

**Diana Gomes Soares**

Prática de ensino supervisionada e o contributo dos contos tradicionais para a formação de leitores no 1.º Ciclo do Ensino Básico



Viseu, março de 2017

**Diana Gomes Soares**

Prática de ensino supervisionada e o contributo dos contos tradicionais para a formação de leitores no 1.º Ciclo do Ensino Básico

### **Relatório Final de Estágio**

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

Trabalho efetuado sob a orientação do  
Professor Doutor João Paulo Rodrigues  
Professora Doutora Dulce Melão

Viseu, março de 2017



**Instituto Politécnico de Viseu**  
**Escola Superior de Educação de Viseu**

**DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA**

Diana Gomes Soares, n.º 9496 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara, sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

A aluna, \_\_\_\_\_

Modq\* sac.27



## AGRADECIMENTOS

---

Em primeiro lugar, um enorme obrigado aos meus orientadores. Obrigado professor Doutor João Paulo Rodrigues e professora Doutora Dulce Melão por se disponibilizarem a orientar este trabalho. Estou agradecida pela confiança, pela ajuda, pelos ensinamentos, pelo auxílio e amizade demonstrados ao longo da realização deste trabalho. Também à minha colega de estágio pelos momentos que passámos juntas, pela amizade, pelo respeito, pelas noites “mal dormidas”, pelo companheirismo, pelas palavras, um muito, muito obrigada! Às minhas colegas de curso pela partilha, pelo apoio ao longo deste percurso académico.

Aos meus amigos que encontraram sempre tempo para me ouvir e que nos momentos mais difíceis e de desânimo estavam presentes.

No entanto, o meu primeiro pensamento vai efetivamente para a minha família, em especial para os meus pais: obrigado pelo amor, pela confiança, pela amizade, pelo apoio, pela paciência nos dias mais difíceis. Um grande obrigado por me terem ajudado a concretizar um sonho. Sem vocês nada seria possível, por isso este bem-haja por me acompanharem e obrigada por fazerem parte da minha vida. Aos meus irmãos, porque os irmãos são os melhores amigos que podemos ter e eu tive sorte de ter os melhores do mundo.

Ao meu namorado Diogo, muito obrigada por acreditares em mim, por estares sempre presente com a tua energia contagiante, pelas tuas palavras de apoio, pelos teus sorrisos discretos, pelos pequenos gestos, os silêncios oportunos, os abanões nos momentos de desânimo, pela tua grande paciência.

Também quero agradecer a duas pessoas que já não se encontram fisicamente presente comigo mas que me ensinaram muito. A uma delas quero agradecer pelo seu exemplo de vida, demonstrou-me que devemos lutar, ter coragem e sorrir nos dias mais difíceis e que nunca devemos perder a esperança. À outra pessoa, um muito obrigada pelo simples facto de ter feito parte da minha vida, pelo colo, pela sua bondade, generosidade e por acreditar em mim.

Não posso acabar sem deixar de referir que “os de lá de casa” são o meu pilar, são simplesmente imprescindíveis na minha vida, com especial realce para a minha MÃE, a pessoa que mais orgulho tem no meu percurso académico.

Por tudo, a todos vós um bem-haja muito sentido com amor e gratidão.

## RESUMO

---

Na primeira parte do trabalho refletimos criticamente sobre as práticas em contexto e consecutivamente realizamos uma caracterização dos dois contextos (Pré-Escolar e 1.º CEB).

Na segunda parte do trabalho, através da revisão da literatura realizada, pudemos inferir que o conto tradicional tem vindo a alcançar um papel cada vez mais importante na nossa sociedade, dada a sua relevância para o desenvolvimento harmonioso da criança, podendo ser encarado enquanto ferramenta imprescindível para os Educadores de Infância e para os Professores do 1º CEB.

Ter mais conhecimentos sobre o tema possibilitou-nos traçar o plano de investigação que achámos mais oportuno. Para este estudo considerou-se adequada a utilização de uma abordagem qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso.

O nosso estudo empírico contemplou várias etapas. Em primeiro lugar, foi aplicado um inquérito por questionário aos encarregados de educação, com o intuito de compreender como podem contribuir para a mobilização dos contos tradicionais. Em segundo lugar, realizámos um inquérito por entrevista à professora titular da turma para indagar a forma como o professor utiliza os contos tradicionais na sala de aula e que estratégias de desenvolvimento de compreensão da leitura mobiliza. Adicionalmente a nossa intervenção didática possibilitou a operacionalização de um conjunto de atividades interligadas e associadas ao conto tradicional, para o explorar da forma que achámos mais ajustada ao grupo, no intuito de compreendermos qual o contributo dos contos tradicionais para formação de leitores no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com base na análise dos dados recolhidos, podemos afirmar que os encarregados de educação apoiam e ajudam os seus educados no que respeita à leitura. A docente, por seu turno, atribui relevância à utilização de contos tradicionais, afirmando utilizá-los com frequência na sua prática educativa e indicando que desenvolve os alunos intelectualmente.

**Palavras-chave:** conto tradicional; leitura; motivação para a leitura; literatura de tradição oral.

## ABSTRACT

---

In the first part of this project, we reflect critically on the practices in context and, consecutively, we make a characterization of the two contexts (Pre-school and First Cycle of Basic Education).

In the second part of this project, a review of the literature enabled us to infer that the traditional tale has been reaching an increasingly significant role in our society, owing its relevance to the harmonious development of the child. The tale has been, therefore, throughout the ages, an indispensable tool for Pre-School and First Cycle of Basic Education teachers.

Thanks to our knowledge improvement on the subject, we could draw a more appropriate investigation plan. We considered that a qualitative approach would be more convenient for this study, using the case study as a methodological reference.

Our empirical study included several steps. Firstly, a questionnaire was applied to parents, to understand how the children's family could contribute to the traditional tale's mobilization. Secondly, we interviewed the class teacher to find out how she used the traditional tales in the classroom and which strategies were used to develop reading comprehension skills. In addition, our didactical intervention enabled the achievement of a set of interconnected activities, associated to the traditional tale, to explore it the way we considered more convenient to the group, to understand the contribution of traditional tales to the training of First Cycle of Basic Education readers.

Based on the analysis of the data collected, we may assert that parents support and help their children in the reading process. The teacher, in turn, attaches importance to the use of traditional tales, claiming to use them frequently in her practice to develop students intellectually.

**Keywords:** traditional tale; reading; reading motivation; traditional oral literature.

## ÍNDICE

Agradecimentos .....	v
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Índice .....	viii
Índice de tabelas .....	x
Índice de acrónimos e de siglas .....	x
Introdução .....	1
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....	4
Nota introdutória.....	5
1.Contextualização e análise das práticas desenvolvidas em contexto de educação Pré-Escolar .....	6
1.1.Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada II .....	6
1.2.Caraterização do local de estágio .....	7
1.3.Caraterização do grupo e da educadora cooperante.....	8
1.4.Análise das práticas concretizadas na PES II.....	12
1.5.Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos .....	15
2. Contextualização e análise das práticas desenvolvidas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	18
2.1. Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada III .....	18
2.2. Caraterização do local de estágio.....	19
2.3. Caraterização do grupo e da professora cooperante .....	20
2.4. Análise das práticas concretizadas na PES III.....	21
2.5. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos .....	23
Parte II – Trabalho de investigação – o contributo dos contos tradicionais na formação de leitores no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	26
3.Definição do problema .....	27
3.1.Delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema.....	27



3.2. Justificação e relevância do estudo .....	27
3.3. Definição de termos (palavras-chave do estudo) .....	31
4. Definição dos objetivos .....	32
5. Revisão da literatura .....	32
5.1. Leitura .....	33
5.2. Motivação para a leitura .....	34
5.3. Literatura de tradição oral .....	37
5.4. Conto tradicional .....	38
6. Metodologia .....	42
6.1. Plano de investigação .....	42
6.2. Participantes .....	46
6.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa .....	47
6.4. Atividades a desenvolver .....	48
6.4.1. 1.º Momento .....	49
6.4.2. 2.º Momento .....	51
6.4.3. 3.º Momento .....	52
6.5. Análise e tratamento dos dados .....	52
7. Análise dos resultados .....	53
7.1. Análise dos resultados do inquérito por questionário .....	53
7.2. Análise de conteúdo da entrevista .....	68
8. Conclusão .....	74
9. Referências bibliográficas .....	78
Legislação: .....	80
Anexos .....	81
Anexo a - Questionário .....	82
Anexo b - Objetivos do inquérito por questionário .....	87
Anexo c - Entrevista .....	88
Anexo d - Guião da entrevista .....	89

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>	0
Anexo A - Questionário .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>	1
Anexo B - Objetivos do inquérito por questionário .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>	6
Anexo C - Entrevista .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>	7
Anexo D - Guião da entrevista .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>	8

---

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição das crianças por sexo e idade - EPE .....	8
Tabela 2- Distribuição do tempo .....	11
Tabela 3- Distribuição das crianças por sexo e por idade- 1.º CEB .....	21
Tabela 4- Análise da entrevista- 1.ª parte .....	69
Tabela 5- Análise da entrevista- 2.ª parte .....	72

## ÍNDICE DE ACRÓNIMOS E DE SIGLAS

---

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

**AAAF** – Atividades de Animação e Apoio à Família

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**COR**- Registo e Observação da Criança/ Child Observation Record

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**ESEV** – Escola Superior de Educação de Viseu

**ME** – Ministério de Educação

**NEE**- Necessidades Educativas Especiais

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

**PAA**- Plano Anual de Atividades

**PCA** - Projeto Curricular de Agrupamento

**PCE**- Projeto Curricular de Escola

**PCT** – Portal de Ciência e Tecnologia

**PCT**- Projeto Curricular de Turma

**PEE**- Projeto Educativo de Escola

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PG**- Plano de Grupo

**PNL**- Plano Nacional de Leitura

**PTT** – Professor Titular de Turma

**RI**- Regulamento Interno

**SAC**- Sistema de Acompanhamento das Crianças

**TEACCH** - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO

---

A literatura de tradição oral tem tido, desde sempre, grande relevância junto da comunidade, pela sua aceitação coletiva e pela sua funcionalidade, funcionalidade essa que pode ser de ensinar, de divertir, de caricaturar e de penalizar os membros de uma comunidade.

A literatura de tradição oral apoia-se no conhecimento, na transmissão do seu reportório e na aceitação pela comunidade. Se o povo não a reconhecesse e não se identificasse com ela, não a transmitiria de geração em geração e perderia, possivelmente, a sua eficácia. Tal eficácia e aceitação realçam-se pela longevidade que têm pois, se assim não fosse, não teriam permanecido no nosso reportório. Caso terminasse, perderíamos esta forma rica de transmitir os conhecimentos dos nossos antepassados, como os valores e as moralidades que, desde sempre, estivemos habituados a ouvir na escola e, mesmo, contados pelos nossos familiares, através do conto principalmente (Parafita, 1999).

O conto é um meio de transmissão de fácil compreensão para as crianças, tornando-se, assim, um instrumento de trabalho muito importante para os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Como vai ao encontro aos interesses das crianças, os adultos têm-no utilizado para a transmissão de valores e costumes da comunidade.

O presente trabalho de investigação propõe, assim, o estudo de um conto tradicional, nomeadamente: i) compreender como os familiares podem contribuir para a mobilização dos contos tradicionais; ii) perceber a forma como o professor titular de turma utiliza os contos tradicionais em sala de aula e quais as estratégias de desenvolvimento de compreensão de leitura que mobiliza.

A escolha do conto tradicional selecionado teve em conta os seguintes critérios pré-definidos pela estagiária:

- Constar na lista de obras e textos para a Iniciação à Educação Literária, incluída nas Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015);
- Constar no manual escolar;
- Fazer parte da biblioteca escolar;
- Possibilitar a articulação entre o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula e a biblioteca escolar.

O conto selecionado foi “O Príncipe com Orelhas de Burro”, da autoria de Adolfo Coelho. Foi este o conto que desejámos dar a conhecer ao nosso grupo de crianças realizando, assim, um conjunto de atividades interligadas e associadas ao conto tradicional, para o explorar da forma que achámos mais ajustada ao grupo.

Neste trabalho pretendemos perceber se a professora utiliza os contos tradicionais nas suas práticas letivas (se o faz, como o faz) que estratégias mobiliza, se acha importante a participação dos familiares, se tem por hábito convidá-los a partilhar as suas experiências de leitura na escola e o modo como encara essa participação. Por último, o nosso intuito é compreender se trabalha com as crianças a questão da moralidade do conto.

Em primeiro lugar, fazemos uma breve reflexão crítica sobre as práticas em contexto e a caracterização dos contextos de estágio.

Em segundo lugar abordamos a definição do problema, bem como a delimitação do objeto de estudo, a sua justificação, a relevância do estudo e a definição dos termos chave.

Em terceiro lugar realizamos a revisão da literatura e de conceitos associados à literatura de tradição oral, particularmente, do conto tradicional. Ao delimitarmos o conceito de conto tradicional, indagaremos a relevância deste conceito ao longo do tempo, bem como as potencialidades que este tem junto das crianças para o seu desenvolvimento harmonioso.

No decorrer deste trabalho, ambicionamos demonstrar a importância que este tipo de literatura tem junto dos mais novos e como nós, adultos, temos um papel crucial em incentivá-los a ler, dando-lhes a conhecer livros adequados à sua faixa etária, ao seu gosto pessoal e permitindo que estes tenham oportunidade de escolher, para que a leitura não passe a ser uma obrigação, mas sim um gosto. É necessário que as crianças percebam que ao ler aprendem palavras novas, desenvolvem a imaginação e a criatividade, não descurando a aquisição de competências linguísticas e literárias.

Apresentamos igualmente várias fases e funções do conto. O conto tradicional é uma ferramenta de trabalho crucial principalmente quando queremos que as crianças adquiram algumas competências e comportamentos ético-morais, como por exemplo o que está certo e errado, o justo e o injusto, o bem e mal, o real e o irreal e que, inconscientemente, reflitam e retirem as suas próprias conclusões, sendo estas importantes para a construção da sua própria personalidade.

Após realizarmos o enquadramento teórico, apresentamos a metodologia que pretendemos utilizar, traçando o plano de investigação, indicando os participantes no nosso estudo, as técnicas e instrumentos de pesquisa, as atividades que pretendemos desenvolver e, por último, a análise e o tratamento dos dados.

Neste estudo optámos por uma abordagem qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. Para recolher informação, elaborámos um inquérito por questionário aos encarregados de educação e um inquérito por entrevista à professora. Planificámos também uma intervenção didática com os alunos, tendo por base a seleção de um conto tradicional, para estes ouvirem ler e para lerem e analisarem em grupo.

Por último, realizámos uma análise e respetiva reflexão sobre os resultados obtidos através da realização do nosso estudo.

## **PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO**

---

## NOTA INTRODUTÓRIA

No âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III, efetuei os meus estágios ao nível do Ensino Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizando o meu percurso de formação da docência. O presente documento apresenta uma análise da trajetória efetuada, enquadrando uma reflexão sobre as práticas e as aprendizagens ao nível dos dois ciclos de ensino (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Esta caminhada foi realizada em grupo, tendo o apoio das professoras cooperantes, dos orientadores de estágio, mas também dos restantes professores que sempre se demonstraram disponíveis para nos auxiliar sempre que foi necessário. Estes permitiram que o meu trabalho fosse melhorando semana após semana. Foi uma trajetória recheada de vitórias e de derrotas que me ajudaram a crescer, quer a nível profissional quer a nível pessoal.

Para que fosse possível a minha evolução, foram realizadas reflexões semanais. No final de cada intervenção/dinamização dialogava-se/discutia-se sobre as práticas de ensino, sendo feitas críticas construtivas e fornecidos *feedbacks*. O trabalho colaborativo permitiu melhorar as intervenções/dinamizações, reunir novas ideias e novas formas de proporcionar as melhores respostas possíveis às dúvidas dos alunos.

Importa salientar o relevo dos documentos orientadores para um profissional da educação. Realça-se, assim, que no decorrer das práticas de ensino se mantém o contacto com esses documentos relevantes para as dinâmizações/intervenções, para conhecer o contexto e o ambiente educativo onde os alunos estão inseridos. Esses documentos reguladores de uma escola são: o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades (PAA), o Projeto Curricular de Turma (PCT) e o Plano de Grupo (PG).

A presente reflexão encontra-se dividida em duas partes, sendo a primeira alusiva à Prática de Ensino Supervisionada II, focando-se na prática de ensino relativa à Educação Pré-Escolar (EPE); a segunda parte diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada III, que teve lugar no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Ao longo da reflexão realizada tivemos como objetivo dar a conhecer, de uma forma mais particularizada e pormenorizada, os contextos onde foram realizadas as Práticas de Ensino Supervisionadas, para uma melhor compreensão da trajetória percorrida.



## **1. CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

---

### **1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II**

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) possibilitou que, no segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fosse realizado um estágio profissional relativo ao nível de ensino da Educação Pré-escolar (EPE), num jardim de infância em Viseu.

Este estágio iniciou-se no mês de fevereiro e teve o seu término no mês de junho. Durante esses meses, havia três dias de intervenção, isto é, segunda-feira, terça-feira e quarta-feira das 9h às 16h, havendo pausas das 10:30h ao 11:00h (período de lanche) e das 12:00h às 14:00h (período de almoço).

A primeira semana teve como objetivo preparar-nos para as semanas de intervenção, sendo uma semana destinada à observação do contexto e do grupo, bem como o método da educadora cooperante.

A partir de então, iniciaram-se as intervenções. Como era um grupo de estagiárias constituído por dois elementos, de três em três semanas dinamizávamos intervenções em grupo, visto que as restantes colegas de turma tinham grupos de três elementos. A primeira semana de intervenção foi realizada em grupo, desde o planear ao planificar e refletir. A segunda semana era a semana de intervenção da minha colega de estágio, ao longo da qual eu participava ativamente nas atividades que ela planificava. A terceira semana era a minha semana de intervenção, na qual eu planificava e, posteriormente, refletia sobre o trabalho que tinha desenvolvido. Durante três dias era eu quem orientava e guiava as aprendizagens daquelas crianças na sala de atividades.

Durante o estágio a sucessão das nossas intervenções foi sempre esta. A escolha da ordem das intervenções foi feita por ordem alfabética.

Nas semanas individuais, que foram quatro, assumiu-se e vivenciou-se o que é ser professor, durante três dias por semana. Como o grupo de estágio era constituído por dois elementos, realizámos mais quatro intervenções em grupo.

## **1.2. CARATERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTÁGIO**

A Prática de Ensino Supervisionada II foi realizada num jardim de infância que pertence ao distrito de Viseu.

O edifício encontra-se dividido em duas valências, na educação Pré-Escolar e no 1.º CEB. Relativamente à educação pré-escolar, este edifício dispõe de quatro salas de atividades, três salas de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), uma casa de banho comum às quatro salas, duas arrecadações (para material diversificado); tudo isto num corredor que se situa no rés do chão do edifício. Neste espaço só podem circular as crianças, os pais, as educadoras e as técnicas auxiliares de educação.

A Prática de Ensino Supervisionada II realizou-se na sala de atividade 3. De acordo com as observações e com Plano de Grupo da sala 3 pode-se destacar a valorização de um ambiente agradável, estimulante e organizado. O espaço das atividades não se encontra organizado sempre de igual forma, podendo ser alterado tendo em conta as necessidades do grupo. Dá-se um grande valor à exposição dos trabalhos das crianças.

O interior da sala de atividade 3 é constituído por 3 mesas de atividade redondas, com tampo laváveis, 27 cadeiras, manta, estantes, diversos cantinhos, quadro de ardósia, um computador, um lavatório, 2 sofás almofadados, telefone, caixa de primeiros socorros.

Todo o material disponível na sala de atividades se encontra a uma altura adaptada às crianças.

Destacam-se quatro áreas de interesse: a casinha; as construções/garagem; espaço para jogos e a biblioteca. A casinha tem como dimensões aproximadamente 2.50 m por 2.20m. As construções/garagem e o espaço para jogos têm como dimensão aproximada 2.00m por 1.60, por fim a biblioteca tem 3.50m por 1.80m. O espaço interior é acolhedor e encontra-se decorado com diversos trabalhos realizados pelas crianças adequados às temáticas abordadas. Relativamente à luminosidade, à ventilação e à temperatura, entendemos que existe uma boa acústica e uma boa iluminação natural.

Todo o espaço extraescolar é de extrema relevância. A escola apresenta espaços educativos com materiais diversificados que devem estar de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar e com as tarefas previstas. Como é referido nas OCEPE, “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de

equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28).

O espaço exterior encontrava-se vedado com gradeamento, sendo bastante amplo e dividia-se em duas partes. No piso onde se encontravam os edifícios havia alguns bancos de pedra, o chão era feito de calçada, existiam três canteiros com relva, flores e árvores e ainda uma horta que se encontrava dividida em quatro (cada canteiro pertencia a uma sala da educação pré-escolar). Na parte de cima encontrava-se um campo de futebol com duas balizas e ainda um espaço verde e com terra. Este espaço era livre e permitia que as crianças realizassem diversas atividades. O acesso à parte de cima do recreio era realizado através de uma escadaria ou de uma rampa.

### 1.3. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO E DA EDUCADORA COOPERANTE

O grupo de crianças era formado por 24 crianças, das quais 23 eram de nacionalidade portuguesa e uma de nacionalidade brasileira. O grupo de crianças tinha idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

Tabela 1- Distribuição das crianças por sexo e idade - EPE

Sexo Idades	Masculino	Feminino	Total:
3 anos	3	2	5
4 anos	2	5	7
5 anos	5	5	10
6 anos	2	0	2
Total:	12	12	<b>24</b>

Ao analisarmos a tabela, podemos verificar que na faixa etária dos 3 anos há 2 crianças do sexo feminino e 3 do sexo masculino, o que perfazia um total de 5 crianças que, segundo a educadora, começaram nesse ano letivo a frequentar a educação pré- escolar pela primeira vez, tendo a adaptação dos mesmos sido positiva.

Com 4 anos de idade existiam 5 crianças do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Havia 5 crianças do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com cinco anos de idade, o que perfazia um total de 10 crianças; na faixa etária dos 6 anos, não havia crianças do sexo feminino mas havia 2 do sexo masculino.

O grupo era bastante equilibrado no que se refere aos sexos das crianças, pois existiam 12 de cada sexo. No que se refere às idades, verificámos um destaque nos 4 e 5 anos de idade.

As crianças de três anos revelavam pouca autonomia, eram muito egocêntricas, tendo alguma dificuldade em respeitar as regras. Algumas demonstravam baixo nível de interação com o que as rodeavam (cada vez que saíam da sala, formavam um comboio a pares; esses pares eram sempre os mesmos, sendo constituídos por uma criança mais velha e por uma criança mais nova).

Constatou-se que, apesar de alguma controvérsia, tinham tido uma boa adaptação ao jardim de infância, demonstrando gosto e interesse pelas atividades livres e de expressão motora. Destacou-se uma evolução destas crianças no que diz respeito às propostas de atividades de cariz linguístico e motor.

O grupo de 4 anos de idade era um grupo bastante interessado e participativo. Demonstravam um maior gosto pelas atividades livres, nomeadamente nas áreas de interesse de expressão motora e atividades no exterior. Este grupo demonstrava dificuldades no cumprimento de regras e dificuldades de concentração/atenção, porque eram crianças muito inquietas. Verificou-se uma evolução na concentração destas crianças durante as dinamizações de atividades por nós propostas.

O grupo de 5 anos era o que tinha um maior número de crianças. Segundo o plano de grupo, estas demonstravam preferência pelas atividades livres, de expressão motora, assim como pelas atividades livres de recreio. Tinham períodos curtos de concentração/atenção, especialmente nas atividades que lhes exigiam maior empenho.

O grupo mais pequeno era o grupo das crianças de seis anos de idade que era constituído por duas crianças do sexo masculino. Eram crianças bastante empenhadas e que tinham bem patente o espírito de liderança, acabando muitas vezes por entrarem em conflito mútuo. Essas duas crianças eram inteligentes e estavam sempre predispostas a responder às solicitações e desafios propostos. Gostavam de atividades especialmente que se realizavam no exterior, onde podiam “comandar” à vontade.

Através das observações realizadas constatou-se que a educadora valorizava a organização efetuada de forma heterogênea no que diz respeito às idades e às vivências.

Era uma estratégia perspicaz, pois assegurava o respeito pelas diferenças, o desenvolvimento cognitivo e sociocultural e as interações entre as faixas etárias. No que diz respeito às faixas etárias, é de salientar que as crianças mais novas aprendiam novas capacidades e conhecimentos através de imitação dos mais velhos.

Como as OCEPE fazem referência,

O trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras. Trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros. Este processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e de como as conseguiram realizar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27).

Os trabalhos individuais decorriam nas mesas de atividades.

Ao longo do dia, o grupo era dividido de diversas formas dependendo da tarefa prevista. Nos momentos de rotina, as crianças organizavam-se em grande grupo na manta, embora, por vezes, este tipo de organização fosse efetuada quando se pretendia narrar uma história, ou dialogar sobre um tema.

Verificou-se que as crianças raramente trabalhavam a pares, com a exceção do momento de formação de comboio. As OCEPE evidenciam que é favorável a formação de pares com idades distintas, pois referem que: “Se a existência de crianças de diferentes idades pode favorecer este processo, torna-se contudo importante, qualquer que seja a composição do grupo, que o educador apoie o trabalho entre pares e em pequenos grupos que permita esse conforto” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27).

Em contrapartida, esse grupo trabalhava várias vezes em grande grupo, o que consideramos relevante pois havia uma grande partilha, interação de vivências e aprendiam a respeitar-se mutuamente.

Apesar da marcação das presenças ter lugar num momento designado para tal quando estávamos em grande grupo, essa tarefa era realizada de forma individual, o que permitia à educadora e às estagiárias identificar e acompanhar as dificuldades individuais de cada criança. Os trabalhos individuais geralmente não possuíam um

tempo limite na sua execução, de forma a possibilitar que as crianças terminassem, respeitando o ritmo individual de cada uma.

Não era destinado grande tempo aos momentos em pequeno grupo.

Todos os momentos referidos anteriormente são de igual importância, não havendo nenhum que se sobreponha; o que é relevante é saber quando, onde e como utilizá-los a todos. Assim sendo, o grupo de formandas utilizava várias formas de trabalhar: em grande grupo, em pequenos grupos, a pares e individualmente, de acordo com as propostas de atividade(s). As rotinas estão apresentadas na tabela que se segue já se encontravam definidas pela educadora de infância, sendo realizadas alterações, quando necessário.

Tabela 2- Distribuição do tempo

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
09:00 h	Atividades auto - dirigidas	Atividades auto - dirigidas	Atividades auto - dirigidas	Atividades auto – dirigidas	Atividades auto - dirigidas
10:00 h	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
10:30 h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
11:00h	Atividade dirigida pela educadora	Atividade dirigida pela educadora	Atividade dirigida pela educadora	Atividade dirigida pela educadora	Atividade dirigida pela educadora
12:00 h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:00 h	Atividade dirigida pela educadora	Atividade dirigida pela educadora	Atividade dirigida pela educadora	Atividade dirigida pela educadora	Atividade dirigida pela educadora
15:30 h	Higiene e lanche	Higiene e lanche	Higiene e lanche	Higiene e lanche	Higiene e lanche
16:00 h					

Os instrumentos de regulação encontravam-se junto ao quadro de giz, na zona do acolhimento que era uma zona bastante acessível. A construção dos respetivos

instrumentos era realizada com as crianças, tais como o calendário, o quadro de presenças, o quadro do chefe, o quadro da estação do ano, e ainda o quadro dos meses do ano. Os conflitos que surgiam no decorrer do dia eram imediatamente resolvidos tanto pela educadora como pela auxiliar de ação educativa, questionando a causa do conflito e tentando chegar a um acordo entre as partes.

Este ponto de resolução de conflitos está presente nas OCEPE, sendo referido que,

A vivência num grupo social alargado constitui ainda a base do desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social e da aprendizagem da vida democrática, o que implica que o/a educador/a crie situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, bem como de desenvolvimento do sentido crítico e de tomada de decisões baseada na negociação (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27).

A educadora cooperante foi muito importante no decorrer do estágio na medida em que nos ajudou e nos apoiou bastante. Os temas com os quais íamos dinamizar as nossas intervenções eram fornecidos pela mesma, que nos dava a liberdade de os abordar da forma que fosse mais pertinente (para o grupo de crianças e para as estagiárias).

Realizava-se sempre uma reflexão no final de cada semana sobre o trabalho realizado, fazendo referência aos pontos positivos e aos pontos menos positivos, bem como a aspetos que poderíamos melhorar.

A educadora cooperante tinha 32 anos de serviço cheios de experiência e sabedoria e, mesmo assim, demonstrava-se interessada em aprender connosco, dizendo que todas aprendíamos umas com as outras.

#### **1.4. ANÁLISE DAS PRÁTICAS CONCRETIZADAS NA PES II**

Ao longo da prática, deparei-me com a relevância que a reflexão tem para melhorar e aprender, sendo realizada de forma consciente e construtiva. Como estagiária estive num processo de avaliação, o que fez com que eu estivesse um pouco constrangida quando verificava que os professores entravam na sala e me iam avaliar. Para o final, verifiquei que era uma mais-valia para o meu trabalho, apesar de, por vezes, ouvir críticas menos positivas ao meu trabalho. Essas críticas eram críticas construtivas, que me ajudaram a perceber os meus erros, refletindo, assim, sobre a minha prática e possibilitando uma evolução e uma melhoria da mesma.

Quando recebia elogios era um incentivo para continuar a trabalhar ainda mais, para não desiludir ninguém, elevando o ego e a farsquia.

Proporcionar um ensino individualizado e conseguir ir ao encontro das expectativas e dos interesses de todas as crianças é difícil, devido ao número elevado de crianças que se encontram dentro de uma sala de atividades. Sabendo que é importante, tentei fazer o melhor que sabia e conseguia.

A dificuldade no processo de planificação reside em realizar uma boa e eficaz gestão do tempo. Deve-se refletir sobre as intervenções e pensar obrigatoriamente no período de tempo que, em média, as crianças demoram a realizar cada atividade. É uma tarefa bastante complexa, pois as crianças não são todas iguais e, por sua vez, existem crianças de faixas etárias distintas, o que proporciona uma grande disparidade.

Depois verifiquei que não estava a aproveitar as atividades de forma correta, pois não as aproveitava convenientemente; era um pouco fazer por fazer, para passar o tempo, porque o meu medo era que as crianças terminassem as atividades depressa e eu não tivesse nada para fazer com elas. Depois apercebi-me que não estava a agir corretamente. Não interessa a quantidade das propostas mas sim a qualidade das mesmas, bem como a forma de as abordar com as crianças.

De uma forma geral, as propostas de atividades foram ao encontro das expectativas das crianças e da educadora, tendo sempre em atenção e como ponto de partida os conhecimentos prévios das crianças e questionando-me, sempre, sobre o que queria que as crianças aprendessem com determinada atividade/proposta de atividade.

Essa questão tornou-se fundamental após perceber a relevância da mesma, quando me deparei com a prática, sendo crucial na minha forma de pensar e de refletir sobre todo o trabalho realizado, tornando-o mais eficiente.

A prática fez com que tivéssemos que refletir e alterar várias vezes as propostas que se pretendiam alcançar. Para tal, foi necessário fazer uso de várias estratégias de ensino, diferentes formas de organizar os grupos e perceber os interesses das crianças, o que não é nada fácil. Portanto, quando se planifica, um dos principais objetivos é ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças; mas, é só no terreno que verificamos que, por vezes, não tomámos o caminho correto e as crianças enveredam por outro lado, o que faz com que se tenha de saber lidar com a situação da melhor forma, colocando sempre em primeiro lugar as necessidades e os interesses das crianças.



Relativamente aos pontos menos positivos e aqueles que menos contentamento dão ao executar, podemos mencionar os roteiros, as planificações e as reflexões.

A parte mais gratificante e mais divertida desta profissão é estar em contacto com as crianças e proporcionar-lhes aprendizagens significativas, diversificadas e divertidas, verificando a implicação e envolvimento das mesmas, nas propostas de atividades e nas brincadeiras que lhes são proporcionadas. Para que haja um envolvimento e uma implicação nas atividades propostas por parte das crianças é necessário que anteriormente se reflita sobre o grupo, o que se pretende que as crianças aprendam e saber como fazê-lo, ter conhecimento dos conteúdos e arranjar uma estratégia para promover essas aprendizagens.

Um dos pontos positivos que foi mencionado ao longo do estágio foi o de saber comunicar com as crianças, colocando-me ao nível e a linguagem delas, facilitando a compreensão do grupo. Tal como faz referência Roldão (2007, p. 98):

A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático”.

A comunicação que o/a professor(a)/educador(a) estabelece influencia a compreensão do grupo sobre determinado assunto ou conceito, tal como menciona Shulman (1987).

Outro aspeto crucial e fundamental é conseguir improvisar, não estando presa aos roteiros e ao que se planifica, porque o mais importante para qualquer educador/professor é ir ao encontro das necessidades das crianças, responder às suas dúvidas e conhecer os interesses do grupo.

A observação também faz parte dos pontos positivos que me foram mencionados; sendo um ato importantíssimo, todos os educadores/professores se deveriam preocupar com a mesma. Os sinais que as crianças transmitem ajudam a perceber as suas implicações, em que propostas de atividade se empenham. Quando verificava que estes não estavam implicados nem envolvidos, tentava arranjar uma estratégia, algo com que conseguisse captar a atenção do grupo de crianças. Tentava sempre agradar a todos e ir ao encontro das expectativas do grupo. Sendo a rotina diária relevante no Jardim de infância e um trabalho realizado em grande grupo, as OCEPE evidenciam que,

A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as finalidades da sua prática, as suas concepções e valores: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.14).

O trabalho de grupo e cooperação com o outro elemento de estágio também é de salientar. Como futura profissional da educação, acho importante que haja trabalho de grupo e colaborativo, onde se debata sobre as práticas, se troquem ideias, opiniões; só assim é que se consegue melhorar e evoluir como profissional mas também como pessoa. Realizámos bastantes reflexões críticas em relação ao trabalho desenvolvido individualmente como forma de reflexão e de melhoramento da prática, tendo sempre como objetivo fortalecer e enriquecer o trabalho com o grupo de crianças.

Porém é importante realçar o gosto, entusiasmo e a felicidade com que trabalhei ao longo deste semestre.

Para encerrar a prática de ensino foi fundamental ter o conhecimento e o contacto com documentos relacionados com a Educação Pré-Escolar, evidenciando-se: i) o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), no âmbito do qual foi necessário preencher e analisar algumas fichas sobre o grupo de crianças; ii) o Registo de Observação de Crianças (COR); iii) a circular sobre a avaliação na Educação Pré-Escolar, que serviu para realizar uma reflexão e uma análise sobre a mesma.

### **1.5. ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DESENVOLVIDOS**

A Prática de Ensino Supervisionada II possibilitou desenvolver várias competências e aprendizagens significativas, visto que proporcionou momentos de contacto real que permitiram construir grandes experiências. O Decreto de Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto foi relevante ao longo das práticas para a análise das mesmas, fazendo referência ao perfil geral e específico de desempenho profissional do professor dos ensinos básico e secundário e do educador de infância. Apesar de serem anos de escolaridade distintos, os docentes têm de ser capazes de demonstrar que têm competências para exercer, quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível

mais afetivo (conhecer e saber lidar com os alunos, sabendo proporcionar momentos de aprendizagem efetiva).

O documento orientador da Educação Pré-Escolar são as OCEPE (Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar); é nesse documento que o educador se guia e se orienta para o seu trabalho. Está dividido em áreas e domínios, onde se encontra patente a área de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Os domínios encontram-se presentes na área de Expressão e Comunicação como domínios de Expressão (Motora, Dramática, Plástica, Musical), Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática.

A área de Formação Pessoal e Social é muito importante neste nível educativo, no qual as crianças têm oportunidade de trabalhar em grupo, iniciando as aprendizagens de valores e de comportamento e se tornam cidadãos críticos e ativos. É uma área integradora e muitas atividades surgem referidas de modo diversificado, mas relacionado com os seus conteúdos. É crucial trabalhar esta área, pois é desde cedo que as crianças começam a alinhar a personalidade, portanto, é importante trabalhar com elas os princípios e os valores.

Todas as outras áreas e domínios devem ser trabalhados de forma integradora e adequada ao grupo de crianças em questão, indo ao encontro das suas necessidades e dos seus gostos, proporcionando aprendizagens efetivas nas mesmas.

É de referir a importância de uma pedagogia organizada, estruturada e sistemática que faz com que tenha que existir um planeamento e uma avaliação, percebendo, assim, o que as crianças aprenderam. No entanto, não deve ser esquecido o carácter lúdico, nem menosprezar as crianças, pois as suas aprendizagens, maioritariamente, revestem-se de tal carácter, o que leva a um grande investimento pessoal por parte dos profissionais da Educação.

A educação pré-escolar promove condições para incrementar aprendizagens que desenvolvam a autoconfiança e autoestima das crianças, possibilitando, assim, o seu desenvolvimento, conseguindo conhecer-se a si próprias.

Nesse sentido, é importante mencionar a importância da singularidade de cada criança, respeitando e valorizando as características de cada uma para, a partir daí, promover novas aprendizagens com os restantes elementos do grupo. Para tal, é importante que a educadora conheça o seu grupo, para conseguir promover condições estimulantes e interessantes para todas as crianças.

Para o bem-estar das crianças é necessário que a criança seja valorizada, bem acolhida, levando a um bem-estar psicológico, mas também físico. O processo de desenvolvimento da aprendizagem é melhorado a partir do momento em que há a colaboração dos encarregados de educação juntamente com os educadores, realizando partilhas de informação (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Durante o estágio deparei-me com a importância da intencionalidade educativa; o educador deve ter sempre em linha de conta essa intencionalidade e interligá-la nos diferentes momentos de qualquer sucessão de atividade. Para conhecer cada criança e o grupo em geral, é importante realizar observações, para as compreender.

Assim sendo, a observação estabelece a base do planeamento e da avaliação, servindo como base à intencionalidade educativa.

O planeamento relaciona-se com a perceção que o educador tem do seu grupo de crianças; a intencionalidade do educador, com a previsão de situações e experiências de aprendizagem organizando os recursos humanos e materiais necessários à realização. É de salientar que se tem sempre de ter em linha de conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação. As atividades devem ser desafiadoras e estimulantes para que as crianças tenham interesse em realizá-las; se forem demasiado exigentes podem levar à desmotivação e ao desencorajamento.

A ação que se concretiza com a intencionalidade educativa que se adapta às propostas das crianças, permite que, nesse momento, os educadores observem as crianças, tirando partido das situações, principalmente dos imprevistos, para que o educador possa alargar o seu leque de interações e enriquecer o processo educativo.

Após a ação é importante avaliar o processo e os seus efeitos para o conseguir melhorar e adequar às necessidades das crianças. É relevante a avaliação realizada com as crianças; sendo uma atividade educativa, ajuda o educador a perceber melhor a sua evolução e gostos, sendo, assim, o suporte para o planeamento.

Como já foi mencionado anteriormente, a comunicação e a partilha com a equipa e com os pais é de extrema importância para um melhor desenvolvimento e conhecimento da criança.

Contudo, é na Educação Pré-Escolar que se realiza a entrada na escola e a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, ensino obrigatório. Cabe ao educador promover condições de aprendizagens significativas para as crianças, adaptando-as à escola de modo a que possam ter sucesso, para que, juntamente com os encarregados de educação e com os professores do 1.º CEB, se consiga realizar uma boa transição para a escolaridade obrigatória.

O educador tem um papel crucial neste percurso e é importante a colaboração entre todos. O educador tem que gostar de crianças, de trabalhar e estar com elas, não dissociando os saberes pedagógico-didáticos que tem de ter e de colocar em prática para as desenvolver a todos os níveis. Ao longo deste estágio, apercebi-me da dificuldade desta profissão, mas a recompensa que ela devolve faz com que se vá buscar forças onde não se sabe, para continuar a fazer mais e melhor.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

---

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA III**

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III (PES III) possibilitou, no terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um estágio profissional relativo ao nível de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), numa escola do 1.º CEB do distrito de Viseu.

Este estágio iniciou-se no mês de setembro e teve o seu término no mês de janeiro. Durante esses meses, havia três dias de intervenção, isto é, segunda-feira, terça-feira e quarta-feira das 9h às 16:40h, havendo pausas das 10:30h ao 11:00h (período de lanche) e das 12:00h às 14:00h (período de almoço).

As duas primeiras semanas tiveram como objetivo preparar-nos para as semanas de intervenção, sendo que se destinavam à observação do contexto e da turma, bem como do método da professora cooperante.

A partir de então, iniciaram-se as intervenções. Como era um grupo de estagiárias constituído por dois elementos, de três em três semanas dinamizávamos intervenções em grupo, visto que as restantes colegas de turma tinham grupos de três elementos. Iniciámos a nossa primeira semana de intervenção em grupo; a segunda semana era a semana de intervenção da minha colega de estágio (eu ajudava-a na sua implementação em sala de aula). Na terceira semana era eu que intervinha, tendo a responsabilidade de planejar, planificar e refletir sobre as práticas. Seguíamos sempre esta sequência e a escolha desta ordem das intervenções foi por ordem alfabética.

Nas semanas individuais, que foram quatro, assumiu-se e vivenciou-se o que é ser professor, durante três dias por semana. Como o grupo de estágio era constituído por dois elementos, realizámos mais quatro intervenções em grupo

## **2.2. CARATERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTÁGIO**

A Prática de Ensino Supervisionada III foi realizada numa escola básica do 1.º CEB que pertence ao distrito de Viseu.

O edifício encontra-se dividido em duas valências: a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB.

Após as observações realizadas na instituição ao longo das semanas, as questões colocadas à professora cooperante e a pesquisa no documento “Projeto Curricular de Turma”, houve informação consistente para que fosse possível uma caracterização do meio institucional e da relação com pais e outros parceiros educativos.

Relativamente às rotinas da instituição para o 1.º CEB, o horário da componente letiva é, na parte da manhã, das 9h00 até às 12h00 e, da parte da tarde, é das 14h00 até às 16h40. Os recreios ocorrem das 10h30 até às 11h00 e das 15h00 às 15h10.

No que diz respeito às instalações da instituição, foi realizada uma análise através do Plano Curricular de Turma e de observações em que se concluiu que é um tipo de edifício indefinido, pois não atende a nenhum tipo especial de construção. Responde às necessidades das crianças e dos adultos que frequentam a instituição.

É composta por dois pisos, o rés do chão e o 1.º andar; o seu acesso é feito por escadas. O rés do chão é ocupado pela Educação Pré-Escolar e algumas salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste mesmo piso encontramos instalações sanitárias, tanto para a Pré-Escolar como para o 1º CEB, espaços de arrumações, o polivalente no centro da escola, o bar, o refeitório, a cozinha, sala do pessoal docente e não docente e os gabinetes de administração.

No 1.º piso, encontram-se salas do 1.º CEB, um *atelier* de pintura, espaços de arrumações, duas salas para apoios educativos, a biblioteca, a mediateca, a papelaria/reprografia, uma sala de música e instalações sanitárias para os alunos.

As diferentes salas utilizam materiais em comum que a escola disponibiliza que são os computadores, os retroprojetores, os projetores de slides, o quadro interativo,

os leitores de CD, o material da mediateca, os mapas, o material desportivo, o material lúdico, os fantoches, entre outros.

A cozinha e o refeitório estão equipados para possibilitar a confeção das refeições e receber os alunos.

Relativamente às instalações sanitárias, estas são 8 (4 para os alunos e 4 para os adultos). Existe também uma casa de banho para crianças com deficiências motoras.

Esta escola ainda possui uma sala de atividades para o programa TEACH. É uma escola que oferece espaços com as condições necessárias, mas existem alguns espaços danificados devido ao facto de a escola ser antiga.

Esta escola foi construída em 1985 e teve obras em 2003, aquando da construção do refeitório e cozinha, portanto o edifício necessita de alterações estéticas e funcionais.

Relativamente ao espaço exterior, a escola é delimitada por um muro com rede, tendo dois portões com grades. Este espaço é um espaço de recreio que tem terra com um espaço pavimentado (campo de jogos), tendo poucas árvores e sem espaços cobertos. Não é um espaço bem conservado, a segurança é pouca e não há materiais e equipamentos lúdicos. As crianças encontram-se sempre com a supervisão de auxiliares.

Após as 16h40, os alunos que não vão para casa são conduzidos para as AECS.

De acordo com os projetos de parceria, as duas valências da escola (EPE e 1.º CEB) trabalham em parceria, tanto as educadoras e as professoras, como as crianças e os alunos. Os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico vão por vezes às salas do jardim de infância e vice-versa.

### **2.3. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO E DA PROFESSORA COOPERANTE**

O grupo de crianças em questão frequentava o 2.º ano de escolaridade de uma Escola Básica do distrito de Viseu. Era uma turma formado por 22 alunos, dos quais 20 eram de nacionalidade portuguesa e 2 de nacionalidade ucraniana. O grupo de alunos tinha idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, sendo 9 do sexo feminino e 13 sexo masculino. A recolha de dados das idades das crianças decorreu no mês de outubro de 2015.

Tabela 3- Distribuição das crianças por sexo e por idade - 1.º CEB

<b>Idade</b> <b>Sexo</b>	<b>7 anos</b>	<b>8 anos</b>	<b>Total</b>
<b>Masculino</b>	10	3	13
<b>Feminino</b>	9	0	9
<b>Total</b>	19	3	22

Dois alunos frequentavam o 2.º ano de escolaridade pela segunda vez, portanto a integração com aquela turma ocorreu naquele ano letivo. Havia duas crianças que tinham um currículo específico individual, apoio pedagógico personalizado, adequações no processo de avaliação, tecnologias de apoio e apoio psicológico, devido ao facto de serem crianças com espectro de autismo.

Esta era uma turma bastante heterogénea, no que se refere às idades das crianças, ao seu nível de desenvolvimento, às suas aprendizagens e aos seus comportamentos. A par disso, realça-se o facto de ser um grupo de alunos empenhado, interessado, curioso e participativo, querendo saber sempre mais.

Relativamente à professora cooperante, esta mostrou-se sempre disponível para ajudar o grupo de formandas, preocupada com as nossas implementações para realizarmos o melhor trabalho possível, para que os alunos atingissem o sucesso escolar e as formandas se tornassem melhores profissionais. Desta forma, a professora cooperante conseguiu que o grupo de formandas se sentisse à vontade para questionar/dialogar sobre as práticas que melhor se adequassem ao grupo para que os alunos adquirissem aprendizagens efetivas.

É uma professora que já tem muitos anos de experiência, mas que está em constante formação e evoluindo, querendo sempre aprender mais e aperfeiçoar a sua prática.

## 2.4. ANÁLISE DAS PRÁTICAS CONCRETIZADAS NA PES III

Antes de iniciar o estágio criei expectativas e metas que pretendia alcançar. Fui bastante ambiciosa pois pretendia conseguir melhorar a minha performance pedagógica em situação de sala de aula no 1.º CEB. Conseguir ter uma formação mais aprofundada em situação real do que é dinamizar uma sessão e como é a vida



real de uma escola. Manter relações com toda a comunidade educativa e tentar conhecer a organização de uma escola. Perceber e tentar achar soluções para possíveis dificuldades que aparecessem no decorrer do estágio, fossem elas de qualquer natureza.

Com isto, vejo o estágio como sendo a prática na vida real de tudo o que aprendi durante a licenciatura e nos três semestres do mestrado, ao longo dos quais aprendi a teoria e agora coloquei em prática o que aprendi nestes anos de estudo. Segui alguns dos conselhos que me foram dados por professores, bem como em conversas com colegas que se encontram na mesma situação que eu.

Foi um semestre bastante importante com muitas aprendizagens e que ficará sempre na minha memória. Confrontei os meus saberes teóricos com a prática.

Dinamizei sessões que envolviam o processo de aprendizagem e tudo o que envolvia o processo pedagógico. Tive a oportunidade de trabalhar e aprender muito com a professora cooperante que teve um papel importantíssimo no decorrer do estágio, estando sempre presente, ajudando e apoiando-me bastante.

Na minha opinião o processo de aperfeiçoamento pedagógico é contínuo: um professor vai melhorando e aprendendo ao longo da sua vida profissional e nunca consegue atingir a perfeição.

Este estágio caracterizou-se por ser um semestre de trabalho árduo mas, ao mesmo tempo, com consciência de que seria uma das etapas mais marcantes da minha formação, quer a nível académico, quer a nível pessoal.

Relativamente ao meu desempenho, esperava e espero ter estado à altura de corresponder às expectativas que criei, bem como as dos meus orientadores e as da professora cooperante. Do meu ponto de vista, fui uma estagiária competente e responsável, transmiti aos alunos os conteúdos de forma coerente e segura, sendo todos eles importantes para a formação escolar dos alunos. Tentei sempre articular e integrar todas as áreas curriculares de uma forma dinâmica e organizada, tendo sempre a preocupação de trabalhar as expressões como forma de motivação e ensinar novas técnicas.

Ser professora implica ter conhecimentos académicos e pedagógicos, mas também competências pessoais e sociais. Acima de tudo, esperava crescer e cresci, contava proporcionar momentos de aprendizagem, mas também aprender com as crianças. Cresci a nível profissional, cresci enquanto pessoa; foi, sem dúvida, um dos anos mais marcantes da minha vida. Desde cedo me consciencializei de toda a responsabilidade e competências que eram necessárias ao meu desempenho

profissional, assumindo este longo caminho a percorrer até alcançar o nível de qualidade e exigência por mim pretendido.

Sem dúvida que o planeamento é um dos processos mais importantes, mas também um dos trabalhos mais exigentes do estágio, na medida em que a essência do ensino não permite que as ações sejam planeadas isoladamente, de aula para aula, partindo de fragmentos de processos de formação de capacidades e habilidades, processos de aquisição de conhecimentos dos alunos.

Depois, um dos trabalhos mais difíceis para mim foi ter que realizar planos de aula; tive algumas dificuldades, mas progredi.

A avaliação esteve sempre presente. Eu e a minha colega de estágio íamos sempre observando as crianças, as suas dificuldades e facilidades e pretendíamos trabalhar de acordo com essas observações para conseguirmos perceber a que nível estavam, como poderiam progredir e como faríamos esse trabalho.

Tenho que agradecer à minha colega de estágio pelo apoio, pela ajuda e por me perceber, pois estava a passar pela mesma situação que eu. A professora cooperante foi imprescindível para o meu crescimento; ensinou-me muito e muito mais tinha para ensinar. Estabelecemos uma boa relação de amizade; considero-a uma excelente profissional e pessoa.

Aos meus orientadores de estágio tenho que agradecer a atenção, a disponibilidade e ajuda que me deram. Ajudaram-me a ultrapassar este estágio e auxiliaram-me, principalmente, ao nível dos conteúdos.

## **2.5. ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DESENVOLVIDOS**

No decorrer da PES III, foram várias as aprendizagens, competências e conhecimentos adquiridos, mas também muitos postos em prática. A PES III possibilita-nos um contacto com a realidade que nos deixa colocar em prática muitos dos nossos conhecimentos, mas também aprender com a prática, em situações reais, proporcionando a construção de grandes experiências.

A par disso, através das experiências vivenciadas nos estágios anteriores, pudemos adquirir uma aprendizagem muito relevante e que se deve ter em conta quando se pretende abordar um conteúdo com as crianças, pois devemos partir dos seus contextos e interesses, tentar sempre envolver toda a comunidade educativa no percurso educativo de cada aluno.

Seguindo esta linha orientadora, o grupo de formandas tentou ir sempre ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos e partir do que estes sabiam para novas aprendizagens. No início do estágio, como ainda não havia um conhecimento profundo dos alunos e do grupo em geral, era necessária a ajuda da professora cooperante para nos orientar, de forma a melhorarmos a implementação de algumas estratégias de ensino para apresentar novos conteúdos. No decorrer do estágio, o grupo de formandas já tinha um melhor conhecimento do grupo, portanto já conseguia ser um grupo mais autónomo nas suas estratégias de ensino, proporcionando bastantes aprendizagens efetivas e diversificadas.

No final foi pedida a realização de um PCT, que o grupo de formandas conseguiu realizar sem ter que pedir auxílio à professora cooperante pelo facto de possuir conhecimentos acerca dos alunos. O PCT tinha como pontos fulcrais: a caracterização da turma, coletiva e individualmente; a caracterização biográfica dos alunos e dos seus modos de aprender; a caracterização cognitiva; as motivações, interesses e as expectativas dos alunos; a identificação dos principais problemas dos mesmos; as opções e as intencionalidades curriculares; as decisões estratégicas; os modos de organização curricular; os mecanismos de monitorização/supervisão.

Com a realização deste documento, adquiriram-se conhecimentos para que, no futuro, as formandas saibam construir um. É um documento fundamental que contém informação importante, relativamente ao agrupamento, à escola, uma ideia geral da turma e de cada aluno de forma individual, o envolvimento da família, entre outros. É um trabalho importante e essencial, pois permitiu a aprendizagem da construção do mesmo, possibilitando-nos comparar melhor os alunos. Foi importante para definir as pessoas envolvidas (alunos e professores) e o que tinham ao seu dispor, de uma forma individual e coletiva, conseguindo ir ao encontro das necessidades de todos os elementos da turma.

Uma das aprendizagens adquiridas na PES II diz respeito às planificações que eram realizadas sem pensar no que se pretendia ensinar, nos conhecimentos, interesses e necessidades das crianças, utilizando um ensino direto, fazendo uso do ensino tradicional. No entanto, esses factos foram-se alterando ao longo da PES II e, na PES III, já não se cometeu o mesmo erro. Compreendeu-se que primeiro era necessário pensar-se naquilo que se pretendia ensinar e só depois procurar atividades para ensinar o que se pretendia, de modo a atingir objetivos que proporcionassem aprendizagens significativas e efetivas aos alunos.

Relativamente ao papel da formanda, esse foi um papel que foi sendo alterado, passando a ser orientadora, dando pistas às crianças para que estas tirassem as suas conclusões em vez de dar as respostas. Todas as crianças tinham oportunidade de participar, tentando-se combater algumas dificuldades de crianças mais calmas e com dificuldade de se exporem e de articularem o seu discurso, no sentido de progredirem. Começou-se a ter mais interesse e preocupação no que diz respeito às aprendizagens das crianças do que na performance da formanda, pois é mais fácil solicitar a participação dos alunos que sabem a resposta e que não tem problema em se exporem e explicarem o seu raciocínio, do que pegar em propostas diferentes de alunos que demonstram maiores dificuldades. A partir daí, houve necessidade de apresentar várias formas de resolução de problemas, para chegar ao mesmo fim, tomando consciência de que os alunos constroem o seu próprio conhecimento, obtendo aprendizagens mais significativas, tornando-se, assim, mais autónomos.

Deste modo, criou-se um ambiente positivo na sala de aula e entre todos os elementos existentes na mesma, pois criavam-se expectativas nos alunos, proporcionava-se o diálogo, o trabalho colaborativo e cooperativo, entre outros.

No decorrer da PES III, havia expectativas das estagiárias sobre o trabalho dos alunos e da professora sobre o que esperávamos uns dos outros. Assim sendo, havia expectativas entre alunos, principalmente aqueles que obtinham melhores resultados e tinham maior participação nas aulas. Foi possível verificar o trabalho que a professora cooperante tinha realizado até então, com aquele grupo de alunos, pois estes ajudavam-se mutuamente após terminarem os trabalhos, demonstrando a existência de uma boa relação entre professora e alunos e entre aluno/aluno.

O diálogo era bastante valorizado e havia momentos em que era proporcionado e os alunos gostavam de o fazer, principalmente quando contavam algo que era importante para eles e para os outros. Isso acontecia principalmente quando estes contavam as suas vivências do fim de semana.

Por fim, pode-se concluir que houve um bom funcionamento do grupo e que os alunos realizaram aprendizagens significativas e efetivas, permitindo que a formanda evoluísse e crescesse como profissional.

**PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO – O CONTRIBUTO DOS CONTOS  
TRADICIONAIS NA FORMAÇÃO DE LEITORES NO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO**

---

### **3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA**

---

#### **3.1. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO/ENUNCIADO DO PROBLEMA**

Uma investigação inicia-se pela definição de um problema, constituindo a primeira fase da realização de uma investigação ou de um projeto.

A investigação ajuda a responder à/s questão/questões enunciada/s na/s questão/ões problema/s. Através da interpretação dos dados descobrem-se factos e podem formular-se generalizações (Tuckman, 1994), dependendo do referencial metodológico selecionado.

Enunciar a questão da pesquisa é um dos passos mais relevantes. Importa entender a forma como colocar a questão, conseguindo com esta responder e compreender os assuntos que se pretendem abordar, bem como associação ao método de pesquisa a ser usado (Yin, 2010).

É relevante definir e identificar um problema construindo um modelo que possibilite uma aproximação ao estudo. Todas as investigações têm em vista esclarecer uma dúvida, verificar fenómenos, analisar uma teoria ou procurar soluções para um problema. Sendo assim, todas as investigações partem de um problema. (Almeida & Freire, 2000).

Sendo um dos primeiros passos de uma investigação tentar procurar a resposta a uma pergunta ou problema, as formas de o definir podem surgir de diversos modos. Em Educação, o problema surge com maior frequência em forma de questão.

Deste modo, o propósito deste estudo é investigar: “Como podem os contos tradicionais contribuir para a promoção da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”

#### **3.2. JUSTIFICAÇÃO E RELEVÂNCIA DO ESTUDO**

A televisão, a *internet*, o telemóvel e os jogos têm vindo a ocupar um lugar de destaque na nossa sociedade como preferência da ocupação dos tempos livres, tornando difícil, assim, desenvolver nos cidadãos o benefício da prática da leitura (Santos, 2007).

Os seus tempos livres são ocupados e dedicados a ver televisão, ao computador, a navegar na *internet*, a ouvir música e ao desporto, tornando a tarefa de

fazer com que os alunos leiam uma missão quase impossível para o professor (Martins, 2008).

Os alunos que o fazem com gosto referem que ler é como uma terapia que faz com que se esqueçam de algo que correu mal; quando leem esquecem-se do resto e é como se entrassem e se revissem na história (Martins, 2008). Assim, tal pode-nos levar a pensar que um bom livro é aquele que atrai os jovens por vários motivos como fazer com que estes se revejam em alguma personagem, com as emoções sentidas, com o desenrolar da ação ou mesmo com a capacidade de os transportar para o mundo da fantasia.

Os professores, nas escolas, podem não dar a conhecer textos que fascinam verdadeiramente os alunos. O gosto pela leitura vai ficando, porventura, cada vez menor, à medida que os alunos avançam no nível de escolaridade, pois a leitura realizada em sala de aula nem sempre é aquela que os alunos mais gostam. Daí a relevância de conciliar o gosto pessoal dos alunos com a lista de obras e textos para a Educação Literária, para conseguir ir ao encontro do que é pretendido e desejado em cada faixa etária, associando tais escolhas ao prazer que a leitura pode oferecer. Ao dar a oportunidade aos alunos de escolherem algumas obras e textos para a sala de aula a seu gosto, possibilitamos que leiam por prazer e não por obrigação. A par disso, a lista indicada pelo programa é variada possibilitando, ao aluno, ter um leque de escolhas, não estando limitado a uma só opção.

No entanto, é frequente ouvir dizer que a televisão e as ofertas de consumo têm responsabilidade neste campo. Mas será que é só isso? Será que o mundo se alterou tanto desde a idade da infância em que a leitura encantava, para os outros ciclos de ensino?

Será que não vivemos numa sociedade de equívocos que nem sempre procuramos esclarecer? Obrigar rima com gostar? Ao fazer sistematicamente da leitura uma obrigação, não estaremos a matar o encantamento, a magia, o prazer? Ao utilizar estratégias de leitura que servem para qualquer texto, não estaremos a retirar ao texto, a cada texto, aquilo que o torna único, singular? (Martins, 2008, p.170).

Segundo Martins (2008, p.169), há quem defenda que os “jovens agora lêem menos” e o afastamento da leitura está relacionado com a infância, isto é, quem não teve a companhia de um livro, ou a quem não foram contadas histórias.

Assim, torna-se fundamental a atuação do educador desde a primeira idade, havendo uma ligação e continuação nos restantes níveis de ensino. De uma forma

geral, o Sistema Educativo e as escolas têm manifestado uma maior preocupação com a leitura e os percursos necessários para conquistar o público.

O Programa de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) dá importância ao ouvir ler e ler textos de literatura para a infância, tendo como objetivo a compreensão de textos e despertar o aluno para um julgamento estético. Pode constatar-se essa relevância no domínio da Educação Literária, dada a inclusão de uma seleção de obras e textos para leitura anual. Assumindo um currículo mínimo comum de obras literárias de referência, dando oportunidade de uma leitura válida a nível nacional, pretende-se evitar discrepâncias socioculturais externas.

Oferecendo a possibilidade aos alunos de terem à sua disposição uma lista de obras que se adequam às suas faixas etárias, estes têm a possibilidade de escolher os livros que preferem para desfrutarem da leitura, não a vendo como uma obrigação mas como lazer.

Essas preferências da ocupação do tempo são visíveis nos resultados obtidos nos estudos nacionais realizados nas últimas duas décadas que evidenciam a situação grave de Portugal, no que diz respeito ao domínio da leitura, dados os baixos níveis de literacia de toda a população, nomeadamente os jovens em idade escolar (Ministério da Educação, 2006).

Vivemos e crescemos numa sociedade onde há claramente uma necessidade efetiva de comunicar. Esta aprendizagem, embora pareça uma competência inata, não o é. A criança tem que “(con)viver com pessoas que falem com ela e entre si” para adquirir então essa competência (Magalhães, 2006. p. 73).

A criança já “transporta” a competência da linguagem oral do seu contexto familiar, contrariamente à competência de ler e escrever. É esperado que seja na escola que se aprenda a ler e a escrever, sendo o professor a ter essa difícil tarefa de fazer com que a criança aprenda. Saber ler nos dias de hoje é considerado indispensável para se ter sucesso a todos os níveis (Sá, 2014; Sim-Sim, 2007). Assim, em contexto escolar, é necessário e uma mais-valia o uso adequado de estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura, centradas na motivação para a leitura e no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura (Balula, 2007; Melão, 2016).

Sendo a literatura para a infância um meio de transmitir valores importantes às crianças, é relevante ter em linha de conta que estas se encontram em processo de formação e de crescimento (Rodrigues, 2010). Daí a necessidade de fazer uma boa seleção dos textos a apresentar aos alunos: “Ao lado das recolhas de textos



tradicionais, surge uma corrente que defende uma literatura de qualidade, passando-se, progressivamente, da leitura como aprendizagem à leitura como encantamento” (Rodrigues, 2010, p. 52).

No nosso quotidiano, o conto é uma forma literária reconhecida e utilizada por vários autores, tendo na sua origem o povo. O povo anónimo criou o hábito de contar histórias e de as passar de geração em geração. Todos os povos de todas as épocas o fizeram; os contos foram preservados pela tradição oral, contendo valores, costumes e vivências.

Realçam-se, assim, as potencialidades da linguagem da criança, bem como o questionamento interior, desenvolvendo um espírito crítico que será uma mais-valia em adulto (Rodrigues, 2010). Nesta linha de pensamento, o autor sublinha o seguinte:

Recolha, transcrição, reescrita ou improvisação de contos, tanto faz. O mais importante é que eles continuam a fazer sonhar a criança e a cumprir a sua função – lúdica, educativa e estética – maravilhando o jovem e inserindo-o na sociedade, ao mesmo tempo que desperta nele um sentimento estético que se manterá pela vida fora (Rodrigues, 2010, p. 53).

Os contos tradicionais são um valioso “suporte cultural e depositários de conhecimentos, sabedoria, convicções, práticas sociais, juízos de valor” (Ministério de Educação, s/d. p. 8) nos quais é realizada uma viagem pela imaginação e pelas gerações. Assim, verifica-se a relevância deste tipo de texto, pois foram sempre resistindo à passagem do tempo; adaptações foram surgindo relativamente à época e, se isso acontece, é porque encantam. Devem ser abordados o mais cedo possível, como forma de motivação para a leitura.

Para Martins (2008), o conto é uma narrativa curta e tem claras implicações estruturais tais como o número reduzido de personagens, ações simples, concentração do tempo e do espaço, decorrendo de forma linear. Apresenta um género bem definido com características e traços bem distintos, não dissociando a sua ligação com a moralidade.

A questão da moralidade leva-nos a relacionar o conto com a tradição oral onde há um «fundo moralizante com um forte grau de intencionalidade» (Gonçalves, 1997, citado por Martins, 2008, p. 37).

É através das sociedades tradicionais que a intencionalidade pedagógica e axiológica procura uma ligação para desvendar modelos, valores. Esses valores são na sua maioria obediência, discriminação, amor, bondade, hospitalidade, fidelidade, servidão, entre outras (Martins, 2008).

De acordo com o Programa de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 8), o domínio da Educação Literária vem realçar o ensino da língua, tornando mais rica a associação curricular da formação de leitores “com o cariz cultural e de cidadania”. O contacto com textos de tradição oral portuguesa, bem como outros, permite que os alunos ampliem o seu gosto pela leitura e enriqueçam a comunicação e a interação discursiva.

Neste domínio também se encontra disponível uma listagem de obras e textos literários selecionados, para que não existam discrepâncias e discriminações exteriores, criando-se um currículo mínimo comum de obras de referência para cada ano de escolaridade específico. As leituras podem ser completadas com a leitura autónoma, numa lista indicada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), privilegiando a escolha pessoal do aluno (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015)

Deste modo, com este tema pretende-se também perceber de que forma o conto tradicional pode envolver e motivar os alunos para a prática da leitura. O conto tradicional é um tipo de texto que relata o povo que somos, as alterações que foram ocorrendo ao longo dos tempos, com o intuito de transmitir uma moralidade, contribuindo para o melhoramento pessoal (Ministério de Educação, s/d)

Desde os seus primórdios, o conto

mantém uma ligação com o mundo da oralidade, devido à sua antiga função de aglutinamento comunitário, conseguida exatamente pela sua concentração temática e a sua linearidade, características capazes de garantir um fácil envolvimento do receptor, que lhe atribuía uma função moralizante, que ainda hoje se mantém nos contos populares. (Apa, 1996, p. 13, citado por Martins, 2008, p. 33)

### **3.3. DEFINIÇÃO DE TERMOS (PALAVRAS-CHAVE DO ESTUDO)**

Os termos-chave deste estudo são os seguintes:

- Leitura;
- Motivação para a leitura;
- Literatura de tradição oral;
- Conto tradicional.

## 4. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS

---

Os objetivos gerais traçados neste estudo são:

- Compreender qual o contributo dos contos tradicionais para formação de leitores no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Compreender como podem os familiares das crianças contribuir para a mobilização dos contos tradicionais;
- Indagar a forma como o professor utiliza os contos tradicionais na sala de aula e que estratégias de desenvolvimento de compreensão na leitura mobiliza.

## 5. REVISÃO DA LITERATURA

---

Para Almeida & Freire, (2000.p.43) “a revisão bibliográfica pode assumir-se como interface entre a delimitação do problema e a formulação da hipótese, bem como dos passos seguintes na investigação.”

Contrariamente aos pesquisadores iniciantes, os pesquisadores experientes realçam a importância da revisão da literatura para colocar questões mais perspicazes sobre o tópico em estudo:

Os pesquisadores iniciantes podem pensar que a finalidade de uma revisão da literatura seja determinar as respostas sobre o que é conhecido sobre um tópico; em contraste, os pesquisadores experientes revisam a pesquisa prévia para desenvolver questões mais perspicazes e reveladoras sobre o mesmo tópico. (Yin, 2010, p. 35)

A iniciação à investigação é um dado fundamental do processo ensino/aprendizagem, que determina a motivação dos alunos e a garantia da renovação do saber, descobrindo respostas para novos desafios e futuras interrogações (Amado, 2014).

A investigação em Educação torna-se um processo bastante complexo, dadas as especificidades do fenómeno educativo, dos objetivos da investigação, bem como as decisões de carácter metodológico a adotar. Os objetivos dos investigadores em educação são comuns, para além do objeto é importante o objetivo a que se propõem para possibilitar o aperfeiçoamento do objeto.

Com o presente estudo, pretende-se conhecer o objeto/sujeito de investigação, tendo como objetivo proporcionar aprendizagens efetivas, percebendo a forma de como os contos tradicionais proporcionam a motivação para a leitura.

## 5.1. LEITURA

Ler implica uma intenção e interpretação por parte do sujeito; essa interpretação engloba processos cognitivos, informativos e metacognitivos e o processo psicofisiológico do ato de ler, segundo Díaz, (1997, citado por Cadório, 2001). Este processo psicofisiológico engloba, assim, três processos que são a decodificação, compreensão e o processamento da informação.

A decodificação é o processo que corresponde ao momento em que se identificam os símbolos gráficos e se constroem as imagens mentais. A compreensão varia de indivíduo para indivíduo, sendo condicionada pelo domínio e conhecimento do tema, bem como a bagagem de léxico de cada um. Estes fatores levam à compreensão e à facilidade em inferir conhecimentos novos. A componente psicofisiológica da leitura relacionada com as anteriores, liga-se ao processamento da informação. Essa informação vai ser integrada pelos indivíduos na sua estrutura intelectual (Cadório, 2001). Neste processo realça-se a constante interatividade entre o texto e o leitor.

A transmissão de saberes foi também durante milénios, como já foi mencionado anteriormente, feita através da oralidade, no âmbito da qual a sabedoria e inteligência eram relacionadas com a memória auditiva. Mais tarde, quando a palavra começou a ser escrita, tal trouxe algumas preocupações, pois aquele dom deixaria de ser o mais utilizado, sendo uma faculdade bastante desenvolvida. Atualmente, tem perdido consistência, pelo facto de o Homem ter criado várias formas de guardar recordações (Cadório, 2001).

Numa primeira instância, a criança, antes de saber ler e escrever, tem contacto com a linguagem falada. A aprendizagem da linguagem falada ocorre de forma espontânea na grande maioria das crianças; tal não acontece no caso da leitura (Sim-Sim, 2007).

O primeiro momento da aprendizagem da leitura é o ensino da decifração, correspondendo ao momento em que a criança identifica algumas palavras escritas e posteriormente uma sequência. O ensino da decifração requer um treino da consciência fonológica fazendo uma correspondência som/grafema, pois é assim que se orienta a língua portuguesa (Sim-Sim, 2007).

A leitura não é um processo em que se juntam ou se unem as palavras, mas sim “uma construção de significados” (Sim-Sim, 2007, p. 5) e esse é o grande objetivo do ensino da leitura.

O conceito de leitura pode ser considerado multidimensional abrangendo várias situações e modalidades. Existem três tipos de situações de leitura, supondo que já se precedeu à sua aquisição que são:

“1- Situação de leitura funcional” (Amor, 1993, citado por Cadório, 2001, p.26);

“2- Situação de leitura analítica e crítica” (Amor, 1993, citado por Cadório, 2001, p.26);

“3- Situação de leitura literária denominada de prazer ou ficção” (Charmeux, 1985, citado por Cadório, 2001, p. 26).

A primeira está associada à leitura como fonte de informação, ler para aprender. Esta é imprescindível para o desempenho dos outros dois tipos de situações de leitura. Nos dias que correm é fundamental ler para se ir a qualquer lado, não havendo lugar para aqueles que não saibam ler. Todas essas componentes têm uma fase e uma altura certa de implementação, devendo ser estimulantes para que, no momento em que chega à situação de leitura, o aluno não se sinta desencorajado.

A segunda situação está relacionada com os contextos escolares e as suas práticas. Esta situação requer bastante prática e os alunos, possivelmente, não trazem consigo essa preparação prévia correta de análise crítica de textos. Talvez pela forma como é “conduzida” em sala de aula, ou mesmo pelo facto de não gostarem.

Por último a situação de leitura literária denominada de prazer ou ficção requer bastante atenção, pois:

A escolaridade, pela filosofia e enraizamento, tem configurado a leitura como uma obrigação institucional. As pessoas aprendem a ler, têm de saber ler, mas isso não significa que leiam por hábito, por prazer, por alienação, por descontração. O que a escola tem instituído é o saber ler e raramente o gosto de ler (Cadório, 2001, p. 28)

## **5.2. MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA**

A sociedade tem uma grande responsabilidade na promoção da leitura. No entanto, há instituições, como por exemplo a escola, que o podem fazer de uma forma mais efetiva, sendo uma das principais funções da escola o ensino da leitura, tendo um carácter obrigatório e, em simultâneo, de prazer e de liberdade. É na escola que se podem promover e organizar vários programas de leitura, estabelecer ligações com as autarquias e as bibliotecas e fornecer tempo e espaço para a prática da leitura. É relevante que o professor tenha objetivos significativos de aprendizagem para a

seleção de atividades, para que as crianças vejam a atividade de leitura como uma atividade útil, válida e interessante (Cadório, 2001).

Tentando sistematizar a importância da leitura, aponta-se para quatro tipologias de justificação da sua importância. Segundo Cadório (2001), as quatro tipologias estão interligadas, unem-se mutuamente e possuem as seguintes dimensões: dimensão informativa, dimensão socializadora, dimensão formativa e dimensão lúdica.

A dimensão informativa é a mais funcional e é a mais vulgarizada nos dias de hoje. Nos primórdios, a informação era transmitida de forma oral, mais tarde através dos livros e nos dias que correm a leitura tem um carácter utilitário, pois ler é importante para as atividades básicas do dia-a-dia e para a integração social.

A dimensão formativa acarreta várias vantagens pois pode contribuir para que ocorra um aperfeiçoamento linguístico, intelectual; lendo com gosto, há capacidades que podem ser melhoradas como a fluência, a velocidade e a compreensão. É através da leitura que os leitores exploram mais possibilidades, valorizam a diferença, realizam conexões, tornam-se mais autónomos, mais defensivos e mais ágeis (Cadório, 2001).

Uma outra dimensão relevante para a leitura é a socializadora; esta permite uma reflexão sobre tudo o que nos rodeia e uma ligação à memória coletiva. Quanto mais se lê, mais se conhece, mais o leitor faz uso dos seus conhecimentos, sendo melhor a sua intervenção na sociedade, tornando-se mais dinâmico e crítico.

A dimensão lúdica está relacionada com uma forma de ler por prazer, ler como uma atividade de tempos livres, para o leitor desfrutar e se libertar do quotidiano.

Por todos estes motivos, é necessário motivar a criança para o ato de ler desde tenra idade. É um gosto que se cria, através da aprendizagem da leitura e da forma como o adulto se disponibiliza e cria formas para contribuir para a formação de leitores. Para isso, é necessário e importante ir ao encontro dos interesses e gostos das crianças, tendo sempre em linha de conta também a sua faixa etária: “Os interesses pessoais dos leitores podem ter influência direta na motivação com que a leitura é efetuada, e indireta ao nível dos conhecimentos possuídos, influenciando a extração do sentido” (Viana, 2009, p.49).

Para que a aprendizagem da leitura seja significativa, o professor deve ser explícito e sistemático, bem como implementar estratégias centradas na motivação para a leitura. Quem está a aprender tem que ter vontade e estar empenhado, bem como sentir-se predisposto para aprender (Sim-Sim, 2007).

A motivação para a leitura em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico é fundamental, pois a leitura é uma atividade social. Espera-se que o ensino da leitura

seja realizado na escola e que o professor desempenhe essa função. Este papel deve realizar-se juntamente com os seus companheiros sociais, partindo para a descoberta de novos espaços que promovam o diálogo acerca da leitura (Azevedo, 2007). Assim, o professor deverá: “ter plena consciência da influência da afetividade sobre a aprendizagem cognitiva e considerar, por exemplo, a autoestima e o autorreconhecimento com variáveis cognitivo-emocionais bastante significativas, aquando da seleção de determinadas estratégias” (Alarcão, 1995, p. 59).

Devem ser proporcionados tempos aos alunos para que tenham oportunidade de partilhar as sensações que o texto pode transmitir, deixando-os gerir as suas atividades. É necessário que se possibilitem ao aluno momentos em que este dialogue sobre a leitura, as sensações que obteve, a maneira como foi trabalhado o tema, as relações intertextuais, etc.

Para além destes momentos, são necessárias, possivelmente, outras formas de motivação, como por exemplo, utilizar a biblioteca, realizar jornadas de leitura, clubes de leitura, de modo a que a leitura não seja uma atividade somente restrita à sala de aula (Azevedo, 2006).

Nos últimos anos, no intuito de promover a leitura o Ministério da Educação lançou, entre outros, o programa – “Está na Hora da Leitura – 1.º Ciclo”. Algumas das ações propostas neste programa são as seguintes:

- Inserção nas aulas dos vários anos do 1.º Ciclo de uma hora diária dedicada à leitura e à escrita, centrada em livros ajustados aos interesses e níveis de competência linguística dos alunos;

- Inserção na programação de outras atividades de momentos dedicados à leitura conjunta e ao contacto com livros, jornais e revistas, ajustados aos interesses e níveis de competência linguística dos alunos;

- Utilização continuada nas aulas dos recursos disponíveis nas Bibliotecas Escolares;

- Promoção de encontros dos alunos com escritores e ilustradores das obras lidas nas aulas;

- Sensibilização de pais e encarregados de educação para a importância do livro e da leitura no desenvolvimento da criança;

- Promoção de feiras do livro, concursos, jogos, prémios e iniciativas de carácter lúdico” (Ministério da Educação, s/d, p. 3);

Para motivar as crianças para a leitura é necessário realizar várias atividades tanto dentro como fora da sala de atividades, como por exemplo, promover idas à

biblioteca da escola, organizar uma biblioteca turma, envolver as famílias, convidar escritores e ilustradores para se deslocarem à biblioteca da escola, dinamizar encontros em bibliotecas públicas (Ministério da Educação, s/d).

A qualidade do ensino passa pela reflexão das práticas para o seu possível melhoramento, renovando e evoluindo:

Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo. Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. Uma educação política, tão política quanto qualquer outra educação, mas que não tenta passar por neutra. (Freire, 1981, p. 48)

### **5.3. LITERATURA DE TRADIÇÃO ORAL**

Esta é muitas vezes denominada de literatura popular. Faz parte da memória coletiva, transmitida de forma oral, que percorreu várias gerações durante séculos, concedendo-lhe a capacidade de transmitir valores, moralidades, concepções do mundo, modelos de comportamento formas de ocupação de tempo (Rodrigues, 2010):

As narrações orais (contos populares, lendas, mitos e todo o restante espólio da literatura oral tradicional) fazem parte da memória de um povo. A cada geração cabe a responsabilidade de passar à seguinte o seu testemunho, para que o fio condutor da memória não seja quebrado. As narrações orais são ainda a forma mais genuína de transmissão cultural. Por isso, os Narradores da Memória têm um papel a cumprir, não só na re-significação das tradições, como também na afirmação da identidade de um povo. (Mesquita citado por Rodrigues, 2010, p. 39)

A sua transmissão foi, durante muitos anos, por via oral e também exclusivo da memória oral. É uma tarefa essencial, a passagem a escrito da literatura popular de tradição oral, dada a:

alteração irreversível dos ambientes naturais que viabilizaram a sua permanência, e ainda pela extinção gradual das gerações que vinham sendo o repositório desta arte verbal, acabarão por perder-se. Pela ausência de um suporte escrito, a literatura de transmissão oral apresenta variantes relacionadas, por um lado, com os espaços geográficos em que são contados e por outro pelas gerações e as alterações dos tempos. (Parafita, 1999, p. 45)

A forma como os contos são transmitidos reflete como o contador sentiu esse momento, mas também para relatar situações reais ou acontecimentos que estão patentes na memória de todos. As versões que chegam até nós já percorreram



várias épocas, o que nos pode dar a conhecer os próprios compiladores da literatura e alguns traços do contador (Parafita, 1999).

Quem narrava investia em elementos como por exemplo a entoação, os movimentos corporais, a ênfase, que, ao serem transcritos não permitem a mesma transmissão, portanto há necessidade de alguma reelaboração.

Assim, verifica-se que, desde o início da humanidade, sempre houve a necessidade de contar histórias, transmitindo ideias e costumes para ajudar a tornar os cidadãos mais capazes como pessoas, dando-lhes conselhos imprescindíveis para o quotidiano.

O uso que a comunidade faz dos textos de literatura popular de tradição oral leva-nos a poder afirmar que há uma aceitação coletiva e funcionalidade dos mesmos. Essa funcionalidade pode ser para ensinar, divertir, caricaturar, para criticar os membros das comunidades.

A literatura de tradição oral possui um processo forte e seletivo, baseando-se no conhecimento, na transmissão do repertório e na sua aceitação. Se o povo não a reconhecesse e não se identificasse com ela, não a transmitiria e não teria sido passada de gerações em gerações. Se assim não fosse, esta literatura perderia a sua eficácia e poderia acabar. Assim, não teríamos um conhecimento dos nossos antepassados, não seriam transmitidos valores e moralidades que, desde sempre, fomos acostumados a ouvir, e sempre foram transmitidos às crianças através do conto.

#### **5.4. CONTO TRADICIONAL**

É um tipo de texto narrativo e uma das suas principais finalidades é o fim construtivo, sendo geralmente o autor anónimo (Rodrigues, 2010).

Para Reis e Lopes (1990, citados por Parafita, 1999) são narrativas curtas que geralmente resultam da imaginação individual; o seu fim pode ser de entretenimento, didático, mas também podem não ter qualquer fim. A sua origem pode ser popular e anónima, estando patentes algumas ideias e mitos primitivos que vão sendo adequados aos contextos e à evolução dos tempos.

Segundo Martins (2008), nos nossos dias os contos são considerados uma forma literária reconhecida e que muitos autores utilizam. A sua origem é o povo anónimo, criando-se o hábito de contar histórias que passaram de geração em

geração, que foram preservados pela tradição oral. Nos contos estão presentes os costumes, valores e vivências de uma comunidade.

Após a descoberta da escrita, o Homem preocupou-se em registrar essas mesmas histórias, mas é no século XIX que, através do desenvolvimento da imprensa escrita, se realça o conto, sobretudo através do Irmãos Grimm.

Segundo Parafita (1999), os contos propriamente ditos encontram-se categorizados, se assim o podemos dizer. Os contos religiosos contemplam figuras religiosas; os contos maravilhosos o uso do sobrenatural e os contos realistas, que são bastante semelhantes aos contos maravilhosos, diferem na ausência de elementos sobrenaturais. Os contos jocosos e divertidos têm, essencialmente, relatos satíricos sobre pessoas ricas, e o seu poder *versus* pessoas mais desfavorecidas, padres luxuosos e oportunistas, mulheres, infidelidade, entre outros. Por último, os contos fórmula fazem uso de histórias que ajudam a fundamentar explicações, para ensinamentos e para dar bons conselhos.

Nos contos deve ter-se em linha de conta a “harmonia e agradabilidade conseguidas junto do ouvinte pelo uso de fórmulas com funções pragmáticas evidentes (“Há muito muito tempo...”, “Era uma vez...”, “Conta uma história velhinha...”, “Quem esta história ouvir contar...”), e pelo seu uso, afinal, de uma forma geral de expressão altamente previsível para a audiência, que nela “despoleta um reflexo mnemónico, tal como a abreviatura que informa logo o nome completo, levantando-o a identificar-se com o próprio emissor” (Júdice, 1995, p.121, citado por Parafita, 1999, p. 91). Pelo facto de conter estas características, o conto tem estabilidade, pois o ouvinte está predisposto a escutar o que vai ser contado.

Quando se conta um conto não é permitido fugir à estrutura narrativa, isto é, não se pode fugir à sua essência, mas quem conta poderá eventualmente, em certos pormenores que não sejam relevantes, desviar-se, daí resultando as suas variantes.

Nos contos, as funções representam elementos fundamentais onde a ação se desenrola, havendo outros que têm grande relevância, mas não estão relacionados com o desenvolvimento da intriga. Verifica-se que, por vezes, as funções não se seguem umas às outras e, quando duas se seguem, a segunda personagem deve saber o que se passou anteriormente. Assim, constata-se que no desenrolar do conto há todo um sistema de informações que contém formas surpreendentes do ponto de vista estético. O sistema pode ser utilizado, ainda que não seja necessário e as personagens agem de forma *ex machina* ou de forma onnisciente. No desenrolar da ação, são estas informações que ligam uma função a outra (Propp, 1978).

No desenrolar da ação, os contos iniciam-se com uma malfeitoria ou uma falta que passam por funções intermédias até chegarem a funções utilizadas como desfecho, por exemplo, o casamento. De uma maneira geral, a reparação do mal é a função-limite. Um conto tem várias sequências e, para o analisar é necessário saber quantas sequências este contém (Propp, 1978).

As sequências podem estar ligadas da seguinte maneira, segundo a perspectiva de Propp (1978. pp.145-146):

1. Uma nova sequência sucede imediatamente a outra.
2. Uma nova sequência começa antes que a precedente termine. A ação é interrompida por uma sequência episódica. Depois de terminar este episódio, a primeira sequência recomeça e acaba.
3. Por sua vez, o episódio pode ser interrompido e podemos então obter esquemas relativamente complexos.
4. O conto pode começar por duas malfeitorias cometidas ao mesmo tempo, em que uma pode ser total e imediatamente reparada, dando-se só depois a reparação da outra. Se o herói é morto e lhe tiram o seu objeto mágico, é primeiro a morte reparada e depois o roubo.
5. Duas sequências podem ter um fim comum.
6. Há por vezes duas personagens centrais no conto. A meio da primeira sequência, os heróis separam-se. Em geral, separam-se quando encontram um marco, marco esse que traz predições. Esse marco serve de disjuntor. Ao separarem-se, os heróis, trocam entre si um objeto identificador.”

Segundo Propp (1978, pp. 65-109), as personagens são os elementos fundamentais do conto, havendo 31 funções que não são necessariamente todas utilizadas; a ordem usada é fixa e, na sua construção, os contos seguem um modelo. As funções são importantes, mas são as personagens que as cumprem e os objetos que as sofrem. As funções agrupam-se segundo certas esferas; essas esferas correspondem às personagens e são elas que cumprem as funções. Segundo Propp (1978, pp. 127-128), no conto encontram-se as seguintes esferas de ação:

1. A esfera de ação do mau ou agressor, que causa o dano, ou persegue o herói ou enfrenta o herói.
2. A esfera de ação do doador ou provedor, que coloca o herói à prova ou põe o objeto mágico à disposição do mesmo.
3. A esfera de ação do auxiliar, este auxilia o rei na sua deslocalização no espaço, repara os danos ou faltas, ajuda o herói na perseguição e nas tarefas mais difíceis e por fim muda a aparência do herói.
4. A esfera de ação da princesa, esta faz pedidos de cumprimento de tarefas difíceis, fornece uma marca ou objeto que mais tarde possibilitará a identificação do herói, reconhece o herói e pune o falso herói. Neste caso, há uma distinção entre as funções da princesa e do pai, mas onde não dá para ser muito objetivo, pois costuma ser o pai que dá as tarefas difíceis e por fim é este que tem por hábito punir ou mandar punir o falso herói.
5. A esfera de ação do mandatário, este envia o rei para a sua missão.

6. A esfera de ação do herói. Este parte em viagem para a demanda, é colocado à prova e, no final, casa-se com a princesa.

7. A esfera de ação do Falso herói, este também parte para a demanda, é também colocado à prova mas falha tendo uma reação negativa e apresenta-se sempre para receber o prêmio que não lhe cabe a ele receber.

Relativamente aos protagonistas dos contos de animais, os animais que assumem maior relevância são o lobo e a raposa, sendo o lobo cruel e selvagem mas também parvo e estúpido e a raposa sendo manhosa, oportunista e traiçoeira (Parafita, 1999, p. 90). Os outros animais protagonistas são geralmente os que convivem com o homem e animais domésticos, verificando-se relatos idênticos em regiões distintas, havendo alterações do animal relativamente à familiarização com o meio.

Os contos tradicionais não podem ser vistos como uma forma de entretenimento das comunidades, fazendo com que estas se mantenham ativas passando-as de geração em geração. Estes devem ser utilizados para a transmissão de conhecimentos, como preocupação pedagógica, mas também para a transmissão de comportamentos ético-morais. Neles existe sempre o sonho e a realidade e uma linha que separa ambos, sendo que o sonho não encobre a realidade. Daí realçar-se a relevância dos contos de fadas junto das crianças, pois estes auxiliam-nas a perceber e a distinguir o que está certo e o que está errado, o bem o mal, o justo do injusto o que é real e irreal (Parafita, 1999):

Ainda que os relatos contenham certas incursões por ambientes aterrorizantes de bruxas ou fadas más e confrontem a criança com imagens que, momentaneamente, a desassossegam, o certo é que contribuem para que ela vá encontrando um sentido para a vida, e possa ultrapassar os obstáculos e os perigos que o mundo “real” lhe reserva. (Parafita, 1999, p. 93)

As motivações nos contos entendem-se como os fins das personagens que levam a determinadas ações. Além disso, são um elemento menos determinado que as funções, pois as ações das personagens durante o conto são motivadoras, pelo simples facto do desenrolar da intriga. É no prejuízo e na malfeitoria que é pedido uma motivação complementar.

Devido à riqueza que o conto possui, é necessário e crucial que seja abordado o mais cedo possível, como forma de motivação e de aprendizagem, pois é, geralmente, do gosto da maioria das crianças.

## 6. METODOLOGIA

---

### 6.1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Para este estudo considerou-se adequada a utilização de uma abordagem qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso.

A investigação qualitativa é de difícil definição, sendo descrita por vezes como uma investigação que “...descreve fenómenos por palavras em vez de números ou medidas” (Wiersma, 1995; citado por Coutinho, 2011).

A nível conceptual, pretende-se que, através dos intervenientes no processo, se investiguem ideias e se descubram significados nas ações individuais e nas interações sociais (Coutinho, 2011).

A nível metodológico, baseia-se no método indutivo, pois pretende-se desvendar o propósito da ação, relativamente à sua posição, tendo o significado de depender do contexto em que se insere (Pacheco, 1993; citado por Coutinho, 2011).

Primeiramente, o investigador qualitativo recolhe os dados, faz o levantamento de questões, forma categorias dos dados, busca padrões (teorias) e, por fim, constrói a teoria.

Como refere Pacheco (1993, citado por Coutinho, 2011, p. 27) “numa investigação qualitativa não se aceita a uniformização dos comportamentos mas a riqueza da diversidade individual”, não pretendendo generalizar mas conhecer o “caso”, não por aquilo que é diferente ou semelhante de qualquer outro mas, pelo que faz.

Reconhecendo que as pessoas interagem de acordo com o significado das coisas, das pessoas e das condições e daquilo que têm, esses significados são produzidos pela própria interação e interpretação do sujeito. Pode dizer-se que se estudam realidades sem as descontextualizar, partindo dos dados fornecidos e não de teorias prévias que servem para os explicar e compreender, situando-se mais em particularidades do que na obtenção de regras gerais (Almeida & Freire, 2000).

A metodologia da recolha de dados é muito mais diversificada e mais flexível, podendo ser progressivamente ajustada à fase em que se encontra a investigação. As técnicas de recolha de dados podem diversificar-se ao longo do tempo de acordo com as condições existentes, podendo recorrer a métodos mais informais, menos quantitativos, como por exemplo a entrevista, a análise de documentos, entre outros.

Para tal, o estudo de caso necessita que os investigadores tenham uma visão global e mais significativa da vida real (Yin, 2010).

O estudo de caso é um método particular que, possibilita estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um problema ou aspeto num curto espaço de tempo. Adelman et al., (1997, citados por Bell, 1997, p. 23) consideram que “o estudo de caso tem sido definido como sendo um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso”.

As técnicas de recolha da informação podem ser as mais variadas, sendo as mais utilizadas a observação e a entrevista. A vantagem deste método é permitir ao investigador concentrar-se num caso específico, tendo oportunidade de observar, questionar e estudar, pois as instituições e as pessoas são todas diferentes e cada uma tem a sua particularidade.

É bastante difícil voltar atrás no tempo e verificar a informação, por isso pode correr-se sempre o risco de distorção, bem como o facto de as generalizações não serem geralmente possíveis, questionando-se o valor do estudo. Apesar de, na maioria das vezes, não ser possível verificar generalizações, não quer dizer que este tipo de estudo não seja interessante e se despreze. Como refere Bassey (1981, p. 85 citado por Almeida & Freire, 2000, p. 24),

um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de modo a poder relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo. O facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado.

Este tipo de estudo se for bem sucedido oferece ao leitor uma ideia real e mostrará relações e questões mais minuciosas e padrões de influência num determinado contexto (Almeida & Freire, 2000).

Como refere Yin (1989, cit. por Coutinho, 2011), o objetivo do pesquisador é desenvolver teorias e não mostrar resultados da generalização da estatística.

Os estudos de caso qualitativos apresentam as seguintes características, de acordo com o Ludke e André (1986, cit. por Amado, 2014, p. 142):

- “- Visam a descoberta;
- Enfatizam a interpretação em contexto;
- Visam a realidade de forma complexa e profunda
- Usam uma variedade de fontes de informação, de abordagens e técnicas, resistindo à tirania do dogma metodológico;

- Permitem generalizações naturalistas e ecológicas;
- Procuram representar os pontos de vistas diferentes.”

Este tipo de estudo é escolhido com preferência quando o tipo de questão de pesquisa é “como?” e “por quê?” devido ao facto de o investigador não ter um total controlo da situação (Yin, 2010).

Para a realização do presente estudo foi necessário recolher dados para posterior análise através de instrumentos como o inquérito por entrevista e inquérito por questionário.

A entrevista é um poderoso instrumento para a obtenção de informação e entendimento dos seres humanos (Amado & Ferreira, 2014), apresentando vários modos relativamente à sua estrutura, dependendo do seu uso e do fim a que se destina.

A entrevista não é uma conversa simples e por isso necessita de planeamento e de um conjunto de pontos a serem pensados antes de partir para a ação. Deve ser uma “conversa orientada para um objetivo definido: recolher, através do interrogatório do informante, dados para a pesquisa” (Cervo & Bervian, 1977, p.105).

A escolha desta técnica deve-se ao facto de esta possibilitar a recolha de informação que não se encontra em registos e que podem ser fornecidos por pessoas que conheçam o caso que se pretende estudar. Para tal, é necessário um conjunto de critérios para a realização de uma entrevista, que são os seguintes:

- 1) O entrevistador deve planejar a entrevista, delineando cuidadosamente o objetivo a ser alcançado.
- 2) Obter, sempre que possível, algum conhecimento prévio acerca do entrevistado.
- 3) Marcar com antecedência o local e o horário para a entrevista. Qualquer transtorno poderá comprometer os resultados da pesquisa.
- 4) Criar condições, isto é, uma situação discreta para a entrevista, pois será mais fácil obter informações espontâneas e confidências de uma pessoa isolada do que de uma pessoa acompanhada ou em grupo.
- 5) Escolher o entrevistado de acordo com a sua familiaridade ou autoridade em relação ao assunto escolhido.
- 6) Fazer uma lista de questões, destacando as mais importantes.
- 7) Assegurar um número suficiente de entrevistados, o que dependerá da viabilidade da informação a ser obtida (Cervo & Bervian, 1977, pp.105-106).

Neste estudo realizar-se-á um inquérito por entrevista (que será semiestruturada) ao professor titular de turma, para conseguir indagar a forma como o professor utiliza os contos tradicionais na sala de aula e que estratégias de desenvolvimento de compreensão da leitura mobiliza. Para que isso aconteça é necessário um plano prévio onde o investigador coloca o essencial para que o

entrevistado tenha liberdade de resposta. Não há uma imposição de respostas, respeita-se o entrevistado, salientando-se o que é mais relevante e da forma que este achar mais pertinente (Amado & Ferreira, 2014).

O entrevistador deve obter a confiança do entrevistado, não ser inoportuno, nem realizar a entrevista quando o entrevistado está cansado ou num local impróprio. Deve saber-se ouvir o entrevistado, percebendo o nosso papel, que é ouvir mais do que falar, dando-lhe o tempo necessário para abordar o assunto. Devem ser evitadas as perguntas muito diretas que levem o entrevistado a precipitar-se e a deixar respostas incompletas, ou iniciar a entrevista com perguntas que levem o entrevistado ao negativismo ou à recusa da resposta (Cervo & Bervian, 1977).

Neste caso específico recorre-se à entrevista, porque não há fonte mais segura para as informações que se pretendem; também vai possibilitar analisar o comportamento e a atitude do entrevistado, sendo uma vantagem em relação do uso do questionário (Cervo & Bervian, 1977).

O questionário é a forma mais utilizada para a recolha de dados. Como referem Cervo e Bervian (1977, pp.106-107), “a palavra “questionário” em geral se refere a um meio de obter respostas às questões, por uma fórmula que o próprio informante preenche. Assim, qualquer pessoal que preencheu um pedido de trabalho teve a experiência de responder a um questionário.”

Este tem um conjunto de questões que estão relacionadas entre si com um problema central.

Uma das vantagens desta forma de recolher informação é o anonimato dos inquiridos, o que não acontece na entrevista, possibilitando respostas mais reais. Não deve ser muito extenso e deve-se ter em atenção também a sua finalidade.

Segundo Cervo & Bervian, (1977, p.107):

É necessário que se estabeleçam, com critério, quais as questões mais importantes a serem propostas e que interessam ser conhecidas, de acordo com os objetivos. Devem ser propostas perguntas que conduzam facilmente às respostas de forma a não insinuarem outras colocações.

O questionário deste trabalho foi respondido na ausência do investigador, portanto houve um acompanhamento de instruções minuciosas e específicas para que não surgissem dúvidas. Optou-se por questões fechadas, tendo sido igualmente deixadas em aberto opções de resposta que possibilitassem a obtenção de informação adicional. As questões fechadas são padronizadas, de fácil análise e de mais fácil



aplicação (Cervo & Bervian, 1977). A opção de resposta “Outro/a; Qual/Quais” foi utilizada para permitir aprofundar a análise dos resultados.

Numa primeira instância, o questionário obriga à clareza das questões em toda a sua extensão e multiplicidade e, em segundo lugar, implica perceber o que é importante retirar das respostas que foram dadas (Ferreira, 1986).

Após uma análise das informações obtidas, a intervenção didática com os alunos teve em linha de conta o domínio da Iniciação à Educação Literária, no âmbito do qual se salienta a importância de “ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos de tradição oral” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 51).

Os alunos leram um conto tradicional selecionado pela estagiária, de acordo com objetivos pré-definidos de seleção; também ouviram a estagiária ler e, em grupo, analisaram o conto.

Posteriormente, em contexto de biblioteca escolar, os alunos tiveram oportunidade de pesquisar o livro, tentaram prever a história através de objetos e ouviram a história contada pela estagiária com esses mesmos objetos.

Em sala de aula ilustraram a parte de que mais gostaram, realizaram um *cadavre exquis* em grande grupo, ouviram essa história e tiveram acesso a uma banda desenhada que conta o conto tradicional já conhecido por eles (aprendendo outra forma de contar histórias).

Os alunos tiveram também de realizar o treino e a dramatização, a pares, para todo o grupo, sobre o conto tradicional, tendo oportunidade de sentir o que o príncipe sentia por ter orelhas de burro. Por fim, leram um excerto do conto tradicional já analisado, integrado no manual escolar, realizando a ficha de trabalho proposta pelo próprio manual.

## **6.2. PARTICIPANTES**

Os participantes neste estudo eram alunos de uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do 2.º ano de escolaridade, de uma instituição de Viseu, bem como os encarregados de educação e a professora titular dessa mesma turma.

Não há exclusivamente uma ligação entre pais leitores e filhos leitores, mas há um clima propício e uma maior possibilidade de se desenvolver um “potencial leitor” num ambiente em que o livro tem importância, significado e existe. A maior dificuldade está em levar os alunos a serem leitores nas condições em que a maioria se encontra. A Escola pode contribuir para dinamizar e para promover atividades que desenvolvam esse gosto e prazer pela leitura. A professora titular tem um papel importantíssimo

pois pode fomentar a motivação para a leitura, utilizando as estratégias que melhor se adaptem ao seu grupo de crianças (Cadório, 2001).

### **6.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

As técnicas e os instrumentos a utilizar neste estudo para recolha de dados foram o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista.

Nos inquéritos as questões devem ser as mesmas para todos os indivíduos e, se possível, nas mesmas circunstâncias. A formulação de questões não é tarefa fácil; é necessário saber conduzir cuidadosamente o inquérito, tentando garantir que todas as questões signifiquem o mesmo para todos os inquiridos (Bell, 1997).

Para a recolha da informação, qualquer método que seja utilizado tem como objetivo obter respostas às mesmas questões, para que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las, para poder demonstrar e concluir que determinado grupo de indivíduos possui determinadas características. O principal foco consiste na descoberta de factos; se um inquérito for bem conduzido e estruturado é uma forma de obter informação de forma rápida e acessível (Bell, 1997).

O inquérito por questionário foi realizado aos pais, de forma a compreender como os encarregados de educação participam e motivam os seus educandos para a leitura.

Foi realizado um inquérito por entrevista semiestruturada à professora titular de turma para indagar a forma como esta aborda (e se aborda) os contos tradicionais, com os seus alunos.

Estas duas formas de recolher a informação têm características em comum como a sua preparação, mas também seguem ambas os mesmos procedimentos na análise das respostas.

No inquérito por entrevista, uma das vantagens é a sua adaptabilidade. O entrevistador, se for habilidoso, consegue explorar determinadas ideias, investigar motivos e sentimentos, testar respostas e essas respostas podem ser clarificadas e desenvolvidas. A forma como a resposta é dada, a expressão facial, o tom de voz, podem fornecer informação que, se fosse escrita, não se identificaria (Bell, 1997).

Devem preparar-se os tópicos, os conteúdos a abordar, apontar as questões, analisar e seleccionar a ordem pela qual se vai realizar a entrevista, estabelecendo um relacionamento fácil com o entrevistado. A forma como as questões são colocadas é importante; por isso, deve-se treinar a entrevista, verificando se o estilo da mesma é claro e possibilita pôr à vontade o entrevistado.

Após especificada a informação que vai ser necessária, decide-se o tipo de entrevista que provavelmente fornecerá mais informação em que o entrevistado se sinta mais seguro. No inquérito por questionário é necessário ter o máximo de atenção à linguagem utilizada, de modo a que seja perceptível aos inquiridos mas não incluindo o calão. A linguagem e o tipo de questões têm de ser claras, o que ajudará mais tarde na análise das respostas obtidas. O tempo que é gasto na sua preparação será poupado nas horas seguintes de trabalho quando se analisarem as respostas obtidas. Quanto mais estruturadas forem as questões, mais fácil será a análise. Por isso, é bastante importante o tipo de linguagem utilizada e o cuidado com as palavras usadas; há palavras com as quais devemos ter especial atenção quando as empregamos pela sua ambiguidade, imprecisão e suposição, para que as respostas tenham significado e empregabilidade relevante no estudo (Bell, 1997).

As questões podem ser as mais variadas possíveis, como por exemplo, de questão dupla, questões capciosas, questões hipotéticas, e questões que abordam assuntos delicados. Se o inquirido tiver que procurar informação para responder às questões, pode desistir de responder a todo o questionário. Mas também há respostas que, por vezes, não fazem tanto sentido para o grupo de inquiridos e fazem com que estes tenham que se lembrar de certos acontecimentos passados que não se encontram muito precisos, pois a memória prega-nos partidas.

Por outro lado, um questionário pode estar muito bem concebido, mas poderá perder o seu impacto se a sua apresentação não for cuidada (Bell, 1997).

#### **6.4. ATIVIDADES A DESENVOLVER**

Numa primeira instância, antes do desenrolar das atividades, a professora estagiária selecionou contos tradicionais que se encontram presentes no Plano Nacional de Leitura, nas Metas Curriculares e na Biblioteca Escolar. A seleção dos contos tradicionais foi a mais apropriada para a faixa etária e para o nível de escolaridade, sendo a professora estagiária a selecioná-lo. Essa seleção foi realizada através de critérios, critérios esses que definiram qual o conto tradicional a utilizar para desenvolver posteriormente um conjunto de atividades com as crianças.

Os critérios utilizados pela professora estagiária foram os seguintes:

- O conto devia constar nas Metas Curriculares, na lista de obras e textos para a Iniciação à Educação Literária;

- O conto devia ser parte integrante do manual escolar adotado na escola;
- Um exemplar do livro que integre o conto devia estar disponível na biblioteca escolar;

- O conto devia possibilitar a articulação entre sala de aula e biblioteca escolar.

De acordo com estes critérios, a professora estagiária selecionou o conto tradicional “O Príncipe com Orelhas de Burro” e, a partir desse conto tradicional, dinamizou sessões que melhor se adequavam à turma em questão.

#### **6.4.1. 1.º Momento**

No relato dos acontecimentos do fim de semana a professora estagiária também partilhava as suas vivências prediletas. Então, nesse momento de partilha, a professora estagiária contou às crianças que, nesse fim de semana, a sua avó lhe tinha contado uma história. Ela queria contar às crianças, mas como não se lembrava de todos os pormenores da história, o melhor era fazer uma pesquisa na biblioteca da escola para ver se estava disponível, fornecendo-lhe o nome para a pesquisa. Assim era possível a professora estagiária partilhar com as elas essa mesma história.

A turma reuniu-se e dirigiu-se até a biblioteca escolar. Fez-se uma pesquisa na biblioteca escolar e os alunos encontraram um livro que continha o conto tradicional “O Príncipe com Orelhas de Burro”; após essa descoberta em grande grupo, a turma deslocou-se para uma sala anexa à biblioteca.

A professora estagiária pediu às crianças para se sentarem no chão formando uma meia-lua. As crianças encontravam-se bastante inquietas pelo facto de estarem objetos no chão. Esses objetos eram: uma caixa mistério, três dedais, um par de orelhas de burro e uma gaita. Esses objetos inicialmente tiveram a função de criar um momento de fantasia nas crianças e de as motivar para ouvir o conto tradicional. Em segundo lugar, serviram para o questionamento, isto é, com aqueles objetos o que é que as crianças pensavam que a história iria abordar, ativando assim os seus conhecimentos prévios. Por último, esses objetos serviram de auxílio para contar o conto tradicional às crianças.

O conto foi transmitido de forma oral pela professora estagiária à turma com auxílio do livro da biblioteca escolar e com os objetos. Durante a leitura do conto, a professora estagiária foi questionando os alunos sobre o desenrolar da história, deixando que as crianças pudessem intervir. À medida que o conto foi sendo transmitido às crianças, a professora estagiária possibilitou que as mesmas interviessem e dialogassem para que fosse possível “confirmar as previsões, constituir

novas previsões, realizar conexão dos conteúdos do texto às previsões, seleccionar ideias importantes e por fim sintetizar” (Sousa, 2007).

Após a leitura do conto, a professora estagiária questionou as crianças oralmente sobre o conto tradicional, ouvido anteriormente. As questões colocadas foram as seguintes:

- 1- O rei e a rainha não tinham filhos e por isso viviam muito desgostosos. O que fizeram eles para ter um filho?
- 2- A rainha deu à luz um menino e as três fadas foram assistir ao seu nascimento. O que aconteceu de extraordinário, após o nascimento?
- 3- Logo que as três fadas se foram embora, cumpriu-se o desejo da terceira fada.
  - 3.1- O que aconteceu ao príncipe?
  - 3.2- Que atitude tomou o rei, quando viu o príncipe com orelhas de burro?
- 4- O príncipe foi crescendo e chegou à idade em que já tinha barba. Diz o que fez então o seu pai.
- 5- O barbeiro tinha uma grande necessidade de contar o que tinha visto, mas acabava sempre por se calar.
  - 5.1- Por que razão acabava por se calar?
  - 5.2- Um dia, o barbeiro, vendo que não conseguia guardar por mais tempo o segredo, tomou uma decisão. Qual foi?
- 6- Que conselho lhe deu o padre?
- 7- O barbeiro seguiu o conselho do padre e, no local onde tinha feito a cova para guardar o segredo, nasceu um bonito canavial.
  - 7.1- Quando os pastores tocavam nas gaitas o que se ouvia?
- 8- Como terminou a história?

Após esta exploração oral do conto tradicional a professora estagiária, juntamente com o grupo de crianças, dirigiu-se à sala de aula. Na sala, a professora estagiária pediu que os alunos, de forma individual, retratassem num desenho o momento/parte que mais tinham gostado do conto tradicional e, em simultâneo, de forma individual e por ordem alfabética, se dirigissem para uma mesa quando solicitados, para realizarem um *cadavre exquis* sobre o conto tradicional. Esse *cadavre exquis* era orientado pela outra professora estagiária que deu a conhecer as últimas três palavras da frase anterior para que estes conseguissem continuar a história. Este *cadavre exquis* começou com a frase “Era uma vez um rei, que vivia muito triste...”

E, a partir daqui, as crianças tinham liberdade para registar uma frase ao seu gosto, tendo ligação com as três palavras anteriores que o/a seu/sua colega anterior tinha deixado.

#### **6.4.2. 2.º Momento**

A professora estagiária iniciou a sua sessão com um diálogo com as crianças sobre o que tinham realizado na sessão anterior de Português. Nesse diálogo abordou o conto tradicional “O Príncipe com Orelhas de Burro”.

Numa fase posterior, a estagiária leu a história que as crianças tinham “criado” e, de uma forma curiosa, estas retrataram de uma maneira peculiar o conto tradicional que tinham ouvido, realizando uma reflexão sobre as diversas formas de escrever a mesma história.

De seguida, a professora estagiária mostrou ao grupo de crianças um livro que estava disponível na biblioteca que retratava o conto tradicional, mas em banda desenhada, de Artur Correia. Como as crianças já tinham conhecimento da história e enredo do conto tradicional, fez-se uma análise às ilustrações da banda desenhada e explorou-se o livro e também o conceito de banda desenhada.

Posteriormente, a professora estagiária mostrou três vinhetas da banda desenhada e passou-se à leitura das mesmas, deixando dois minutos para que as crianças pensassem na ordem destas, isto é, fizessem a correspondência de qual pertencia à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão. Seguiu-se uma leitura das mesmas e o questionamento de qual pertencia a que parte; em grande grupo, de forma oral, deram-se as respostas.

Após este momento, a professora estagiária pediu para que, a pares, realizassem interações e diálogos entre as personagens do conto, à escolha do grupo. Cada grupo tinha dois fantoches, tendo todos os pares a personagem do Príncipe; a outra personagem era uma outra personagem do conto tradicional. Tiveram cerca de trinta minutos para escolher o momento, escrever e dialogar sobre o que queriam apresentar e ensaiar. Nos seus lugares era pedido que, aquelas que não iam apresentar com a personagem do Príncipe, pegassem no fantoche dessa personagem e tentassem sentir o que ela sentia, pelo facto de ter orelhas de burro.

A pares, os alunos realizaram as suas apresentações; os restantes colegas, professoras estagiárias e a professora titular constituíam o público. No final de cada apresentação, os colegas podiam fazer apreciações das apresentações dos colegas e do momento escolhido.

Por fim, realizou-se um diálogo e refletiu-se sobre o trabalho desenvolvido até então, mas principalmente sobre o facto de o príncipe ter orelhas de burro, para tentar perceber qual era o sentimento do Príncipe.

#### **6.4.3. 3.º Momento**

Leitura de um excerto do conto tradicional “O Príncipe com Orelhas de Burro” de Adolfo Coelho, que se encontra disponível no manual escolar de Português. Realizou-se a leitura individual parcelar do mesmo e um breve diálogo sobre o que estava presente no manual e o que “faltava”, visto que o grupo de crianças teve acesso à versão integral do conto tradicional. Após essa reflexão e leitura, a professora estagiária pediu para que realizassem a ficha sobre o conto tradicional presente no manual. As crianças realizaram a ficha de forma individual, nos seus lugares. Após a sua realização procedeu-se à correção oral da mesma, sendo as respostas escritas no quadro de giz para que não houvesse erros e nos seus manuais.

Realizou-se ainda uma reflexão sobre o conto tradicional de forma oral em grande grupo.

### **6.5. ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS**

A análise dos dados foi realizada com recurso à análise estatística descritiva (frequências absolutas e relativas), complementada com análise de conteúdo.

Berelson (1952; citado por Vala, 1986, p. 103) definiu a análise de conteúdo como sendo uma técnica de investigação que possibilita “a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

É uma análise do tipo qualitativo em que o investigador pretende estudar e retirar a maior quantidade de inferências interpretativas através de documentos escritos para serem analisados neste estudo específico (Amado, 2014).

A intenção deste tipo de análise, segundo Bardin (1977, p. 38), “...é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência que recorre a indicadores (quantitativos ou não).”

O inquérito por entrevista foi utilizado para perceber as estratégias metodológicas que o/a professor/a titular de turma tem quando aborda com os seus alunos os contos tradicionais. A entrevista foi semiestruturada.

A entrevista pretende recolher informações relevantes para o estudo, daí a importância da forma como se colocam as questões, dando liberdade de resposta, respeitando assim o entrevistado. Será feita análise destes dados através da análise de conteúdo (Amado & Ferreira, 2014)

Com o inquérito por questionário pretendeu-se compreender a forma como os encarregados de educação motivam os seus educandos para a leitura. O Inquérito por questionário não se resume apenas a "...saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes da resposta" (Ferreira, 1986. p. 165). É necessário selecionar, com cuidado, a tipologia das questões a incluir, face às questões de investigação colocadas.

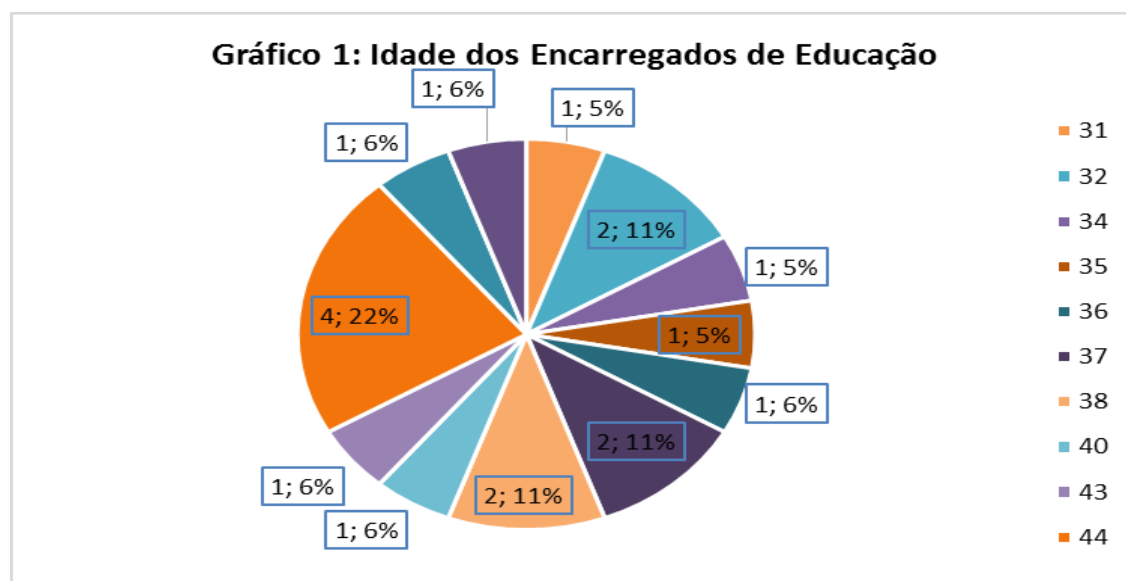
Os dados do questionário foram analisados com recurso à estatística descritiva (frequências absolutas e relativas).

## 7. ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 7.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Através do inquérito por questionário aplicado aos encarregados de educação procurámos compreender como poderiam os mesmos contribuir para a motivação para a leitura dos seus educandos.

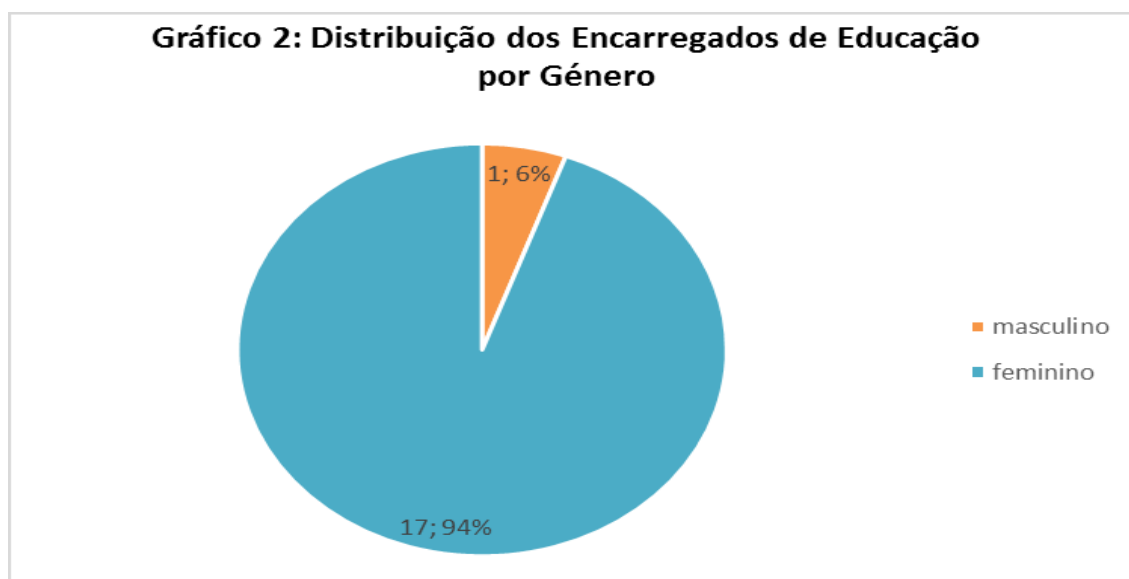
No Gráfico 1 apresentamos a análise dos resultados relativos à idade dos encarregados de educação:





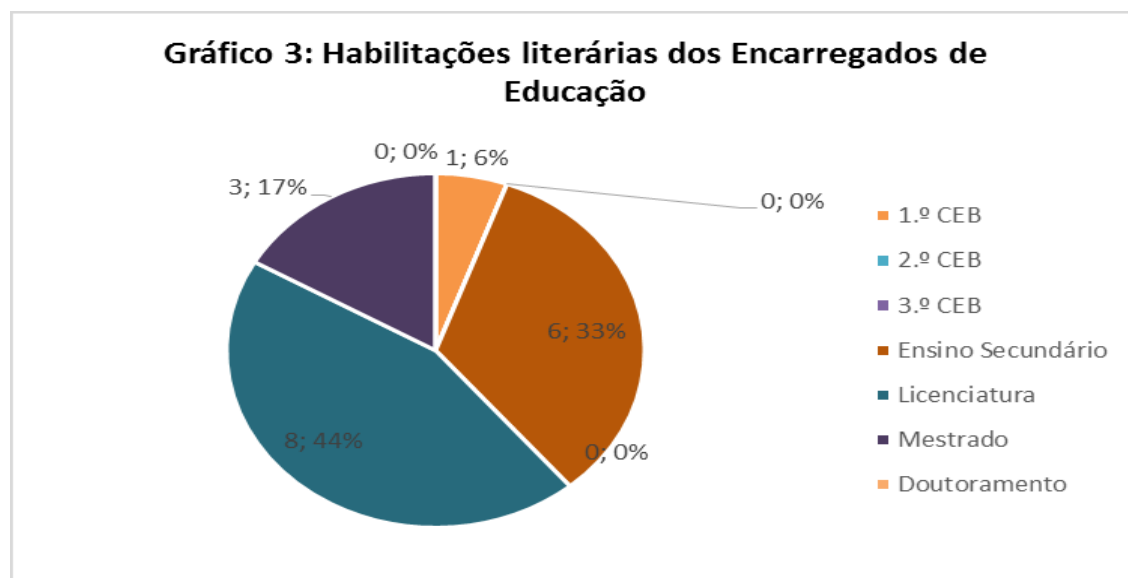
Da leitura do Gráfico 1 podemos inferir que a idade dos encarregados de educação oscila entre os 31 e os 44 anos. A faixa etária que mais se destaca no gráfico, com 22%, é a dos 44 anos de idade, existindo 4 encarregados de educação (correspondendo a 22%) com essa idade.

No Gráfico 2 expomos a análise dos resultados referentes à distribuição dos encarregados de educação por género:



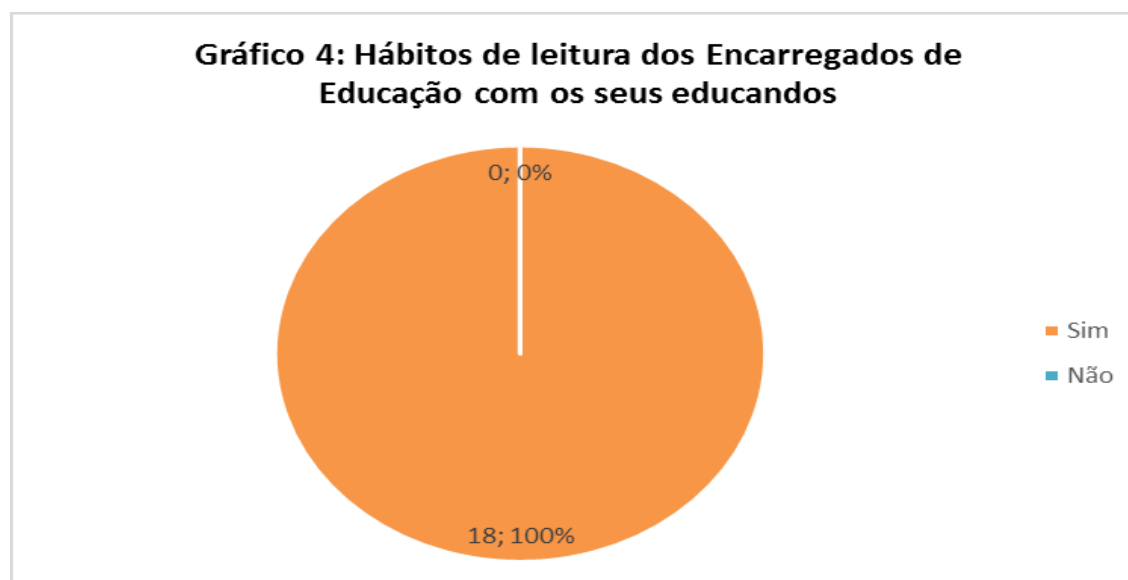
Ao analisarmos o Gráfico 2, conseguimos detetar uma grande disparidade em relação à distribuição dos encarregados de educação por género. Neste caso específico, verificamos que a maioria dos encarregados de educação pertence ao sexo feminino (17 elementos, correspondendo a 94%), existindo apenas um Encarregado de Educação do sexo masculino (correspondendo a 6%).

No Gráfico 3, apresentamos as habilitações literárias dos encarregados de educação:



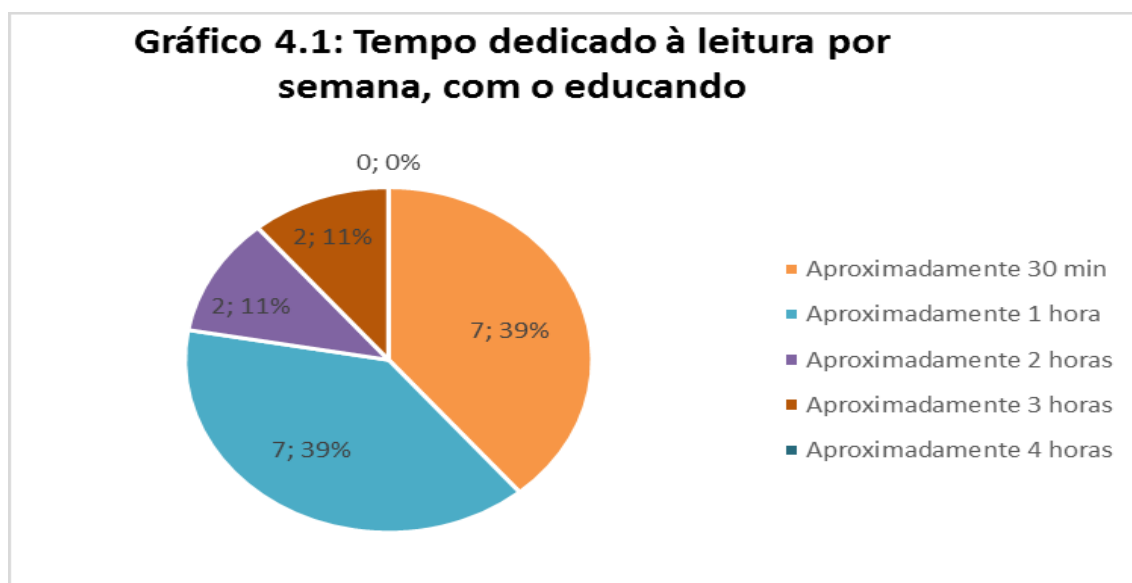
Relativamente a este gráfico podemos constatar que a maioria dos encarregados de educação é licenciada (8, correspondendo a 44%); 6 têm o Ensino Secundário, o que corresponde a 33% e 3 têm Mestrado (17%). Apenas 1 Encarregado de Educação tem o 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, o que corresponde a 6%, tendo completado o Ensino Secundário em França. Esta informação foi obtida através de uma opção que estava associada a esta questão sobre as habilitações literárias dos encarregados de educação, na qual estes tinham a possibilidade de responder a “Outra(s). Qual?/Quais?”. Este não foi o único Encarregado de Educação a responder a essa questão; houve outro Encarregado de Educação com licenciatura que respondeu que tinha formação em Inglês-Alemão.

No Gráfico 4 apresentamos a análise dos resultados referentes aos hábitos de leitura dos encarregados de educação com os seus educandos:



Verificamos que a totalidade dos encarregados de educação que respondeu a este inquérito afirma que lê com o seu educando. Podemos, assim, depreender que estes reconhecem a importância de ler e de o fazer com os seus educandos.

No Gráfico 4.1 apresentamos o tempo que os encarregados de educação afirmam dedicar à leitura com os seus educandos:

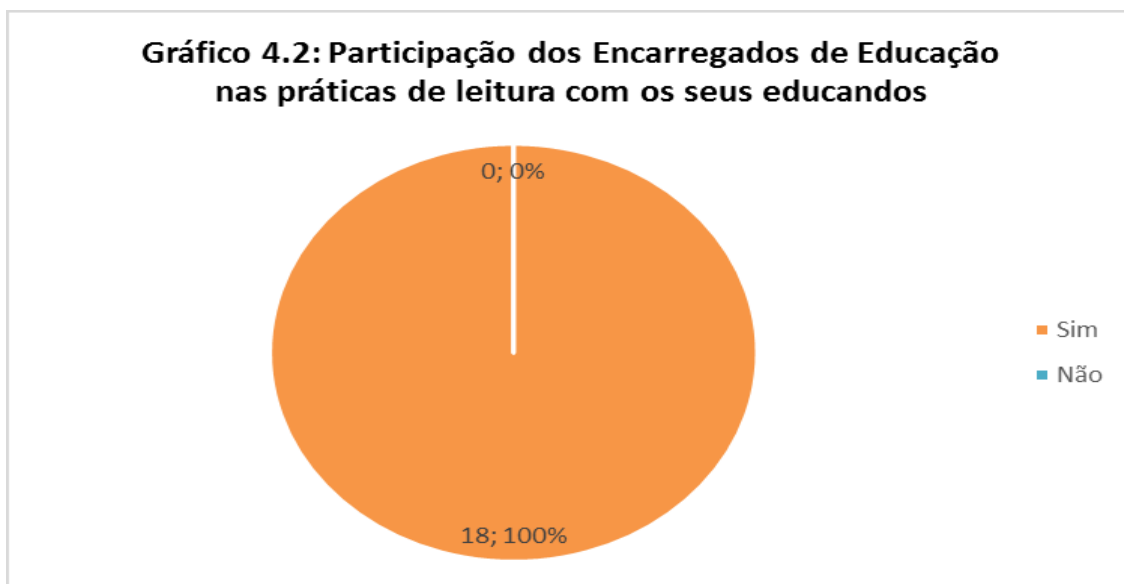


No âmbito da questão anterior, achámos pertinente questionar os encarregados de educação sobre o tempo que dedicam com o seu educando à leitura.

A maioria afirma dedicar aproximadamente 30 minutos a 1 hora por semana à leitura com os seus educandos, correspondendo a 7 encarregados de educação por cada opção (39%). Uma pequena minoria dedica à leitura 2 ou 3 horas aproximadamente por semana com o seu educando, o que corresponde a 11% (2 encarregados de educação por opção).

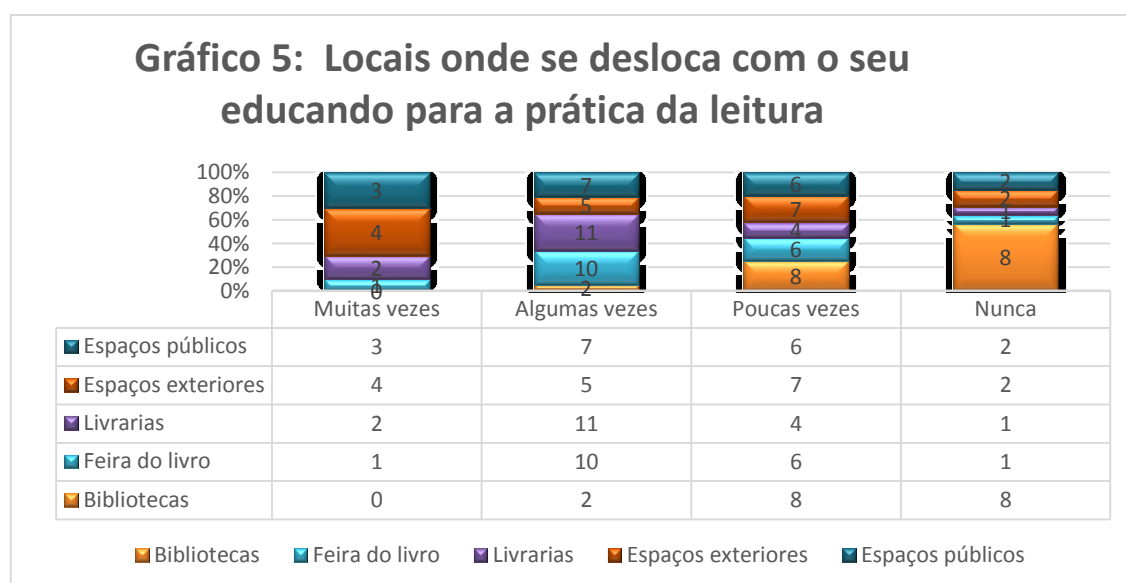
Apesar dos encarregados de educação admitirem que é importante lerem com os seus educandos, no geral não dedicam muito do seu tempo à prática da leitura com os mesmos. Este facto pode dever-se ao *stress* e ao estilo de vida da nossa sociedade. As crianças estão cada vez menos tempo com os seus encarregados de educação, passando a maior parte do tempo na escola e em ATL'S, é aí que dedicam atenção aos seus trabalhos que, supostamente, eram “para casa” e, posteriormente, têm atividades ou brincam. Quando chegam às suas casas, os encarregados de educação dedicam-se, possivelmente, a dialogar com os seus educandos, a brincar, ou a ver televisão.

No Gráfico 4.2. apresentamos a análise dos resultados referentes à participação dos encarregados de educação nas práticas de leitura com os seus educandos, para perceber se os encarregados de educação julgam que ler com os seus educandos pode influenciar a motivação dos mesmos.



Mais uma vez, ao analisarmos os resultados das respostas dada pelos encarregados de educação averiguamos que todos os inquiridos são de opinião que a sua participação nas práticas de leitura com os seus educandos os motiva para a prática da leitura.

No Gráfico 5 exibimos a análise dos resultados referentes aos locais onde os encarregados de educação se deslocam com o seu educando para a prática da leitura:



Com este gráfico conseguimos depreender quais os locais que os encarregados de educação afirmavam costumar frequentar com o seu educando para a prática de leitura e com que periodicidade.

De acordo com o gráfico acima apresentado, os encarregados de educação que levam “muitas vezes” os seus educandos para a prática de leitura em “espaços exteriores” são 4 (40%); 3 preferem os “espaços públicos” (30%) e 2 as “livrarias” (20%). Apenas 1 encarregado de educação leva o seu educando “muitas vezes” à “feira do livro” (10%) e nenhum a “bibliotecas” (0%).

Os encarregados de educação frequentam com maior regularidade as “livrarias” (11 afirmam fazê-lo “algumas vezes” (33%). Esta é a opção mais selecionada de todo o gráfico. De seguida, surge a opção “feira do livro” (31%) com 10 encarregados de educação a indicar que o fazem com mais frequência (esta é a segunda opção mais escolhida). Os “espaços públicos” ocupam o terceiro lugar das preferências dos encarregados de educação (7 encarregados de educação assinalam a opção “algumas vezes” (20%). De seguida aparece o “espaço exterior” como quarta opção, sendo 5 (12%) encarregados de educação a selecioná-lo e, por último, a opção “bibliotecas” (2 encarregados de educação, correspondendo a 4%).

São 8 (26%) encarregados de educação que optam por “bibliotecas” como local a frequentar “poucas vezes” com o seu educando para proporcionar momentos de leitura, seguindo-se os “espaços exteriores”, com 7 (22%) encarregados de educação a fazê-lo. Posteriormente os “espaços públicos” e a “feira do livro” são a opção de 6

(20% cada) encarregados de educação e, por último, 4 (12%) encarregados de educação escolhem “poucas vezes” “livrarias” para a prática da leitura.

Metade dos encarregados de educação que respondeu a este inquérito por questionário (8- 58%) afirmou que “nunca” ia ler para as “bibliotecas” com os seus educandos. Relativamente aos “espaços exteriores” e aos “espaços públicos”, 2 (14%) encarregados de educação responderam que “nunca” frequentavam estes dois locais para a prática da leitura com os seus educandos. Por fim, há 1 (7%) Encarregado de Educação a responder que “nunca” leva o seu educando para a prática de leitura à “feira do livro” e outro para “livrarias”.

Contudo, podemos concluir que o local menos escolhido para a prática da leitura com os seus educandos é a “biblioteca”. São apenas 2 (4%) os encarregados de educação que o fazem “algumas vezes”, nenhum (0%) o faz “muitas vezes”. Pelo contrário temos 8 (58%) os encarregados de educação que “nunca” o fazem nesse local e outros 8 (26%) que o fazem “poucas vezes”

O local mais escolhido pelos encarregados de educação para a prática de leitura com o seu educando são as “livrarias”. Dois encarregados de educação selecionaram a opção “muitas vezes” e 11 encarregados de educação “algumas vezes”, o que corresponde a mais de metade dos inquiridos.

O segundo local mais escolhido pelos encarregados de educação foi a “feira do livro”, sendo apenas 1 Encarregado de Educação a afirmar não levar o seu educando para a prática da leitura nesse local. Em oposição, temos também apenas 1 Encarregado de Educação que declara que o faz “muitas vezes”, 10 “algumas vezes” e 6 que o fazem “poucas vezes”.

Os “espaços públicos” são o terceiro local mais escolhido. Três encarregados de educação afirmam frequentá-los “muitas vezes”, 7 encarregados de educação indicam que o fazem “algumas vezes”, 6 “poucas vezes” e 2 “nunca”.

Em quarto lugar foram selecionados os “espaços exteriores” com 4 encarregados de educação a frequentá-los “muitas vezes” e 5 a indicar que o fazem “algumas vezes”. Porém, 7 encarregados de educação indicam a opção “poucas vezes” e 2 a indicar que “nunca” o fazem.

A maioria dos encarregados de educação não tem muito tempo para estar com os seus educandos mas demonstra preocupação com a educação literária dos mesmos. Afirma deslocar-se, “algumas vezes”, a livrarias e à feira do livro com os seus educandos. O local menos escolhido pelos encarregados de educação para levarem os seus educandos para a prática de leitura é à biblioteca; é um local mais

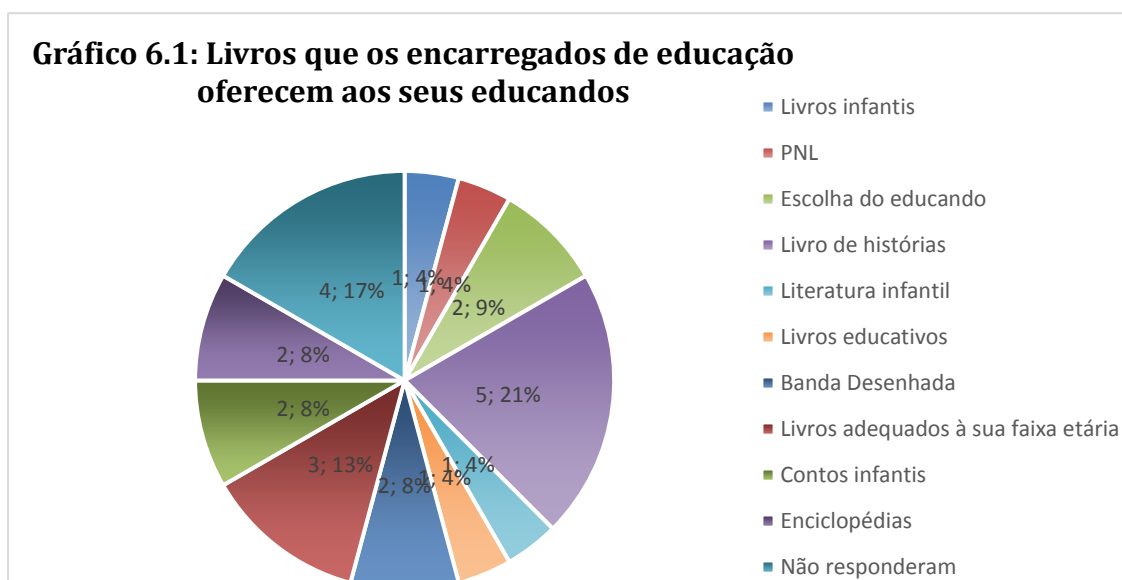
calmo, com o qual as crianças também já têm contacto na escola e, por vezes, nas bibliotecas públicas não há um espaço reservado para crianças, o que se pode tornar maçador para as mesmas.

No Gráfico 6 apresentamos a análise dos resultados referentes aos hábitos que os encarregados de educação têm de oferecer livros aos seus educandos:



Relativamente ao hábito de oferecer livros aos seus educandos, os encarregados de educação são unânimes. Verificamos, pois, que a totalidade dos encarregados de educação afirma ter por hábito oferecer livros aos seus educandos. Duas das razões que podem explicar este resultado prendem-se, possivelmente, com a existência de uma variedade de opções para tratar diversos temas de uma forma lúdica, mas também com disponibilidade económica. Tal possibilitará ao educando pedir ao seu encarregado de educação que lhe ofereça livros de que gosta.

No Gráfico 6.1 expomos a análise dos resultados referentes às opções de livros que os encarregados de educação declaram oferecer aos seus educandos:



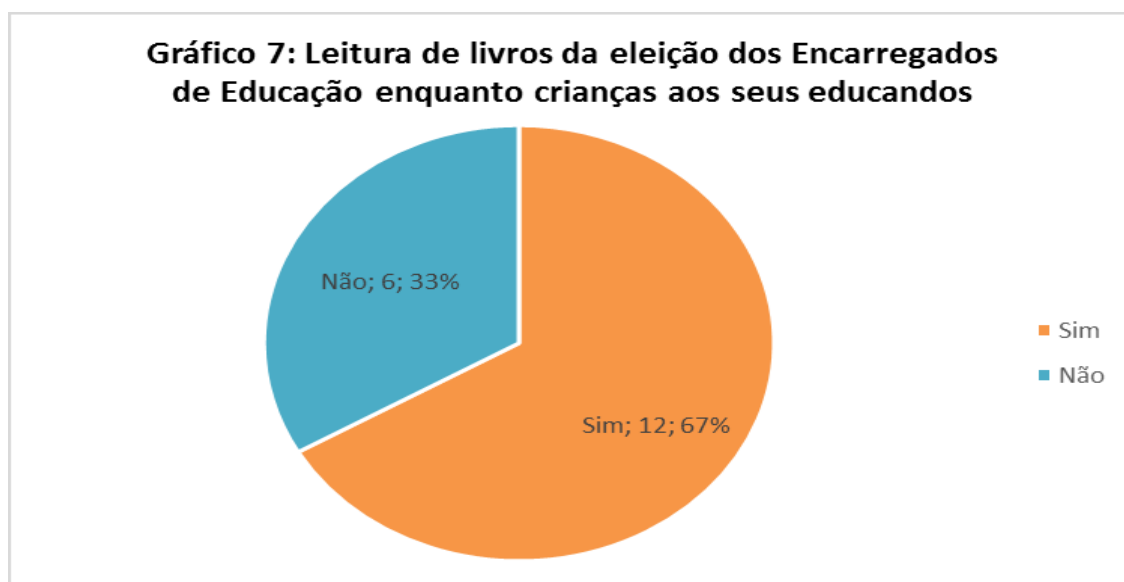
Questionámos os encarregados de educação relativamente aos livros que costumavam oferecer aos seus educandos. A esta questão responderam 14 (83%) encarregados de educação, descrevendo cada um deles vários livros ou tipos/géneros textuais que costumavam oferecer. O facto de termos utilizado uma questão aberta, sem opções previamente selecionadas, permitiu-nos obter respostas mais diversificadas, possibilitando retirar outro tipo de ilações.

As respostas mais frequentes dos encarregados de educação foram as seguintes: “livro de histórias” com 5 encarregados de educação a responder desse modo (21%) e, de seguida, 3 (13%) a responder livros “adequados à sua faixa etária”. Posteriormente, há quatro opções que foram escolhidas por 2 encarregados de educação (8%): os “contos tradicionais”, as “enciclopédias”, a “banda desenhada”, “escolha do educando” e “literatura infantil”. Apenas 1 encarregado de educação (4%) indicou o “Plano Nacional de Leitura” e “livros educativos”.

A maioria dos encarregados de educação oferece livros de histórias aos seus educandos podendo ser pelo facto de ser apelativos pelas ilustrações e diversidade de cores, por serem histórias já conhecidas pelos encarregados de educação e por serem histórias de que as crianças gostam.



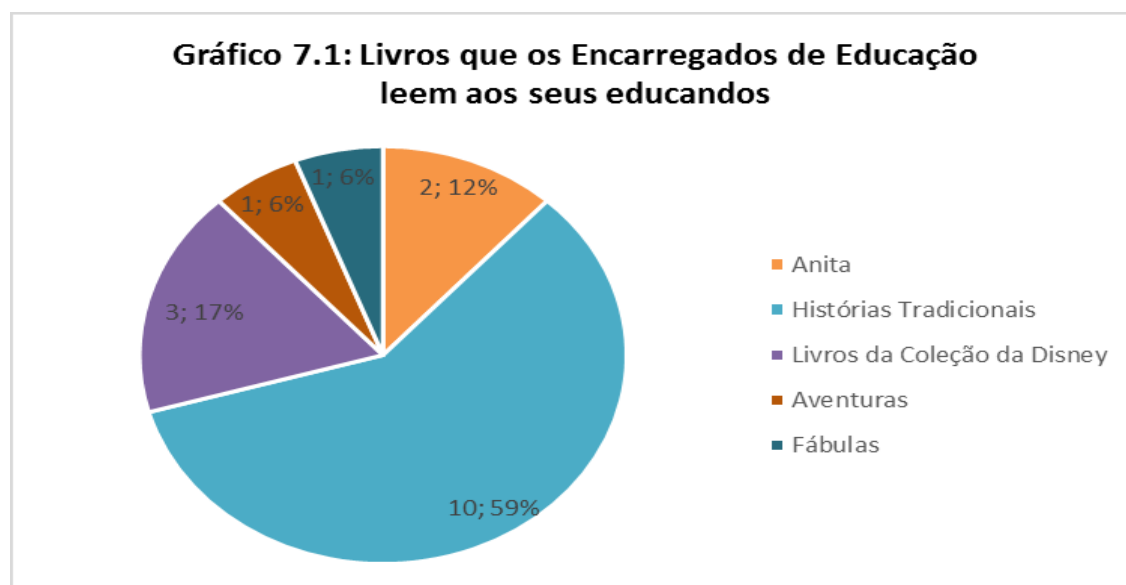
No Gráfico 7 apresentamos a análise dos resultados referentes à leitura de livros da eleição dos encarregados de educação quando eram crianças aos seus educandos:



Ao analisarmos o Gráfico 7, verificamos que 12 encarregados de educação (67%) afirmam ler livros da sua eleição quando crianças aos seus educandos e 6 (33%) declaram não o fazer.

A maioria dos encarregados de educação conta essas mesmas histórias, demonstrando, porventura, que há histórias que são intemporais e que ficam na memória, pelas personagens, pela mensagem, por todo o enredo. Muitos encarregados de educação reconhecem que ler ou contar essas histórias aos seus educandos pode ser uma boa opção, para que estes ganhem gosto pela leitura. Os que não o fazem pode ser pelo facto de as histórias não os terem marcado ou por, habitualmente, não contarem histórias aos seus educandos. Contudo, os encarregados de educação podem também não querer contar ou ler as histórias que lhes foram transmitidas pelo facto de não serem as mensagens que pretendem transmitir aos seus educandos.

No Gráfico 7.1 apresentamos a análise dos resultados referentes aos livros que os encarregados de educação leem aos seus educandos:

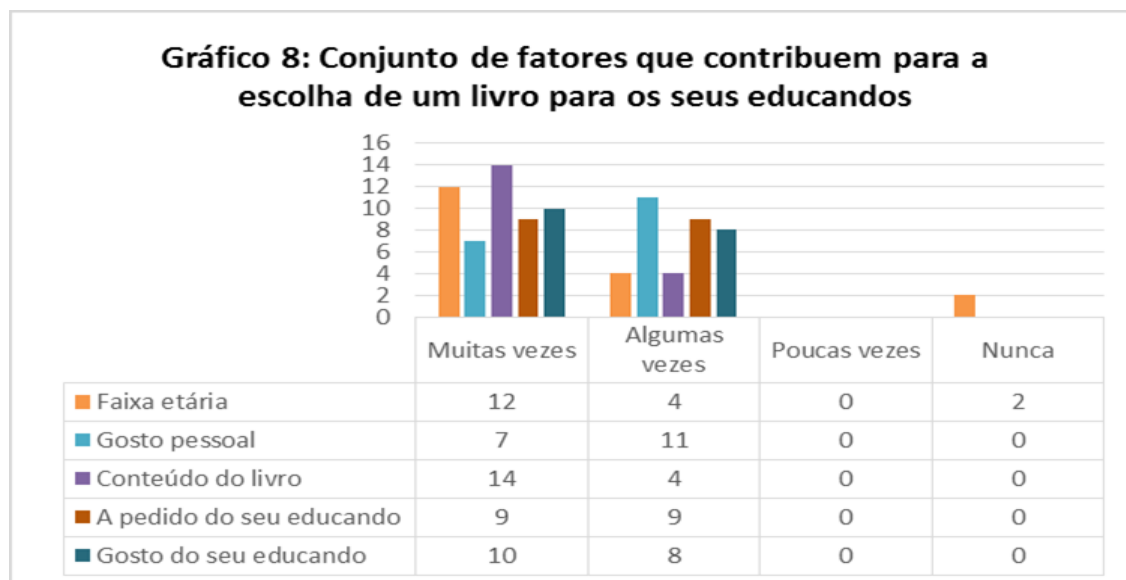


Na sequência do Gráfico 7, que corresponde à questão “Tem por hábito contar histórias que eram da sua eleição quando era jovem?”, colocou-se a opção “quais”, permitindo aos encarregados de educação responder de uma forma livre. Foram 11 os encarregados de educação que o fizeram; obtivemos 17 respostas, averiguando, assim, que os que responderam deram mais do que uma resposta.

A resposta que mais se destacou foram as “histórias tradicionais” com 10 encarregados de educação a responder, o que corresponde a 59%. De seguida, as histórias que os encarregados de educação mais leem aos seus educandos são da “coleção da Disney”, sendo 3 os encarregados de educação a fazê-lo (17%). Seguem-se as histórias da “Anita”, com 2 encarregados de educação a selecionar essa opção (12 %). As “aventuras” e as “fábulas” ocupam o último lugar das preferências dos encarregados de educação, sendo só um encarregado de educação a selecionar cada uma delas (1,6%).

Inferimos que as “histórias tradicionais” são as preferidas dos encarregados de educação, possivelmente pelo facto de veicularem uma mensagem importante para a transmissão de valores e costumes que podem ser importantes no âmbito da educação dos seus educandos.

No Gráfico 8 apresentamos a análise dos resultados referentes ao conjunto de fatores que, no entender dos encarregados de educação, contribuem para a escolha de um livro para os seus educandos:



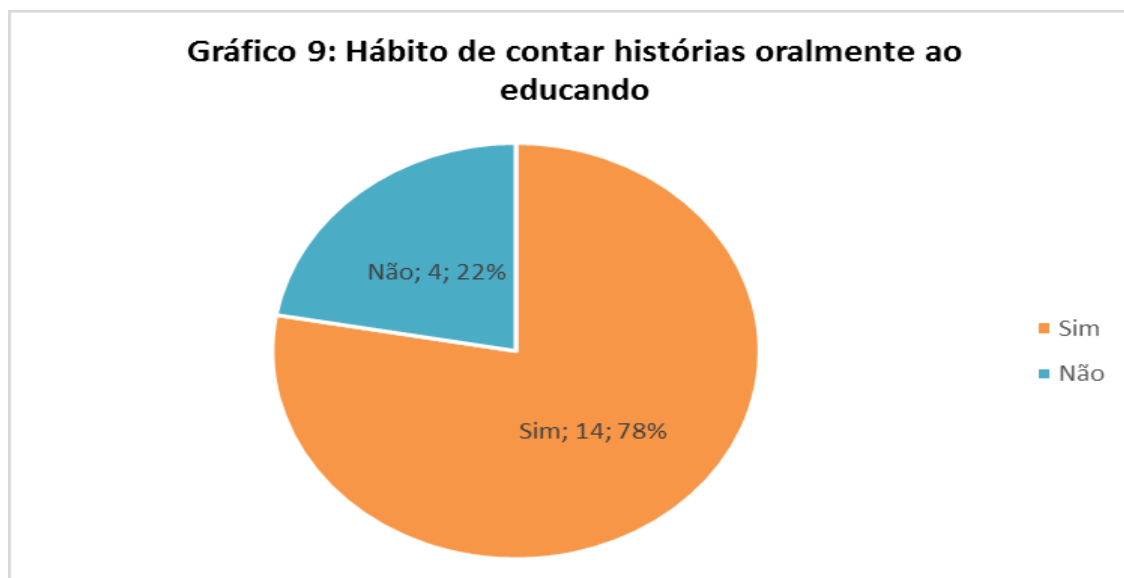
Da leitura do Gráfico 8 depreendemos que nenhum Encarregado de Educação selecionou a opção “poucas vezes” e que 2 encarregados de educação mencionaram que “nunca” tinham selecionado um livro para o seu educando devido à “faixa etária”.

Neste gráfico as opções “muitas vezes” e “algumas vezes” foram as mais indicadas pelos encarregados de educação.

Verificamos, assim, que a maioria dos encarregados de educação seleciona livros para os seus educandos “muitas vezes” pensando no “conteúdo do livro”, sendo 14 encarregados de educação a fazê-lo, mais de metade dos mesmos. Em segundo lugar, destaca-se a opção “muitas vezes” no que respeita à adequação à faixa etária (12). Dez encarregados de educação selecionam a opção “gosto do seu educando”, 9 referem fazer uma escolha “a pedido do seu educando” e, por último, 7 fazem-no pelo “gosto pessoal” do mesmo.

Depreendemos, pois, que os encarregados de educação tentam ir ao encontro das necessidades dos seus educandos. Têm preocupações com um conjunto de fatores para selecionar livros para os seus educandos, o que nos parece importante.

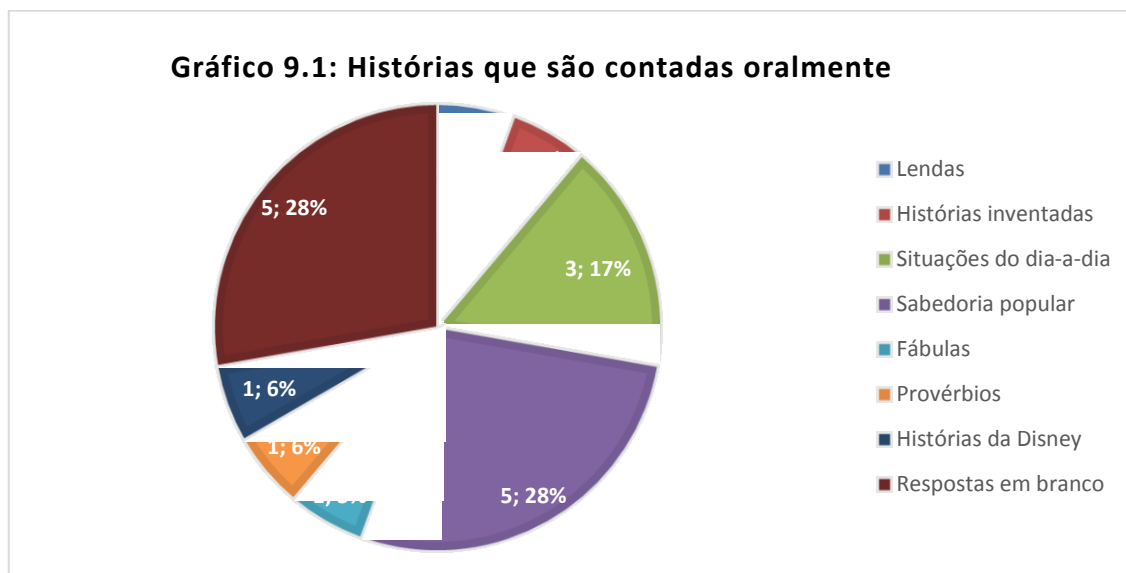
No Gráfico 9 apresentamos a análise dos resultados referentes à questão que contempla o “hábito de contar histórias oralmente ao seu educando”:



Relativamente a este gráfico, verificamos que mais de metade dos encarregados de educação (14, correspondendo a 78%) conta histórias oralmente aos seus educandos e que apenas 4 não o faz (22%).

A maioria dos encarregados de educação conta histórias oralmente aos seus educandos, proporcionando aos mesmos uma forma diferente de contar uma história, mas também, possivelmente, para poder acrescentar ou retirar alguns excertos das histórias, moldando-as às necessidades e aos interesses das mensagens que pretendem transmitir. No que diz respeito aos encarregados de educação que indicam não o fazer, tal poderá suceder por não terem jeito para contar histórias ou por falta de tempo para realizarem esse tipo de atividades com os seus educandos.

No Gráfico 9.1 apresentamos a análise dos resultados relacionados com as histórias que são contadas oralmente:



Dando seguimento à questão anterior, relativamente ao contar histórias de forma oral, questionaram-se, de seguida, os encarregados de educação sobre quais as histórias que contavam aos seus educandos. Foram 13 (72%) encarregados de educação a responder a esta questão e 5 (28%) a deixá-la em branco.

Desses 13 encarregados de educação que responderam, obtiveram-se 13 respostas, o que quer dizer que cada inquirido deu apenas uma resposta.

Esta era uma questão aberta. Os encarregados de educação não tinham nenhum conjunto de opções para selecionar, então tinham de referir que histórias contavam oralmente ao(s) seu(s) educando(s). A nomenclatura apresentada é da autoria dos encarregados de educação.

A resposta mais frequente foi dada por 5 encarregados de educação que mencionaram as “histórias de sabedoria popular” (28%). De seguida, 3 encarregados de educação (17%) mencionam as “situações do dia-a-dia”. Por último, as restantes 5 respostas foram dadas por apenas 1 encarregado de educação (6%), em cada uma das seguintes opções: “lendas”, “histórias inventadas”, “fábulas”, “provérbios” e “histórias da Disney”.

Estes encarregados de educação afirmam que contam mais “histórias de sabedoria popular” pois possivelmente pretendem com as mesmas transmitir aos seus educandos valores e costumes que façam parte do quotidiano. As histórias menos

contadas são as “histórias inventadas”, podendo ter sido preteridas, em nosso entender, por não constituírem exemplos da vida real.

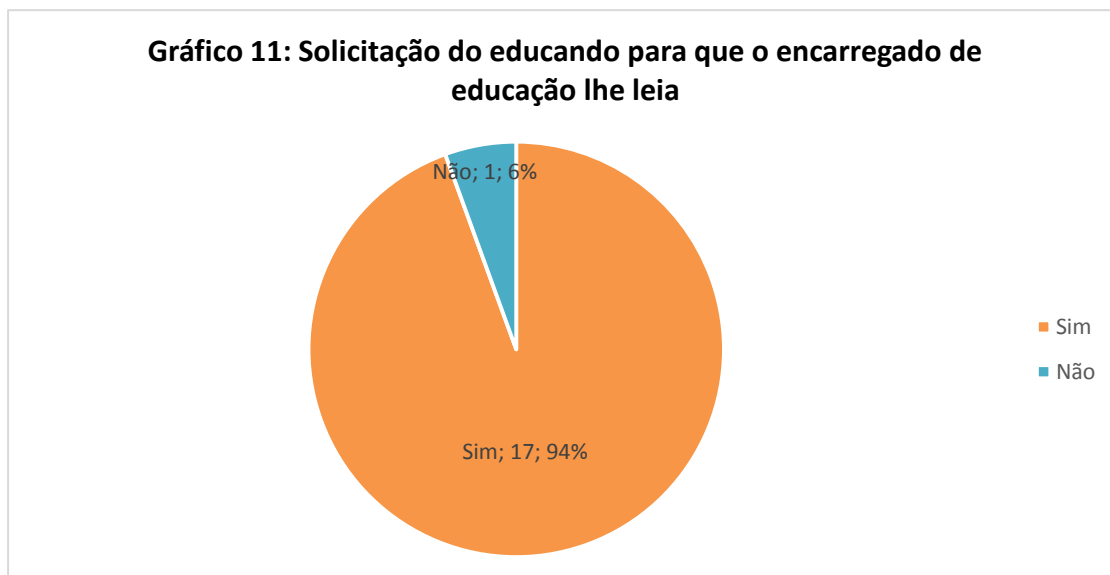
No Gráfico 10 apresentamos a análise dos resultados referentes à participação dos educandos na seleção dos livros:



Todos os encarregados de educação que foram inquiridos (18, correspondendo a 100%) afirmam que os educandos participam na seleção dos livros.

Talvez tal aconteça porque devemos ler aquilo de que gostamos, sobre assuntos que nos cativam. A participação dos educandos na escolha dos livros pode promover a motivação para práticas de leitura, de forma autónoma, bem como o desejo de que lhes leiam.

No Gráfico 11 expomos a análise dos resultados referentes às solicitações do(s) educando(s) ao encarregado de educação para que lhe leia:



Ao analisarmos este gráfico verificamos que a grande parte das crianças (94%) pede aos seus encarregados de educação que lhe leia livros; apenas 1 educando não o faz (6%).

Algumas das razões pelas quais a maioria dos educandos solícita aos seus encarregados de educação para lhe ler histórias podem ser as seguintes: i) para passarem mais tempo com os encarregados de educação, chamando, assim, a sua atenção; ii) por poder ser um dos momentos que os educandos mais gostam de passar com os seus encarregados de educação; iii) por gostarem de ouvir histórias.

## **7.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA**

No que se refere à análise de conteúdo, seguimos a proposta de Bardin (1977). Princípios do nosso trabalho com a pré-análise, de acordo com as seguintes subfases (Bardin, 1977):

- (i) Leitura flutuante;
- (ii) Escolha dos documentos;
  - a. Regra da exaustividade;
  - b. Regra da representatividade;
  - c. Regra da homogeneidade;
  - d. Regra da pertinência;

- (iii) Formulação de hipóteses e dos objetivos;
- (iv) Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores;
- (v) Preparação do material.

Numa fase posterior, passámos para a exploração do material. A exploração do material abrange o processo de sistematização, atendendo aos recortes dos textos nos quadros de registos, à explicação de regras de classificação e contagem, unindo as informações em grupos simbólicos ou temáticos (Bardin, 1977). A codificação é uma transformação, que é concretizada por meio de recorte, que se une e enumera, apoiando-se em regras explícitas sobre as informações textuais, características das particularidades do conteúdo (Bardin, 1977).

Finalmente, procedemos ao tratamento dos resultados obtidos, tendo construído as categorias e subcategorias apresentadas na Tabela 4 e, posteriormente, na Tabela 5.

**Tabela 4- Análise da entrevista- 1.ª parte**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Enunciados</b>
Conto tradicional na sala de aula	Desenvolvimento intelectual dos alunos/alunas	2	“(…) importantíssimo para o desenvolvimento intelectual dos alunos...”;  “(…) reportam para o seu imaginário e os desenvolve intelectualmente.”
	Fomento da compreensão do oral	2	“Dou bastante ênfase à compreensão do oral...”;  “(…) geralmente cada vez que há um conto tradicional há sempre exercícios de compreensão do oral, para ver se eles perceberam e depois a partir daí passamos para a interpretação , resolução de alguns exercícios gramaticais...”
	Articulação com outras áreas «académicas»	1	“(…) e sempre que possível utilizo o conto para articular com as restantes áreas académicas nomeadamente a matemática, o estudo do meio e as expressões artísticas também, e de um modo geral costumo trabalhar duas obras por mês.”



	Desenvolvimento de atividades no âmbito da compreensão na leitura	1	“Para além dos exercícios de compreensão do oral de que falei costumamos identificar as personagens, as ações, fazemos o reconto, o resumo da obra e é basicamente estas atividades.”
	Educação para os valores	1	“ (...) este tipo de contos dão sempre para trabalhar os valores e eu acho que hoje em dia nas escolas é importantíssimo que os valores sejam trabalhados nomeadamente a amizade, o respeito, partilha, amor e solidariedade.”

Relativamente à categoria “Conto Tradicional em sala de aula” a professora afirma que os contos tradicionais são importantes pelos aspetos que passamos a referir.

No que respeita à primeira questão, «Costuma incluir os contos tradicionais nas práticas letivas consagradas à leitura?», a professora titular da turma afirma que os utiliza, porque desenvolvem os alunos intelectualmente e reportam para o seu imaginário.

De acordo com Martins (2008), nos nossos dias os contos são considerados uma forma literária reconhecida. Assim, compreendemos a importância que a professora titular de turma concede aos contos tradicionais nas suas práticas letivas.

Na segunda questão, «De que modo (quais as atividades que planifica e com que periodicidade)»? a professora refere que ao realizar atividades relativas à inclusão dos contos tradicionais nas práticas de leitura desenvolve nos alunos a compreensão do oral, realizando com as crianças exercícios de interpretação do texto, bem como exercícios gramaticais. Quando utiliza o conto tradicional em sala de aula tenta, igualmente, articular esta atividade com as outras áreas curriculares.

Os contos tradicionais possuem riqueza, sendo necessário que sejam abordados o mais cedo possível, como forma de motivação e de aprendizagem, pois são, geralmente, do gosto da maioria das crianças. Possivelmente devido a este facto, a professora titular de turma afirma que tem por hábito trabalhar duas obras por mês.

Há algumas atividades que a professora titular de turma poderia realizar com as crianças, desenvolvendo estratégias centradas na motivação para a leitura. Sá (2009) sugere as seguintes atividades:

- ler em voz alta textos escritos pelo próprio aluno;
- ler alto para os alunos ou convidar alguém para o fazer;
- trazer para a aula elementos de transmissão da leitura (CDs e DVDs);
- ter na sala de aula livros para serem manuseados e lidos pelos alunos (podendo-se criar o “cantinho da leitura” ou recorrer à “biblioteca de turma”);
- comparar um texto lido com outros do mesmo género;
- comparar a linguagem de um texto lido com a linguagem de outros textos;
- ler diferentes tipos de textos e com diferentes finalidades (para obter informação precisa, para seguir instruções, para aprender, para praticar a leitura em voz alta, por prazer, etc);
- ler em voz alta para os outros ;
- discutir o sentido de palavras ou de passagens de um texto;
- falar para os outros de textos lidos por si, tecer comentários sobre esses textos, ler passagens do texto apresentado;
- cruzar a leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua (por exemplo, escrever a partir de textos lidos) ou de outras formas de expressão (por exemplo, dramatizar, mimar, ilustrar, musicar textos lidos ou passagens destes).

Na resposta à terceira questão, «Quais as estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura que costuma mobilizar?» a professora titular de turma refere que as atividades que desenvolve no âmbito da compreensão da leitura são as seguintes:

- exercícios de compreensão do oral;
- identificar personagens;
- identificar ações;
- reconto;
- resumo da obra.

Julgamos que a professora não menciona explicitamente as estratégias, como lhe foi solicitado na questão, indicando um conjunto de atividades. Consideramos as estratégias muito importantes, dado que o seu reconhecimento ou desconhecimento pode repercutir-se no modo como o professor planifica as atividades.

Relativamente à quarta questão, «Quando aborda os contos tradicionais considera relevante extrair uma lição de moral a partir dos mesmos?», a professora titular de turma afirma que é importante extrair uma lição de moral e, com esta, trabalhar a educação para os valores.

Segundo Martins (2008) nos contos estão presentes os costumes, valores e vivências de uma comunidade. Daí, possivelmente, a relevância que a professora dá aos mesmos, utilizando-os para trabalhar os valores e afirmando que, hoje em dia, é na escola que têm de ser trabalhados.

Na Tabela 5 apresentamos a análise dos resultados relativos à segunda parte da entrevista:

**Tabela 5- Análise da entrevista - 2.ª parte**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Enunciados</b>
Participação dos pais nas práticas de leitura das crianças	Promoção de hábitos de leitura	2	“(…) notamos que as crianças que têm em casa um apoio maior, pela parte dos pais reflete-se na sala de aula.”; “Quanto maior a motivação dos pais em casa maior também é a motivação dos alunos a nível de sala de aula e empenham-se mais nas atividades.”
	Relação motivação/empenho das crianças	2	“Eu gosto muito de ter os encarregados de educação, pais ou até outros familiares por vezes que vêm à sala de aula... e noto que é uma das coisas que efetivamente os alunos gostam e lhes cria muito empenho quando eles têm algum familiar em sala de aula a fazer a leitura por exemplo.”; “Porque eles depois sentem-se mais motivados, mais empenhados e claro que com isso têm um melhor desempenho académico.”
	Desempenho académico das crianças	2	“Considero que estão mais motivados para aprender.”; “Porque geralmente têm um melhor desempenho académico, visto possuírem mais vocabulário, conseguem fazer uma estruturação de frases mais correta. Mesmo quando constroem um texto conseguem fazer uma estruturação de texto e um encadeamento de ideias muito melhor do que aquelas que praticamente não leem.”

Quinta questão: «Considera relevante a articulação entre o trabalho realizado em sala de aula e o papel desempenhado pela família, em casa?». Relativamente a esta questão, a professora titular de turma afirmou que era importante o apoio dos pais em casa; os alunos que têm esse apoio, encontram-se mais motivados, em seu entender, e tal reflete-se em contexto de sala de aula.

É importante motivar as crianças desde pequenas para a prática da leitura.

Sexta questão: «Costuma solicitar a participação dos encarregados de educação para promover os hábitos de leitura das crianças?». A professora titular de turma assegura que solicita a participação dos pais e dos encarregados de educação

várias vezes e que gosta muito de ter os pais e outros familiares em sala de aula. O Ministério da Educação lançou o programa - Está na Hora da Leitura – 1.º Ciclo, fazendo algumas propostas que devem ser tidas em linha de conta para essa promoção. Destacamos a seguinte (que está relacionada com os encarregados de educação): “Sensibilização de pais e encarregados de educação para a importância do livro e da leitura no desenvolvimento da criança” (Ministério da Educação, s/d, p. 3). Assim, cada vez que os professores solicitarem a participação dos pais e dos encarregados de educação, estes vão sentir que é importante, despendendo um pouco do seu tempo que se vai refletir na motivação e, posteriormente, num melhor desempenho académico.

Conforme mencionou a professora titular de turma é na leitura que os pais, encarregados de educação ou outros familiares mais participam.

Sétima questão: «Quando os encarregados de educação participam regularmente em práticas de leitura com os seus educandos, considera que estes são mais motivados para aprender?» A professora titular de turma afirma que os alunos que têm o apoio dos pais na prática da leitura estão mais motivados para aprender, apresentando um melhor desempenho académico do que aqueles que não leem. Em seu entender, os que leem apresentam mais vocabulário, constroem frases mais corretas e sabem como estruturar um texto tendo em linha de conta o encadeamento de ideias.

Por isso, torna-se fundamental o contacto com textos literários diversificados e de qualidade, para que os alunos se sintam estimulados e leiam autonomamente (Sim-Sim, 2007).

## 8. CONCLUSÃO

---

Com o presente relatório de estágio, demos a conhecer a nossa intervenção educativa no âmbito das disciplinas de Prática de Ensino Supervisionada II e III (PESII e PESIII), do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Refletimos criticamente sobre as práticas em contexto e, consecutivamente, realizamos uma caracterização dos dois contextos (Pré-Escolar e 1.º CEB).

Adicionalmente, para que fosse possível planificar o trabalho de investigação e dar resposta à nossa questão de investigação, foi necessário efetuarmos a revisão da literatura, para tornar o nosso trabalho mais completo, de modo a termos mais conhecimento sobre o tema.

Através da realização do nosso estudo, procurámos obter resposta para a seguinte questão de investigação: “Como podem os contos tradicionais contribuir para a promoção da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”

No que respeita à metodologia, este trabalho de investigação centrou-se na elaboração de um inquérito por entrevista à professora e um inquérito por questionário aos encarregados de educação. O inquérito por questionário aos encarregados de educação foi realizado para perceber como estes podiam contribuir para a mobilização dos contos tradicionais. O inquérito por entrevista foi realizado para compreender como o professor titular da turma utilizava os contos tradicionais na sala de aula e que estratégias de desenvolvimento de compreensão da leitura eram mobilizadas para tal efeito.

Foram ainda planificadas e operacionalizadas atividades associadas a um conto tradicional, “O Príncipe com orelhas de Burro”, de Adolfo Coelho. Este conto tradicional foi selecionado de acordo com objetivos pré-definidos de seleção para ouvir, ler, ler e analisar em grupo.

Relativamente aos resultados obtidos pelo inquérito por questionário aos encarregados de educação, podemos afirmar que: i) todos os encarregados de educação afirmam ter hábitos de leitura com os seus educandos e a maioria refere dedicar aproximadamente trinta minutos do seu tempo a tal leitura partilhada; ii) declaram ter por hábito deslocar-se com os educandos para a prática de leitura, sobretudo a livrarias, seguindo-se a feira do livro; iii) afirmam que o sítio onde é menos frequente levar os seus educandos é a biblioteca.

A totalidade dos encarregados de educação afirma ter por hábito oferecer livros aos seus educandos, sendo os livros de histórias da sua preferência. Doze

encarregados de educação declaram contar as histórias da sua eleição quando eram crianças aos seus educandos e seis não o fazem. No que diz respeito à questão “Têm por hábito contar histórias que eram da sua eleição quando eram jovens”, facultada a opção “quais”, a maioria indica contar “histórias tradicionais”.

No âmbito dos fatores que contribuem para a escolha de um livro para os seus educandos, a maioria dos encarregados de educação destaca o conteúdo do livro e, de seguida, a faixa etária. Inquiridos sobre se tinham por hábito contar histórias oralmente aos seus educandos, a maioria respondeu que sim, afirmando também, na sua maioria, que as histórias que contavam eram de sabedoria popular. Todos os encarregados de educação declararam que os seus educandos participavam na seleção de livros. Por último, questionámos os encarregados de educação para averiguar se o(s) seu(s) educando(s) lhe(s) pedia(m) para que lhe lesse(m). Apenas um encarregado de educação respondeu que o seu educando não lhe pedia, o que nos pareceu relevante.

Podemos, assim, concluir que a maioria dos encarregados de educação se envolve em práticas de leitura com os seus educandos, atribuindo importância a tais práticas. Contudo, pensamos que podiam dedicar mais tempo à leitura com os seus educandos, dado que entendemos que trinta minutos, por semana, é pouco tempo. No entanto, importa sublinhar que se encontram disponíveis para levar os seus educandos a outros locais propícios para a prática da mesma. Declaram também oferecer livros e a maioria tem critérios para os selecionar, preocupando-se com a transmissão de histórias que lhes eram contadas pelos seus familiares quando eles próprios eram jovens.

A análise dos resultados do inquérito por entrevista à professora permitiu-nos concluir que esta faz uso dos contos tradicionais nas suas práticas, afirmando que é importante a sua utilização, pois assegura que desenvolve os alunos intelectualmente e os reporta para o seu imaginário. A professora declara utilizou os contos tradicionais sensivelmente duas vezes por mês, realizando atividades para desenvolver a compreensão do oral, propondo exercícios de interpretação de textos e exercícios gramaticais, articulando estas atividades com outras áreas do saber. Quando perguntámos à professora quais as estratégias de desenvolvimento de compreensão na leitura que mobilizava, esta não mencionou as estratégias mas, um conjunto de atividades, o que aponta para o possível desconhecimento das primeiras, bem como para a forma de as operacionalizar na planificação das atividades em contexto de sala de aula.

A professora entendeu igualmente ser importante retirar uma lição de moral, para trabalhar a educação para os valores. Considerou relevante o trabalho colaborativo com os encarregados de educação, bem como a participação dos familiares na escola nas práticas de leitura, afirmando que os alunos ficam mais motivados e predispostos para aprenderem e executarem as atividades propostas. A professora demonstrou também interesse em utilizar os contos tradicionais no âmbito de tais práticas, entendendo que são muito importantes para o desenvolvimento intelectual e afetivo dos alunos.

Considerou ainda crucial a colaboração com os encarregados de educação e a participação dos mesmos em sala de aula.

Foi possível inferirmos que a professora faz uso desta ferramenta de trabalho que é o conto tradicional, para trabalhar os valores, os costumes. Com os mesmos pretendia ampliar o imaginário e a criatividade das crianças, dando-lhes liberdade para que se desenvolvam também intelectualmente. A professora realizava articulações com as outras áreas do saber e tinha por hábito solicitar a participação dos familiares em práticas de leitura na escola.

Com a realização de um conjunto de atividades que se encontrava, a nosso ver, enquadrado no nosso grupo de crianças, podemos concluir que foi bastante produtivo, tanto para nós como para o grupo. Tentámos dinamizar as sessões com uma sequência lógica e com o grau de exigência adequado à faixa etária das crianças, de uma forma crescente. Verificámos que estas se divertiram muito e que gostaram da forma como trabalhámos com elas, demonstrando empenho e entusiasmo na execução do que lhes era pedido. Acho que conseguimos motivá-las, deixando-as focada no que estávamos a realizar e sempre à espera do que iria ser pedido numa fase posterior. O nosso maior receio, relativamente a esta parte do trabalho, era desiludir as crianças ou verificar que estas não demonstravam interesse no que iríamos apresentar e no que iríamos sugerir que executassem. Isso não aconteceu. As crianças gostaram e correu tudo muito bem, a nosso ver. Foi a parte do trabalho que mais prazer nos deu ao executar, desde a seleção do conto tradicional, à procura dos objetivos e daquilo que pretendíamos ensinar às crianças, à parte da planificação e, finalmente, a execução. Durante e após a execução verificámos que o *feedback* foi positivo por parte do grupo de crianças, refletindo que valeu o esforço e a dedicação, o tempo despendido na planificação.

Através do trabalho realizado conseguimos dar a resposta à nossa questão de investigação: “Como podem os contos tradicionais contribuir para a promoção da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”.

Resta-nos, assim, deixar possíveis pistas para trabalhos futuros que possibilitem compreender que tipo de atividades as crianças gostam mais e que estratégias de desenvolvimento da compreensão da leitura o/a professor/a deve mobilizar. Por exemplo, num trabalho futuro relativamente à prática, poderá ser realizado um conjunto de atividades bastante diversificadas no que respeita ao conto tradicional. Tal possibilitará comparar quais as atividades que motivam mais as crianças, através de metodologia adequada, de modo a compreender o que as crianças mais gostam. Entendemos que tal poderá facultar uma informação riquíssima, permitindo refletir sobre a articulação entre as atividades a realizar e as estratégias que as devem fundamentar.

Podemos finalmente, acrescentar que foi um gosto efetuar este trabalho, permitindo aprender e acrescentar algo de novo à nossa prática.



## 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Alarcão, M. (1995). *Motivar para a leitura: estratégias de abordagem ao texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Almeida, M. (2010). *Do tradicional às atuais narrativas: Uma proposta para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de mestrado). Obtido de: <http://ubithesis.ubi.pt/handle/10400.6/1821>.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*, 2.ª edição. Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2010). *A entrevista na investigação em educação*. In: J. Amado et al. (2014) (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-290). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. et al. (2014) (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Azevedo, F. et al. (2006) (coord). *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. et al. (2007) (coord). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Balula, J. P. R. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português*. (Tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/1469>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Buescu, H. C., Morais, J. Rocha, M., R. Magalhães, F. M. (2015). *Programa e Metas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cervo, A. L.; & Bervian, P. A. (1997). *Metodologia científica*, 2.ª edição. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Coutinho, C. e, Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal*. 15 (1), pp. 221-243. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

- Ferreira, V. (1986). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. In A. Silva & J. Pinto (1986). (orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 103-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1981). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Obtido de: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_a\\_importancia\\_do\\_ato\\_de\\_ler.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_a_importancia_do_ato_de_ler.pdf).
- Magalhães, F. (2006). A aprendizagem da leitura. In: Azevedo, F. et al. (2006) (coord). *Língua materna e literatura Infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. (pp.73-92). Lisboa: Lidel
- Martins, A. (2008). *O fantástico nos contos de Mia Couto: potencialidades de leitura em alunos do ensino básico*. Porto: Papiro Editora.
- Melão, D. (2016). *Representações sobre a leitura e sua influência em práticas educativas. Um estudo no 1.º ciclo de Bolonha*. (Tese de doutoramento, não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação. (2006). *Plano nacional de leitura: Relatório síntese*. Obtido de: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlitv/uploads/relatoriosintese.pdf>.
- Ministério da Educação. (s/d). *Orientações para atividades de leitura. Programa – Está na hora da leitura. 1.º ciclo*. Obtido de: [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura\\_completa\\_1ciclo.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_completa_1ciclo.pdf).
- Parafita, A. (1999). *A comunicação e a literatura popular: um estudo preliminar sobre literatura popular de tradição oral em Trás-os-Montes e Alto-Douro*. Lisboa: Plátano Editora.
- Propp, V. (1978). *Morfologia do conto*. Lisboa: Vega Universidade.
- Rodrigues, M. (2010). *Os contos tradicionais nos meandros das novas tecnologias*. (Dissertação de mestrado). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Obtido de: [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/676/1/msc\\_mabfrodriques.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/676/1/msc_mabfrodriques.pdf).
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.
- Sá, C. M. (2014). *Estratégias do leitor*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Santos, M. et al. (2007) (coord.). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Obtido de:

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/leitura-portugal.pdf>.

- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-21.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, A., & Pinto, J. (1986). (orgs.). *Metodologia da ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sim- Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, O. S. (2007). "O texto literário na escola: uma nova abordagem – círculos de leitura". In F. Azevedo (coord). *Formar Leitores - das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Lidel.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em Educação: como conceber e realizar processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In. Silva, A., & Pinto, J. (1986). (orgs.). *metodologia da ciências sociais*.(pp. 103-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: A avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

## **LEGISLAÇÃO:**

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

---

## **ANEXOS**

---

## ANEXO A - QUESTIONÁRIO

### Questionário

O presente questionário realiza-se no âmbito de um Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viseu, com o tema “O contributo dos contos tradicionais para a formação de leitores no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Todas as informações recolhidas são confidenciais e destinam-se a fins meramente académicos. O que se pede é a sua opinião relativamente ao tema referido.

Por favor, responda com sinceridade pois não há respostas certas ou erradas. A sua colaboração é crucial para a realização deste estudo.

Agradeço muito a sua disponibilidade.

Viseu, 2016

Diana Soares

### Parte 1

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo:

Masculino

☐

Feminino

☐

3. Indique, por favor, quais são as suas habilitações literárias:

1.º Ciclo do Ensino Básico ☐

2.º Ciclo do Ensino Básico ☐

3.º Ciclo do Ensino Básico ☐

Ensino Secundário ☐

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

Outra(s). Qual?/Quais? \_\_\_\_\_

## **Parte 2**

1. Costuma ler com o seu educando?

Sim ☐ Não ☐

Em caso afirmativo, responda às questões 1.1 e 1.2.

Em caso negativo avance para a questão 2.

1.1-Aproximadamente quanto tempo, por semana, dedica à leitura com o seu educando?

Aproximadamente 30 minutos ☐

Aproximadamente 1 hora ☐

Aproximadamente 2 horas ☐

Aproximadamente 3 horas ☐

Aproximadamente 4 horas ☐

Outro: \_\_\_\_\_

1.2. Acha que o facto de ler com o seu educando pode contribuir para o motivar mais para a leitura?

Sim ☐ Não ☐

2. Com que frequência se desloca aos seguintes locais para a prática da leitura, com o seu educando?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
<b>Bibliotecas</b>				
<b>Feiras do livro</b>				
<b>Livrarias</b>				
<b>Espaços exteriores</b>				
<b>Espaços públicos</b>				

Outros: \_\_\_\_\_

3. Costuma oferecer livros ao seu educando?

Sim ☐ Não ☐

Quais? \_\_\_\_\_

4. Tem por hábito ler livros ao seu educando que eram da sua eleição quando era criança?

Sim ☐ Não ☐

Quais? \_\_\_\_\_

5. Quando escolhe um livro para o seu educando fá-lo porquê?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Faixa etária				
Gosto pessoal				
Conteúdo do livro				
A pedido do seu educando				
Gosto do seu educando				

6. Tem por hábito contar histórias oralmente ao seu educando?

Sim ☐ Não ☐



Em caso afirmativo, responda à questão 6.1. Em caso negativo, avance para a questão 7.

6.1. Quais? \_\_\_\_\_

7. O seu educando participa na escolha dos livros?

Sim ☐ Não ☐

8. O seu educando tem por hábito pedir que lhe leia um livro?

Sim ☐ Não ☐

Muito obrigada pela sua disponibilidade!

## ANEXO B - OBJETIVOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Objetivos	Questões
<p>- Compreender como os familiares podem contribuir para a motivação da leitura.</p>	<p>- Com que frequência se desloca aos seguintes locais para a prática da leitura, com o seu educando?</p> <p>- Costuma oferecer livros ao seu educando?</p> <p>- Tem por hábito ler livros que eram da sua eleição quando era jovem?</p> <p>- Tem por hábito contar histórias oralmente ao seu educando?</p> <p>- O seu educando tem por hábito pedir que lhe leia um livro?</p>
<p>- Compreender qual a importância que os encarregados de educação dão à leitura.</p>	<p>- Costuma ler com o seu educando?</p> <p>- Quando escolhe um livro para o seu educando fá-lo porquê?</p>
<p>- Apurar os possíveis hábitos de leitura que os familiares têm com os seus educandos.</p>	<p>- Aproximadamente quanto tempo dedica à leitura com o seu educando (por semana).</p>
<p>- Compreender as possíveis repercussões do eventual apoio à leitura por parte dos encarregados de educação.</p>	<p>- Acha que o facto de ler com o seu educando pode contribuir para o motivar mais para a leitura?</p> <p>- O seu educando participa na escolha dos livros?</p>

## **ANEXO C - ENTREVISTA**

---

- Costuma incluir os contos tradicionais nas práticas letivas consagradas à leitura?
- De que modo (quais as atividades que planifica e com que periodicidade)?
- Quais as estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura que costuma mobilizar?
- Quando aborda os contos tradicionais considera relevante extrair uma lição de moral a partir dos mesmos?
- Considera relevante a articulação entre o trabalho realizado em sala de aula e o papel desempenhado pela família, em casa?
- Costuma solicitar a participação dos encarregados de educação para promover os hábitos de leitura das crianças?
- Quando os encarregados de educação participam regularmente em práticas de leitura com os seus educandos, considera que estes são mais motivados para aprender?

## ANEXO D - GUIÃO DA ENTREVISTA

---

Objetivos	Questões
<p>-Indagar possíveis formas de utilização dos contos tradicionais na sala de aula, por parte do(a) professor (a).</p> <p>-Inferir estratégias de desenvolvimento de compreensão na leitura que possam ser mobilizadas, por parte do(a) professor(a).</p> <p>-Aferir a possível participação dos pais nas práticas de leitura</p>	<p>- Costuma incluir os contos tradicionais nas práticas letivas consagradas à leitura?</p> <p>- De que modo (quais as atividades que planifica e com que periodicidade)?</p> <p>- Quais as estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura que costuma mobilizar?</p> <p>- Quando aborda os contos tradicionais considera relevante extrair uma lição de moral a partir dos mesmos?</p> <p>- Considera relevante a articulação entre o trabalho realizado em sala de aula e o papel desempenhado pela família, em casa?</p> <p>- Costuma solicitar a participação dos encarregados de educação para promover os hábitos de leitura das crianças?</p> <p>- Quando os encarregados de educação participam regularmente em práticas de leitura com os seus educandos, considera que estes são mais motivados para aprender?</p>

