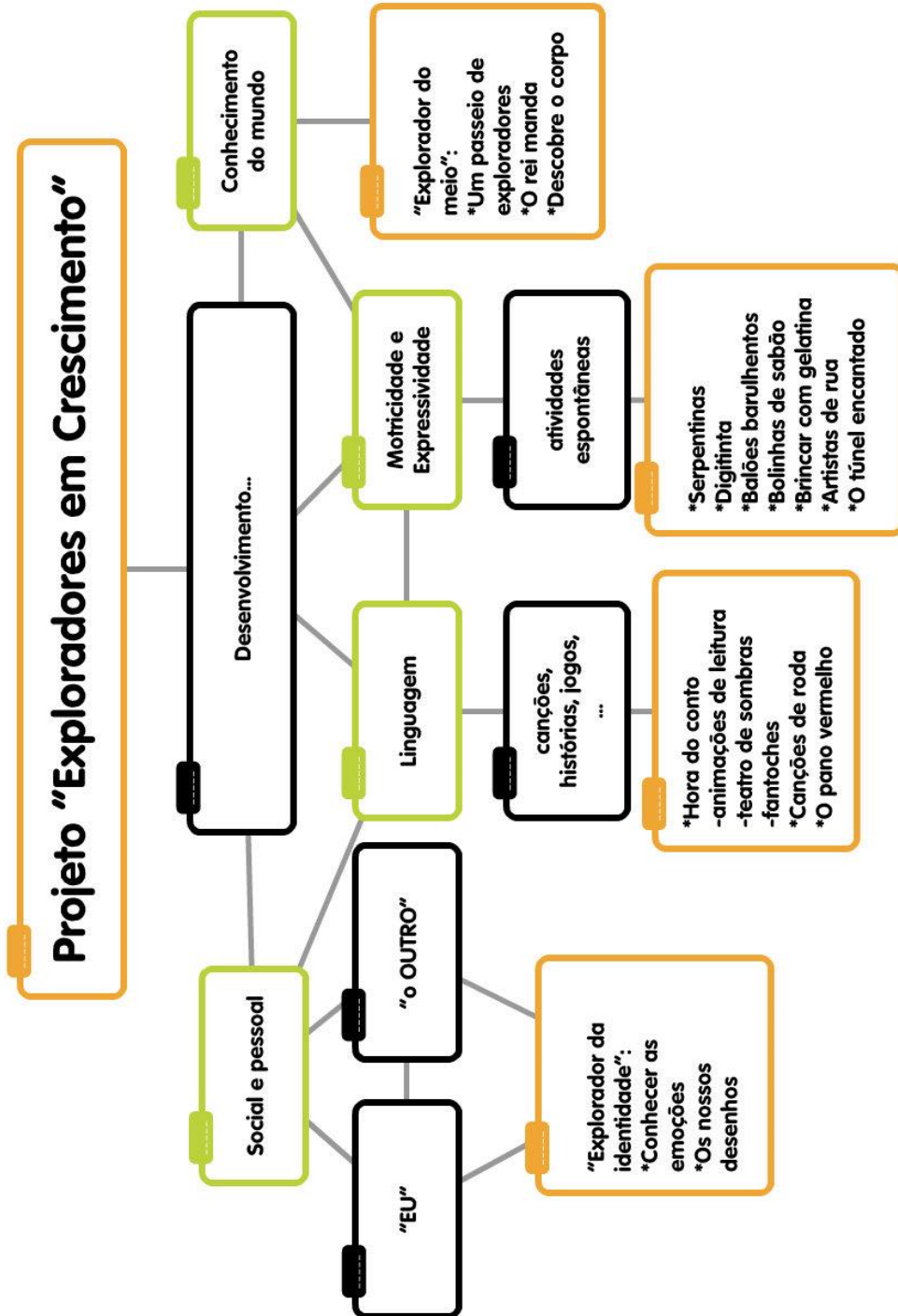


Ilustração 9 - Atividade “brincar com gelatina” em contexto da motricidade e dos sentidos



Anexo IV – Ilustrações do contexto de 1.º CEB (3.º ano)

Ilustração 10 - Planta da sala de aula do 3.º ano



Ilustração 11 - Representação do Projeto de intervenção “Caixinhas da alma” no 3.º ano



Ilustração 12 - Atividade com frações na área da matemática



Anexo V – Guião de entrevista às crianças do pré-escolar e 3.º ano

Guião de entrevista às crianças do Pré-escolar e 3.º ano

_____ Género:
 F _____
 M _____

Idade: _____ Nível de escolaridade: _____

1. Gostas de ouvir contar histórias?		
Sim	Não	
Porquê?		
2. Percebes as histórias que a educadora/professora conta?		
Sim	Não	Às vezes
3. Falas com os teus amigos sobre as histórias que ouves?		
Sim	Não	Às vezes
4. Usas as histórias para brincar/ dramatizar com os teus amigos?		
5. Gostas de livros?		
Sim	Não	
6. Que livros mais gostas?		
7. Achas que aprendes com as histórias?		
Sim	Às vezes	Não
7.1. O que é que aprendes?		
8. Lembras-te de alguma história que ouviste?		
Sim	Não	
8.1. Consegues recontá-la?		
Sim	Com dificuldade	Não

Anexo VI – Questionários aos docentes

QUESTIONÁRIO

Prezada Educadora,

As perguntas que se seguem têm como objetivo conhecer a sua opinião sobre a importância das histórias, identificar que atividades são feitas em sala com o uso das mesmas e como são realizadas. O questionário é anónimo e manterá a sua privacidade. A sinceridade das suas respostas será crucial para o desenvolvimento deste estudo.

Obrigada pela colaboração!

Carina Pereira

Dados pessoais

Idade: _____

Tempo de serviço: _____

Habilitações

literárias: _____

Situação profissional atual: _____

I. Importância das histórias	
1. Acha importante a leitura de histórias nas idades pré-escolares?	
Sim	Não
Porquê?	
2. Considera importante integrar o diálogo na rotina diária?	
Sim	Não
Porquê?	

II. Seleção de livros	
1. O que tem em conta quando seleciona livros?	
A capa	O texto

As ilustrações	O tema	
Outro:		
2. Acha que os livros que utiliza são os mais indicados para esta faixa etária?		
Sim	Não	
Porquê?		
3. Recorre a livros a partir de que meios?		
Coleção pessoal	Biblioteca escolar	
Biblioteca pública	Outro(s)	
4. Recorre habitualmente a que género de livros?		
Literatura infantil	Informativos	
Didáticos	Poesia	
Outro: Qual?		
III. Práticas de leitura		
1. Tem por hábito ler histórias às crianças? Com que frequência?		
Sim	Não	
Frequência:		
Diariamente	Semanalmente	
Com menos frequência		
2. Que estratégia utiliza?		
Ler	Contar	
Manusear livros	Fantoches/marionetas, ...	
CD/suporte áudio	Outra: Qual?	
3. Faz alguma preparação anterior à dinamização de histórias?		
Sim	Por vezes	Não
Que tipo de preparação faz? Porquê?		
4. Realiza alguma extensão da atividade após a leitura?		
Sim	Não	
Qual/quais?		
IV. Desenvolvimento da oralidade		
1. Que estratégias mais utiliza para desenvolver a oralidade das crianças?		
Conversa de roda	Dramatizações/ jogos de faz-de-conta	
Leitura de histórias	Poesia/ rimas	
Canções	Lengalengas/ (des)trava-línguas	

Recados	Jogos de interação oral
Outra: Qual?	
Por que razão prefere essa(s) estratégia(s)?	
2. O tempo que dedica à oralidade é suficiente para desenvolver esta competência?	
Sim	Não
Porquê?	
3. Avalia a competência oral das crianças?	
Sim	Não
3.1. Como realiza essa avaliação?	
3.2. O que faz com essa avaliação?	

QUESTIONÁRIO

Prezado professor/a,

As perguntas que se seguem têm como objetivo conhecer a sua opinião sobre a importância das histórias, identificar que atividades são feitas em sala de aula com o uso das mesmas e saber como orienta o desenvolvimento da oralidade. O questionário é anônimo e manterá a sua privacidade. A sinceridade das suas respostas será crucial para o desenvolvimento deste estudo.

Obrigada pela colaboração!

Carina Pereira

Dados pessoais

Idade: _____

Tempo de serviço: _____

Habilitações

literárias: _____

Situação profissional atual:

I. Importância das histórias	
1. Acha importante a leitura de histórias no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	
Sim	Não
Porquê?	
2. Considera importante integrar o diálogo em sala de aula?	
Sim	Não
Porquê?	
II. Seleção de livros	
1. O que tem em conta quando seleciona livros?	
A capa	O texto
As ilustrações	O tema
Outro:	
2. Acha que os livros que utiliza são os mais indicados para esta faixa etária?	

Sim	Não
Porquê?	
3. Recorre a livros a partir de que meios?	
Coleção pessoal	Biblioteca escolar
Biblioteca pública	Outro(s)
4. Recorre habitualmente a que género de livros?	
Literatura infantil	Informativos
Didáticos	Poesia
Outro: Qual?	
III. Práticas de leitura	
1. Tem por hábito ler histórias aos alunos? Com que frequência?	
Sim	Não
Frequência:	
Diariamente	Semanalmente
Com menos frequência	
2. Que estratégia utiliza?	
Ler	Contar
Manusear livros	Fantoches/marionetas, ...
CD/suporte áudio	Outra: Qual?
3. Faz alguma preparação anterior à dinamização de histórias?	
Sim	Não
3.1. Que tipo de preparação faz? Porquê?	
4. Solicita alguma extensão da atividade sobre a história lida?	
Sim	Não
Que tipo de atividades?	
IV. Desenvolvimento da oralidade	
1. Que estratégias mais utiliza para desenvolver a oralidade das crianças?	
Diálogo/ debate	Dramatizações
Leitura em voz alta	Exposições orais
Leitura de histórias	Poesia/ rimas
Canções	Lengalengas/ (des)trava-línguas
Entrevistas	Notícias
Descrições orais	Atividades de audição e registo
Jogos de interação verbal	Pedidos/ tarefas/ instruções

Outro: Qual?	
1.1. Por que razão prefere essa(s) estratégia(s)?	
2. O tempo dedicado à oralidade é suficiente para desenvolver esta competência?	
Sim	Não
Porquê?	
3. Avalia a competência oral das crianças?	
Sim	Não
3.1. De que forma efetua essa avaliação?	
3.2. O que faz perante as dificuldades surgidas na avaliação?	
3.3. Conversa com os alunos acerca da avaliação que lhes faz?	
Sim	Não
Quais os seus objetivos?	

Assinalar com uma X as opções de escolha múltipla.

Anexo VII – Grelhas de observação da dinamização de histórias

Dinamização das histórias	Verificado	Pouco V.	Não V.
1. Faz uma apresentação prévia da história.			
2. Realiza perguntas de expectativa através da capa e ilustrações.			
3. Anima a leitura.			
4. Mostra as ilustrações da história.			
5. Explicita de forma clara, palavras desconhecidas:			
- Recorrendo a exemplos			
- Recorrendo a gravuras			
- Recorrendo a _____			
6. Trabalha aspetos da história explícitos ou implícitos como:			
- O tempo			
- O espaço			
- As personagens			
- A ação			
7. Dirige perguntas de resposta aberta.			
8. Solicita a partilha de emoções ou situações, articulando atitudes e/ou valores presentes na história			
9. Realiza outras atividades de compreensão e expressão oral.			
9.1. Quais?			

Anexo VIII – Questionários preenchidos pelas docentes

QUESTIONÁRIO

Prezada Educadora,

As perguntas que se seguem têm como objetivo conhecer a sua opinião sobre a importância das histórias, identificar que atividades são feitas em sala com o uso das mesmas e como são realizadas. O questionário é anônimo e manterá a sua privacidade. A sinceridade das suas respostas será crucial para o desenvolvimento deste estudo.

Obrigada pela colaboração!

Carina Pereira

Dados pessoais

Idade: 43

Tempo de serviço: 19 anos

Habilitações literárias: Licenciatura em Educação de infâncias

Situação profissional atual: PRÉ-ESCOLAR

I. Importância das histórias	
1. Acha importante a leitura de histórias nas idades pré-escolares?	
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não
Porquê? <u>Promovem o desenvolvimento da linguagem, aumentam o tempo de concentração, trabalham pré-requisitos da leitura</u>	
2. Considera importante integrar o diálogo na rotina diária?	
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não
Porquê? <u>Para além de favorecer o desenvolvimento de várias competências, "ensina" as crianças a viverem em grupo, a conseguir resolver os seus</u>	
II. Seleção de livros	
1. O que tem em conta quando seleciona livros?	
A capa	O texto <input checked="" type="checkbox"/>
As ilustrações <input checked="" type="checkbox"/>	O tema <input checked="" type="checkbox"/>

filhos/famílias:

Outro:		
2. Acha que os livros que utiliza são os mais indicados para esta faixa etária?		
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não	
Porquê? <i>Temão que os livros com que trabalho se enquadram nas temáticas abordadas com o (</i>		
3. Recorre a livros a partir de que meios?		
Coleção pessoal <input checked="" type="checkbox"/>	Biblioteca escolar	
Biblioteca pública	Outro(s)	
4. Recorre habitualmente a que género de livros?		
Literatura infantil <input checked="" type="checkbox"/>	Informativos <input checked="" type="checkbox"/>	
Didáticos <input checked="" type="checkbox"/>	Poesia <input checked="" type="checkbox"/>	
Outro: Qual?		
III. Práticas de leitura		
1. Tem por hábito ler histórias às crianças? Com que frequência?		
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não	
Frequência: <i>Quase diariamente</i>		
Diariamente	Semanalmente	
Com menos frequência		
2. Que estratégia utiliza?		
Ler <input checked="" type="checkbox"/>	Contar <input checked="" type="checkbox"/>	
Manusear livros <input checked="" type="checkbox"/>	Fantoches/marionetas, ... <input checked="" type="checkbox"/>	
CD/suporte áudio	Outra: Qual?	
3. Faz alguma preparação anterior à dinamização de histórias?		
Sim	Por vezes <input checked="" type="checkbox"/>	Não
Que tipo de preparação faz? Porquê? <i>Por vezes crio aderção para captar maior atenção do grupo.</i>		
4. Realiza alguma extensão da atividade após a leitura?		
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não	
Qual/quais? <i>Jogos de palavras, contagem de sílabas, Realização de Rimas... jogos de oposição com as palavras, identificação de letras...</i>		
IV. Desenvolvimento da oralidade		
1. Que estratégias mais utiliza para desenvolver a oralidade das crianças?		
Conversa de roda <input checked="" type="checkbox"/>	Dramatizações/ jogos de faz-de-conta <input checked="" type="checkbox"/>	
Leitura de histórias <input checked="" type="checkbox"/>	Poesia/ rimas	
Canções <input checked="" type="checkbox"/>	Lengalengas/ (des)trava-línguas <input checked="" type="checkbox"/>	
Recados	Jogos de interação oral	

Outra: Qual? Registros escritos das histórias (Reconto)	
Por que razão prefere essa(s) estratégia(s)? Porque para além de promover a oralidade põem as crianças em contacto com a escrita e a direção da leitura (esquerda/direita)	
2. O tempo que dedica à oralidade é suficiente para desenvolver esta competência?	
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não
Porquê? Tenho que seja suficiente, mas a dúvida está sempre presente	
3. Avalia a competência oral das crianças?	
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não
3.1. Como realiza essa avaliação? Com guelhas de avaliação que têm como base as metas curriculares e as competências de cada faixa etária	
3.2. O que faz com essa avaliação? Reformulo as minhas expectativas caso se justifique após ter feito uma reflexão sobre as avaliações do grupo	

Questionário preenchido pela Professora

QUESTIONÁRIO	
Prezado professor/a,	
As perguntas que se seguem têm como objetivo conhecer a sua opinião sobre a importância das histórias, identificar que atividades são feitas em sala de aula com o uso das mesmas e saber como orienta o desenvolvimento da oralidade. O questionário é anônimo e manterá a sua privacidade. A sinceridade das suas respostas será crucial para o desenvolvimento deste estudo.	
Obrigada pela colaboração!	
Carina Pereira	
Dados pessoais	
Idade: <u>52</u>	
Tempo de serviço: <u>28 anos</u>	
Habilitações literárias: <u>Licenciatura</u>	
Situação profissional atual: <u>Professora de Quadro</u>	
I. Importância das histórias	
1. Acha importante a leitura de histórias no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Porquê? <u>Penso que desenvolve o gosto pela leitura e melhora o nível de compreensão e de expressão oral e escrito dos alunos.</u>	
2. Considera importante integrar o diálogo em sala de aula?	
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Porquê?	
II. Seleção de livros	
1. O que tem em conta quando seleciona livros?	
A capa <input checked="" type="checkbox"/>	O texto <input checked="" type="checkbox"/>
As ilustrações <input checked="" type="checkbox"/>	O tema <input checked="" type="checkbox"/>
Outro:	
2. Acha que os livros que utiliza são os mais indicados para esta faixa etária?	
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

Porquê? <i>Estão ao nível de leitura dos alunos e com temas de seu interesse.</i>	
3. Recorre a livros a partir de que meios?	
Coleção pessoal <input checked="" type="checkbox"/>	Biblioteca escolar <input checked="" type="checkbox"/>
Biblioteca pública <input checked="" type="checkbox"/>	Outro(s) <input checked="" type="checkbox"/>
4. Recorre habitualmente a que género de livros?	
Literatura infantil <input checked="" type="checkbox"/>	Informativos <input checked="" type="checkbox"/>
Didáticos <input checked="" type="checkbox"/>	Poesia <input checked="" type="checkbox"/>
Outro: Qual?	
III. Práticas de leitura	
1. Tem por hábito ler histórias aos alunos? Com que frequência?	
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não
Frequência:	
Diariamente	Semanalmente <input checked="" type="checkbox"/>
Com menos frequência	
2. Que estratégia utiliza?	
Ler <input checked="" type="checkbox"/>	Contar <input checked="" type="checkbox"/>
Manusear livros <input checked="" type="checkbox"/>	Fantoches/marionetas, ...
CD/suporte áudio <input checked="" type="checkbox"/>	Outra: Qual?
3. Faz alguma preparação anterior à dinamização de histórias?	
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não
3.1. Que tipo de preparação faz? Porquê?	
<i>Apenas faço preparação nas que eu entendo que seja necessário.</i>	
4. Solicita alguma extensão da atividade sobre a história lida?	
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não
Que tipo de atividades?	
<i>Recanto da história, ficha de leitura, ilustrações, dramatizações, debate sobre questões que a história levanta...</i>	
IV. Desenvolvimento da oralidade	
1. Que estratégias mais utiliza para desenvolver a oralidade das crianças?	
Diálogo/ debate <input checked="" type="checkbox"/>	Dramatizações <input checked="" type="checkbox"/>
Leitura em voz alta <input checked="" type="checkbox"/>	Exposições orais <input checked="" type="checkbox"/>
Leitura de histórias <input checked="" type="checkbox"/>	Poesia/ rimas <input checked="" type="checkbox"/>
Canções <input checked="" type="checkbox"/>	Lengalengas/ (des)trava-línguas <input checked="" type="checkbox"/>
Entrevistas	Notícias
Descrições orais <input checked="" type="checkbox"/>	Atividades de audição e registo <input checked="" type="checkbox"/>
Jogos de interação verbal <input checked="" type="checkbox"/>	Pedidos/ tarefas/ instruções <input checked="" type="checkbox"/>
Outro: Qual?	

1.1. Por que razão prefere essa(s) estratégia(s)?	
São de interesse dos alunos e bastante diversificadas.	
2. O tempo dedicado à oralidade é suficiente para desenvolver esta competência?	
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não
Porquê? É bastante valorizada diariamente nas aulas e penso que têm sido notórios progressos neste sentido	
3. Avalia a competência oral das crianças?	
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não
3.1. De que forma efetua essa avaliação?	
Observação direta e registo em grelhas	
3.2. O que faz perante as dificuldades surgidas na avaliação?	
Promove diversas atividades de modo a envolver os alunos estimulando-os a pensar e a	
3.3. Conversa com os alunos acerca da avaliação que lhes faz?	
Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não
Quais os seus objetivos?	
Melhorar o seu desempenho e sensibilizá-los para ultrapassar os obstáculos existentes.	

Assinalar com uma X as opções de escolha múltipla.

a) transmitir opiniões em forma de debates. Frequentemente, implemento atividades dirigidas à produção de discurso oral.

Anexo IX - Grelha de observação da dinamização da primeira história pela Educadora

Grelha de observação da dinamização de histórias (educador/ professor)

Dinamização das histórias	Verificado	Pouco V.	Não V.
1. Faz uma apresentação prévia da história.	X		
2. Realiza perguntas de expectativa através da capa e ilustrações.		X	
3. Anima a leitura.	X		
4. Mostra as ilustrações da história.	X		
5. Explicita de forma clara, palavras desconhecidas:	X		
- Recorrendo a exemplos	X		
- Recorrendo a gravuras			X
- Recorrendo a <u>sinónimos</u>	X		
6. Trabalha aspetos da história explícitos ou implícitos como:			
- O tempo			X
- O espaço			X
- As personagens	X		
- A ação	X		
7. Dirige perguntas de resposta aberta.	X		
8. Solicita a partilha de emoções ou situações, articulando atitudes e/ou valores presentes na história			X
9. Realiza outras atividades de compreensão e expressão oral.	X		
9.1. Quais? interdisciplinaridade - matemática (enquanto explora a história) jogo com palavras, adivinhar sílabas			

de palavras já "trabalhadas" e de palavras do texto da história (personagens).

Anexo X - Grelha de observação da dinamização da segunda história pela Educadora

Grelha de observação da dinamização de histórias (educador/ professor)

Dinamização das histórias	Verificado	Pouco V.	Não V.
1. Faz uma apresentação prévia da história.	X		
2. Realiza perguntas de expectativa através da capa e ilustrações.	X		
3. Anima a leitura.	X		
4. Mostra as ilustrações da história.	X		
5. Explícita de forma clara, palavras desconhecidas:	X		
- Recorrendo a exemplos	X		
- Recorrendo a gravuras			X
- Recorrendo a <u>gestos</u>	X		
6. Trabalha aspetos da história explícitos ou implícitos como:			
- O tempo			X
- O espaço			X
- As personagens	X		
- A ação	X		
7. Dirige perguntas de resposta aberta.			X
8. Solicita a partilha de emoções ou situações, articulando atitudes e/ou valores presentes na história		X	
9. Realiza outras atividades de compreensão e expressão oral.			X ^a
9.1. Quais?			

História "O nabo gigante" de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey

(a) Nesta atividade contou a história e estimulou as crianças a dramatizar consigo as ações repetidas de "puxar e abanar" e promoveu a memorização da sequência de animais em simultâneo

Anexo XI - Grelha de observação da dinamização da primeira história pela Professora

Grelha de observação da dinamização de histórias (educador/ professor)

Dinamização das histórias	Verificado	Pouco V.	Não V.
1. Faz uma apresentação prévia da história.	X		
2. Realiza perguntas de expectativa através da capa e ilustrações.	X		
3. Anima a leitura.		X	
4. Mostra as ilustrações da história.			X
5. Explicita de forma clara, palavras desconhecidas:	X		
- Recorrendo a exemplos	X ^a		
- Recorrendo a gravuras			X
- Recorrendo a _____			X
6. Trabalha aspetos da história explícitos ou implícitos como:			
- O tempo	X		
- O espaço	X		
- As personagens	X		
- A ação	X		
7. Dirige perguntas de resposta aberta.	X		
8. Solicita a partilha de emoções ou situações, articulando atitudes e/ou valores presentes na história	X ^b		
9. Realiza outras atividades de compreensão e expressão oral.	X		
9.1. Quais? Pede o relato da história em grande grupo; Ficha de compreensão da história, leitura em voz alta, correção oral com a turma.			

(1ª história observada)

(a) "Lembram-se de ouvir aqui na rua..."

(b) "Gostaram da história? Têm alguma dúvida? Será que já vos aconteceu algo parecido ao que se passou com a Mariana (personagem)."

Anexo XII - Grelha de observação da dinamização da segunda história pela Professora

Grelha de observação da dinamização de histórias (educador/ professor)

Dinamização das histórias	Verificado	Pouco V.	Não V.
1. Faz uma apresentação prévia da história.	X		
2. Realiza perguntas de expectativa através da capa e ilustrações.	X		
3. Anima a leitura.	X		
4. Mostra as ilustrações da história.			X
5. Explicita de forma clara, palavras desconhecidas:	X		
- Recorrendo a exemplos	X		
- Recorrendo a gravuras			X
- Recorrendo a <u>sinónimos</u>	X		
6. Trabalha aspetos da história explícitos ou implícitos como:			
- O tempo			X ^a
- O espaço	X		
- As personagens	X		
- A ação	X		
7. Dirige perguntas de resposta aberta.	X		
8. Solicita a partilha de emoções ou situações, articulando atitudes e/ou valores presentes na história	X		
9. Realiza outras atividades de compreensão e expressão oral.	X		
9.1. Quais? Antes de prosseguir com a história, interrompe numa parte específica que estrategicamente pede aos alunos para descrever um cenário imaginário onde esta iria ter lugar.			

(a) Não existem na história factos ou indicadores temporais.

(2ª história observada)

Anexo XIII - Entrevistas às crianças do Pré-escolar

Transcrição da entrevista ao Tiago

Eu: O Tiago já tem 5 anos, não é?

Tiago: Sim.

Eu: Qual é a tua sala?

Tiago: Laranja.

Eu: Sala laranja?

Tiago: Sim.

Eu: Para o ano vais passar para a sala vermelha?

Tiago: Sim. E dos seis.

Eu: Pois, e dos seis. Muito bem, então olha... gostas de ouvir contar histórias?

Tiago: (acena afirmativamente com a cabeça)

Eu: E porquê? Porque é que gostas de histórias?

Tiago: Porque...é muito engraçado.

Eu: Então e todas as histórias são engraçadas?

Tiago: Sim.

Eu: Sim...e tu percebes as histórias que a Educadora (nome) conta?

Tiago: aah...algumas.

Eu: Algumas não percebes muito bem, é isso?

Tiago: (acena com a cabeça)

Eu: Esta percebeste?

Tiago: (acena afirmativamente)

Eu: Era gira?

Tiago: Sim.

Eu: E falas com os teus amigos, às vezes, sobre as histórias que ouves?

Tiago: (acena afirmativamente)

Eu: Falas?

Tiago: (acenando novamente)

Eu: E usas essas histórias também para brincar?

Tiago: Sim.

Eu: Sim? Boa.

Tiago: Mas primeiro...às vezes quando trague brinquedos e d(...) assim:

- Dinis, olha o que eu trouxe! E eu...e ele deixa-me le implestar.

Eu: Boa, emprestam os brinquedos uns aos outros. É o teu melhor amigo, o Dinis?

Tiago: Sim.
Eu: Gostas de ver livros?
Tiago: (acena afirmativamente)
Eu: Gostas?
Tiago: Sim.
Eu: E tens livros na tua sala?
Tiago: Sim.
Eu: Têm o cantinho da biblioteca, com livros?
Tiago: Sim.
Eu: Que histórias gostas mais?
Tiago: Dinossauros...e...
Eu: E achas que aprendes com as histórias?
Tiago: Sim.
Eu: O que é que aprendes?
Tiago: hm...lere.
Eu: Aprendes a ler! E mais?
Tiago: ahm... a fazer desenhos...com deb ser.
Eu: A fazer desenhos?
Tiago: Sim. Como deve ser.
Eu: Sobre as histórias? Fazem desenhos sobre as histórias que ouvem?
Tiago: Sim.
Eu: E o que é que podes aprender mais com as histórias?
Tiago: uhm... Aprender a brincar...
Eu: E esta história que ouvimos agora? Aprendeste alguma coisa?
Tiago: hm...não.
Eu: Não, mas foi engraçada?
Tiago: Foi.
Eu: Lembraste da história? Desta?
Tiago: (receoso em responder)
Eu: Lembraste mais ou menos?
Tiago: (não respondeu)
Eu: E lembraste de outra? Outra que já tenhas ouvido? Outra qualquer...
Tiago: hm...sim, os três porquinhos.
Eu: Os três porquinhos?! Então, conta lá...

Tiago: Os três porquinhos estavam a cantar mas o outro (o outro) não gostava, então eles fizeram casas, mas depois apareceu o lobo e depois... soprou a casa e foi ao outro irmão e depois soprou a outra casa e na outra que sobrou (sobrou) não voou.

Eu: Não voou? Era feita de quê?

Tiago: De madeira. Era gigante.

Eu: Era muito grande... e depois?

Tiago: E depois... ele foi para a chaminé e caiu no caldeirão.

Eu: Caiu no caldeirão, foi?

Tiago: Sim.

Eu: E queimou-se?

Tiago: Sim.

Eu: E mais?

Tiago: Depois foi para a água.

Eu: Foi? E os três porquinhos?

Tiago: Ficaram contentes.

Eu: Muito bem... E esta história que a "nome da Educadora" contou, o que é que aconteceu?

Tiago: (...) tirar esta (afastando as mãos e braços) coisa gigante... e precisaram dos animais todos.

Eu: Todos os animais? Eram muitos?

Tiago: eh... sim.

Eu: Quais eram os animais, lembraste?

Tiago: hm... não.

Eu: Não te lembras de nenhum?

Tiago: Só o... da vaca.

Eu: A vaca... e mais nenhum?

Tiago: (a pensar)

Eu: e... gatos? Havia gatos?

Tiago: Sim.

Eu: E mais?

Tiago: três porquinhos.

Eu: Ah... três porquinhos, e mais?

Tiago: hm... aquela que faltava no fim.

Eu: Que era qual?

Tiago: Uma cabra.

Eu: ah, uma cabra. E havia... canários?

Tiago: Sim.
Eu: E havia gansos?
Tiago: (encolhe os ombros)
Eu: E qual era a coisa que eles queriam tirar?
Tiago: Era um...não sei...um so...no...
Eu: Não te lembras do nome? Será que era um nabo?
Tiago: Siiim!
Eu: Era um legume?
Tiago: Sim, e eles queriam tirar (...) gigante.
Eu: E o que é que eles faziam para tirar o nabo?
Tiago: ah...puxavam.
Eu: Puxavam e depois?
Tiago: Só que a velhinha tirou o queijo do rato. Mas só depois quando fizeram assim (exemplificou com gestos), o rato comeu a sopa...e o queijo.
Eu: Boa, o rato é que ficou satisfeito. Boa, vamos então voltar à sala. Muito obrigada.

Transcrição da entrevista à Maria

Eu: Então a Maria tem 6 anos, não é?
Maria: Sim.
Eu: Seis?
Maria: Quatro.
Eu: Então tens quatro aninhos e qual é a cor da tua sala?
Maria: Laranja.
Eu: Boa, sala laranja. Então diz-me lá, tu gostas de ouvir histórias?
Maria: Sim.
Eu: Gostas? Porquê?
Maria: Porque eu goto da histórias, todas.
Eu: Gostas de todas as histórias?
Maria: Sim.
Eu: E tu percebes as histórias que a “nome da Educadora” conta?
Maria: Sim.
Eu: Percebes sempre?
Maria: Sim.

Eu: E falas com os teus amigos sobre essas histórias, que ouves?

Maria: Sim, eu ouço, às vezes, hm...o palhaço (...) aventuras, palhaços...

Eu: Ah, então falas com os teus amigos sobre várias histórias, é?

Maria: Sim.

Eu: E às vezes, brincas também, com os amigos, com as histórias?

Maria: Sim.

Eu: Fazem brincadeiras?

Maria: hum, hum. Malucas...fazem brincadeiras malucas.

Eu: Brincadeiras malucas?

Maria: Sim.

Eu: E tu pensas que és assim uma personagem da história...?

Maria: Sim, bater em alguns. O Martim já bateu à Rita e disse à Nádia.

Eu: Portou-se mal não foi?

Maria: É.

Eu: Não se bate, pois não?

Maria: E 'tá ali as regras.

Eu: Pois, temos que seguir as regras. Então às vezes usas as histórias para brincar?

Maria: Sim.

Eu: E gostas de livros?

Maria: Sim.

Eu: Na tua sala há livros?

Maria: Sim, mas a minha mana tem aquele e aquele...

Eu: Ai é, gostas desses livros?

Maria: Sim. Eu goto que a minha mana tem, 'tá ali, aquela e aquela.

Eu: Ah, tem quase a coleção toda!

Maria: Sim.

Eu: Que bom...E tu achas que aprendes alguma coisa com as histórias?

Maria: Sim.

Eu: Sim, o que é que aprendes?

Maria: Eu aprendo...a minha irmã quando, quando ela fez...muita pequena, ela leu uma história sozinha e não conseguia...

Eu: sim...

Maria: E ela é muita pequena.

Eu: Ela não conseguia ler a história porque era pequenina?

Maria: Era. E...Bia 'tava o cunseguire...a fazer a ler as histórias e ela conseguiu lere...aquela hitória. (...)

Eu: E gostas de ver as imagens das histórias?

Maria: Sim.

Eu: São giras?

Maria: Sim.

Eu: E o que é que aprendes mais com as histórias? O que é que te ensinam?

Maria: Eu aprendo...o pai disse para le ensiná-lo a lê hitórias, quando eu fosse pequeno, mas (...)

Eu: Hm...diz-me, por exemplo, uma história que tu saibas.

Maria: Eu goto...daquela e daquela...

Eu: Diz lá o nome de uma...

Maria: Hm...os sapatos, dos...os sapatos vermelhos... porquinhos... aquela...

Eu: O gato das botas?

Maria: Sim. E aquela senhora que tem um sapo.

Eu: Ah, a princesa e o sapo?

Maria: Sim, minha mana tem esta.

Eu: Ah, que giro. E consegues contar?

Maria: Não.

Eu: E alguma que possas contar?

Maria: Eu conto aquela do sapo...

Eu: Conta lá então uma.

Maria: (mexe na carteira que tem ao pescoço com notas de brincar e mostra-as)

Eu: Eh, tanto dinheiro. Então e consegues contar os três porquinhos?

Maria: Não. Consigo contar a do porquinho... e do sapo.

Eu: Está bem, então conta...podes contar essa.

Maria: Não consigo. Ainda é pequena.

Eu: Claro que consegues.

Maria: Não consigo nada.

Eu: Então outra que te lembres.

Maria: (não responde)

Eu: E o Capuchinho vermelho...sabes?

Maria: Capuchinho vermelho, a minha mãe lê.

Eu: É, boa. E tu sabes contar?

Maria: Não.

Eu: Como é que começa?

Maria: Primeiro...vai o lobo vai atacá-lo. (...) (muda de conversa)

Eu: E esta história que a Educadora contou, o que aconteceu?

Maria: Eles estavam a puxar o nabo...e o nabo ainda não cresceu.

Eu: Foi? E depois?

Maria: Não. E depois puxaram outra vez...puxa, puxa! E depois...

Eu: Quantos eram? Eram muitos a puxar?

Maria: Não...Era.

Eu: Quem é que era?

Maria: Ah...não me lembro.

Eu: Uma velhinha?

Maria: A velinha...o velhinho.

Eu: E mais?

Maria: Mais ninguém. Era só a velinha e o...

Eu: Então e não havia animais?

Maria: Havia o pôco...

Eu: Os porcos...

Maria: E...o gato...petos.

Eu: Ah, gatos pretos, a sério?! E mais?

Maria: hm...mais...não...uma vaca castanha.

Eu: Uma vaca castanha? Sim, boa. E mais?

Maria: Deixa lá ver...(a pensar). Mai nada.

Eu: E gansos, havia gansos?

Maria: Sim.

Eu: E borboletas. Havia borboletas?

Maria: hum, hum (nega).

Eu: ahhh...canários?

Maria: hum, hum (confirma)
Eu: Ah, boa. Havia canários, eram muitos?
Maria: (acena afirmativamente)
Eu: Lembraste de quantos é que eram?
Maria: (mostra a quantidade 6 com os dedos)
Eu: Seis?! Muito bem. Eram seis canários. De que cor eram os canários?
Maria: Amarelos.
Eu: Ah, amarelos. E...deixa cá ver...havia um touro!
Maria: Touro, não.
Eu: Hm...não. Então e um ratinho?
Maria: (pensa e depois acena afirmativamente)
Eu: Ah, havia um ratinho...
Maria: Mas não era a puxar.
Eu: Então?
Maria: Ele estava a comer o queijo e a sopa.
Eu: Que malandro. Então eles queriam tirar o quê?
Maria: Era um nabo.
Eu: Ah, um nabo gigante?
Maria: Não...grande.
Eu: Não era gigante? Era só grande?
Maria: Era pequenino (...)

Transcrição da entrevista ao Daniel

Eu: Gostaste da história que ouviste agora?
Daniel: Sim.
Eu: Era uma história engraçada?
Daniel: (acena com a cabeça afirmativamente)
Eu: Então, o Daniel tem...6 anos...
Daniel: Quatro!
Eu: Ah, quatro! E qual é a tua sala?
Daniel: (diz o nome da instituição)

Eu: Não, essa é a escolinha, a cor da tua sala, qual é?

Daniel: é...laranja.

Eu: Laranja...sala dos 4 anos. Então diz-me lá, gostas de ouvir histórias?

Daniel: Sim.

Eu: Gostas? Porquê?

Daniel: Porque a minha professora só diz histórias?

Eu: E percebes as histórias que a tua professora conta?

Daniel: Sim.

Eu: Percebes?

Daniel: Sim.

Eu: E falas com os teus amigos...sobre as histórias, que ouves?

Daniel: hã? (movimentando-se pela salinha)

Eu: Se falas com os teus amigos sobre as histórias que tu ouves?

Daniel: Às vezes.

Eu: Falas às vezes?

Daniel: Às vezes eu não falo.

Eu: Só de vez em quando, não é?

Daniel: hã?

Eu: De vez em quando. E usas essas histórias às vezes para brincar?

Daniel: (acena negativamente) ... às vezes sim.

Eu: Quando gostas das histórias, é isso?

Daniel: Sim. Às vezes sou (...).

Eu: Ah, e tu gostas de livros?

Daniel: Não, às vezes não gosto, só gosto de histórias.

Eu: Só gostas de ouvir as histórias, não é? Não gostas de ver livros?

Daniel: (distraído, não responde...)

Eu: E vocês, na salinha, têm a área dos livros?

Daniel: 'tim. Mas nós quand era da sala (...) fantoches, a "nome da Educadora" fazia fantoches aqui... (apontando para o fantocheiro).

Eu: Ah, sim, e tu gostavas?

Daniel: E agora já não faço (...) porque não somos bebés.

Eu: Oh, mas os fantoches são sempre giros não são?

Daniel: Sim.

Eu: Eu também não sou bebé e gosto de fantoches.

Daniel: Eu também.

Eu: E tu achas que aprendes alguma coisa com as histórias?

Daniel: Às vezes.

Eu: Às vezes, o que é que aprendes, diz lá...

Daniel: Aprendo...aprendo a ler. O meu pai...o meu pai já leu, eu já tenho, aquela história da...da...do rato malcheiroso.

Eu: Do rato malcheiroso? Tens uma história?

Daniel: (acena afirmativamente)

Eu: Que fixe! Então e mais, o que aprendes com outras histórias?

Daniel: Hã?

Eu: O que aprendes com outras histórias que ouves?

Daniel: Aprendo (...) histórias...

Eu: E mais?

Daniel: Aprendo...a fazer...

Eu: A fazer o quê?

Daniel: (distraído) Hã?

Eu: A fazer o quê?

Daniel: A fazer...

Eu: Anda cá, aqui para ope de mim. Então aprendes a ler com as histórias, e mais?

Daniel: Não, eu aprendo a ler histórias destas aqui.

Eu: Ah, dessas. E mais, o que é que as histórias às vezes nos ensinam?

Daniel: O meu pai também ensina a jogar aquele...estes jogos aqui...

Eu: Também? Jogas jogos com o pai?

Daniel: Sim.

Eu: Isso é bom. E lembraste assim de alguma história?

Daniel: Não.

Eu: Que ouviste?

Daniel: Sim, lembro...

Eu: Qual?

Daniel: Desta (apontando para um livro dentro do armário), lembro que a “nome da Educadora” contou aquela história do rato, do rato...da Carochinha.

Eu: Ai é, então conta lá a história da Carochinha.

Daniel: Não seiii.

Eu: Não sabes? Claro que sabes!

Daniel: Não sei nada (sorridente e envergonhado).

Eu: Então vou por aqui, o Daniel não sabe.

Daniel: Nãoo...

Eu: Então se te lembras é porque sabes contar, não é?!

Daniel: Hm...eu não sei contar.

Eu: Não precisas de contar como a Educadora. Contas como tu sabes...Diz lá como é que começa.

Daniel: Hã?

Eu: Como é que começa?

Daniel: Não sei...

Eu: Não sabes? Então vou por aqui, o Daniel não sabe contar a história da Carochinha.

Daniel: Sim.

Eu: Então diz-me lá quem era a Carochinha, o que é que ela estava a fazer?

Daniel: 'tava a fazê uma sopa...

Eu: Estava a fazer uma sopa? E depois?

Daniel: Queria casar com alguém.

Eu: E o que é que aconteceu?

Daniel: A vaca...a vaca queria (...) com a Carochinha e a Carochinha...e disse...a vaca podia ir embora.

Eu: Foi? E depois, a seguir?

Daniel: A seguir foi o gato...e depois...o gato também foi-se embora...chorare...

Eu: Coitadinho.

Daniel: O cão também...

Eu: O cão também se foi embora?

Daniel: E depois apareceu o rato e o rato foi casar com a Carochinha.

Eu: O rato é que teve sorte. E depois, a seguir?

Daniel: Depois...a seguir...a seguir...foi...hm...depois o rato entrou dentro da sopa.

Eu: Ah, mas porquê?

Daniel: (encolheu os ombros)

Eu: Ele caiu lá para dentro?

Daniel: (acena afirmativamente)

Eu: E depois a Carochinha...o que é que aconteceu?

Daniel: A Carochinha chorou.

Eu: Chorou, ficou triste?

Daniel: Sim.

Eu: E acabou aí a história?

Daniel: (acena afirmativamente).

Eu: Está bem. Vamos então voltar para a sala? Obrigada.

Transcrição da entrevista à Bárbara

Eu: Muito bem, Bárbara, Bárbara. Quantos anos tens?

Bárbara: Quatro.

Eu: E de que cor é a tua sala?

Bárbara: Laranja.

Eu: Diz-me lá uma coisa, gostas de ouvir histórias?

Bárbara: Sim.

Eu: Sim, e porquê?

Bárbara: Porque a “nome da Educadora” conta bem.

Eu: Boa, e mais? Só porque a Educadora conta bem?

Bárbara: O quê?

Eu: Só porque a “nome da Educadora” conta bem?

Bárbara: Sim.

Eu: E percebes as histórias que a Educadora conta?

Bárbara: Sim.

Eu: E diz-me lá, tu falas com os teus amigos sobre as histórias?

Bárbara: Sim

Eu: E usas essas histórias para brincar?

Bárbara: Sim

Eu: E gostas de livros?

Bárbara: Sim.

Eu: Quais são os livros que gostas mais?

Bárbara: Hã?

Eu: Que livros gostas de ver?

Bárbara: Das cinderellas, das princesas todas e da Elsa também.

Eu: Hm...muito bem. E tu achas que aprendes com as histórias?

Bárbara: Às vezes!

Eu: E o que é que aprendes?

Bárbara: hã?

Eu: E o que é que aprendes com as histórias? O que é que as histórias te ensinam?

Bárbara: Não sei.

Eu: Diz lá uma história qualquer.

Bárbara: (distraída)

Eu: Lembraste qual foi a história que a “nome da Educadora” contou aí?

Bárbara: Hm...não.

Eu: Não foi os três porquinhos?

Bárbara: Foi.

Eu: Então e o que é que nos ensina a história dos três porquinhos?

Bárbara: (distraída com o fantocheiro)

Eu: Mas o que é que podemos aprender com as histórias?

Bárbara: Não sei.

Eu: E lembraste desta história que a “nome da Educadora” contou?

Bárbara: Sim. Meninos e meninas...apresento a Bárbara Matos (atrás do fantocheiro)

Eu: Sim? O que é que aconteceu nesta história?

Bárbara: Não sei.

Eu: Não sabes?

Bárbara: (brincando ao faz-de-conta atrás do fantocheiro, falando com um tom de voz agudo)

Eu: Então e diz-me lá o que aconteceu nesta história que a Educadora contou?

Bárbara: (encolhe os ombros)

Eu: O que é que eles queriam puxar?

Bárbara: (não responde)

Eu: Era um nabo? E quem é que puxava? Era uma velhinha?

Bárbara: Sim.

Eu: E mais?

Bárbara: Um velhinho.

Eu: E mais?

Bárbara: A vaca?

Eu: A vaca, sim, e mais?

Bárbara: Os pôrcos.

Eu: Os porcos. E mais?

Bárbara: Os gatos.

Eu: E mais?

Bárbara: Ai...os pa...tinhos.

Eu: Os patinhos, e mais?

Bárbara: ...as galinhas?

Eu: As galinhas, e mais?

Bárbara: As coisas amarelos.

Eu: Os canários, era?

Bárbara: (sorri)

Eu: As coisas amarelas eram os canários amarelos. E mais?

Bárbara: (não responde)

Eu: Acabou? O que é que aconteceu mais?

Bárbara: Saltaram todos.

Eu: Ih, caíram?

Bárbara: Sim.

Eu: E falta algum animal?

Bárbara: (não responde)

Eu: Que estava a fazer outra coisa, acho que estava a comer.

Bárbara: O rato.

Eu: O...?

Bárbara: O rato, o rato...

Eu: Ah, o rato. O que é que ele estava a comer?

Bárbara: hã?

Eu: E o que é que ele estava a comer?

Bárbara: Queijo (esbraceja)

Eu: Queijo, e mais?

Bárbara: Não sei.

Eu: E não 'tava a comer sopa?

Bárbara: 'tava.

Eu: Ah, então estava a comer sopa e queijo, o ratinho. Então lembraste mais ou menos! E outra história que tu gastes para me contares.

Bárbara: os três porquinhos?

Eu: Sim, conta lá essa história dos três porquinhos...

Bárbara: Não sei como é que é!

Eu: Era uma vez...

Bárbara: Era uma vez...os três porquinhos (diminui o tom do voz e continua com um tom mais agudo) Um dia, a mãe...deles...disse assim:

- Filhos, ó três porquinhos, vão "passeare".

E depois eles foram passeare e ficaram tristes (diminui o tom novamente).

Eu: Foi?

Bárbara: Sim, o terceiro porquinho fez a casa de palha e a lobo "apareceeeeu"...

- Abre a porta, senão eu..."róbo" (sopra)

Soprou...e depois o terceiro...

Eu: E o que é que aconteceu? Soprou...?

Bárbara: - Socorro, socorro!

- Abre a portaaa! Senão eu sopro (enche o peito de ar e sopra duas vezes).

- Socorro, socorro, socorro!

E depois foram para o (...) e já estava a fazer a sua casinha e depois fecharam...

Depois:

- Abram a porta! (enche o peito de ar e sopra três vezes)

E a casa não...mexeu-se. E depois foi pela chaminé e depois (...) e ele estava a subir, descer, subir, descer... e a história foi assim, plim, já 'tá!

Eu: Mas estava a subir e descer, subir e descer, porquê?

Bárbara: Auuuuuuu!

Eu: O que tinha a chaminé?

Bárbara: hmm...a leireira 'tava a queimar o rabo.

Eu: Ah, então era por isso que ele saltava.

Bárbara: Sim.

Anexo XIV - Entrevistas às crianças do 3.º ano

Transcrição da entrevista ao Renato

Eu: Gostas de ouvir contar histórias?

Renato: Gosto!

Eu: E porquê?

Renato: hmmm, porque gosto de histórias (sorridente). Principalmente de aventura.

Eu: Principalmente de aventura?

Renato: Sim.

Eu: Então e porque é que gostas de aventuras?

Renato: Hm...não sei, (pausa) porque gosto me de aventurar. Mesmo na cidade e isso, não me consigo aventurar muito, mas na minha casa tenho um género de um mini-bosque e eu ando por lá (prolongado) com os meus pais e a dar passeios.

Eu: Quando era da tua idade também gostava de me aventurar assim. Outra pergunta: percebes as histórias que a professora conta?

Renato: Percebo.

Eu: Costumas falar com os teus amigos/colegas sobre as histórias que ouves?

Renato: Não.

Eu: Nunca?

Renato: hmm, não.

Eu: E já alguma vez usaste as histórias para brincar ou dramatizar?

Renato: Sim. Uso sempre disso, por isso é que vejo muita televisão e eles dizem que eu tenho muita imaginação para as brincadeiras. Eu vejo muita televisão, vejo muitos filmes e depois crio muitas brincadeiras. Tenho muita imaginação.

Eu: Então quer dizer que às vezes crias brincadeiras porque és influenciado pelos filmes e histórias todas que vês, não é?

Renato: Nos meus textos, eu sei estruturar, tenho muita imaginação só que depois são os erros. No meu teste de português, tive um bom, tive a ficha toda certa, só que em toda a ficha tive erros ortográficos.

Eu: Se não fosse isso tinhas um muito bom, era?

Renato: Sim, mas tive um bom.

Eu: E costumavas ler?

Renato: Hm..., eu leio quando vou de carro, quando tenho tempo leio, quando vou de carro, um livro que ando a ler sobre espreita o planeta terra. À noite quando tenho tempo leio o diário de um banana e às vezes oiço a minha mãe ler.

Eu: Ai, é? Boa!

Renato: Às vezes oiço a minha mãe ler uma banda desenhada.

Eu: Então quais são os livros que mais gostas?

Renato: Aventura

Eu: Mas há por exemplo aventura em banda desenhada, contos tradicionais...

Renato: Contos tradicionais não gosto nem... não gosto nem de... banda desenhada, mas gosto muito de ouvir.

Eu: Não? E poesia também gostas?

Renato: Poesia, não.

Eu: É mais aventura? É isso? E adivinhas?

Renato: Eu fiz um texto, nós tínhamos para fazer (...) e foi de uma aventura. Era eu..era uma aventura reali...era verdade. Eu estava numas ruínas, já eu em adulto, depois no final ouvi, trim, trim, porque era eu a dormir.

Eu: Estavas a acordar, era?

Renato: Sim.

Eu: Não conheces os livros de “Uma aventura”?

Renato: Não.

Eu: E a série? Acho que ainda dá no Panda Biggs.

Renato: Não, acho que não, no Panda Biggs não, nem no cartoon network. Ah, também gosto do “Era uma vez”. Acho que é uma série educativa.

Eu: Ah, boa! Adivinhas, gostas? Lengalengas,...

Renato: Gosto.

Eu: O que achas que aprendes com as histórias?

Renato: Há lições de vida, a maior parte dos contos tradicionais são lições de vida.

Eu: Pois, é verdade. E com as outras, podes aprender mais coisas?

Renato: Normalmente o que as histórias me ensinam é tipo aproveita a infância, diverte-te, não fales com estranhos.

Eu: Lembras-te de alguma história que tenhas ouvido?

Renato: Esta (a da aula anterior de português), ahmm...a do capuchinho vermelho...

Eu: Consegues contar alguma?

Renato: Sim. O Capuchinho Vermelho é uma menina que é muito bela e que a mãe faz um capuchinho vermelho. E ela usa-o sempre. E há muitas histórias da Capuchinho Vermelho.

Eu: Há várias versões, não é?

Renato: A que eu conheço é...hm...a avó 'tava doente e ela foi levar uns bolinhos e medicamentos. No caminho encontrou o lobo. Eles foram por dois caminhos diferentes. O lobo foi a correr por um mais curto e...a Capuchinho Vermelho foi a andar por o outro...a apanhar morangos e muitas coisas. Ah...depois...ahmm... o lobo chegou, bateu à porta, fez vozinha da menina, ela abriu, comeu a avozinha...e mas o lobo não tinha comido primeiro a... Capuchinho Vermelho porque estavam ali caçadores e depois foi lá...

Eu: Esse é um aparte que te esqueceste, não foi?

Renato: Sim, e depois...ah...ele entrou, o lobo mau disse...ahm...ela perguntou: "Porque é que tens uns olhos tão grandes?" E ela disse: "É para eu te ver tão bem." e teve várias e depois no final disse: "Porque é que tens os dentes tão grandes?" e ela "É para te comer!" e ela começou a fugir, viu uns caçadores, chamou-os, os caçadores...ahmm...

Eu: Era mais que um caçador?

Renato: Era, era. Eram dois ou três. Eu não sei. Tentaram matar o lobo, mataram, tiraram a avozinha lá de dentro.

Eu: E o que é que fizeram?

Renato: E depois fizeram um piquenique.

Eu: Um piquenique?

Renato: Sim.

Eu: E o que aconteceu ao lobo?

Renato: O lobo morreu. E depois também há os três porquinhos e...

Eu: Então lembras-te só de contos tradicionais?

Renato: Tradicionais e não, ahmm..

Eu: Os três porquinhos, o Capuchinho Vermelho...Lembras-te de algum que não seja assim desses?

Renato: Sim, lembro-me de uma que estou a ler. (risos)

Eu: Mas uma que estás a ler agora?

Renato: Sim. Agora em casa.

Eu: Um livro?

Renato: Sim, que é pa ler.

Eu: hm, mas ainda não acabaste?

Renato: Não. Vou a meio.

Eu: E lembras-te de outra qualquer? Ou mesmo que tenhas ouvido aqui na escola?

Renato: Uma que tenha ouvido...esta do Capuchinho Vermelho, esta só ouvi cá na escola. Há uma que li num livro que era...os três cabritinhos.

Eu: Sim.

Renato: Que ficaram sozinhos em casa, depois um lobo bateu-les à porta e eles disse: "Tu não és a nossa mãeeee (com expressividade)! Não cheiras a... a queijo." E ele vai, perfumou-se de queijo e 'pois, ahmm...eles viram por baixo os seus pés e disse: "Tu não és a nossa mãeeeeee, tens pelo de lobo."

Eu: Então o que é que ele foi fazer?

Renato: Ele...meteu-se em farinha...ahm, e depois chegou lá. "Mas a tua voz não é assim!" Ele comeu muitos ovos para a voz ficar doce e depois disso eles abriram a porta e depois ele comeu-os, só um é que ficou...ficou dentro de um candeeiro. Depois a mãe chegou...ahm, deu o porrada ao lob..ahm, o lobo 'tava a descansar assim opé do rio e 'tava tão gordo que 'tava a descansar. Ah, depois, eles eram oito e só ficou sete.

Eu: Ah, ok.

Renato: E depois encontrou o mais pequeno dentro do candeeiro, a mãe, aí disse -----
-

O lobo estava a dormir, a mãe tirou, descoseu a barriga, tirou os cabritinhos e disse "Agora vamos encher a... barriga dele de pedras. Encheram a barriga de pedras, fecharam e ele foi beb...e depois quando ele foi beber água caiu lá pa dentro...e morreu.

Eu: Sim, senhora, ok. Acho que está tudo, obrigada.

Transcrição da entrevista à Telma

Eu: Gostas de ouvir contar histórias?

Telma: hum hum, sim.

Eu: E porquê?

Telma: Porque não sou eu que estou a lê-las!

Eu: Ok... É melhor ouvir, é isso?

Telma: hum hum (pausa) e não me cansa.

Eu: Não cansa tanto.

Telma: hum hum.

Eu: E então, percebes as histórias que a tua professora conta?

Telma: hum hum, sim.

Eu: Gostas? Da história?

Telma: Sim.

Eu: Então falas com os teus amigos sobre as histórias que ouves, às vezes?

Telma: Não!

Eu: Não, nunca? E usas as histórias para brincar? Ou às vezes para fazer de conta? Umas brincadeiras?

Telma: Às vezes, quando a minha irmã, nós brincamos às escolas lá em casa e pronto eu leio histórias a ela.

Eu: Com a tua irmã? Que idade é que tem a tua irmã?

Telma: Tem seis.

Eu: aahh então é mais novinha, ela está no primeiro?

Telma: Não, ainda tá no infantário.

Eu: Ah vai agora? Para o ano? É isso? Boa, então vais ajudá-la?

Telma: EH (encolheu os ombros).

Eu: Não? Um bocadinho...

Telma: Quando me apetecer.

Eu: Então às vezes usas histórias para brincar, é isso?

Telma: hum hum

Eu: E brincas com a tua irmã?

Telma: hum hum

Eu : Ok. (pausa). Gostas de livros?

Telma: hum, mais ou menos...

Eu: Mais ou menos. Que livros é que gostas mais dos que estão aqui? Vê la... banda desenhada, contos tradicionais, poesias, lengalengas, adivinhas...

Telma: Lengalengas e adivinhas.

Eu: Há outro que tu gostes assim que não esteja aqui? Ou que te lembres?

Telma: Os textos informativos.

Eu: Os textos informativos. Gostas de ler notícias é?

Telma: hum hum.

Eu: Ou instruções não é? Os textos informativos podem ser vários. Também há jornais... Os teus pais leem o jornal?

Telma: Não, só leem revistas.

Eu: Revistas? Revistas também têm informação. Então e tu achas que aprendes com as histórias? Achas que as histórias ensinam-te alguma coisa?

Tela: Algumas ensinam... pronto os textos informativos dão-me informações, mas assim os textos de brincadeira e os de banda desenhada não ensinam muito...

Eu: Banda desenhada não ensinam muito?

Telma: Não.

Eu: E as histórias como os contos tradicionais? Ou aquelas que ouves aqui na escola? Que a professora conta às vezes?

Telma: São a brincar.

Telma: Aquele do chapéu da Mariana, era a brincar...

Eu: Era a brincar, mas aprendeste alguma coisa com ele?

Telma: Sim

Eu: Sim?

Telma: Sim

Eu: Então sempre se aprende alguma coisa com as histórias?

Telma: Sim

Eu: O que é que aprendeste nesse?

Telma: Que não... Não se pode... Pronto, quando... Temos que agarrar bem as coisas...

Eu: Não podemos ser distraídos, não é?

Telma: hum hum

Eu: E... outra história que te lembres, que tenhas aprendido alguma coisa diferente...

Telma: Aqui, na escola?

Eu: Pode não ser na escola, pode até ser no pré-escolar, quando eras mais nova, lembras-te?

Telma: (pausa) Lembro daquele... como é que se chamava? É do...

Eu: Quais eram as personagens?

Telma: Era um porquinho e mais dois porquinhos...

Eu: Os três porquinhos?

Telma: Não, que o porquinho... não... não se podia sujar e os outros porquinhos queriam que ele se sujasse...

Telma: Porque são porcos, pronto.

Eu: hum hum

Telma: E a..

Eu: E ele era muito limpinho?

Telma: hum hum

Eu: Era isso..

Telma: E... o Gato das Botas, também dá para aprender coisas...

Eu: E o que é que essa história dos porquinhos te fez pensar? Aprender?

Telma: Que não se pode... Ai... Que não se pode obrigar uma pessoa a fazer isso...

Eu: Exatamente, o que nós queremos não é? A pessoa pode não gostar.

Telma: O do Gato das Botas eu não percebi muito bem...

Eu: É um bocado confuso não é?

Telma: É... é muita...

Eu: Mas eu acho que o Gato das Botas ele é um bocado mentiroso era um bocado mentiroso...

Telma: É... Algumas... Mas há outras... há outras vezes que a história é diferente...

Eu: hmm

Telma: E já não começa assim... a história tradicional do Gato das Botas, não é bem tradicional- é do Gato das Botas, ele é mentiroso, mas há outras...

Eu: Ok, e então lembras-te de alguma história? Que tenhas ouvido?

Telma: Então eu já disse!

Eu: Várias não é? Mas lembras-te bem? Para saber contar?

Telma: Mais ou menos...

Eu: Mais ou menos? Acho que consegues contar uma história.

Telma: É... sim...

Eu: Pensa lá numa para contares assim, resumidamente.

Telma: Vou contar aquele dos porquinhos.

Eu: Ok, boa!

Telma: Aaaa, pronto a mãe do porquinho que não se queria sujar, disse: "Não te sujes, não te sujes, temos que ir para uma festa!", e depois o porquinho disse assim: " posso ir brincar com os meus amigos?" e a mãe : " sim sim, mas não te sujes", e eles queriiiam que ele se sujasse, porque são porcos. E depois, acho que os porquinhos saíram de lá tristes, porqueee... porque não conseguiam insistir que o porquinho se sujasse e pronto... foi, é uma história pequenina.

Eu: É pequenina? Então e o outro porquinho acabou por não se sujar, foi isso?

Telma: Sim.

Eu: Então ele manteve-se forte ao que pensava?

Telma: hum hum

Telma: Mas depois ele ia-se se sujando mas a mãe: “ EHH” e já está. É uma história muito gira mas é para bebés.

Eu: Mas onde é que ouviste essa história?

Telma: Em casa da minha avó.

Eu: Foi ela que leu ou? Como é que foi?

Telma: Eu leio para o meu irmão às vezes, mas histórias pequeninas...

Eu: Ele gosta?

Telma: Às vezes ele vai-se embora, não percebe!

Eu: Pois, se a história for pequenina, se calhar ele ainda fica atento, é?

Telma: hm hm, mas se for aquelas...

Eu: Maiorzinhas ...

Telma: Das princesas...

Eu: ... ele desinteressa-se é isso?

Telma: Vai-se embora.

Eu: Mas isso é bom, tu leres para ele... Está bem, acho que é tudo.

Transcrição da entrevista ao Sérgio

Eu: Gostas de ouvir contar histórias?

Sérgio: Sim.

Eu: Porquê?

Sérgio: Porque é giro e gosto de histórias.

Eu: Percebes as histórias que a professora conta?

Sérgio: Sim, percebo.

Eu: Falas com os teus amigos sobre as histórias que ouves?

Sérgio: Sim, quando são fixes.

Eu: Boa, e também usas as histórias para brincar ou dramatizar com eles?

Sérgio: Não.

Eu: Gostas de livros?

Sérgio: Sim.

Eu: De que livros mais gostas?

Sérgio: Hmm...aventuras, lutas, dragões...

Eu: Aprendes alguma coisa com as histórias?

Sérgio: Não sei.

Eu: Não sabes? Não aprendes ou não sabes se aprendes?!

Sérgio: Não sei.
Eu: Não sabes como?
Sérgio: Não sei se aprendo. Aprendo, sim.
Eu: Então se aprendes, aprendes o quê? Dá-me um exemplo. Pensa numa história que tenhas aprendido alguma coisa.
Sérgio: Esta, por exemplo.
Eu: Esta...
Sérgio: A distinguir...adjetivos...
Eu: Ah, então aprendes também gramática, é isso? E mais, sem ser isso? Aprendes alguma coisa que seja também útil para a tua vida?
Sérgio: Os textos...
Eu: Sim, e mais? Sem ser assim da escola. Alguma coisa, por exemplo, como aquela história da semana passada, do chapéu?
Sérgio: Sim.
Eu: E com essa, aprendeste alguma coisa?
Sérgio: Sim, tenho de segurar bem...
Eu: Ou que não se pode ser muito distraído, não é?
Sérgio: Sim.
Eu: Então sempre se aprende alguma coisa?
Sérgio: sim.
Eu: Sabes dizer-me outra ou outro exemplo em que tenhas aprendido alguma coisa?
Sérgio: Não.
Eu: Então e lembras-te de alguma história que consigas recontar?
Sérgio: Hm, não.
Eu: Não? Não mesmo?
Sérgio: Não. (com alguma inflexão vocal)
Eu: E aquelas histórias que ouvias quando eras mais pequenino? No pré-escolar...
Sérgio: Não me lembro nada disso!
Eu: Não conseguias agora contar uma história, assim resumidamente?
Sérgio: Não me lembro.
Eu: Ok, então vá, está tudo. Obrigada.

Transcrição da entrevista à Anastácia

Eu: Quantos anos tens?
Anastácia: 10, não...9.

Eu: Gostas de ouvir histórias?

Anastácia: Sim.

Eu: Porquê?

Anastácia: Porque são divertidas e têm animações, pronto.

Eu: Percebes as histórias que a professora conta?

Anastácia: Sim.

Eu: Falas com os teus amigos sobre as histórias que ouves?

Anastácia: Às vezes...

Eu: E...usas as histórias para brincar ou dramatizar com os teus colegas?

Anastácia: Sim, uso.

Gostas de livros? De que livros mais gostas?

Anastácia: Banda Desenhada, poesia, lengalengas e adivinhas, também gosto (olhando para a folha que preenchia).

Eu: Mais algum que não esteja aqui escrito?

Anastácia: Aventuras...não sei.

Eu: Achas que aprendes com as histórias?

Anastácia: Hmmm...às vezes.

Eu: O que é que aprendes?

Anastácia: Quando faço alguma coisa de mal, leio uma história e fico a saber que não posso fazer isso, porque vamos aleijar os amigos ou assim...

Eu: Ok. Agora queria saber se te lembras de alguma história que possas contar?

Anastácia: A do Frozen?

Eu: Pode ser. Lembraste? Consegues contá-la?

Anastácia: Sim. Ela é um bocadinho diferente das outras mas pronto. Ahm...é que, hm, a Ana e a Elsa estavam a fazer um banquete para comemorar...ahm...o...aniversário da Ana. E depois...

Eu: E elas as duas são quem?

Anastácia: A Ana e a Elsa.

Eu: Sim, mas o que elas são uma à outra?

Anastácia: Irmãs.

Eu: Ah, ok. Era para eu saber.

Anastácia: E o Olaf também estava lá e depois elas foram apanhar flores no Vale dos Príncipes.

Eu: sim...

Anastácia: E elas encontraram uma rena (pausa) presa na árvore. E depois elas foram lá ajudar e a Elsa fez os seus poderes para conseguir ir lá busca-lo mas elas não

conseguiram e escorregaram no gelo, que ele era muito escorregadio, e...depois conseguiram salvar, fazendo uma escada de gelo. Elas tinham fazid...feito uma escada de gelo. E...depois ajudaram a rena e a rena ficou a ser amiga, ahmm...amiga da...da Ana e da Elsa e ficaram todos amigos e foram fazer o banquete dos quatro.

Eu: Foi? E acaba aí a história?

Anastácia: Sim.

Eu: Ok, então vamos ver...era o que faltava. Obrigada.