



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Práticas de leitura dialógica e linguagem oral na Educação Pré-Escolar

Ana Margarida Coelho da Cunha





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Ana Margarida Coelho da Cunha

# **RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Práticas de leitura dialógica e linguagem oral na Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Professora Doutora Luciana Graça

Novembro de 2025

## **AGRADECIMENTOS**

Dedico este trabalho à minha mãe, que tornou tudo isto possível. A minha maior fonte de apoio e inspiração, o meu pilar e luz de vida. Quem abdicou de noites para cuidar de mim, que trabalhou sem descanso, que me ensinou tudo aquilo que sou hoje e que me deu a oportunidade que nunca teve. Sou-lhe eternamente grata.

Ao meu namorado, por cinco anos de apoio incansável e por me lembrar sempre do meu valor e das capacidades que tenho, por celebrar comigo todas as conquistas como se fossem nossas e pelo apoio nos momentos em que descreditei que era possível. Obrigada por todo o amor.

À minha orientadora Luciana Graça por toda a ajuda, por todo o apoio e por toda a disponibilidade durante este percurso.

À educadora e professora cooperantes, que me acolherem nos seus contextos e que contribuíram positivamente para o meu crescimento profissional.

A todas as crianças com quem me cruzei, que tornaram a jornada mais leve e me lembraram do quão especial é esta profissão.



## RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Este estudo procurou, por um lado, identificar quer a forma como os encarregados de educação (EE) de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar recorrem a práticas de leitura dialógicas com os seus filhos quer os seus próprios hábitos de literacia em casa; e, por outro, conhecer as habilidades orais das crianças com o objetivo de correlacionar estas duas vertentes.

Para concretizar tais objetivos, adotou-se uma metodologia quantitativa, composta por duas etapas principais. Numa primeira fase, foi aplicado um questionário eletrónico, adaptado de Cronin (2023) a uma amostra de pais de crianças entre os 3 e os 6 anos, residentes no distrito de Viana do Castelo, incluindo os EE de um grupo específico de crianças acompanhadas no contexto da PES. Por outro lado, também se aplicou um Teste de Linguagem Oral de Sim-Sim (2001) ao grupo de crianças integradas no contexto de PES.

A análise dos dados obtidos evidenciou uma relação positiva entre o uso de estratégias dialógicas por parte dos EE e o desenvolvimento das competências de linguagem oral das crianças, nomeadamente na capacidade de Definição Verbal, Nomeação e Complemento de Frases.

Palavras-chave:

Leitura Dialógica; Desenvolvimento da linguagem oral; Educação Pré-escolar



## **ABSTRACT**

This report was developed within the curricular unit of Supervised Teaching Practice (PES) of the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education at the School of Education, Polytechnic Institute of Viana do Castelo.

The study aimed, on the one hand, to identify how parents of preschool children engage in dialogic reading practices with their children, as well as their own literacy habits at home, and, on the other hand, to assess children's oral skills with the purpose of correlating both dimensions.

To achieve these objectives, a quantitative methodology was adopted, comprising two main stages. First, an electronic questionnaire, adapted from Cronin (2023), was administered to parents of children aged between 3 and 6 years living in the district of Viana do Castelo, including the guardians of a specific group of children monitored within the PES context. Secondly, the Oral Language Test developed by Sim-Sim (2001) was applied to the children in the PES group.

The data analysis revealed a positive relationship between parents' use of dialogic reading strategies and the development of children's oral skills, particularly in Verbal Definition, Naming, and Sentence Completion.

**Keywords:**

Dialogic Reading; Oral Language Development; Preschool Education



## ÍNDICE

|                                                                                                |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>AGRADECIMENTOS.....</b>                                                                     | <b>1</b>  |
| <b>RESUMO .....</b>                                                                            | <b>3</b>  |
| <b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>                                                                 | <b>10</b> |
| <b>LISTA DE ABREVIATURAS .....</b>                                                             | <b>13</b> |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                        | <b>15</b> |
| <b>PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....</b>                       | <b>19</b> |
| 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....                           | 19        |
| 1.1. Caracterização do meio local.....                                                         | 19        |
| 1.2. Organização do jardim de infância .....                                                   | 20        |
| 1.3. Caracterização da sala de atividades, rotinas e horários.....                             | 22        |
| 1.4. Caracterização do grupo .....                                                             | 26        |
| 1.5. Percurso de intervenção educativa .....                                                   | 27        |
| 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....          | 37        |
| 2.1. Caracterização do Agrupamento/ Escola .....                                               | 37        |
| 2.2. Caracterização da sala de aula, rotinas e horários .....                                  | 38        |
| 2.3. Caracterização da turma .....                                                             | 40        |
| 2.4. Percurso de intervenção educativa .....                                                   | 41        |
| <b>PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>                                                 | <b>49</b> |
| 3. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO.....                                                                | 49        |
| 3.1. Pertinência do estudo .....                                                               | 49        |
| 3.2. Pergunta e objetivos de investigação.....                                                 | 52        |
| 4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....                                                                  | 53        |
| 4.1. Leitura dialógica .....                                                                   | 53        |
| 4.1.1. Características da leitura dialógica.....                                               | 53        |
| 4.1.2. Efeitos da leitura dialógica no desenvolvimento das crianças em contexto familiar ..... | 58        |
| 4.1.3. Evidências de investigação .....                                                        | 60        |
| 4.2. Desenvolvimento da linguagem oral .....                                                   | 62        |
| 4.2.1. Etapas do desenvolvimento da linguagem oral .....                                       | 62        |
| 4.2.2. Importância do desenvolvimento da linguagem oral na educação pré-escolar.....           | 65        |
| 4.2.3. Estudos empíricos.....                                                                  | 67        |
| 5. METODOLOGIA.....                                                                            | 71        |
| 5.1. Pergunta de investigação e objetivos .....                                                | 71        |
| 5.2. Abordagem metodológica.....                                                               | 72        |
| 5.3. Estudo 1.....                                                                             | 72        |
| 5.3.1. Enquadramento .....                                                                     | 72        |
| 5.3.2. Participantes.....                                                                      | 73        |
| 5.3.3. Instrumento de recolha de dados.....                                                    | 73        |
| 5.3.4. Procedimentos de recolha de dados.....                                                  | 75        |
| 5.3.5. Procedimentos de tratamento e de análise de dados.....                                  | 75        |
| 5.4. Estudo 2 .....                                                                            | 75        |
| 5.4.1. Enquadramento .....                                                                     | 75        |
| 5.4.2. Participantes .....                                                                     | 76        |
| 5.4.3. Instrumento de recolha de dados .....                                                   | 76        |
| 5.4.3.1 Subteste 1 .....                                                                       | 77        |
| 5.4.3.2 Subteste 2.....                                                                        | 78        |
| 5.4.3.3. Subteste 3 .....                                                                      | 79        |
| 5.4.3.4 Subteste 4 .....                                                                       | 81        |

|                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.4.4 Procedimentos de tratamento e de análise de dados.....               | 82         |
| 6. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....                                         | 83         |
| 6.1. Estudo 1.....                                                         | 83         |
| <i>Parte I- Dados Pessoais</i> .....                                       | 84         |
| .....                                                                      | 87         |
| <i>Parte II – Hábitos de leitura no contexto familiar</i> .....            | 88         |
| <i>Parte III - Estratégias de Leitura</i> .....                            | 89         |
| <i>Parte IV - Hábitos de Frequência de Biblioteca</i> .....                | 95         |
| 6.1.2 Correlação entre variáveis do questionário .....                     | 98         |
| 6.1.2.1. Correlação entre questão 8 e 10.....                              | 98         |
| 6.1.2.2. Correlação entre questão 9 e 11.....                              | 101        |
| 6.2. Estudo 2.....                                                         | 104        |
| 6.2.1. ANÁLISE POR SUBTESTE .....                                          | 104        |
| <i>Subteste 1- Definição Verbal</i> .....                                  | 104        |
| <i>Subteste 2- Nomeação</i> .....                                          | 106        |
| <i>Subteste 3- Compreensão de Estruturas Complexas</i> .....               | 107        |
| .....                                                                      | 108        |
| .....                                                                      | 108        |
| <i>Subteste 4- Complemento de Frases</i> .....                             | 109        |
| 6.2.2. Índice de dificuldade .....                                         | 110        |
| 6.3 CORRELAÇÃO ENTRE ESTUDOS .....                                         | 118        |
| 6.3.1 Correlações por subteste .....                                       | 121        |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                              | 125        |
| 7.1. Conclusões.....                                                       | 125        |
| 7.2. Limitações.....                                                       | 127        |
| <b>PARTE 3 – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....</b> | <b>129</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                    | <b>131</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                        | <b>143</b> |



## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 1 - PLANTA DA SALA PRÉ-ESCOLAR .....                                                                                                           | 26  |
| FIGURA 2- PLANTA DA SALA 1º CEB.....                                                                                                                  | 43  |
| FIGURA 3- DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO “TEM UMA CRIANÇA ENTRE OS 2 E OS 5 ANOS?” .....                                                        | 90  |
| FIGURA 4 - DISTRIBUIÇÃO DAS DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO “QUAL É A IDADE DO SEU FILHO?” .....                                                 | 91  |
| FIGURA 5 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS À PERGUNTA "EM QUE FREGUESIA/CIDADE (DO DISTRITO DE VIANA DO CASTELO) RESIDE? .....                              | 91  |
| FIGURA 6 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS À QUESTÃO "QUAL É O SEU GÉNERO?" .....                                                                           | 92  |
| FIGURA 7 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS À QUESTÃO "QUAL É O SEU NÍVEL DE HABILITAÇÃO ACADÉMICA MAIS ELEVADO?" .....                                      | 92  |
| FIGURA 8 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS À QUESTÃO " COM QUE FREQUÊNCIA REALIZA AS SEGUINTE ATIVIDADES?" .....                                            | 93  |
| FIGURA 9 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS À QUESTÃO "QUÃO CONFIANTE SE SENTE A LER COM O SEU FILHO?" .....                                                 | 88  |
| FIGURA 10- ESTRATÉGIA 1 .....                                                                                                                         | 95  |
| FIGURA 11 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS À QUESTÃO "ENQUANTO LÊ COM O(S) SEU(S) FILHO(S), COM QUE FREQUÊNCIA FAZ O SEGUINTE?" .....                      | 96  |
| FIGURA 12 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS À PERGUNTA "COM QUE FREQUÊNCIA O(S) SEU(S) FILHO(S) FAZ(EM) O SEGUINTE ENQUANTO LÊ(EM) UM LIVRO CONSIGO?" ..... | 98  |
| FIGURA 13 -DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS À PERGUNTA "COM QUE FREQUÊNCIA O(S) SEU(S) FILHO(S) FAZ(EM) O SEGUINTE ENQUANTO LÊ(EM) UM LIVRO CONSIGO?" .....  | 100 |
| FIGURA 14 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS À QUESTÃO "TEM CARTÃO DA BIBLIOTECA? E, SE SIM, COM QUE FREQUÊNCIA O UTILIZA?" .....                            | 101 |
| FIGURA 15 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS À QUESTÃO "VISITA A BIBLIOTECA COM O(S) SEU(S) FILHO(S)?" .....                                                 | 102 |
| FIGURA 16 - DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS À QUESTÃO "QUANTOS LIVROS COSTUMA REQUISITAR?" .....                                                            | 103 |
| FIGURA 17 - DISTRIBUIÇÃO DAS PONTUAÇÕES (DEFINIÇÃO VERBAL) .....                                                                                      | 104 |
| FIGURA 18 - DISTRIBUIÇÃO DAS PONTUAÇÕES (NOMEAÇÃO).....                                                                                               | 106 |
| FIGURA 19 - DISTRIBUIÇÃO DAS PONTUAÇÕES (COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS) .....                                                                   | 108 |
| FIGURA 20 - DISTRIBUIÇÃO DAS PONTUAÇÕES (COMPLEMENTO DE FRASES) .....                                                                                 | 110 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TABELA 1 – HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DO JI .....                                                                       | 25  |
| TABELA 2 – HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DO 1ºCEB .....                                                                    | 39  |
| TABELA 3- PARTES DO QUESTIONÁRIO.....                                                                                 | 74  |
| TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DE IDADES DA AMOSTRA .....                                                                    | 76  |
| TABELA 5- DOMÍNIOS LINGÜÍSTICOS DOS SUBTESTES.....                                                                    | 77  |
| TABELA 6 – ÍTENS DO SUBTESTE 1 .....                                                                                  | 78  |
| TABELA 7 - COTAÇÃO DO SUBTESTE 1 .....                                                                                | 78  |
| TABELA 8 - ÍTENS DO SUBTESTE 2 (DIVISÃO POR BLOCOS) .....                                                             | 79  |
| TABELA 9 - COTAÇÃO DO SUBTESTE 2 .....                                                                                | 79  |
| TABELA 10 – ÍTENS SUBTESTE 3.....                                                                                     | 80  |
| TABELA 11 – COTAÇÃO SUBTESTE 3 .....                                                                                  | 81  |
| TABELA 12 – COTAÇÃO SUBESTE 4.....                                                                                    | 82  |
| TABELA 13 – CORRELAÇÃO ENTRE QUESTÃO 8 E 10.....                                                                      | 100 |
| TABELA 14 – CORRELAÇÃO QUESTÃO 9 E 11 .....                                                                           | 102 |
| TABELA 15 – MÉDIA E DESVIO-PADRÃO (DEFINIÇÃO VERBAL).....                                                             | 105 |
| TABELA 16- MÉDIA E DESVIO-PADRÃO (NOMEAÇÃO) .....                                                                     | 107 |
| TABELA 17 - MÉDIA E DESVIO-PADRÃO (COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS) .....                                         | 108 |
| TABELA 18 - MÉDIA E DESVIO-PADRÃO ( COMPLEMENTO DE FRASES).....                                                       | 110 |
| TABELA 19 – ÍNDICE DE DIFICULDADE SUBTESTE 1.....                                                                     | 112 |
| TABELA 20 - ÍNDICE DE DIFICULDADE SUBTESTE 2 .....                                                                    | 113 |
| TABELA 21 - ÍNDICE DE DIFICULDADE SUBTESTE 3 .....                                                                    | 115 |
| TABELA 22 - ÍNDICE DE DIFICULDADE SUBTESTE 4 .....                                                                    | 117 |
| TABELA 23 – PONTUAÇÃO DOS HÁBITOS DE LEITURA DIALÓGICA DOS PAIS E DO TESTE DE LINGUAGEM ORAL DE INÊS SIM-SIM<br>..... | 120 |
| TABELA 24 – CORRELAÇÃO DE SPEARMAN (ESTUDO 1 E 2) .....                                                               | 121 |
| TABELA 25 – CORRELAÇÕES DE SPEARMAN ENTRE HÁBITOS DE LEITURA DIALÓGICA E OS SUBTESTES DE LINGUAGEM ORAL .....         | 122 |



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

PES - Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EC – Educadora Cooperante

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

EE – Encarregado de Educação

PC – Professora Cooperante

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

TLO – Teste de Linguagem Oral



## INTRODUÇÃO

O presente relatório realizou-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (doravante, PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). No mesmo, está em evidência o trabalho desenvolvido no contexto de Pré-Escolar (doravante, EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (doravante, 1.º CEB), tal como a investigação conduzida no contexto de Pré-Escolar.

Relativamente à estrutura do relatório, esta encontra-se dividida em três partes: Parte I- Enquadramento da PES; Parte II- Projeto de investigação e Parte III- Reflexão global da PES.

A primeira parte deste relatório é dedicada à caracterização dos contextos em que decorreu a PES, tanto na EPE como no 1.º CEB. Esta secção inclui uma descrição do meio local, a caracterização do agrupamento, dos estabelecimentos de ensino, dos grupos de crianças, das salas e das respetivas dinâmicas diárias. Para além deste enquadramento, são ainda apresentados os percursos de intervenção educativa desenvolvidos em cada um dos contextos.

Na segunda parte, é exposto o trabalho de investigação realizado no âmbito da EPE. Este segmento compreende a contextualização do estudo, a justificação da sua relevância, o enquadramento teórico, a descrição da metodologia seguida e a análise dos dados recolhidos. A secção encerra com a apresentação das principais conclusões, nas quais se destacam também as limitações identificadas no decorrer do processo e algumas sugestões que poderão ser consideradas em estudos futuros.

Por fim, a terceira parte corresponde a uma reflexão global acerca do percurso realizado nos dois contextos, no âmbito da PES.



PARTE I.

ENQUADRAMENTO DA  
PRÁTICA DE ENSINO  
SUPERVISIONADA



## **PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

### **1. Caracterização do contexto educativo na Educação Pré-Escolar**

Neste capítulo, é realizada uma síntese da caracterização dos contextos educativos em que se desenvolveram as duas fases da PES, acompanhada da análise dos respetivos percursos educativos e do trabalho pedagógico realizado. O capítulo estrutura-se em duas seções principais: a primeira aborda o contexto educativo da EPE, enquanto a segunda se foca no 1.º CEB.

Cada uma das partes mencionadas anteriormente é dividida em: análise do contexto local, descrição do agrupamento e do Jardim de Infância (doravante, JI) ou da Escola Básica (doravante, EB), estudo da sala de atividades e das rotinas diárias, descrição do grupo de crianças ou alunos e, finalmente, a descrição do processo de intervenção educativa.

#### **1.1. Caracterização do meio local**

A PES foi desenvolvida durante o 1.º semestre numa união de freguesias da cidade de Viana do Castelo. De acordo com os censos divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística (doravante, INE) em 2021, esta união de freguesias apresenta uma predominância de habitantes entre os 25 e 64 anos (INE, 2021).

O território de Viana do Castelo é a capital de distrito, com o mesmo nome, e situa-se na região norte (NUTS III), na sub-região do Alto Minho, de Portugal Continental. Segundo os censos de 2021, divulgados pela INE, conta com a 85 725 habitantes, sendo que 12 497 pertencem à faixa etária entre os 0-14 anos, 9 567 entre os 15-24 anos, 49 256 entre os 25-64 anos e 17 405 dos 65 ou mais.

De acordo com a Câmara Municipal de Viana do Castelo (2014), esta cidade distingue-se pelos espaços culturais modernizados (cinemas, teatros, bibliotecas e museus) e pela proximidade ao rio e ao mar, que favorecem o turismo cultural e náutico. A cidade destaca-se ainda pela etnografia única, que a consagra como capital do folclore português,

pelo artesanato original, como a louça e os bordados, e pela animação cultural de elevada qualidade, tornando-a altamente atrativa para diversos tipos de turismo.

## 1.2. Organização do jardim de infância

O JI onde decorreu a PES faz parte de um agrupamento de escolas constituído por várias instituições de ensino, que incluem dois jardins de infância, três escolas do 1.º CEB do ensino básico e uma escola que abrange o 2.º e 3.º ciclos. Além das infraestruturas escolares, o agrupamento oferece diversos serviços de apoio, como biblioteca escolar, secretaria administrativa, serviço de psicologia e orientação, um centro de recursos para a Educação Especial e uma equipa multidisciplinar dedicada à Educação Inclusiva.

Este JI está instalado num edifício térreo, que alberga quatro salas de atividades e acolhe, no ano letivo de 2024/2025, um total de 97 crianças.

Além das salas de atividades, o JI conta com espaços comuns partilhados pelos grupos, como uma biblioteca equipada com livros e material audiovisual, uma cantina, uma sala de música com diversos instrumentos, um polivalente multifuncional e várias áreas exteriores projetadas para diferentes tipos de exploração.

As quatro salas de atividades partilham duas casas de banho destinadas às crianças, estrategicamente localizadas para garantir funcionalidade e acessibilidade. A biblioteca, para além de disponibilizar uma ampla variedade de recursos, possui uma área adicional com estantes de consulta à disposição das educadoras. O polivalente, por sua vez, destaca-se pela sua versatilidade, sendo dividido em duas zonas: uma área ampla para atividades físicas ou eventos temáticos, como festas, e outra equipada com mesas e cadeiras, destinada ao prolongamento, componente não letiva que ocorre após o término das atividades pedagógicas.

Relativamente à composição da equipa educativa, esta é composta por quatro educadoras de infância titulares, uma coordenadora, uma educadora substituta que assegura a redução letiva das titulares, quatro auxiliares de ação educativa, duas tarefeiras e duas cozinheiras. Soma-se a este grupo uma professora de música da Academia de Música de Viana do Castelo (ACMV), integrada num protocolo com a Câmara Municipal de Viana do

Castelo (CMVC), que, em colaboração com as educadoras, dinamiza sessões de expressão musical.

Tendo em conta que “O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 27) (doravante, OCEPE) é importante a sua devida valorização e organização de forma a proporcionar o desenvolvimento holístico das crianças. Os espaços exteriores são amplos, diversificados e cuidadosamente organizados para estimular a exploração e o desenvolvimento das crianças. A floresta consiste numa área de solo em terra, com árvores, baloiços e materiais naturais como troncos e pneus, que promovem o contacto direto com a natureza e incentivam a criatividade e a interação.

A área de areia é igualmente fundamental, pois é importante que a criança tenha a possibilidade de “desenvolver diversas formas de interação social e de contacto exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc)” (OCEPE, 2016, p. 27). Esta área, por sua vez, oferece um ambiente enriquecido por baloiços, uma casinha e brinquedos como baldes e pás, permitindo atividades lúdicas que promovem a interação social e a conexão com elementos naturais.

A zona das estruturas inclui equipamentos para trepar, correr e realizar exercícios físicos, enquanto a área pavimentada de triciclos e bicicletas apoia o desenvolvimento motor, a autonomia e a promoção de estilos de vida saudáveis. Assim, a criança desenvolve resistência, força, flexibilidade e coordenação, aprimorando as suas capacidades motoras em contextos lúdicos (OCEPE, 2016). Além disso, esta mobilização corporal “possibilita-lhe ainda o controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas” (p. 44).

No caso de as condições climáticas serem desfavoráveis, o JI assegura que as crianças possam usufruir dos espaços exteriores, providenciando-lhes fatos de chuva e galochas. Esta abordagem permite-lhes observar e interagir com as mudanças no ambiente, ampliando as suas experiências sensoriais e cognitivas. Além desses espaços, a instituição conta com uma horta e uma estufa, nas quais cada grupo tem um canteiro próprio, favorecendo o contacto com seres vivos e outros elementos naturais, e promovendo “oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (OCEPE, 2016, p. 90).

### 1.3. Caracterização da sala de atividades, rotinas e horários

A sala de atividades onde se desenvolveu a PES destaca-se pela abundante luz natural ao longo do dia, graças às suas amplas janelas distribuídas pelo espaço. Uma dessas janelas permite acesso direto ao exterior, onde se situam as estruturas lúdicas e o espaço polivalente. Além disso, a sala está equipada com vários aquecedores e dispõe de dois armários dedicados à organização dos materiais, garantindo um ambiente confortável e funcional.

Este espaço, de dimensões generosas, está organizado em oito áreas distintas, concebidas para a realização simultânea de diversas oportunidades de aprendizagem, seja em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente, assim como para momentos de exploração livre por parte das crianças (Projeto Curricular de Grupo, 2025). Todas as áreas estão devidamente assinaladas no quadro de atividades da sala, sendo que cada uma possui um limite máximo de crianças que a podem frequentar em simultâneo, assegurando uma gestão equilibrada do espaço e das dinâmicas pedagógicas (Figura 1).

**Figura 1**

*Planta da Sala Pré-Escolar*



À entrada da sala, encontra-se um espaço amplo, equipado com bancos e cadeiras, onde ocorrem momentos de diálogo em grande grupo e se realizam as rotinas diárias. Este ambiente também funciona como área de construções, oferecendo às crianças uma variedade de materiais, como legos, carros, pistas e brinquedos que representam diferentes animais, entre outros. Segundo as OCEPE (2016) ao brincar, “a criança exprime a sua personalidade

e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (p. 10).

Este ambiente oferece ao educador uma excelente oportunidade de observar as crianças, acompanhando o seu envolvimento nas brincadeiras, sem interferir nas suas iniciativas. Ao conhecer melhor os interesses das crianças, o educador pode incentivá-las e apresentar desafios que estimulem as suas explorações e descobertas, contribuindo para o seu desenvolvimento integral (OCEPE, 2016) .

No espaço dedicado à área da plástica, estão organizadas mesas onde ocorrem atividades tanto em grupo como individuais. Este local serve também para outras atividades como desenho, colagem, modelagem e jogos de mesa. Através destas experiências, as crianças ampliam o seu imaginário, aplicam os conhecimentos adquiridos e exploram novas formas de expressão. Ao envolverem-se em diferentes técnicas, como “desenho, pintura, colagens, técnica mista, assemblage, land art, modelagem, entre outras” elas vão desenvolvendo progressivamente a sua criatividade, sensibilidade estética e capacidade de se expressar de forma única (OCEPE, 2016, p. 49).

Na área dos jogos de mesa as crianças tinham ao seu dispor jogos de vários tipos, como puzzles, dominós, blocos lógicos, entre outros. Na área do desenho “As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que são disponibilizados para desenhar ou pintar (...) de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (OCEPE, 2016, p. 49). Já na área da modelagem as crianças tinham ao seu dispor plasticinas variadas e materiais com os quais podiam modelar.

A área da casinha, composta por um quarto e uma cozinha, é reconhecida como um espaço de faz de conta, pois oferece às crianças a oportunidade de assumir diferentes papéis “para representar situações ‘reais’ ou imaginárias, e expressar as suas ideias e sentimentos” (OCEPE, 2016, p. 52). Este ambiente permite às crianças desenvolverem a sua criatividade e socialização, ao recriarem cenários do quotidiano e da sua imaginação.

Além dos materiais utilizados na área da plástica, e considerando que “é fundamental que as crianças tenham acesso a uma variedade de materiais e instrumentos” (OCEPE, 2016, p. 49) na área da pintura, as crianças tinham à disposição tintas de várias

cores, pincéis e folhas, que utilizavam para criar pinturas livres. Assim, podiam explorar, de forma autónoma, diferentes técnicas de pintura e combinações de cores.

Na área do quadro estava disponível um quadro preto, um apagador e giz de várias cores para que as crianças pudessem realizar desenhos livremente. Esta atividade é fundamental nesta fase de desenvolvimento, pois apresenta uma de expressão para as crianças. Tal como refere Martins e Neves (2000) “todas as crianças gostam de garatujar. Imitando os adultos que já viram escrever, fazem rabiscos e formas aproximadas de letras a que, de modo diferente consoante o seu grau de desenvolvimento, atribuem um significado” (p. 57). Essa prática contribui para o desenvolvimento da criatividade, da motricidade fina e do reconhecimento simbólico das crianças.

A área do computador era maioritariamente utilizada para proporcionar às crianças momentos de visualização e audição de vídeos e músicas. Assim, era frequentemente utilizada caso sobrasse tempo após o lanche da tarde.

Por fim, a zona da biblioteca estava equipada com um tapete macio, dois pufes confortáveis, uma mesa redonda rodeada por cadeiras e uma estante repleta de livros que as crianças podiam explorar à vontade.

Este espaço oferece uma excelente oportunidade para o desenvolvimento das competências de leitura e, simultaneamente, estimula a imaginação. Nesta fase, é importante fazer despertar o gosto pela leitura, “(...) que é fonte de conhecimento, que nela desenvolvemos e afirmamos o gosto estético, que através dela aprendemos a melhor nos exprimirmos, que por ela criamos imagens do mundo com implicações diretas no que somos e na imagem que de nós damos aos outros e que para nós próprios fazemos” (Lages, 2007, p. 9).

No que se refere às rotinas diárias do grupo, as crianças encontravam-se sentadas nos bancos dispostos em U da área das construções e cantavam a canção "Bons dias — Bom dia te quero dar" de Alda Casqueira. Às segundas-feiras, a semana iniciava-se com a partilha das novidades do fim de semana, oferecendo às crianças a oportunidade de contar os momentos mais significativos para as mesmas. Nos outros dias da semana, como a maioria das crianças chegava à sala de atividades entre as 9h e as 9h30, era comum que se encontrassem na área dos jogos de mesa ou na área da biblioteca.

Por volta das 9h30, o grupo reunia-se novamente e era escolhido o "chefe do dia". No início do estágio, essa escolha baseava-se no comportamento exemplar das crianças. Contudo, como alguns não compreendiam totalmente o conceito e ainda não tinham sido "chefes" durante um período significativo, optou-se por seguir a ordem alfabética do grupo.

Quanto às presenças, a educadora chamava as crianças de acordo com as fotografias que retirava do seu bolso. Cada criança dirigia-se ao quadro de presenças, em formato de cogumelo, e colocava a sua fotografia em um dos espaços disponíveis. Para as crianças ausentes, era o chefe do dia quem colocava a fotografia das mesmas.

De seguida, o chefe do dia deslocava-se até à janela da sala, analisando o estado do tempo e registando-o no quadro do tempo, juntamente com a estação do ano correspondente. A tabela abaixo (Tabela 1) apresenta, posteriormente, a organização do horário e das respetivas atividades.

**Tabela 1**

*Horário de funcionamento do JI*

| <b>Horário</b> | <b>Atividades</b>                   |
|----------------|-------------------------------------|
| 08:30-09:00    | Acolhimento das crianças            |
| 09:00-10:15    | Componente Letiva                   |
| 10:15-11:00    | Lanche da manhã e recreio exterior  |
| 11:00- 12:00   | Componente Letiva                   |
| 12:00- 13:30   | Horário de almoço                   |
| 13:30-15:30    | Componente letiva e lanche da tarde |
| 15:30- 18:30   | Prolongamento                       |

Após as 15h30, o JI organiza atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que se prolongam até às 18h30 ou 19h00. Essas atividades ocorrem em espaços como o polivalente e a área de estruturas e triciclos, oferecendo momentos lúdicos para as crianças, enquanto também auxiliam as famílias na gestão dos seus horários. Assim, este tempo de animação socioeducativa é um momento menos estruturado, assumindo uma vocação aberta à informalidade (Vilhena & Silva, 2022).

#### 1.4. Caracterização do grupo

O grupo é constituído por 24 crianças, 8 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. No que toca à faixa etária, trata-se de um grupo heterogéneo no qual 19 crianças apresentam 3 anos de idade, 4 crianças apresentam 4 anos de idade e 1 apresenta 5 anos de idade.

Todas as crianças do grupo frequentam o JI pela primeira vez, com cinco crianças a ingressarem mais tarde, integrando no grupo nos meses de novembro, dezembro e janeiro. Uma das crianças encontra-se em fase de avaliação pela equipa local de intervenção (ELI). Tendo em conta a faixa etária das crianças, existem algumas dificuldades a nível da linguagem oral, com um caso em particular de uma das crianças que frequenta a terapia da fala devido a dificuldades na articulação de palavras.

Este grupo sempre demonstrou interesse na realização de atividades, sendo também bastante participativo. As crianças são autónomas, contudo ainda necessitam do apoio do adulto nas questões de arrumação nas áreas livres e na gestão de conflitos. Também nos momentos de diálogo em grande grupo, é necessária a intervenção do adulto para ajudar na reconcentração e garantir o foco no desenvolvimento da atividade.

Demonstram também interesse nas atividades de artes visuais e nos momentos dedicados à música. Nos momentos livres nas diferentes áreas de atividades, as crianças mostravam vontade em explorar e diversificar o seu momento de aprendizagem.

Durante os momentos de lanche e almoço, as crianças demonstram autonomia, sendo sempre supervisionadas por um adulto. No lanche, o chefe do dia tem a responsabilidade de distribuir a fruta. Já no almoço, quase todo o grupo é independente, exceto o elemento mais novo, que necessita do apoio de um adulto para se alimentar.

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (2024/2025), a maioria das crianças são provenientes do meio urbano. Relativamente ao nível socioeconómico, existem algumas divergências no parâmetro socioeconómico familiar.

Ainda neste projeto, é mencionada a importância dada ao contacto direto com a família, de forma a criar um elo entre estas entidades, através de um contacto assíduo, numa metodologia de “educar é coisa de três” (criança, escola, família”).

#### 1.5. Percurso de intervenção educativa

O percurso em PES, realizado em contexto de JI, decorreu ao longo de quinze semanas, sendo que as três primeiras foram dedicadas à observação e as restantes doze à implementação de atividades pedagógicas. Durante este período, as sessões foram realizadas três dias por semana (de segunda a quarta-feira), alternando a intervenção com o par de estágio. Duas destas semanas foram intensivas (de segunda a sexta-feira), permitindo uma experiência mais aprofundada no planeamento e condução das atividades.

As primeiras semanas de observação foram essenciais para conhecer o grupo de crianças, compreender as suas rotinas diárias e identificar os seus interesses, preferências e desafios. Foi também um momento crucial para perceber as metodologias e estratégias educativas utilizadas pela educadora cooperante, permitindo um enquadramento mais estruturado das intervenções futuras. Além disso, estas semanas facilitaram a adaptação das crianças à nossa presença, criando um ambiente de proximidade e confiança, essencial para o sucesso das atividades implementadas.

As atividades desenvolvidas no contexto educativo seguem as orientações definidas nas OCEPE (2016) as quais preveem uma abordagem integrada das diferentes áreas de conteúdo. Neste sentido, foram trabalhadas as áreas de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, e Conhecimento do Mundo, abordando também os seus domínios e subdomínios específicos (OCEPE, 2016).

A metodologia adotada consistiu na seleção de um tema semanal, dentro do qual se procurou explorar as várias áreas de conteúdo de forma holística e interligada. A Formação Pessoal e Social, por ser uma área estruturante, está presente de forma transversal ao longo de toda a rotina das crianças, interagindo continuamente com as outras áreas. Esta não é abordada de forma isolada, mas sim nas relações que as crianças estabelecem com elas próprias e com os outros, na aceitação e respeito pelas opiniões dos pares, na compreensão

dos comportamentos adequados e inadequados, bem como no desenvolvimento da capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades.

Na primeira semana de implementação (28 a 30 de outubro), a temática trabalhada foi o corpo humano, abordada de forma lúdica e interativa para estimular o reconhecimento das partes do corpo e a consciência corporal das crianças. Esta abordagem integrou a Área de Expressão e Comunicação, com incidência no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Música, e ainda na Área do Conhecimento do Mundo.

A atividade inicial foi introduzida através de um baú surpresa, no qual se encontrava o livro “Aqui Estamos Nós”, de Oliver Jeffers. A partir da leitura da história, promoveu-se um momento de questionamento, onde as crianças foram incentivadas a refletir sobre o Planeta Terra, a importância da preservação do meio ambiente e os cuidados com o corpo. A seguir, deu-se continuidade ao tema com a exploração de um boneco do corpo humano em EVA, desmembrado, permitindo que as crianças manipulassem as peças e identificassem as diferentes partes do corpo.

No domínio da Matemática, foram realizadas atividades relacionadas com a contagem dos membros do corpo, trabalhando noções básicas de número e quantidades.

No domínio da Educação Física, a exploração foi complementada com a canção Cabeça, Ombro, Joelho e Pé, promovendo simultaneamente a coordenação motora e a memorização das partes do corpo através da música e do movimento. Depois, realizaram-se atividades que reforçaram a motricidade global, através de deslocamentos inspirados em diferentes animais, como saltos de coelho e rastejo de cobra. Este momento foi essencial para o desenvolvimento da coordenação e do equilíbrio.

No domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais), as crianças tiveram a oportunidade de representar o seu próprio corpo através de uma atividade de artes visuais, onde utilizaram diferentes materiais (algodão, tecidos, papel de diferentes texturas) para preencher a silhueta do “seu “corpo humano, pois a sua face estava representada no trabalho.

A segunda semana de intervenção (11 a 13 de novembro), teve como tema principal “O São Martinho”. Esta temática envolveu diferentes áreas de desenvolvimento, com destaque para a Área de Formação Pessoal e Social (Convivência Democrática e Cidadania)

e a Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Música e Dança).

Sendo assim, iniciou-se com a leitura da Lenda de São Martinho, elaborada pela estagiária, seguida de um diálogo reflexivo sobre os valores transmitidos pela história, explorando conceitos como partilha, solidariedade e mudanças sazonais.

No domínio da Matemática, as crianças exploraram uma adaptação do jogo da glória, inspirada na Lenda de São Martinho. O objetivo era ajudar São Martinho a reencontrar seu cavalo, que havia fugido. Para isso, lançavam um dado e identificavam a quantidade de passos que a personagem deveria dar, permitindo trabalhar, de forma lúdica e contextualizada, diversos conceitos matemáticos, como soma, subtração e orientação espacial.

A exploração musical teve um papel fundamental nesta semana, com a interpretação da canção “É São Martinho”, utilizando a percussão corporal para marcar o ritmo. As crianças foram incentivadas a explorar diferentes padrões rítmicos e movimentos associados à canção, reforçando a expressão corporal e o ritmo.

Já o domínio Educação Física, aliou-se ao subdomínio da Dança (Domínio da Educação Artística), onde as crianças participaram numa coreografia com recurso à canção trabalhada anteriormente (É São Martinho). Depois, organizou-se um percurso motor temático, alinhado com a Lenda de São Martinho, onde as crianças foram desafiadas a completar um circuito com diferentes obstáculos, como zig-zag entre cones, saltos e equilíbrio, rastejar sob cordas, entre outros. O objetivo era chegar ao final do percurso para “assar” a sua castanha, promovendo, de forma lúdica e dinâmica, o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio e da agilidade, enquanto se reforçava a ligação ao tema da semana.

No âmbito da área do Conhecimento do Mundo, as aprendizagens promovidas incluíram demonstrar cuidados com o próprio corpo e segurança, além de reconhecer e associar objetos e peças de vestuário ao contexto sazonal, compreendendo suas funções e importância para a proteção e conforto. Para isso, as crianças participaram de uma atividade em grande grupo, na qual formaram diferentes puzzles em formato de flor, onde cada pétala representava uma peça de vestuário ou um objeto associado ao estado do tempo. Dessa

forma, a ligação ao tema foi novamente bem-sucedida, já que a Lenda de São Martinho envolve mudanças climáticas, permitindo estabelecer conexões significativas entre os momentos de aprendizagem.

Por fim, a semana culminou com a realização de um magusto coletivo no JI, onde as crianças puderam observar a preparação da fogueira para assar as castanhas. Esse momento foi fundamental para consolidar a aprendizagem sobre o significado do dia e proporcionar uma experiência significativa, reforçando os conhecimentos adquiridos ao longo da semana.

Na terceira semana de implementação (25 a 27 de novembro), a temática central foi “as emoções e o sentido do tato”. Para iniciar a semana, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita trabalhou-se a obra “Perdido e Achado”, de Oliver Jeffers. Através desta história, procurou-se trabalhar o reconhecimento e a expressão das emoções, integrando a Área de Formação Pessoal e Social (Construção da Identidade e Autoestima) e a Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Artes Visuais e Música).

Além disso, esta semana destacou-se pelo trabalho do sentido do tato, incluindo o domínio do Conhecimento do Mundo, proporcionando experiências sensoriais que permitiram às crianças explorar diferentes texturas e temperaturas.

A introdução da história foi acompanhada por um momento sensorial, onde as crianças puderam tocar em cubos de gelo, associando a sensação térmica ao ambiente frio do Polo Sul. Esta atividade não só despertou a curiosidade e o envolvimento do grupo, como também promoveu a percepção tátil, permitindo que refletissem sobre as temperaturas sentidas pelos seres vivos no Polo Sul.

A exploração sensorial continuou na atividade de Artes Visuais, onde as crianças construíram um grande pinguim coletivo, utilizando diferentes materiais texturizados, como algodão, tecido, cartolina rugosa e botões. A escolha destes materiais teve como objetivo estimular o tato e a criatividade.

Em paralelo, foi realizada uma atividade com barcos de origami, representando a viagem do menino e do pinguim. Para enriquecer esta construção, cada criança escolheu a

sua vela do barco (quadrada ou retangular) permitindo trabalhar as formas geométricas, domínio da matemática.

No subdomínio das Artes Visuais, pretendeu-se desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas, com recurso à técnica da pintura digitinta e molde. Assim, as crianças trabalharam o molde do pinguim (personagem principal da história trabalhada) com recurso a tinta.

No subdomínio da Música, a exploração das emoções foi reforçada através da canção “As Emoções”, de Alda Casqueira, onde as crianças foram convidadas a expressar diferentes sentimentos através de gestos e expressões faciais.

No domínio da Educação Física, realizou-se um jogo em que, ao som de diferentes estímulos musicais, as crianças deveriam representar emoções específicas com o corpo, promovendo a consciência emocional através do movimento. Depois, participaram de um circuito representativo da aventura do menino e do pinguim, onde tiveram que passar por diferentes etapas que incluem: saltar, equilibrar, agachar e rolar.

A semana finalizou-se com uma experiência sensorial, um tapete sensorial, inspirado na jornada do menino e do pinguim. As crianças tiveram a oportunidade de sentir, descalças, diferentes materiais como caricas, carolo, algodão, lã, botões e plástico bolha.

Este momento permitiu consolidar aprendizagens motoras e sensoriais, reforçando a noção e o sentido do tato, interligado com o tema de semana.

Na quarta semana de implementação (9 a 11 de dezembro), a temática do Natal esteve em destaque, proporcionando momentos de partilha, imaginação e descoberta sensorial. Esta semana foi marcada por atividades interligadas à Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais e Música) e ao Conhecimento do Mundo, com especial foco na exploração do sentido da visão.

Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a atividade introdutória da semana foi a leitura do livro “O Natal do Pequeno Unicórnio”, de Chris Chatterton e Rhiannon Fielding, utilizando uma abordagem interativa. Durante a leitura, as crianças foram incentivadas a observar os detalhes da ilustração com recurso a lupas, o que lhes permitiu explorar aspetos da história que, à primeira vista, poderiam passar

despercebidos. Este momento gerou entusiasmo e incentivou a curiosidade pelo detalhe visual.

A exploração do sentido da visão foi aprofundada com uma atividade posterior, na qual as crianças construíram as suas próprias lupas, utilizando papel celofane nas cores primárias (azul, amarelo e vermelho). Esta experiência não só reforçou a percepção visual, como também introduziu o conceito de mistura de cores.

Após a construção das lupas, foi realizada uma atividade na biblioteca (sala escura) onde as crianças utilizaram uma lanterna para projetar a luz através das diferentes cores do celofane. À medida que alternavam as lupas, perceberam que a sobreposição das cores primárias resultava na formação de novas cores, permitindo a descoberta prática das cores secundárias. Esta dinâmica, para além de estimular a percepção visual, reforçou a relação entre a luz e a cor, promovendo um envolvimento ativo e significativo.

No Domínio da Matemática, as crianças trabalharam a identificação e associação de formas geométricas a elementos natalícios, como círculos para bolas de Natal e estrelas para os enfeites. Também desenvolveram noções de quantidade, associando números a objetos presentes na história e nas atividades práticas.

Ainda no espírito natalício, realizou-se uma atividade de expressão plástica, onde as crianças utilizaram a técnica de estampagem com os dedos para criar enfeites de Natal, explorando cores e texturas. Além de estimular a criatividade, a percepção estética e a motricidade fina, esta atividade permitiu também trabalhar o domínio da Matemática.

Através das formas obtidas, como o círculo, e da criação de padrões, as crianças desenvolveram conceitos matemáticos de maneira lúdica, especialmente ao realizarem uma bengala doce com dois dedos mergulhados em tintas de cores distintas, formando um padrão simples.

Na mesma linha de pensamento e dentro do subdomínio das Artes Visuais, as crianças utilizaram lápis de cor para pintar etiquetas de Natal, que foram posteriormente aplicadas nos cones de pipocas. Dessa forma, cada cone ganhou um toque único e personalizado, destacando o desenho de cada criança. Esta atividade foi importante para estimular a criatividade e a expressão artística e tornar a feirinha de Natal mais especial e significativa para as crianças, valorizando o seu envolvimento no processo.

Ainda esta semana, as crianças realizaram uma visita à Companhia de Bombeiros Sapadores de Viana do Castelo, proporcionando-lhes uma experiência mágica. Durante a visita, tiveram a oportunidade de aprender sobre a importância desta profissão essencial para a segurança da comunidade. Além disso, puderam manusear as mangueiras e deslocar-se a bordo de um dos camiões utilizados no combate a incêndios, tornando este momento não só educativo, mas também muito envolvente e enriquecedor.

Foi um momento marcante, repleto de descoberta e entusiasmo. Estas experiências fora do ambiente escolar são fundamentais, pois "o destino da escola é o Mundo" (Pombo, 2006, p. 162) e a aprendizagem não deve estar limitada ao espaço da sala de aula. O contacto com diferentes realidades permite que as crianças compreendam, de forma prática, que "todos os professores têm, fora de aula, o seu objecto de ensino" (Pombo, 2006, p. 164).

A semana terminou com os preparativos para a mesma, onde as crianças participaram na confeção de pipocas para venda. Durante esta atividade, foram trabalhadas competências matemáticas, nomeadamente na contagem do seu cone com as pipocas.

A quinta semana de implementação (13 a 17 de janeiro) foi uma semana intensiva, centrada na sustentabilidade e na consciência ambiental, aliado à importância da reciclagem.

A introdução ao tema deu-se através da leitura do "livro Blhac! – O Lixo (Protege o Nosso Planeta)", que despertou reflexões sobre o impacto do desperdício no ambiente. Durante o diálogo posterior, as crianças foram incentivadas a identificar ações que poderiam adotar para proteger o planeta, como separar o lixo, reutilizar materiais e dar uma nova vida aos itens que já não usamos.

No Domínio do Conhecimento do Mundo, as crianças participaram numa atividade prática de separação do lixo, associando cada tipo de resíduo ao respetivo ecoponto. Durante a dinâmica, também realizaram contagens dos objetos depositados em cada ecoponto, promovendo o desenvolvimento de competências matemáticas.

Esta semana destacou-se ainda pela abordagem musical na Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Música), onde as crianças construíram instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis, como maracas feitas com garrafas de plástico e areia, e castanholas criadas com tampas metálicas e cartão. Esta

experiência permitiu-lhes explorar diferentes sonoridades e perceber a importância da reutilização de materiais.

A culminação desta atividade ocorreu com a interpretação da música “Danúbio Azul”, de Johann Strauss, utilizando os instrumentos criados pelas crianças. Durante esta atividade, foi trabalhada a percepção rítmica, a coordenação motora e a expressão musical, promovendo o desenvolvimento global das crianças através da experimentação sonora.

Além disso, a semana incluiu uma visita de estudo à Biblioteca Municipal de Viana do Castelo, onde as crianças tiveram contacto com novas histórias e reforçaram o gosto pela leitura. Tiveram a oportunidade de conhecer a história "Frederico" de Leo Lionni. Este momento destacou-se pela sua riqueza lúdica, proporcionada pela dramatização e pelo cenário, que refletia o enredo da obra.

Esta visita reforçou a importância do contacto com os livros e do incentivo à leitura desde a infância, pois, como afirmam Lages et al. (2007) " (...) a certeza de que as capacidades geradas pelo conhecimento resultante da leitura terão efeitos multiplicadores, em termos de potencial humano, social, cultural, científico e tecnológico, na sociedade que sucederá à que conhecemos" (p. 10).

Na sexta e última semana de implementação (27 a 29 de janeiro), explorou-se a temática dos meios de transporte, promovendo a compreensão das suas diferentes tipologias (terrestre, aéreo e aquático) e a sua importância no quotidiano.

A introdução ao tema foi realizada através da leitura do livro “A Última Paragem”, de Matt de la Peña, que despertou o interesse pelo transporte público e a sua função social. Durante a exploração da história, as crianças refletiram sobre a diversidade de transportes existentes e partilharam as suas experiências pessoais, promovendo o diálogo e o desenvolvimento da linguagem oral. Esta obra também permitiu abordar valores sociais, como ser amigo e ajudar o próximo.

Para consolidar a aprendizagem, as crianças participaram num jogo de identificação sonora, onde tiveram de associar sons a diferentes meios de transporte, reforçando a percepção auditiva e a capacidade de associação.

No Domínio da Matemática, as crianças participaram numa atividade de sequenciação e ordenação de tamanhos, onde tiveram de organizar imagens de transportes

de forma crescente. Assim, além de permitir trabalhar a ordenação de forma crescente, as crianças trabalharam os padrões, pois cada sequência apresentava duas cores distintas.

Na Área do Conhecimento do Mundo, foram trabalhadas noções de orientação e localização espacial, através de atividades que incentivaram as crianças a identificar a posição e o movimento dos transportes no ambiente familiar.

A exploração da temática continuou na Área de Expressão e Comunicação (Domínio das Artes Visuais), com a criação de um avião coletivo em papel cenário. Este trabalho colaborativo envolveu a personalização do avião através da tinta guache e pincéis, estimulando a criatividade. Cada criança colocou a sua fotografia numa das janelas do avião, reforçando o sentido de pertença ao grupo.

No domínio da Educação Física, realizou-se um circuito motor inspirado nos transportes, onde as crianças tiveram de simular diferentes meios de transporte. Esta atividade promoveu a coordenação motora, o equilíbrio e a consciência corporal. Para além disso, permitiu introduzir o rastejo dorsal, que foi importante para estimular as crianças.

Ao longo destas semanas, as novas experiências estiveram sempre presentes, proporcionando às crianças oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. A elaboração de atividades lúdicas e apelativas, semana após semana, foi o maior desafio sentido, mas também o mais gratificante, pois possibilitou explorar diferentes abordagens e estratégias para estimular o interesse e a curiosidade das crianças.



## 2. Caracterização do contexto educativo no ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico

Neste subcapítulo, é feita uma descrição do contexto educativo onde decorreu a PES no 1.º CEB. Começa-se por realizar uma caracterização do contexto local onde a prática se insere, da sua organização, dos recursos disponíveis, bem como das especificidades do grupo de alunos, incluindo as suas rotinas diárias e os seus interesses.

### 2.1. Caracterização do Agrupamento/ Escola

A PES foi realizada num ambiente educativo localizado numa área urbana, pertencente a uma freguesia do norte de Portugal Continental, integrada no distrito de Viana do Castelo, dentro da sub-região NUT II do Alto Minho. Tratando-se do mesmo Agrupamento de Escolas em que decorreu o contexto de EPE, a respetiva caracterização encontra-se já apresentada na página 24.

No ano letivo de 2024/2025, frequentaram esta escola 24 crianças do 1.ºano, 20 crianças do 2.ºano, 23 crianças do 3ºano e 24 crianças do 4.ºano, totalizando 91 crianças.

A escola apresenta dois andares, cada um com espaços destinados a diferentes finalidades. No rés-do-chão, localiza-se o hall de entrada, que dá acesso a diversas áreas, como uma sala de aula, a biblioteca e a sala de professores. Além disso, este piso conta com uma sala de arrumos de materiais de educação física, uma cozinha funcional e um refeitório espaçoso, preparado para acomodar confortavelmente os alunos. Ainda neste andar, encontram-se duas casas de banho separadas, uma destinada aos alunos e outra para o uso de auxiliares e professores.

No primeiro andar, ao qual se chega através de uma escadaria situada junto ao hall, há um pequeno corredor que conduz a três salas de aula. Também neste piso está disponível uma casa de banho exclusiva para os alunos. A estrutura do edifício destaca-se pelas amplas janelas, que garantem uma iluminação natural abundante, e pelos corredores largos, que proporcionam facilidade de circulação e um ambiente agradável para a comunidade escolar.

Os espaços exteriores da escola dividem-se em três áreas principais: a zona do recreio, a zona da areia e a zona verde. O recreio conta com um chão de cimento e de borracha, no qual as crianças dão uso a diferentes estruturas como: baloiço, escorrega,

cavalinhos e ainda encontram no chão dois jogos da macaca desenhados, dando ênfase aos jogos tradicionais.

A zona da areia é bastante espaçosa e as crianças utilizam-na maioritariamente para praticar desporto, como é o exemplo do futebol. Por último, a zona verde também apresenta grandes dimensões e não apresenta qualquer tipo de estrutura, sendo um espaço utilizado de forma livre e autónoma. Assim, os alunos têm a oportunidade de brincar em contacto com a natureza, explorando e desenvolvendo as suas capacidades motoras.

## 2.2. Caracterização da sala de aula, rotinas e horários

A sala de aula, situada no piso térreo, beneficia de uma excelente luminosidade natural, graças às três janelas corridas localizadas de um dos lados da sala e a uma janela no lado oposto.

Quanto à organização do espaço, a disposição das mesas na sala segue uma estrutura específica: do lado direito, há três filas horizontais, cada uma composta por três mesas, acomodando um total de seis alunos por fila. Já do lado esquerdo, encontram-se três mesas individuais, ocupadas por alunos mais desafiantes em diferentes níveis.

Como recursos, a sala dispõe de um quadro de giz, amplamente utilizado no dia a dia para a resolução e explicação de tarefas e outras atividades. Para além deste, existe um quadro interativo e um projetor. A secretária do docente está equipada com algumas gavetas e um computador. Junto ao quadro de giz, encontra-se uma estante onde são guardados materiais de apoio à disciplina de Matemática, como sólidos geométricos e material MAB.

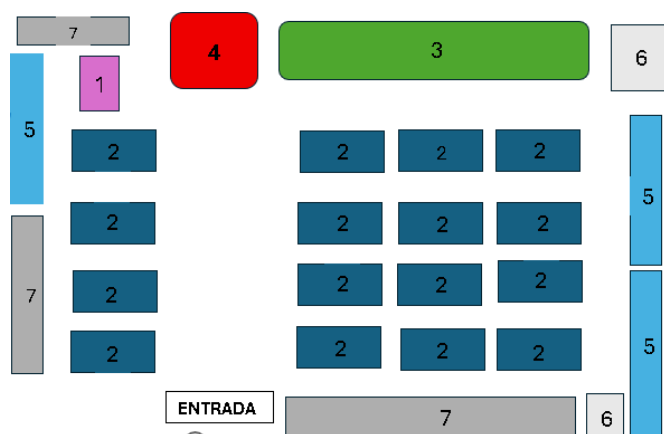
No exterior da sala, junto à porta de entrada, encontra-se um armário que contém uma caixa onde são armazenados os materiais individuais de cada aluno. Desta forma, sempre que um aluno necessitar de repor algum material, a docente dirige-se a este local para o fornecer.

Relativamente aos quadros de cortiça, existem quatro espalhados pela sala, que expõem elementos de apoio de conteúdos já abordados, como a tabela do 1000 e o abecedário.

Na figura (Figura 2), apresentada abaixo, é possível visualizar a disposição do mobiliário na sala do 2.º ano.

**Figura 2**

*Planta da Sala 1ªCEB*



**Legenda:**

- 1- Secretária da professora
- 2- Mesas dos alunos
- 3- Quadro de giz
- 4- Quadro interativo
- 5- Janelas
- 6- Armários
- 7- Placar de cortiça.

No que diz respeito ao horário escolar (Tabela 2), a turma iniciava a componente letiva às nove horas e terminava às quinze horas e quarenta e cinco minutos. A pausa da manhã decorria entre as onze horas e as onze horas e trinta minutos. A hora de almoço era entre as doze horas e trinta minutos até às catorze horas e quinze minutos. A componente letiva termina às quinze horas e quarenta e cinco minutos. Assim, das dezasseis horas e quinze minutos até às dezassete horas e quinze minutos, decorreriam as atividades extracurriculares.

**Tabela 2**

*Horário de Funcionamento 1ªCEB*

| Horas         | 2.ª feira    | 3.ª feira | 4.ª. Feira | 5.ª feira  | 6.ª feira  |
|---------------|--------------|-----------|------------|------------|------------|
| 09:00 – 09:30 | O.C          | Est.Meio  | Português  | Matemática | Português  |
| 09:30 – 10:00 | OC           | Est.Meio  | Português  | Matemática | Português  |
| 10:00 – 10:30 | ed.art.(mus) | Est.Meio  | Português  | Matemática | Português  |
| 10:30- 11:00  | ed.art.(mus) | Ap.estudo | Português  | Matemática | Português  |
| 11:00- 11:30  |              |           |            |            |            |
| 11:30 – 12:00 | Português    | Português | Ed.física  | Português  | Matemática |
| 12:00 – 12:30 | Português    | Português | Ed.física  | Português  | Matemática |
| 12:30 – 14:15 |              |           |            |            |            |

|               |            |            |            |                   |          |
|---------------|------------|------------|------------|-------------------|----------|
| 14:15 – 14:45 | Matemática | Matemática | Matemática | Ap.estudo         | Est.Meio |
| 14:45 – 15:15 | Matemática | Matemática | Matemática | Ed.art. (art vis) | Est.Meio |
| 15:15- 15:45  | Matemática | Matemática | Ap.estudo  | Ed.art. (Art vis) | Est.Meio |
| 15:45 – 16:15 | Intervalo  |            |            |                   |          |
| 16:15 – 16:45 | AEC        | AEC        | AEC        | AEC               | AEC      |
| 16:45 – 17:15 | AEC        | AEC        | AEC        | AEC               | AEC      |

A equipa docente é composta por um coordenador, quatro professoras titulares de turma, dois professores responsáveis pelo apoio nas áreas de Educação Física e Música, uma docente de Educação Especial, uma professora encarregue da oferta complementar e do Estudo do Meio, bem como uma psicóloga. Relativamente ao pessoal não docente, a equipa inclui três assistentes operacionais, uma tarefeira, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha. Além disso, a escola disponibiliza duas atividades de enriquecimento curricular (AEC): atividade física e desportiva e atividade lúdico-expressiva e aprender a brincar.

### 2.3. Caracterização da turma

A turma era composta por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, sendo treze alunas do sexo feminino e sete do sexo masculino. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa.

Nesta turma, há uma aluna com autismo, que está a ser acompanhada por uma professora de educação especial que dá assistência, todos os dias, da parte da manhã. Existe outro aluno que está a ser acompanhado, fora do ambiente escolar, por uma psicóloga e terapeuta comportamental pois apresenta alguns desafios a nível de comportamento.

A turma demonstra um comportamento positivo e uma atitude responsável face à aprendizagem. O grupo trabalha bem em equipa e mantém uma boa relação com os colegas, existindo espírito de cooperação.

É um grupo muito participativo e que demonstra entusiasmo pelas atividades propostas, o que, por vezes, gera alguma agitação, facilmente gerida quando estão motivados

e envolvidos nas tarefas. Os alunos são assíduos e pontuais, faltando apenas por motivos de doença situações imprevistas.

De um modo geral, os alunos demonstram interesse e gosto por aprender. Embora mostrem interesse por todas as disciplinas, evidenciam uma preferência por Educação Física e Estudo do Meio, sendo esta última a disciplina onde a turma obtém melhores resultados.

Uma característica relevante da turma é a grande diversidade de ritmos, tanto na execução das tarefas propostas quanto na assimilação dos conteúdos. Esta diferença é evidente e torna-se fundamental proporcionar trabalho adicional aos alunos que avançam a um ritmo mais acelerado, para que se mantenham desafiados e envolvidos.

#### 2.4. Percurso de intervenção educativa

O percurso de intervenção educativa no 1.º CEB decorreu ao longo de 15 semanas, integrando dois momentos distintos: a fase de observação e a fase de implementação. As primeiras três semanas foram dedicadas à observação, permitindo um primeiro contacto com a turma e com as dinâmicas implementadas pela professora cooperante (doravante, PC).

Este período revelou-se essencial para compreender o funcionamento da sala de aula, identificar as características individuais dos alunos, tais como preferências, dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem e ajustar as futuras estratégias pedagógicas às necessidades da turma.

Na fase de implementação, cada elemento do par pedagógico assumiu a responsabilidade de planear e conduzir sessões de forma alternada durante seis semanas. A intervenção decorreu, regra geral, entre segunda e quarta-feira, tendo sido realizadas duas semanas intensivas em que cada estagiária implementou, de forma autónoma, uma semana letiva completa. Este modelo de alternância proporcionou um acompanhamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem e possibilitou o desenvolvimento progressivo de competências pedagógicas em contexto.

A planificação contemplava as áreas de conteúdo a abordar, os objetivos definidos para cada atividade e os critérios de avaliação associados. Os conteúdos a trabalhar foram

indicados pela PC, que, ao longo de toda a intervenção, demonstrou constante disponibilidade e colaboração.

No que diz respeito aos conteúdos trabalhados na Área do Português, todos foram incluídos, isto é, o domínio da Oralidade, da Leitura e Escrita, da Educação Literária e da Gramática.

Relativamente ao domínio da Oralidade, foram promovidas atividades de interpretação e compreensão textual, com o objetivo de levar os alunos a reconhecer diferentes intenções comunicativas. Além disso, a expressão oral foi igualmente valorizada, com destaque na clareza e articulação da fala, mas também na importância de saber ouvir o outro, esperar pela sua vez de intervir e utilizar formas de tratamento apropriadas, num ambiente de respeito e cooperação. Ao longo das interações em grupo ou em momentos de partilha individual, incentivou-se a formulação de perguntas, pedidos ou opiniões, sempre ajustadas ao contexto de sala de aula. Foi também trabalhado o uso expressivo da voz como forma de tornar a comunicação mais eficaz e significativa. Assim, foram estabelecidos diálogos de modo que os alunos comunicassem com clareza e expressassem as suas opiniões.

Mais do que desenvolver competências técnicas, procurou-se criar espaços onde os alunos se sentissem seguros para comunicar, explorar ideias e construir sentido em conjunto com os outros.

No domínio da leitura e escrita, os alunos realizaram, semanalmente, às segundas-feiras, um exercício de treino de leitura, durante o qual liam uma parte do texto em estudo. Esta prática contribuiu, de forma progressiva, para o desenvolvimento da fluência leitora. Paralelamente, ao longo das semanas, foram também incentivados a produzir textos, maioritariamente de carácter narrativo e descritivo, explorando temáticas distintas em cada proposta de escrita.

Relativamente ao domínio da Educação Literária, todas as semanas os alunos trabalharam uma ou duas obras distintas, o que fomentou o desenvolvimento de competências fundamentais relacionadas com a leitura e a escuta atenta. A obra “O Elefante Cor-de-Rosa”, de Luísa Da Costa, suscitou um especial interesse. Foi trabalhada, primeiramente, a partir de um excerto presente no manual de Português, que mais tarde foi

lida na íntegra, permitindo aos alunos compreenderem o total desenvolvimento da história, tal como as experiências retratadas e os valores presentes no texto.

Durante as aulas, a turma foi incentivada a antecipar os temas e a identificar elementos característicos dos diferentes géneros literários. Progressivamente, a compreensão das narrativas foi aprimorada, o que levou a que os alunos revelassem as suas preferências e sentimentos em relação às obras lidas.

Este trabalho era complementado com jogos interativos, que continham questões de compreensão textual e gramática. Estes jogos eram muito bem recebidos pela turma, que demonstrava entusiasmo em aprender numa vertente mais lúdica e colaborativa.

Por fim, no domínio da Gramática, começamos a trabalhar o conceito de verbo, que os alunos aprenderam com facilidade e reconheceram a sua importância na formação de frases. O mesmo aconteceu com os pronomes pessoais, que através de explicações simples e com exemplos próximos, foram rapidamente entendidos como palavras que substituem os nomes, evitando repetições desnecessárias.

Na área da Matemática, foi trabalhada a resolução de problemas e estratégias associadas, com as crianças sempre incentivadas a explicar e justificar o seu raciocínio. Nesta linha de pensamento, o pensamento computacional e a comunicação matemática tiveram uma forte presença em todas as aulas, o que contribuiu para a discussão de ideias e para a contraposição de argumentos. No tema dos números, foram explorados os números do 800 ao 1000. Para isso, utilizei o ábaco e o MAB, recursos essenciais com os quais os alunos já estão habituados a trabalhar, para a melhor compreensão do conteúdo.

Também foram incentivados a organizar diferentes números, por ordem crescente e decrescente, representá-los no ábaco e decompô-los por ordens. Nesta exploração, foi realizado o jogo do “Bingo do 1000”, atividade com um ótimo desenvolvimento em sala de aula e que contribuiu para a consolidação do tema.

Ainda nas relações numéricas, os alunos aprenderam as tabuadas do 3,5 e 10. Para este tema, optava por utilizar canções e vídeos educativos, que incluíam um karaóke das diferentes tabuadas que trazia entusiasmo à aprendizagem. Além disso, era distribuída uma ficha-modelo, que os alunos completavam conforme a tabuada que estava a ser abordada.

Completavam duas fichas iguais para cada tabuada, colando uma no seu caderno de casa e outra no caderno diário, garantindo a disponibilidade do recurso.

As frações também foram abordadas, nomeadamente:  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{1}{8}$ ,  $\frac{1}{5}$  e  $\frac{1}{10}$ . Neste tema, foi imprescindível a utilização de recursos manipuláveis, como a atividade de dobragem de uma folha para verificarem a unidade a ser subdividida, assim como múltiplas representações no quadro de giz.

O cálculo mental e a multiplicação/divisão estiveram sempre correlacionados com os temas referidos, nomeadamente, na resolução de problemas e em tarefas de cálculo mental. Nesta linha de pensamento, foi abordada a estratégia da comutatividade da multiplicação, o que auxiliou na resolução de problemas.

Relativamente à álgebra, os alunos realizaram diversos desafios que incluíam sequências de repetição e crescimento, tema que os alunos não demonstraram dificuldades. No comprimento, foi explorado o perímetro, que foi também facilmente assimilado.

Por fim, na última semana de implementação, foi explorado o conceito de tempo, com os alunos a relacionarem a hora, o dia, o mês e o ano, além de exploraram o calendário, relacionando-o com datas pessoais, como o seu dia de aniversário. Posteriormente, foi ensinada a leitura das horas, através do recurso a um relógio analógico - e tema este pelo qual os alunos já mostravam muito interesse.

Na área de Estudo do Meio, foi trabalhado essencialmente o domínio da Natureza. As primeiras semanas centraram-se na temática animal, nomeadamente, na sua alimentação, locomoção e reprodução. Antes de abordar as características dos animais, foi feita a distinção entre animal doméstico e animal selvagem, tema este que foi muito bem recebido e permitiu aos alunos relacioná-lo com os seus animais preferidos e o seus animais de estimação. Posteriormente, este tema foi aprofundado, sendo estudadas a alimentação, a reprodução e a deslocação dos animais. Com interligação a este tema, abordaram-se os cuidados necessários a ter com os animais domésticos e a forma como devemos tratá-los. Esta sessão foi articulada com a área do Português, em que, em grupo, as crianças construíram narrativas sobre animais a passar por determinada situação de necessidade e que foram ajudados.

Assim, os alunos participaram sempre em tarefas que incentivavam à participação ativa e à partilha de opiniões, assim como à descoberta de diferentes curiosidades que os

alunos tinham sobre os diferentes animais. Ainda neste domínio, trabalhou-se também a classificação dos materiais, tendo em conta a sua origem (animal, vegetal e mineral) bem como as suas propriedades (flexibilidade, combustibilidade, solubilidade, dureza e transparência).

Aliado ao estudo das zonas polares e árticas, foram explorados alguns seres vivos característicos dessas regiões, o que complementou o tema e permitiu o estudo de alguns termos (hibernação, animais migratórios) e seres vivos (cabo, camelo e urso). Posteriormente, foi abordado o ar, como energia renovável, com os alunos a serem incentivados a realizar o seu parque eólico, em articulação com a área das Artes Visuais; e, tendo ainda de fazer uma apresentação oral perante a turma, o que faria a interligação com o Português. Para evidenciar a presença do ar, foi realizada uma experiência com uma seringa, que contribuiu, efetivamente, para o sentirem e confirmarem a sua existência. Depois, foram também abordados os estados do tempo, com os alunos a caracterizarem os estados do tempo típicos de Portugal e de Viana do Castelo e relacionando-os com as estações do ano.

Enquadrada em estudo do meio, surge a área das TIC. Mais especificamente, os alunos foram organizados em grupos e utilizaram o computador como ferramenta de apoio ao processo de investigação e pesquisa. Assim, quando foi abordada a temática das zonas árticas e polares, os alunos pesquisaram como é que os seres vivos se adaptavam às condições extremas. Além disso, o uso de jogos digitais também foi um recurso frequentemente utilizado; nomeadamente, com os alunos que se deslocavam ao computador para responder, de forma a aprimorar as noções básicas de sua utilização.

Por fim, no que diz respeito à área de Educação Física, foi explorado o Bloco das Perícias e Manipulações, no qual os alunos realizaram exercícios de lançamento de bola em precisão, a um alvo móvel, com cada uma das mãos, assim como receber e passar uma bola com ambos os pés. Já no Bloco de Deslocamentos e Equilíbrios, os alunos realizaram saltos a pés juntos, em formato zig-zag, sobre um banco sueco, e participaram em corridas com obstáculos. Já no Bloco dos Jogos, foi realizado o jogo tradicional “Rabo da Raposa”, utilizado como atividade de aquecimento e praticando o deslocamento em corrida com “fintas”.

Em suma, todas as atividades propostas foram planificadas tendo como princípio orientador as Aprendizagens Essenciais do 2.º ano de escolaridade, priorizando os alunos e

tendo em vista as necessidades dos mesmos. Foi uma etapa exigente do meu percurso acadêmico, mas extremamente enriquecedora e positiva.

PARTE II.

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO



### 3. Enquadramento do estudo

Nesta parte do relatório, será apresentada a pertinência do estudo desenvolvido, procurando enquadrar a investigação no plano científico, pedagógico e social. Para tal, procede-se à contextualização da problemática e à explicitação dos objetivos que orientaram o trabalho, sustentados por uma revisão de literatura atual e relevante sobre a temática da leitura dialógica e do desenvolvimento de linguagem oral na EPE.

#### 3.1. Pertinência do estudo

Nos primeiros anos de vida, a linguagem oral constitui o alicerce para a aprendizagem da leitura, da escrita e do pensamento crítico, com estudos recentes que concluem o fato de interações linguísticas enriquecedoras nos primeiros anos de vida promovem ganhos consideráveis no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e comunicativo (Wasik et al., 2016; Mol et al., 2008).

Em particular, a leitura dialógica, caracterizada pelo envolvimento ativo da criança através de perguntas, ponderações e diálogos durante o momento de leitura compartilhada, tem vindo a demonstrar, nas conclusões de estudos recentes, a capacidade de ampliar o vocabulário, reforçar a compreensão oral e estimular a capacidade narrativa da criança, diferenciando-se da leitura tradicional centrada no adulto ao favorecer um processo interativo e inclusivo (Dicataldo et al., 2022; Lever & Sénéchal, 2011).

No que diz respeito ao Plano Curricular Nacional, a centralidade da linguagem oral na EPE é reforçada pelas OCEPE e pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) que ressaltam a necessidade de promover às crianças experiências diversificadas e dialogadas, de forma a promover a sua participação ativa, sentido crítico e construção de significados. Da mesma forma, as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) posicionam a linguagem oral como competência transversal,

essencial para a progressão escolar e com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades.

Apesar da crescente atenção internacional ao tema da leitura dialógica e ao desenvolvimento da linguagem oral, com estudos recentes a evidenciar como intervenções parentais podem impulsionar a literacia familiar (Dowdall et al., 2020; Kim & Riley, 2021; Oliveira et al., 2022) ainda persiste uma escassez de estudos empíricos em Portugal que articulem as práticas de leitura em família às habilidades linguísticas das crianças a frequentar a EPE (Sá & Luna, 2016; Sapage, 2023). Este facto evidencia a necessidade de investigar de forma sistemática a dinâmica entre contextos familiares e escolares, incluindo a caracterização dos hábitos de literacia familiar e das práticas de leitura dialógica dos pais, a avaliação das competências de linguagem oral das crianças, e a análise das relações entre esses elementos, especialmente em territórios de menor densidade populacional como o distrito de Viana do Castelo (Oliveira et al., 2022). Desta forma, esta abordagem permitirá construir evidências contextualizadas, contribuindo para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas integradas e para diminuir a ausência de dados nacionais sobre literacia emergente (Mol et al., 2009).

A pandemia da COVID-19 enfatiza ainda mais a relevância deste estudo, uma vez que trouxe desafios adicionais que inevitavelmente reduziram oportunidades de interação linguística presencial, especialmente em famílias desfavorecidas (ONU, 2021; UNESCO, 2022). Em Portugal, relatórios da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2022) revelam dificuldades acrescidas nas competências de expressão oral e vocabulário entre crianças no início do 1.º CEB, com efeitos desiguais que afetaram predominantemente contextos com menos recursos educativos em casa, acesso a apoios digitais e suporte familiar. Neste sentido, é importante destacar que práticas parentais de leitura dialógica revelaram resiliência durante a pandemia, preservando interações linguísticas em casa e ajudando a mitigar impactos negativos em famílias com recursos disponíveis, embora com adaptações como maior uso de leitura mediada por telas e desigualdades persistentes em contextos vulneráveis (Read et al., 2022).

Do ponto de vista científico, o estudo contribui para preencher uma lacuna específica na investigação empírica portuguesa ao replicar, de forma adaptada, o questionário internacional desenvolvido por Cronin (2023) no estudo *Survey of Reading Habits and*

*Dialogic Book Reading Practices in Parents of Preschool-Aged Children*, que explora os hábitos de leitura e as práticas de leitura dialógica dos pais de crianças em idade pré-escolar. Este instrumento foi adaptado ao contexto português em que houve contacto direto da PES, o que permitiu a aplicação de questões específicas relativas à utilização, frequência e qualidade de hábitos de leitura e práticas dialógicas com os filhos, relacionando as percepções parentais sobre interações familiares com medidas objetivas das competências orais das crianças (Sapage, 2023; Oliveira et al., 2022).

Complementarmente, este estudo inclui uma componente quantitativa através da aplicação do Teste de Linguagem Oral (TLO) de Sim-Sim (2001) ao mesmo grupo de crianças, permitindo verificar a possível influência das práticas parentais nos resultados linguísticos dos filhos. Esta replicação contextualizada ao distrito de Viana do Castelo, em período pós-pandemia, gera evidências adaptadas à realidade local e nacional, capazes de fundamentar intervenções pedagógicas direcionadas à literacia emergente em contextos regionais de menor densidade populacional (Read et al., 2022).

Em termos pedagógicos e sociais, a linguagem oral atua como preditor chave do sucesso escolar futuro e fator de equidade, com crianças de contextos desfavorecidos experienciando menos interações ricas, o que agrava desigualdades precoces (Risley & Hart, 1995); confirmado em meta-análises recentes (Weadman et al., 2022). Compreender o impacto das práticas familiares de leitura na linguagem oral pode vir a orientar programas de formação parental e metodologias escolares integradas, reduzindo disparidades e reforçando a literacia familiar como via para a inclusão (Oliveira et al., 2022). Os resultados poderão informar práticas formativas para educadores e EE, enfatizando estratégias intencionais de linguagem oral que beneficiam todas as crianças, mas especialmente as com maiores dificuldades (Weadman et al., 2022).

### 3.2. Pergunta e objetivos de investigação

A pergunta de investigação do presente estudo centra-se na compreensão da forma como os hábitos de leitura e as práticas de leitura dialógica desenvolvidas pelos pais se associam ao nível de desenvolvimento da linguagem oral em crianças em idade pré-escolar residentes no distrito de Viana do Castelo.

Para dar resposta a esta pergunta, o estudo definiu os três seguintes objetivos: i) caracterizar os hábitos de literacia familiar e as práticas de leitura dialógica dos pais de crianças a frequentar a EPE; ii) avaliar as competências de linguagem oral das crianças em idade pré-escolar participantes no estudo; e iii) analisar a relação entre os hábitos de leitura e as práticas de leitura dialógica dos pais e o desempenho oral das crianças.

#### 4. Fundamentação teórica

Esta secção apresenta o enquadramento teórico do estudo, organizado em dois grandes tópicos interligados. O primeiro centra-se nas práticas de leitura partilhada em idade pré-escolar, com destaque para a leitura dialógica, explicitando as suas características distintivas e os efeitos reconhecidos no desenvolvimento linguístico da criança durante a interação com o adulto. O segundo tópico incide sobre a linguagem oral e a sua importância na EPE, incluindo os domínios que integram o desenvolvimento da linguagem.

##### 4.1. Leitura dialógica

###### 4.1.1. Características da leitura dialógica

A leitura dialógica tem vindo a assumir, nas últimas décadas, um papel de destaque na investigação sobre o desenvolvimento da linguagem e literacia emergente em idade pré-escolar (Gonzalez et al., 2014; Cordes et al., 2023; Dong et al., 2022). Trata-se de uma prática de leitura partilhada em que o foco não está apenas na leitura em voz alta, mas sobretudo na interação verbal que ocorre entre o adulto e a criança. O adulto é incentivado a adotar estratégias interativas, tais como questões abertas, antecipação de acontecimentos, ligação do enredo a experiências pessoais e exploração de vocabulário novo. Esta abordagem distingue-se da leitura tradicional, mais centrada no adulto, em que a criança assume um papel sobretudo recetivo (Whitehurst & Lonigan, 1998).

No âmbito desta prática, o modelo PEER, proposto por Whitehurst e Lonigan (1998), estrutura a interação adulto-criança durante a leitura através de quatro etapas: i) P – *Prompt* (Incentivar): o adulto incentiva a criança a participar, colocando uma pergunta, pedindo que nomeie algo, que antecipe um acontecimento ou que comente uma imagem; ii) E – *Evaluate* (Avaliar): o adulto avalia a resposta dada pela criança reconhecendo o que está correto e identificando eventuais imprecisões; E – *Expand* (Expandir): o adulto expande ou reformula a intervenção da criança, acrescentando vocabulário novo, detalhes ou estruturas mais complexas; iv) R – *Repeat* (Repetir): o adulto volta a solicitar que a criança repita ou retome a informação expandida, para consolidar a aprendizagem.

O modelo CROWD, proposto pelos mesmos autores, enuncia cinco variedades de perguntas que o adulto pode fazer à criança (pedidos para completar palavras, para relembrar partes da história, perguntas amplas, perguntas tipo qu-, por exemplo, que/quem/quando/como/onde e perguntas sobre a experiência da criança em relação com a história). Assim, as siglas representam, respetivamente: i) C – *Complete* (completar); ii) R – *Recall* (relembrar)); iii) O – *Open-Ended* (perguntas amplas)); iv) W – *Wh-Question* (perguntas tipo q) e v) D – *Distancing* (relacionar com a história). Ensaios controlados realizados nos Estados Unidos demonstraram que estes modelos potenciam não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a motivação das crianças para a leitura (Whitehurst & Lonigan, 1998; Faria & Flores, 2018).

Vários estudos internacionais têm confirmado que a leitura dialógica se traduz em ganhos significativos na linguagem oral, sobretudo no que diz respeito ao aumento do vocabulário expressivo e recetivo, à melhoria da sintaxe e ao desenvolvimento da consciência narrativa (Mol et al., 2009; Lever & Sénéchal, 2011; Morgan & Meier, 2008). Estes resultados tornam-se ainda mais relevantes quando se considera que as experiências de literacia em casa têm sido associadas, de forma consistente, ao desenvolvimento de competências linguísticas e de literacia emergente nas crianças (Galiazzi & Heckler, 2016). Nesta linha de pensamento, Krijnen et al. (2020) mostram que práticas informais e lúdicas, como narração de histórias e a prática de conversas durante as refeições, se associam positivamente ao desenvolvimento destas competências, por proporcionarem oportunidades para ouvir e utilizar vocabulário variado, narrativas e estruturas linguísticas mais elaboradas.

Metanálises mais recentes confirmam a robustez dos resultados observados em programas de leitura dialógica. No estudo de Yurtbakan et al. (2021), evidencia-se que este tipo de intervenção pode funcionar como um importante elemento de motivação para as crianças. Os dados quantitativos revelam um aumento significativo da motivação para a leitura, enquanto a análise qualitativa sugere que o desejo de ler se intensifica durante a participação em práticas de leitura dialógica, permitindo às crianças retirar benefícios mais consistentes deste processo (Yurtbakan et al., 2021).

Além dos ganhos imediatos, há evidências de que a leitura dialógica está associada ao desenvolvimento de competências que podem perdurar a longo prazo, como o aprimoramento da compreensão narrativa e a preparação para a literacia escolar (Brannon &

Dauksas, 2014). Dowdall et al. (2020), num estudo de intervenções parentais, revela efeitos sustentados até à idade escolar, dando ênfase para o papel do intermediário, que deve encorajar a criança a assumir um papel ativo no momento da leitura. Além disso, este estudo vem afirmar que a leitura dialógica pode assumir um efeito positivo tanto na linguagem expressiva como receptiva das crianças. Também o estudo desenvolvido por Cipolletti et al. (2025) sugere que intervenções estruturadas de leitura dialógica na EPE estão associadas a ganhos significativos no conhecimento e expansão do vocabulário das crianças; efeitos que se mantêm mesmo após algumas semanas de intervenção, reforçando a ideia de que práticas precoces e consistentes de leitura dialógica criam uma base sólida para aprendizagens futuras. Nesta perspetiva, o estudo de Dicaldo et al. (2022a), sustenta que o envolvimento ativo da criança, através de perguntas, comentários e hipóteses, potencia a apropriação de novas palavras e estruturas, consolidando competências linguísticas e promovendo atitudes positivas face à leitura.

O estudo de Turan e Topcu (2018), desenvolvido na Turquia, analisou práticas dialógicas na leitura de livros e identificou benefícios ao nível da sensibilização para o material impresso e do desenvolvimento de competências de linguagem receptiva e expressiva. Os autores sublinham ainda a importância de considerar os interesses do grupo e de apostar na formação das famílias, de modo a incentivar a adoção da leitura dialógica no ambiente doméstico.

Em linha com esta evidência internacional, o contexto educativo português também reconhece a importância da leitura dialógica como prática estruturante para o desenvolvimento da linguagem e da literacia emergente. As OCEPE (2016) sublinham a importância da leitura partilhada como experiência central no quotidiano educativo, salientando que “a relação precoce da criança com o livro, mediada por um adulto, constitui um contributo decisivo para o desenvolvimento da linguagem e da literacia” (OCEPE, 2016, p. 58). Além disso, salientam que o contacto com a literatura infantil deve ir além da simples audição de histórias, devendo ser intencionalmente mediado pelo educador de forma a envolver as crianças em processos de interpretação, questionamento e reconstrução narrativa. Assim, “ler em voz alta histórias, explorando as imagens, incentivando a antecipação e a compreensão do texto, permite desenvolver o gosto pela leitura e ampliar o vocabulário” (OCEPE, 2016, p. 59). Esta orientação evidencia que a leitura é uma prática

pedagógica estruturante, com efeitos comprovados na linguagem e nas competências comunicativas.

Neste quadro, o quadro nacional converge com a investigação internacional, reconhecendo a leitura dialógica como prática interativa essencial. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017) destaca a comunicação como uma competência transversal a todas as áreas de aprendizagem. Assim, ao promover a participação ativa da criança na construção de significado, a leitura dialógica constitui uma ferramenta pedagógica privilegiada para fomentar leitores críticos e reflexivos desde a primeira infância.

Sim-Sim et al. (2008) mostram que as crianças expostas à prática da leitura dialógica, em contexto familiar ou educativo, revelam melhorias significativas na aquisição de vocabulário, fluência verbal e compreensão narrativa. As autoras destacam que estes progressos dependem da qualidade das interações verbais que acompanham a leitura, sublinhando o papel decisivo do adulto na construção de aprendizagens.

Mais recentemente, Marques (2016), na sua investigação sobre o contributo dos educadores de infância para o desenvolvimento da linguagem oral, evidenciou que a leitura de histórias se apresenta como uma das práticas mais frequentemente utilizadas pelos profissionais e também como uma das mais eficazes. A autora destaca que, quando os educadores recorrem a estratégias próximas da leitura dialógica (como questionar as crianças, incentivar a reconstrução da narrativa ou explorar as ilustrações para reforçar a compreensão), verificam-se níveis mais elevados de participação infantil, assim como indicadores mais consistentes de desenvolvimento linguístico. Estes resultados confirmam que a intencionalidade pedagógica e a forma como o adulto estrutura a interação durante a leitura são aspetos decisivos para o impacto da prática no desenvolvimento da criança.

A implementação da leitura dialógica assume diversas modalidades, adaptadas às características dos grupos e aos objetivos dos educadores. Uma prática recorrente é a leitura em pequenos grupos, em que o educador lê um livro ilustrado fazendo pausas estratégicas para solicitar previsões, comentários ou explicações às crianças. Questões como “o que achas que vai acontecer a seguir?” ou “por que motivo esta personagem poderá estar triste?” permitem às crianças ativar o seu conhecimento prévio, desenvolver a capacidade de inferência e articular ideias de forma oral (Lever & Sénéchal, 2011; Rato & Martins, 2019;

Pillinger & Vardy, 2022). Simultaneamente, o educador pode introduzir vocabulário mais elaborado, explicando palavras novas através de gestos, expressões ou exemplos familiares, tal como sugerido por Costa e Soares (2022), que sublinham que o ensino da leitura e da escrita, quando baseado em evidências, deve articular métodos sistemáticos com ambientes de interação ricos e significativos.

Os projetos de articulação com as famílias constituem outro exemplo significativo em ambos os contextos. Estes projetos fortalecem relações de confiança e proximidade entre escola e famílias, promovendo uma lógica de corresponsabilidade no desenvolvimento da criança. Neste sentido, os momentos de leitura podem e devem ser incluídos no projeto pedagógico. Este tipo de iniciativa reforça a ligação entre contextos de aprendizagem formal e informal e potencia o envolvimento das famílias na promoção da literacia emergente (Mata & Pedro, 2021). De acordo com Niklas et al. (2020), a frequência e a qualidade das interações de leitura em casa têm um impacto direto no enriquecimento do vocabulário e no desenvolvimento da narrativa infantil. Assim, estas práticas permitem estender os efeitos positivos da leitura dialógica além da sala de atividades, tornando-a uma experiência cultural e comunitária.

Por fim, alguns jardins de infância têm vindo a integrar a leitura dialógica em projetos mais amplos de promoção da literacia, articulando-a com outras atividades pedagógicas, como dramatizações, produções gráficas ou reconstruções coletivas da história. Estas abordagens refletem as recomendações, nomeadamente, de Sim-Sim et al. (2008), que defendem que a literacia deve ser entendida como um processo transversal e presente em múltiplos momentos da vida quotidiana. Nestas abordagens, a leitura deixa de ser um momento isolado e torna-se um eixo estruturante das aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento global da criança.

#### 4.1.2. Efeitos da leitura dialógica no desenvolvimento das crianças em contexto familiar

A leitura dialógica realizada em contexto familiar constitui-se como uma prática com elevado potencial para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional das crianças (Faria & Flores, 2018). Ao transformar a leitura num processo interativo - em que a criança é convidada a responder, comentar, antecipar e reconstruir -, cria-se um ambiente que favorece a aprendizagem (Whitehurst & Lonigan, 1998). Esta interação centrada no diálogo promove competências comunicativas fundamentais, como o enriquecimento do vocabulário, a compreensão de estruturas narrativas e a capacidade de formular enunciados mais complexos (Mol et al., 2008; Dicaldo et al., 2020).

Um aspeto amplamente documentado diz respeito ao impacto da leitura dialógica na expansão lexical (Vargas-García et al., 2020). Pais que introduzem novas palavras, reformulam frases e incentivam a criança a explicar ou nomear elementos do texto contribuem significativamente para o desenvolvimento do vocabulário expressivo e recetivo (Sénéchal & Lefevre, 2014). Estudos longitudinais reforçam estes resultados, mostrando que a frequência e a qualidade das interações dialógicas em casa estão associadas a ganhos expressivos no vocabulário e na compreensão leitora, sendo estes ganhos duradouros na compreensão leitora e no vocabulário, observáveis ainda durante o percurso escolar formal (Farrant & Zubrick, 2013; Read et al., 2022; Dong et al., 2022).

A leitura dialógica familiar tem igualmente efeitos relevantes na compreensão narrativa (Jones et al., 2023). Programas que combinam leitura partilhada com reminiscência mostram ganhos duradouros na produção narrativa das crianças, assim como um aumento da atenção e da linguagem receptiva (Dowdall et al., 2020). Um exemplo ilustrativo é o estudo *Tender Shoots: Rich Reading and Reminiscing* (Reese et al., 2023), que envolveu pais de crianças em idade pré-escolar numa intervenção de seis semanas, em que se exploraram livros com conversas centradas no significado da história, inclusão de perguntas abertas, ligação à experiência pessoal e recontos. Um ano após a intervenção, as crianças deste grupo apresentavam narrativas mais precisas e de melhor qualidade do que aquelas do grupo de controlo, sugerindo que práticas dialógicas consistentes estão associadas a competências mais desenvolvidas de inferências, antecipação narrativa e compreensão da estrutura textual.

Estes efeitos estão associados a mecanismos cognitivos importantes, incluindo o desenvolvimento da memória de trabalho verbal e da capacidade de organização discursiva, competências essenciais para o sucesso acadêmico (Ganotice et al., 2017). A literatura sugere que crianças envolvidas em interações familiares de leitura dialógica tendem a desenvolver maior capacidade de compreensão de textos, mesmo quando controladas variáveis socioeconômicas (Zevenbergen et al., 2003).

Para além das competências linguísticas e cognitivas, a leitura dialógica promove benefícios socioemocionais (Kogan, 2024). A proximidade física e afetiva entre pais e filhos durante a leitura partilhada reforça o vínculo relacional, promove sentimentos de segurança e aumenta a motivação da criança para participar ativamente, tornando o momento de leitura uma experiência de afeto e cuidado. Assim, a linguagem torna-se simultaneamente um meio de comunicação e um instrumento de ligação emocional (Hadfield et al., 2024).

Outro contributo relevante diz respeito ao papel da leitura dialógica na promoção da equidade. Em contextos socioeconômicos desfavorecidos, a leitura dialógica pode assumir um papel compensatório, proporcionando às crianças oportunidades linguísticas diversificadas que, de outro modo, poderiam ser limitadas (Correa et al., 2015). Programas implementados junto de famílias em contextos vulneráveis têm mostrado ganhos significativos no vocabulário e na expressividade verbal das crianças, contribuindo para reduzir desigualdades na entrada para o ensino formal. A título exemplificativo, destacamos o estudo de Morgan e Meier (2008), a mostrar que crianças em contextos vulneráveis exibem ganhos notáveis no vocabulário oral após participação em leituras partilhadas dialogadas.

Finalmente, vários estudos sublinham os efeitos de longo prazo da leitura dialógica em contexto familiar. A literatura indica que crianças que participam em momentos regulares de leitura dialógica com os pais apresentam não apenas melhores desempenhos linguísticos, mas também uma atitude mais positiva em relação à leitura, mostrando motivação intrínseca e curiosidade em explorar novos textos (Farrant & Zubrick, 2013; Dong et al., 2022; Dicataldo et al., 2022). Assim, a relação precoce e afetiva com os livros constitui-se como uma base sólida para o desenvolvimento de leitores autónomos e críticos.

Em síntese, os efeitos da leitura dialógica entre pais e filhos manifestam-se em múltiplas dimensões: enriquecimento do vocabulário, compreensão narrativa, desenvolvimento socioemocional, promoção da equidade e atitudes positivas perante a

leitura. Trata-se, portanto, de uma prática fundamental, com impacto comprovado no percurso linguístico, escolar e social das crianças (Carroll et al., 2019).

#### 4.1.3. Evidências de investigação

A eficácia da leitura dialógica no desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente tem sido documentada em estudos recentes, realizados em diferentes contextos socioculturais (Hu, 2025). Esta robustez empírica justifica a leitura dialógica como uma intervenção pedagógica fundamentada, sustentada por evidências consistentes (Dogan Guldenoglu, 2025; Cipolletti et al., 2025).

Uma revisão sistemática de referência é a de Pillinger & Vardy (2022), que concluiu que a leitura dialógica produz ganhos particularmente expressivos na linguagem recetiva e expressiva – nomeadamente, vocabulário e compreensão oral. Os autores destacam ainda “efeitos positivos em resultados socioemocionais, incluindo prazer pela leitura, motivação para a leitura, apego entre pais e filhos, confiança parental e stress” (p. 11).

Ensaio controlado reforçam estes resultados. Um estudo desenvolvido por Riad et al. (2025), na Suécia, mostrou que a leitura dialógica em pequenos grupos aumenta significativamente a participação oral das crianças em idade pré-escolar. De forma complementar, Nurvinkania e Salim (2024) mostraram que a integração explícita de vocabulário emocional na leitura dialógica intensifica o enriquecimento do vocabulário afetivo das crianças, contribuindo para o desenvolvimento emocional e comunicação empática. Esse dado é também sustentado por investigações mais experimentais, como o de Ghosh (2024) que evidenciou ganhos robustos em vocabulário e conhecimento alfabético entre crianças bilíngues, especialmente quando a leitura dialógica foi culturalmente responsiva, ou seja, com textos que refletiam as suas próprias realidades linguísticas e culturais.

Em Portugal, embora a investigação empírica sobre leitura dialógica ainda seja escassa, já se fazem sentir impactos relevantes. Rato e Martins (2019) conduziram um programa de leitura dialógica com crianças pré-escolares, observando que, ao longo de várias sessões mediadas por educadores formados nessa abordagem, as crianças

apresentaram maior precisão de enunciados e capacidade de sequência narrativa, indicadores que realçam o potencial desta prática na melhoria da expressividade verbal.

A literatura internacional também tem explorado o potencial de tecnologias como suporte à leitura dialógica. Um estudo de Cheng et al. (2024) verificou que o uso de chatbots para conduzir sessões de leitura dialógica em contextos de JI na China assegurou um número maior de interações e aprofundou a qualidade da participação das crianças, especialmente em áreas com menos recursos humanos. Estes resultados revelam a versatilidade do modelo dialógico, aplicável em contextos presenciais, híbridos ou mediados por tecnologia.

Também as intervenções dirigidas às famílias têm evidenciado impactos significativos. Reese et al. (2010) mostraram que programas de formação parental em leitura dialógica produzem melhorias substanciais no desenvolvimento linguístico das crianças, confirmando que o papel da família é fundamental e complementar ao escolar.

A análise comparativa desses estudos revela que, embora grande parte dos resultados se concentre na literacia emergente, os domínios beneficiados são amplos: vocabulário, compreensão oral, produção narrativa, competências socioemocionais e atitudes perante a leitura. O modelo de leitura dialógica, estruturado com estratégias como PEER (uma sequência para promover interação verbal durante a leitura, como já referido) e CROWD (uma abordagem para expandir perguntas e discussões), age como mecanismo consistente para promover turnos de fala mais ricos e apoiar a construção de significado (Faria & Flores, 2018).

O contexto português encontra respaldo normativo nesta direção. As (OCEPE, 2016) reconhecem a leitura partilhada como prática estruturante na EPE, e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017) destaca comunicação e a literacia como competências essenciais ao desenvolvimento integral. Neste quadro, a leitura dialógica alinha-se com as políticas educativas nacionais que promovem participação ativa, desenvolvimento linguístico e construção de sentido desde a infância (Costa et al., 2022).

Em síntese, as evidências destes estudos empíricos mostram de forma consistente que a leitura dialógica é mais do que uma técnica de estímulo linguístico; trata-se de uma abordagem educativa robusta, com efeitos mensuráveis em múltiplos domínios –

linguísticos, cognitivos e socioemocionais -, quer em contextos familiares quer em contextos educativos.

## 4.2. Desenvolvimento da linguagem oral

### 4.2.1. Etapas do desenvolvimento da linguagem oral

O desenvolvimento da linguagem oral constitui um processo complexo e multifacetado, que se inicia desde os primeiros meses de vida e se prolonga ao longo da infância, numa interação constante entre predisposições biológicas e contextos socioculturais (Romeo et al., 2021). Para que esse desenvolvimento ocorra de forma plena, é fundamental que a criança esteja inserida em ambientes linguísticos ricos e estimulantes, nos quais a comunicação se torne um recurso privilegiado para a construção de significados e para a organização do pensamento (Weisleder & Fernald, 2013; Finders et al., 2023).

Tal como salientam Sim-Sim et al. (2008), a aquisição da linguagem deve ser entendida como um processo de modificações progressivas, em que a criança, através da imersão em experiências comunicativas, vai assimilando as regras e mecanismos da língua. A linguagem não emerge, assim, de forma espontânea, mas resulta de uma interação dinâmica entre exposição ao input linguístico e envolvimento ativo em situações de diálogo (Rowe, 2012). Quando estas oportunidades ocorrem em períodos críticos do desenvolvimento, favorecem aprendizagens mais consistentes e sustentam futuras competências comunicativas e académicas (Hoff, 2009 ; OCEPE, 2016).

A investigação em linguística do desenvolvimento tem evidenciado que a aquisição da linguagem oral ocorre segundo uma sequência relativamente previsível, ainda que influenciada pelas características do meio. Neste percurso distinguem-se domínios interdependentes — fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático — que se articulam para permitir à criança compreender e produzir enunciados cada vez mais complexos (Sim-Sim et al., 2008; Murray et al., 2022) .Estes domínios não se desenvolvem de forma isolada, mas em interdependência, refletindo a progressiva capacidade da criança para compreender e produzir enunciados cada vez mais complexos. Importa ainda sublinhar

que a compreensão linguística tende a anteceder a produção, o que significa que as crianças são capazes de entender mais do que conseguem expressar verbalmente (Aguilar-Mediavilla et al., 2022).

Nos primeiros meses, manifestações como o choro, o riso ou as vocalizações constituem formas elementares de comunicação. Entre os 12 e os 18 meses, surge a chamada fase da “palavra-frase”, em que um único vocábulo pode substituir enunciados inteiros, assumindo significados variados consoante o contexto. Assim, palavras como “água” ou “bola” podem significar tanto um pedido, como uma constatação ou uma recusa, dependendo da entoação e da situação comunicativa. Esta etapa revela não apenas a emergência da função simbólica, mas também a capacidade da criança de se adaptar comunicativamente aos diferentes contextos em que se insere (Viana et al., 2017; Finders et al., 2023).

Com a ampliação do vocabulário, que acelera particularmente após os dois anos, a criança inicia a produção de frases simples, conhecidas como “frases telegráficas”, nas quais utiliza apenas as palavras essenciais, omitindo morfemas gramaticais (Sim-Sim et al., 2008). Expressões como “mamã carro” ou “quer bola” ilustram esta fase, em que a sintaxe ainda se encontra em construção, mas já é suficiente para transmitir mensagens compreensíveis. Progressivamente, estas produções tornam-se mais complexas, integrando pronomes, tempos verbais e estruturas subordinadas, refletindo a consolidação de regras gramaticais (Hoff, 2009).

Neste processo, é frequente a ocorrência de fenómenos de sobregeneralização, isto é, a aplicação de regras linguísticas a contextos que não lhes correspondem. Um exemplo recorrente é o enunciado “O Luís já fez o desenho”, em que a criança, ao tentar utilizar o pretérito perfeito do verbo fazer, aplica a regra que já domina a partir de outros verbos regulares como beber/bebeu ou comer/comeu. Longe de serem vistos como erros, estes fenómenos devem ser entendidos como “indicadores da formulação ativa de hipóteses linguísticas” (Sim-Sim et al., 2008, p. 41), mostrando que a criança não se limita a imitar, mas constrói ativamente o seu conhecimento sobre a língua.

A partir dos três anos, observa-se uma maior complexidade estrutural dos enunciados, incluindo o uso de conectores, frases compostas e uma ampliação significativa do léxico (Shobbrook et al., 2024). A criança começa a relatar acontecimentos, a formular perguntas mais elaboradas e a adequar o seu discurso a diferentes interlocutores. Murray et

al. (2022) revelam que o diálogo e a interação com pares e adultos são cruciais neste período, pois proporcionam oportunidades para que a criança ajuste e amplie as suas produções linguísticas em resposta a diferentes contextos comunicativos.

Por volta dos cinco anos, grande parte das crianças já é capaz de produzir frases complexas, dominar tempos verbais mais diversificados e utilizar a linguagem em múltiplas funções: narrar, argumentar, descrever ou imaginar (Sim-Sim et al., 2008). Nesta fase, a dimensão pragmática assume particular relevância, na medida em que a criança passa a adequar a sua fala a diferentes contextos comunicativos e às necessidades dos interlocutores. Como destacam Viana et al. (2017), o domínio pragmático “constitui o ponto de encontro entre a competência linguística e a competência social” (p. 54), sendo fundamental para a integração da criança em contextos escolares e sociais mais exigentes.

O desenvolvimento linguístico é condicionado também por fatores biológicos e cognitivos (Kempe et al., 2024). Estudos mostram que a plasticidade cerebral é mais intensa nos primeiros anos de vida, coincidindo com os chamados períodos críticos para a aquisição da linguagem (Martin et al., 2022). Durante esta fase, a maturação neurológica permite que a criança aproveite de forma mais eficaz os estímulos linguísticos a que é exposta, sendo que falhas graves de estimulação podem conduzir a atrasos que dificilmente são recuperados mais tarde (Hoff, 2009; Romeo et al., 2021). Em Portugal, Sim-Sim (1998) enfatiza que o desenvolvimento da linguagem resulta da interação entre disposições inatas e experiências de uso, destacando que a compreensão da língua antecede sempre a produção e que as crianças “compreendem mais do que são capazes de produzir” (p. 30). Esta visão reforça a necessidade de respeitar o ritmo individual de cada criança, valorizando os processos naturais de experimentação linguística que se manifestam desde o balbúcio até às primeiras combinações frásicas.

O contexto familiar também desempenha um papel determinante: crianças expostas a conversas frequentes, leitura partilhada ou relatos do quotidiano desenvolvem vocabulário mais amplo e estruturas sintáticas mais elaboradas (Weisleder & Fernald, 2013). Já desigualdades socioculturais, no entanto, podem limitar tais oportunidades, contribuindo para discrepâncias linguísticas observáveis mais tarde no percurso escolar (Finders et al., 2023).

O contexto educativo, particularmente o JI, constitui outro espaço privilegiado para enriquecer experiências linguísticas. As (OCEPE, 2016) destacam a linguagem oral como área transversal, defendendo que deve ser trabalhada de forma integrada em todas as experiências educativas, sublinhando ainda a importância de promover a participação de todas as crianças, incluindo as mais tímidas ou pouco verbalizadoras, garantindo que cada uma encontra oportunidades significativas para se expressar. Como defendem Sim-Sim et al. (2008), a promoção da linguagem oral deve ser intencional e sistemática, partindo do princípio de que a criança “constrói o seu conhecimento linguístico em interação com os outros” (p. 24) pelo que a escola se assume como um espaço de democratização das oportunidades linguísticas.

Como defende Bruner (1983), a linguagem resulta de uma contínua negociação entre predisposições internas e suportes culturais, sendo necessário que famílias e educadores garantam contextos ricos e estimulante. Assim, o desenvolvimento da linguagem oral deve ser entendido como um processo simultaneamente biológico, social e pedagógico, em que a criança constrói progressivamente o seu conhecimento linguístico e a sua identidade comunicativa, exigindo práticas educativas que garantam a todas as crianças igualdade de oportunidades no domínio da linguagem (Lilja et al., 2025).

Em síntese, o percurso de desenvolvimento da linguagem oral revela uma progressão previsível mas flexível, moldada por fatores internos e externos. A evolução do balbúcio às estruturas complexas, bem como fenómenos como a sobregeneralização, ilustram a natureza ativa deste processo (Sim-Sim et al., 2008). A plasticidade neurológica, as interações familiares e as oportunidades educativas convergem para formar a base linguística que sustentará aprendizagens futuras e a inclusão social (Romeo et al., 2021; Finders et al., 2023).

#### 4.2.2. Importância do desenvolvimento da linguagem oral na educação pré-escolar

A linguagem oral assume um papel central no desenvolvimento humano, funcionando como mediadora entre o pensamento e a interação social. Nos primeiros anos de vida, a linguagem oral é o principal veículo de expressão e de construção de significados, permitindo à criança comunicar necessidades, formular ideias, partilhar experiências e

participar em contextos sociais diversificados (Sapage & Sapage, 2023). Sim-Sim et al. (2008) sublinham que, desde muito cedo, a criança se serve da linguagem para satisfazer funções cognitivas, sociais e emocionais, numa prática comunicativa que vai muito além da simples transmissão de informação. Esta dimensão torna-se particularmente relevante no contexto da EPE, onde a interação entre pares e adultos oferece oportunidades únicas para a criança desenvolver competências de expressão, compreensão e adequação comunicativa (Marques, 2016).

O JI é, assim, um espaço privilegiado para potenciar a linguagem oral, uma vez que oferece experiências linguísticas intencionais e sistemáticas, capazes de compensar desigualdades no acesso à linguagem que se verificam em diferentes contextos familiares. As OCEPE (2016) realçam que a linguagem oral deve atravessar todas as áreas de conteúdo, constituindo-se como condição essencial para aprendizagens significativas. Neste documento, enfatiza-se a necessidade de proporcionar situações de comunicação diversificadas, que incentivem a criança a falar, ouvir, questionar, argumentar e narrar, promovendo a sua autonomia discursiva e preparando o caminho para a literacia formal. Viana et al. (2017) reforçam esta ideia, ao defender que o desenvolvimento da linguagem oral constitui “um eixo estruturante da educação pré-escolar, dada a sua transversalidade e a sua influência em todas as aprendizagens” (p. 47).

A literatura científica tem evidenciado que a qualidade das experiências linguísticas na EPE é um preditor direto do sucesso escolar futuro. Crianças com maior domínio linguístico à entrada para o 1.º CEB revelam melhores desempenhos em leitura, escrita e raciocínio lógico, beneficiando de uma base sólida que sustenta aprendizagens posteriores (Weadman et al., 2022). Pelo contrário, dificuldades persistentes no desenvolvimento de linguagem oral estão frequentemente associadas a trajetórias escolares marcadas por insucesso, retenções e desmotivação. Rowe (2012) sublinha que muitas destas fragilidades poderiam ser atenuadas ou prevenidas através de práticas educativas mais intencionais e consistentes. Weisleder e Fernald (2013) acrescentam que o domínio da linguagem oral funciona como um fator protetor, sobretudo em crianças provenientes de contextos socioculturalmente menos favorecidos.

Neste processo, o papel do educador é determinante. Cabe-lhe atuar como mediador privilegiado da linguagem oral, criando contextos de comunicação significativos e ajustados

às necessidades de cada criança (Kempe et al., 2024). Isto implica organizar atividades que vão além da mera transmissão de conteúdos, privilegiando a interação, o diálogo e a partilha de experiências, além de momentos de conversa espontânea, projetos colaborativos, atividades de reconto, dramatização, jogos de linguagem e exploração de narrativas (OCEPE, 2016). Segundo Montero Ramirez (2024), estas práticas não apenas ampliam o vocabulário e a estrutura sintática das crianças, como também promovem competências pragmáticas, ajudando-as a adaptar o discurso a diferentes interlocutores e situações comunicativas.

A pertinência social do desenvolvimento da linguagem oral na EPE torna-se ainda mais evidente quando se consideram as desigualdades linguísticas que persistem em Portugal e em outros contextos. Crianças de meios economicamente desfavorecidos estão frequentemente expostas a um meio linguístico restrito, o que condiciona o desenvolvimento do seu vocabulário e a qualidade das suas produções orais (T. Risley & Hart, 1995; Viana et al., 2017). O JI assume, portanto, uma função compensatória, garantindo que todas as crianças, independentemente da sua origem, têm acesso a experiências linguísticas ricas e diversificadas – uma condição essencial para a equidade educativa (OCEPE, 2016).

Por fim, importa sublinhar que a linguagem oral não deve ser entendida apenas como preparação para a literacia formal, mas também como competência em si mesma, essencial para a cidadania e a participação social. Ao aprender a expressar-se com clareza, a criança desenvolve competências de argumentação, de resolução de conflitos e de construção de identidade, o que lhe permitirá interagir de forma crítica e autónoma na sociedade. Promover a linguagem oral desde a EPE é, portanto, investir na formação de indivíduos capazes de comunicar, pensar criticamente e participar ativamente na sociedade (Bruner, 1983; Aguilar-Mediavilla et al., 2022).

#### 4.2.3. Estudos empíricos

A investigação empírica em torno do desenvolvimento da linguagem oral na EPE tem vindo a assumir crescente relevância, permitindo compreender os mecanismos que sustentam a aquisição da linguagem e identificar os fatores que mais contribuem para o seu sucesso. A literatura internacional apresenta um corpo relevante de estudos longitudinais que relacionam o domínio da linguagem, oral com o desempenho escolar futuro (Hoff, 2009; Rowe, 2012; Reese et al., 2023). No entanto, em Portugal, este campo ainda se encontra em consolidação (Viana et al., 2017; Almeida, 2022).

Vários investigadores sublinham que, apesar de a linguagem oral ser reconhecida como base estruturante da literacia e do desenvolvimento cognitivo, continuam a ser escassas as investigações empíricas que exploram de forma sistemática a progressão da linguagem oral em contexto de EPE, bem como as estratégias pedagógicas mais eficazes para a sua promoção (Sapage, 2023). Esta carência reforça a pertinência de novos estudos que contribuam para orientar práticas educativas fundamentadas (Abalroado, 2020).

No contexto português, Sim-Sim et al. (2008) constituem uma referência incontornável ao documentar de forma detalhada as fases de desenvolvimento da linguagem oral e os domínios que a compõem, fornecendo uma base teórica que tem sustentado muitas práticas educativas. Paralelamente, estudos de Monteiro (2015) destacam a importância da intervenção do educador na promoção de contextos comunicativos ricos, através de estratégias intencionais que incluem a valorização da conversação espontânea, o recurso a histórias infantis e a planificação de atividades lúdicas de linguagem. Estas investigações revelam que, quando os educadores assumem uma postura mediadora e criam oportunidades para todas as crianças participarem ativamente, os ganhos na linguagem oral são visíveis em relativamente curtos períodos (Jago et al., 2025). Marques (2016), por sua vez, explorou os contributos da leitura de histórias para o desenvolvimento da linguagem oral em crianças de cinco anos, evidenciando que esta prática influencia positivamente o gosto pelos livros e contribui para a aquisição de vocabulário.

A nível internacional, a investigação tem corroborado de forma consistente estes resultados. Hoff (2009), num estudo longitudinal, mostrou que crianças expostas a um *input* linguístico diversificado nos primeiros anos de vida apresentavam melhor desempenho em tarefas de compreensão e produção oral nos anos subsequentes. Rowe (2012) confirmou que tanto a quantidade como a qualidade da fala dirigida à criança são preditores significativos

do crescimento lexical e sintático. Reese et al. (2010), por sua vez, apontaram para a relevância das atividades de reconto de histórias e de conversação estruturada como ferramentas eficazes na promoção da competência narrativa e na preparação para a literacia. Mais recentemente, Weadman et al. (2022) confirmaram que fragilidades na linguagem oral em idade pré-escolar estão fortemente associadas a dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no início do ensino formal, sublinhando a necessidade de identificar precocemente as crianças em risco.

A convergência entre estudos nacionais e internacionais confirma que o desenvolvimento da linguagem oral na educação pré-escolar constitui simultaneamente um direito educativo e uma condição essencial para aprendizagens futuras (Aguilar-Mediavilla et al., 2022; Viana et al. , 2017). Com efeito, a literatura mostra de forma consistente que a qualidade das interações linguísticas nos primeiros anos é determinante para o sucesso académico posterior. Assim, a linguagem oral deve ser valorizada como uma competência transversal que requer a articulação entre famílias, educadores e políticas educativas, garantindo oportunidades equitativas para todas as crianças.



## 5. Metodologia

Este capítulo apresenta a metodologia do estudo, incluindo a pergunta de investigação, os objetivos, o tipo de investigação, os participantes, os instrumentos de recolha de dados utilizados, assim como a descrição das estratégias de tratamento e de análise dos dados recolhidos.

### 5.1. Pergunta de investigação e objetivos

O presente estudo teve como referência orientadora o trabalho de investigação desenvolvido por Cronin (2023), intitulado “Questionário sobre Hábitos de Leitura e as Práticas de Leitura Dialógica em Pais de Crianças em Idade Pré-Escolar”.

Partindo dessa base, o estudo centrou-se na seguinte pergunta de investigação:

*De que forma os hábitos de leitura dialógica dos pais influenciam o desenvolvimento da linguagem oral das crianças em idade pré-escolar?*

Para responder a essa questão, definiram-se os seguintes objetivos:

- i) Identificar a forma como os pais de crianças que frequentam a EPE recorrem a práticas de leitura dialógica com os seus filhos e caracterizar os seus próprios hábitos de literacia em contexto familiar;
- ii) Avaliar as capacidades orais de crianças em idade pré-escolar, com base na aplicação de uma versão adaptada do Teste de Linguagem Oral de Inês Sim-Sim (Sim-Sim, 2001);
- iii) Analisar de que modo as práticas de leitura dialógica dos pais e os respetivos hábitos de leitura se relacionam com o desempenho linguístico das suas crianças.

## 5.2. Abordagem metodológica

O processo metodológico desenvolveu-se em duas etapas distintas:

i) a aplicação de um questionário a pais de crianças em idade pré-escolar residentes no distrito de Viana do Castelo, incluindo os encarregados de educação das crianças pertencentes ao grupo da PES; e

ii) a aplicação de um teste de linguagem oral, com o referido grupo da PES.

A investigação seguiu uma abordagem metodológica quantitativa, orientada para a análise de dados mensuráveis que permitem caracterizar fenómenos e explorar relações entre variáveis. Este tipo de estudo foi selecionado por se adequar à problemática e aos objetivos definidos, uma vez que possibilita descrever tendências e estabelecer correlações entre práticas parentais e competências orais infantis (Cohen et al., 2018). Permite identificar correlações entre variáveis independentes e dependentes, neste caso, entre as práticas de literacia e estímulo linguístico no contexto familiar e as competências de linguagem oral das crianças em idade pré-escolar. Além disso, o recurso a instrumentos padronizados, como o questionário e o teste de linguagem oral garante maior fiabilidade e objetividade na análise, permitindo comparações entre grupos (Creswell & Creswell, 2018).

Apresentam-se, a seguir, as duas principais fases deste nosso trabalho de investigação.

## 5.3. Estudo 1

### 5.3.1. Enquadramento

Nesta fase, procurou-se fazer um levantamento de hábitos de leitura e práticas dialógicas de leitura em pais de crianças em idade pré-escolar, residentes em Viana do Castelo.

Para tal, foi utilizado o questionário aplicado no estudo orientador desta investigação, elaborado por Cronin (2023), previamente validado em contexto internacional, e adaptado

ao presente estudo. O instrumento foi traduzido e adaptado para português europeu, assegurando a equivalência linguística e conceptual das perguntas. A sua aplicação realizou-se através de dois modos complementares: (i) distribuição em formato impresso aos encarregados de educação das crianças inseridas no contexto da PES e (ii) disponibilização em formato digital, via Google Forms, de modo a alcançar todos os pais e encarregados de educação das crianças a frequentar a EPE.

### 5.3.2. Participantes

Na primeira fase do estudo, participaram pais ou EE de crianças em idade pré-escolar, residentes no distrito de Viana do Castelo, que completaram o questionário previamente referido. A amostra foi constituída por um total de 86 participantes, tendo-se recolhido 63 questionários em formato digital e 23 em formato papel - estes últimos preenchidos pelos encarregados de educação das crianças pertencentes ao grupo de PES.

### 5.3.3. Instrumento de recolha de dados

Para a recolha de dados, e como já foi mencionado anteriormente, aplicou-se o questionário desenvolvido por Cronin (2023), cuja utilização se revelou adequada aos objetivos deste estudo, permitindo recolher informação sistemática e comparável sobre hábitos de leitura familiar e práticas dialógicas de leitura.

A escolha deste instrumento encontra apoio na literatura científica, uma vez que, a título exemplificativo, e segundo Cohen et al. (2018), os questionários são particularmente úteis em estudos educativos que procuram recolher dados de um número significativo de participantes de forma económica, fiável e com possibilidades de generalização dos resultados. Hill e Hill (2002) acrescentam que este instrumento é amplamente utilizado em investigações em Ciências da Educação em Portugal, dada a sua versatilidade na recolha de representações e práticas, desde que devidamente construído e validado.

O questionário encontra-se estruturado em 4 partes, totalizando 14 questões: a parte I recolhe dados pessoais do participante e da respetiva criança; a parte II incide sobre hábitos

de leitura em contexto familiar, incluindo questões sobre a frequência de determinadas atividades de leitura com os filhos e o grau de confiança dos encarregados de educação relativamente a essas práticas; a parte III incide sobre abordagens durante a leitura conjunta e comportamentos das crianças durante essas interações; e a parte IV versa sobre hábitos de utilização da biblioteca, em que os participantes são questionados sobre se possuem ou não o cartão de uma biblioteca, sobre a frequência de visitas a bibliotecas e o número habitual de livros requisitados. A tabela abaixo (Tabela 3) sintetiza esta informação.

**Tabela 3**

*Partes do questionário*

| <b>Parte</b> | <b>Temática</b>        | <b>Dados recolhidos</b>                                                                                       | <b>N.º de questões</b> |
|--------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| <b>I</b>     | Dados pessoais         | Idade da criança, local de residência, género do participante, habilitações académicas.                       | 5                      |
| <b>II</b>    | Hábitos de leitura     | Frequência de leitura com o filho, leitura individual e nível de confiança na leitura com a criança.          | 2                      |
| <b>III</b>   | Estratégias de leitura | Práticas dos pais durante a leitura, comportamento e interação da criança durante o momento de leitura.       | 4                      |
| <b>IV</b>    | Hábitos de biblioteca  | Posse e uso do cartão de biblioteca, frequência de visitas com o(s) filho(s) e número de livros requisitados. | 3                      |

No contexto deste estudo, o questionário permitiu, assim, identificar tendências nas práticas de leitura familiar e relacioná-las com indicadores do desenvolvimento da linguagem oral das crianças, representando desta forma um instrumento adequado aos objetivos definidos. Foi igualmente disponibilizado um termo de consentimento informado (Anexo 1), garantindo o carácter voluntário, anónimo e exclusivo para fins de investigação da participação.

#### 5.3.4. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados decorreu em dois momentos distintos e através de duas modalidades complementares. No dia 13 de março de 2025, o questionário em formato papel foi entregue diretamente aos encarregados de educação das crianças pertencentes ao grupo do contexto de PES. Paralelamente, entre 10 de março e 15 de junho de 2025, aplicou-se a versão digital do mesmo instrumento, através da plataforma Google Forms, dirigida a familiares de crianças entre os 3 e os 6 anos, residentes no distrito de Viana do Castelo. A divulgação foi realizada por meio de redes sociais e contactos pessoais e profissionais, o que permitiu alargar o alcance da recolha e obter uma maior heterogeneidade de participantes.

#### 5.3.5. Procedimentos de tratamento e de análise de dados

Os dados recolhidos foram inicialmente organizados em tabelas no programa Microsoft Excel e, posteriormente, analisados de forma mais detalhada através do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Todas as variáveis foram codificadas numericamente, incluindo os itens da escala de Likert, de modo a possibilitar uma análise estatística sistemática e consistente.

Na análise realizada, calcularam-se as frequências e percentagens das variáveis categóricas e as estatísticas descritivas das variáveis numéricas, de forma a facilitar a interpretação dos resultados.

Na análise descritiva, calcularam-se frequências e percentagens para as variáveis categóricas, assim como medidas de tendência central e de dispersão, quando aplicável, para variáveis de natureza numérica.

### 5.4. Estudo 2

#### 5.4.1. Enquadramento

Na segunda fase do estudo, procurou-se identificar o nível de desenvolvimento das competências de linguagem oral de crianças em idade pré-escolar residentes no distrito de Viana do Castelo. Para tal, recorreu-se a uma versão adaptada do teste de avaliação da linguagem oral, desenvolvido pela investigadora Inês Sim-Sim (1998), selecionado por incluir uma diversidade de subtestes e pela sua versatilidade, que o torna adequado às características das crianças avaliadas.

#### 5.4.2. Participantes

O estudo contou com a participação de vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os três e cinco anos, que frequentavam, pela primeira vez, um JI na cidade de Viana do Castelo. Na tabela abaixo (Tabela 4), apresenta-se a distribuição da amostra por género e idade.

**Tabela 4**

*Distribuição de idades da amostra*

| <b>Género/Idade</b> | <b>3 anos</b> | <b>4 anos</b> | <b>5 anos</b> | <b>Total</b> |
|---------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| Feminino            | 4             | 4             | 0             | 8            |
| Masculino           | 6             | 7             | 2             | 15           |
| Total               | 10            | 11            | 2             | 23           |

A amostra utilizada neste estudo é de conveniência, uma vez que corresponde ao mesmo grupo acompanhado na PES, sendo constituída por participantes disponíveis no contexto de trabalho da investigadora.

#### 5.4.3. Instrumento de recolha de dados

Neste estudo, optou-se por aplicar parcialmente o Teste de Linguagem Oral de Sim-Sim (2001), com ainda algumas adaptações no número de itens de determinados

subtestes, de modo a ajustá-los à faixa etária das crianças e evitar sobrecarga na aplicação. Foram utilizados apenas os quatro primeiros subtestes dos seis que integram a versão original do instrumento.

O teste original é constituído pelos seguintes subtestes: Definição verbal, Nomeação, Compreensão de Estruturas Complexas, Complemento de Frases, Reflexão Morfossintática e Segmentação e Reconstrução Segmental (Sim-Sim, 2001).

Em alguns subtestes, o número de itens foi reduzido: os subtestes de Definição Verbal e Nomeação, originalmente com 35 itens, foram reduzidos para 12; o subteste de Compreensão de Estruturas Complexas, composto por 32 itens, foi reduzido para 15; e o subteste de Complemento de Frases, originalmente com 30 itens, também foi reduzido para 15.

Desta forma, foram realizados quatro subtestes que abordam dois domínios linguísticos (lexical e sintático) e contemplam duas capacidades (recetiva e expressiva), conforme apresentado na tabela (Tabela 5).

**Tabela 5**

*Domínios linguísticos dos subtestes selecionados*

|                     |           | Capacidades                         |                       |
|---------------------|-----------|-------------------------------------|-----------------------|
| Domínio linguístico |           | Recetivas                           | Expressivas           |
|                     | Lexical   | Definição Verbal                    | Nomeação              |
|                     | Sintático | Compreensão de Estruturas Complexas | Complemento de Frases |

#### 5.4.3.1 Subteste 1

O subteste 1, Definição Verbal, tem como objetivo perceber o conceito que as crianças atribuem a determinadas palavras, explicando algumas das suas características mais relevantes correspondentes ao conceito apresentado.

Para este efeito, deu-se à criança a seguinte instrução:

*- Agora vou fazer-te algumas perguntas. Quero que me expliques o que são as coisas que vou dizer. Pensa bem antes de responder. Diz-me o que é.... (banana, regar, colorir, etc.).*

Na versão original, a investigadora Inês Sim-Sim (2001) utilizou 35 itens. No entanto, devido à complexidade e à duração maior que tal aplicação exigiria, foram apenas selecionados 12 itens (Tabela 6), representando diferentes categorias lexicais (animais, alimentos, profissões, partes do corpo e verbos).

**Tabela 6**

*Itens do subteste 1*

| Itens do Subteste 1 |                      |
|---------------------|----------------------|
| <b>1.</b> Vaca      | <b>2.</b> Pinguim    |
| <b>3.</b> Banana    | <b>4.</b> Cenoura    |
| <b>5.</b> Joelho    | <b>6.</b> Dentista   |
| <b>7.</b> Dentista  | <b>8.</b> Mergulhar  |
| <b>9.</b> Descansar | <b>10.</b> Regar     |
| <b>11.</b> Colorir  | <b>12.</b> Descascar |

A cotação varia entre 0 e 2 pontos por item, sendo a cotação máxima do subteste de 24 pontos (Tabela 7).

**Tabela 7**

*Cotação subteste 1*

| <b>Categorização</b>                                 | <b>Pontos a atribuir</b> | <b>Exemplo de resposta</b>                         |
|------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------------------------------------|
| Definição categorial particularizada (CP)            | 2                        | “É alguém que ensina os alunos/dá aulas na escola” |
| Definição categorial (C)                             | 1,5                      | “Alguém que ensina/dá aulas”                       |
| Sinónimos/ exemplos (S/E)                            | 1                        | “Senhor da escola”                                 |
| Definição percetual /enumeração de atributos (DP/EA) | 1                        | “Escreve no quadro”                                |
| Definição funcional (DF)                             | 1                        | “Ensina”                                           |
| Exemplificação (E)                                   | 0,5                      | “É a minha professora Maria”                       |
| Explicação genérica (G)                              | 0                        | “É uma coisa”                                      |
| Resposta errada/ não responde (RE/NR)                | 0                        | “É alguém que faz penteados”                       |

#### 5.4.3.2 Subteste 2

O subteste Nomeação visa avaliar a “capacidade de atribuição de rótulos lexicais a itens do conhecimento quotidiano das crianças, sendo a resposta motivada pela apresentação de um estímulo gráfico (desenho)” (Sim-Sim, 2001, p. 7).

Para este efeito, deu-se à criança a seguinte instrução:

- *Vou-te mostrar umas imagens e quero que me digas o que vês.*

- *(imagem da vaca) O que é isto?*

### Itens

Os itens selecionados para o subteste 2 (Tabela 8) foram os mesmos do subteste 1; contudo, estavam divididos em dois blocos (A e B) e apresentados pelas questões seguintes: *O que é isto / O que está o menino/menina a fazer?*

**Tabela 8**

*Itens do subteste 2 (divisão por blocos)*

| <b>Bloco A: O que é isto?</b> | <b>Bloco B: O que está o menino/menina a fazer?</b> |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Vaca                          | Dentista                                            |
| Pinguim                       | Mergulhar                                           |
| Banana                        | Descansar                                           |
| Cenoura                       | Regar                                               |
| Joelho                        | Colorir                                             |
| Baleia                        | Descascar                                           |

A cotação varia entre 0 e 2 pontos por item, sendo a pontuação máxima de 24 (2 x 12) pontos (Tabela 9).

**Tabela 9**

*Cotação subteste 2*

| <b>Categorização</b>                        | <b>Pontos a atribuir</b> | <b>Exemplo de resposta</b> |
|---------------------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Atribuição do rótulo correto                | 2                        | “Professor”                |
| Designação de categoria de nível mais geral | 1                        | “Alguém que ensina”        |
| Não resposta ou resposta errada             | 0                        | “É um cabeleireiro”        |

#### 5.4.3.3. Subteste 3

Este subteste avalia a Compreensão de Estruturas Complexas e visa “avaliar o reconhecimento de um enunciado descontextualizado, através da resposta a uma pergunta formulada com base no enunciado proposto” (Sim-Sim, 2001, p. 7).

A ênfase foi colocada na estrutura sintática e no uso de frases complexas. O número de itens foi reduzido para **15**, de modo a evitar fadiga e garantir a adequação à idade das crianças.

As instruções e o exemplo dados inicialmente às crianças foram os seguintes:

- *Ouve com atenção. Vou-te dizer uma frase e fazer-te uma pergunta para responderes de seguida:*

- *A camisola verde do Rui tem um buraco.*

*P: De que cor é que é a camisola do Rui?*

Os 15 itens deste teste estão apresentados na Tabela 10:

**Tabela 10**

*Itens subteste 3*

| <b>Frase</b>                                                                       | <b>Pergunta</b>                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| 1.A camisola verde do Rui tem um buraco.                                           | De que cor é a camisola do Rui?                             |
| 2.A Rita viu um gato cinzento muito lindo.                                         | O que é que a Rita viu?                                     |
| 3.O carro que bateu no camião ficou muito amachucado.                              | O que é que ficou muito amachucado?                         |
| 4.O carro vermelho da mãe teve um furo.                                            | De que cor é o carro da mãe?                                |
| 5.O locutor anunciou o prémio mais importante.                                     | O que é que o locutor anunciou?                             |
| 6.Hoje ou vamos à feira ou vamos ao jardim.                                        | Onde é que vamos hoje?                                      |
| 7.O pai autorizou os meninos a irem ao cinema.                                     | Quem é que foi ao cinema?                                   |
| 8.Os eucaliptos que vimos no nosso passeio eram mais altos do que os castanheiros. | Quais é que eram as árvores mais altas?                     |
| 9.Nem o Miguel chegou nem o João saiu.                                             | Quem é que não chegou?                                      |
| 10.A menina que estava a falar com a Marta tinha um vestido azul.                  | Quem é que tinha um vestido azul?                           |
| 11.Quando a professora chegou à escola ainda a Rita não estava na sala.            | Quem é que chegou primeiro à escola?                        |
| 12. A mãe pediu ao André que fosse com ela ao supermercado.                        | Quem foi ao supermercado?                                   |
| 13. Quando o Rui chegou a casa já o Tiago estava a ler o jornal.                   | Quem é que chegou primeiro a casa?                          |
| 14.O pai perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado.                      | Porque é que o pai perdeu o autocarro?                      |
| 15.Sempre que chovia, o gato do vizinho saltava para a minha janela.               | Quando é que o gato do vizinho saltava para a minha janela? |

Cada resposta correta vale 1 ponto, sendo a pontuação máxima de 15 pontos, como demonstrado na tabela (Tabela 11).

**Tabela 11**

*Cotação subteste 3*

| <b>Categorização</b>            | <b>Pontos a atribuir</b> | <b>Exemplo de resposta</b> |
|---------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Resposta certa                  | 1                        | 1. “verde”                 |
| Não resposta ou resposta errada | 0                        | _____                      |

#### 5.4.3.4 Subteste 4

O subteste Complemento de Frases avalia a “compreensão global de um contexto frásico a que falta uma, duas ou três palavras, requer do sujeito a capacidade de restaurar a frase truncada através da identificação de um, dois ou três elementos em falta e que sejam, em simultâneo, semântica e sintaticamente aceitáveis na fase proposta” (Sim-Sim, 2001, p. 7).

E esta foi a instrução dada:

*- Ouve com atenção. Vou dizer-te frases em que faltam palavras. Sempre que faltar uma palavra, eu bato com o lápis na mesa e tu dizes qual é a palavra que falta.*

Dos 30 itens do teste original, foram selecionados 15, que foram apresentados pela ordem seguinte:

1. O João tem um gato e o Luís tem um gato. Eles têm dois \_\_\_\_\_.
2. O pai regou as \_\_\_\_\_do jardim.
3. A Rita adora \_\_\_\_\_de bicicleta.
4. O Bruno estava a ver na televisão um \_\_\_\_\_de terror.
5. A manteiga que ele pôs no \_\_\_\_\_era saborosa.
6. Ao pequeno-almoço misturei o leite com o \_\_\_\_\_.
7. Eu tenho vários livros de música. São os \_\_\_\_\_livros preferidos.
8. Tu tens uma bola e eu tenho uma raquete. É a tua bola e a \_\_\_\_\_raquete.
9. Os \_\_\_\_\_pais não me deixam deitar depois das 10 horas da noite.
10. Um homem que canta é um \_\_\_\_\_.
11. O homem que faz o pão é um \_\_\_\_\_.
12. Ontem, o Benfica \_\_\_\_\_com o Sporting.
13. Na primavera, as árvores estão cheias de \_\_\_\_\_.
14. Um macaco subiu a \_\_\_\_\_e pôs-se a comer a banana.
15. Eu calço as \_\_\_\_\_antes dos sapatos.

Cada resposta correta vale 1 ponto, totalizando 15 pontos de cotação máxima, como demonstrado na tabela (Tabela 12).

**Tabela 12**

*Cotação subteste 4*

| <b>Categorização</b>            | <b>Pontos a atribuir</b> | <b>Exemplo de resposta</b> |
|---------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Resposta certa                  | 1                        | 1. “gatos”                 |
| Não resposta ou resposta errada | 0                        |                            |

#### 5.4.4 Procedimentos de tratamento e de análise de dados

A aplicação do teste de linguagem oral ocorreu a 20 de março de 2025, em ambiente de sala de aula, num espaço calmo e familiar para as crianças. Cada aplicação foi individual, com duração média de 15 minutos, e todas as crianças participaram após consentimento informado dos encarregados de educação.

Tal como no estudo anterior, as pontuações do teste foram organizadas em tabelas no Microsoft Excel e, posteriormente, analisadas de forma mais detalhada através do programa estatístico SPSS.

Foram construídos gráficos de barras para cada subteste, apresentando as pontuações médias obtidas por dois grupos etários: crianças dos 36 aos 47 meses e crianças dos 48 aos 60 meses. Também foram tabelas com médias e desvios-padrão, permitindo identificar o grau de dispersão dos resultados.

Além disso, analisou-se o índice de dificuldade de cada item por subteste, com base na percentagem de respostas corretas. Estes índices foram comparados entre dois grupos reorganizados (crianças com 3 anos e crianças de 4 e 5 anos), de forma a garantir uma distribuição equilibrada e permitir avaliar a influência da idade no nível de dificuldade dos itens.

## 6. Apresentação de resultados

Neste subcapítulo, apresentam-se e analisam-se os dados obtidos nas duas fases principais da investigação: i) o estudo realizado na fase 1, a nível distrital; e ii) o estudo desenvolvido na fase 2, em contexto educativo específico, pertencente ao mesmo distrito da fase anterior.

### 6.1. Estudo 1

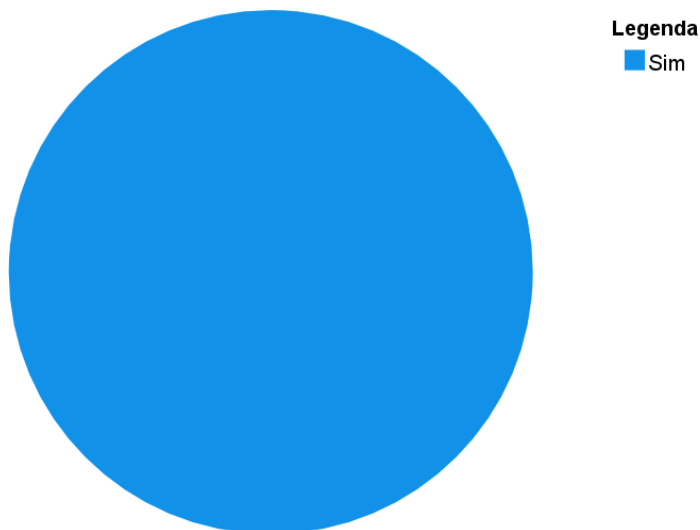
Como mencionado anteriormente, o questionário está dividido em quatro seções distintas: Dados Pessoais, Hábitos de Leitura, Estratégias de Leitura e Hábitos de Biblioteca. A análise dos dados seguirá essa mesma organização, sendo cada questão analisada individualmente.

A apresentação dos resultados será acompanhada por representações visuais, maioritariamente gráficos de barras, adequadas à natureza das variáveis em estudo.

A primeira questão do questionário (“Tem uma criança entre os 2 e os 5 anos?”) tinha como objetivo garantir que os participantes atendiam ao critério central deste estudo, centrado na faixa etária pré-escolar, de forma a garantir a validade dos dados recolhidos em relação aos objetivos estabelecidos. Conforme ilustrado no gráfico correspondente (Figura 3), a totalidade dos encarregados de educação (100%) afirmou ter uma criança dentro desse intervalo etário, confirmando a adequação da amostra ao público-alvo proposto.

**Figura 3**

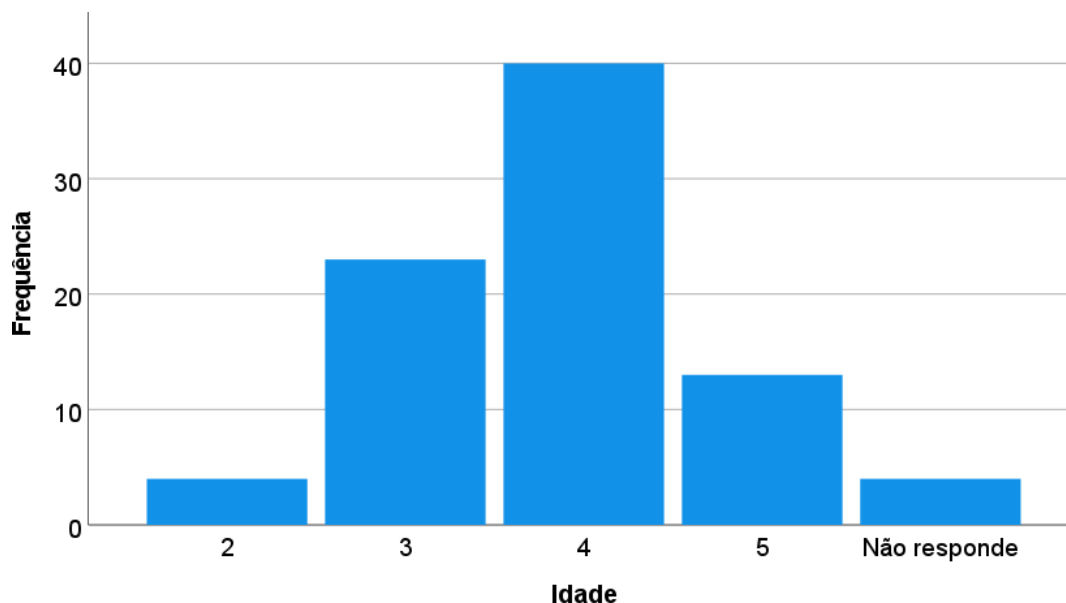
*Distribuição das respostas à questão “Tem uma criança entre os 2 e os 5 anos?”*



Relativamente à segunda questão do questionário (“Qual é a idade do seu filho?”), podemos observar na figura correspondente (Figura 4) que a maior parte da amostra é composta por crianças com 4 anos de idade, representada por 40 participantes (47,6%). A segunda faixa etária mais representada incide corresponde à das crianças com 3 anos, com um total de 23 respostas (27,4%). Seguidamente, a amostra maior é a de 5 anos, o que corresponde a 13 respostas (15,4%). Por fim, quatro participantes responderam que o seu filho tem 2 anos (4,8%). Importa ainda referir que, do total de 85 inquiridos, quatro não responderam a esta questão (4,8%).

**Figura 4**

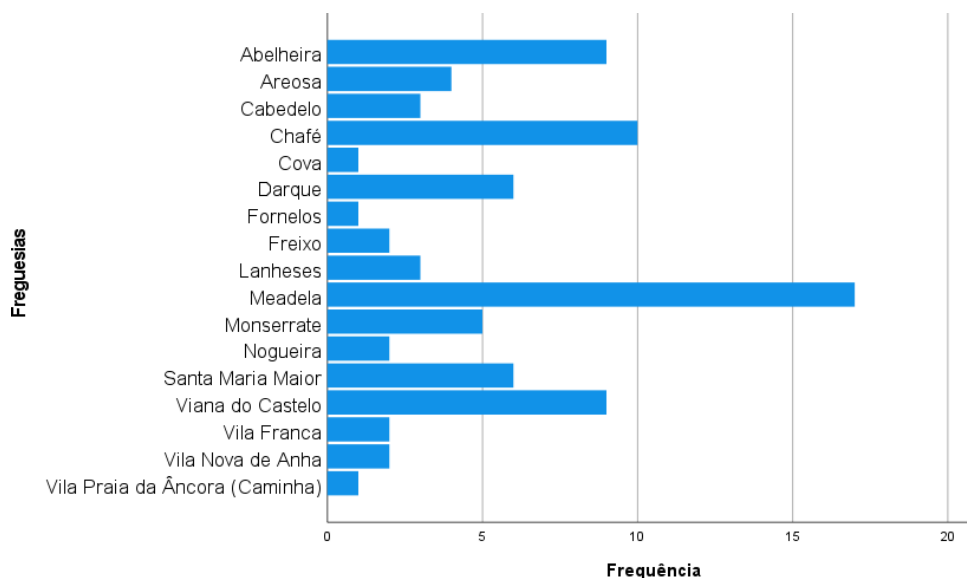
*Distribuição das respostas em relação à questão “Qual é a idade do seu filho?”*



No que diz respeito à terceira questão - “Em que freguesia/cidade (do distrito de Viana do castelo) reside?” -, os dados (da Figura 5) revelam uma maior concentração de respostas na freguesia de Meadela, com 17 respostas (20,5%). Seguem-se Chafé, com 10 respostas (12%), e Abelheira e a cidade de Viana do Castelo, ambas com nove respostas (10,8%). Darque e Santa Maria Maior registam seis respostas cada (7,2%), enquanto Monserrate regista cinco (6%) e Areosa quatro respostas (4,8%). As freguesias de Lanheses e Cabedelo obtiveram três respostas cada (3,6%). Já Freixo, Nogueira, Vila Franca e Vila Nova de Anha registaram, cada uma, duas respostas (2,4%). Por fim, com uma resposta, surgem as freguesias de Caminha, Fornelos e Cova (1,2%).

**Figura 5**

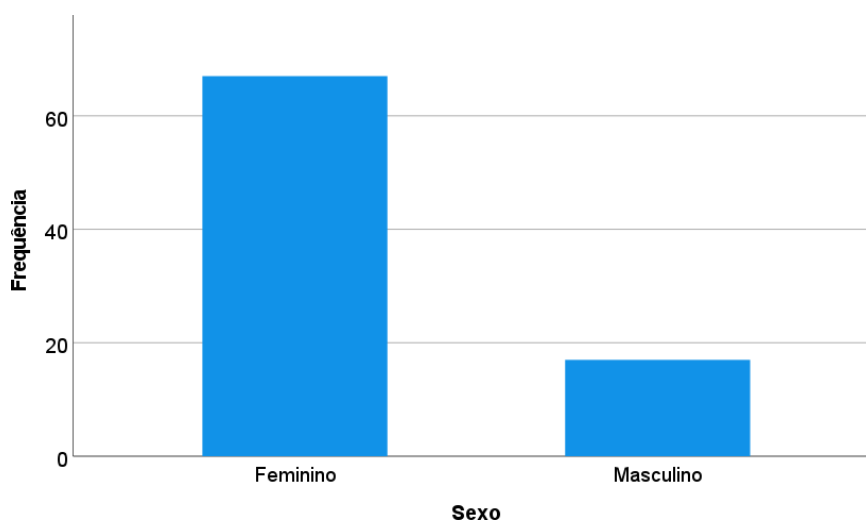
*Distribuição de respostas em relação à questão "Em que freguesia/cidade (do distrito de Viana do Castelo) reside?"*



A penúltima questão da Parte I do questionário incide sobre o sexo do participante: “Qual é o seu género?”. Através do gráfico de barras (Figura 6), concluímos que a maior parte dos participantes que responderam ao questionário são do sexo feminino, totalizando 67 respostas (79,8%). Desta forma, os participantes do sexo masculino correspondem a 17 respostas (20,2%).

**Figura 6**

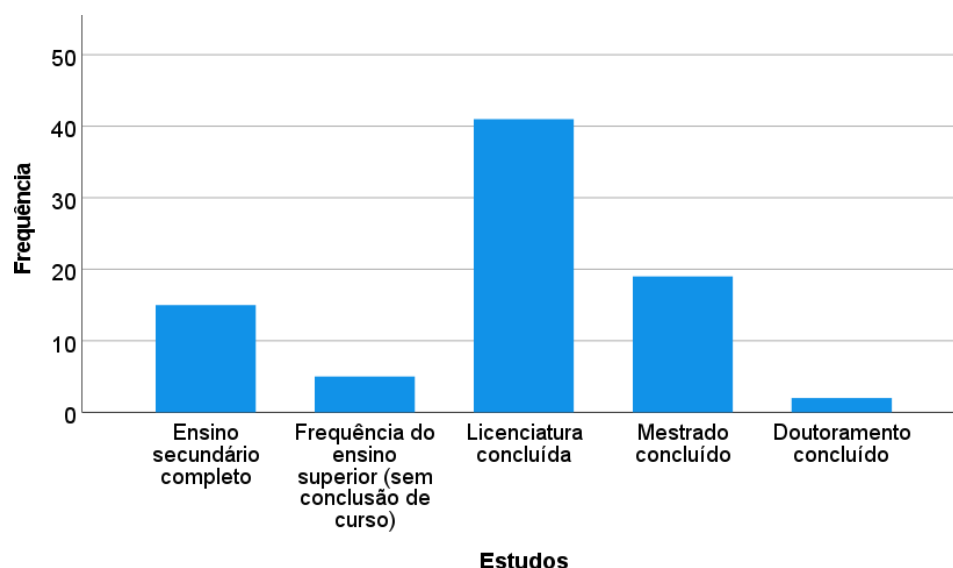
*Distribuição de respostas à questão "Qual é o seu género?"*



Por fim, a última questão da Parte I do questionário incide sobre as habilitações dos encarregados de educação, através da questão: “Qual é o seu nível de habilitação académica mais elevado?”. A análise das respostas (representada na Figura 7) indica que cerca de metade da amostra possui uma licenciatura concluída, com um total de 41 participantes (48%). A opção seguinte mais frequente foi a de mestrado concluído, com 19 respostas (22%), seguida do ensino secundário completo, com 15 respostas (18%). Cinco encarregados de educação indicaram ter frequência do ensino superior sem conclusão de curso (6%) e, por fim, dois participantes não responderam a esta questão (2%).

**Figura 7**

*Distribuição de respostas à questão "Qual é o seu nível de habilitação académica mais elevado?"*

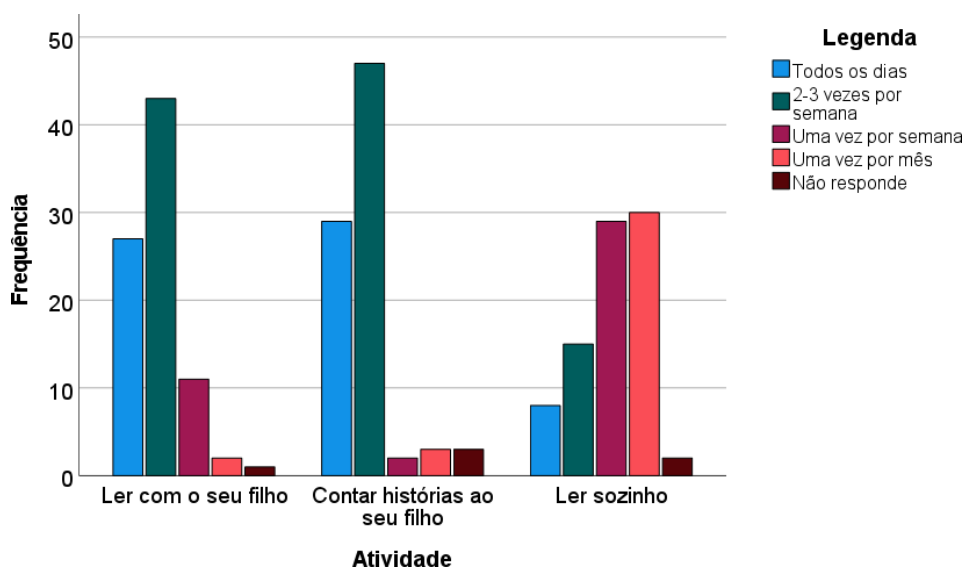


Em relação à frequência das práticas de leitura no contexto familiar, (representadas na Figura 8) observam-se tendências distintas conforme a natureza da atividade. Para a leitura compartilhada ("Leitura com seu filho") e a narração de histórias ("Contar histórias ao seu filho"), predomina a frequência de 2 a 3 vezes por semana, com 43 (51%) e 47 (56%) respostas, respetivamente. Uma parte considerável dos participantes realiza estas práticas diariamente (27 respostas - 32% - para leitura compartilhada; e 29 respostas - 34,5% - para contar histórias. Frequências menos elevadas, como semanalmente ou mensalmente, foram mencionadas de forma residual.

Em relação à leitura independente dos próprios encarregados de educação ("Ler sozinho"), evidencia-se uma mudança na tendência: a maioria declara realizar essa prática apenas uma vez por mês (30 respostas - 11.9%), ou uma vez por semana (29 respostas – 11,5%). Apenas oito participantes (3.2%) mencionam fazê-lo diariamente e 15 (6%) afirmaram praticar a leitura de 2 a 3 vezes por semana.

**Figura 8**

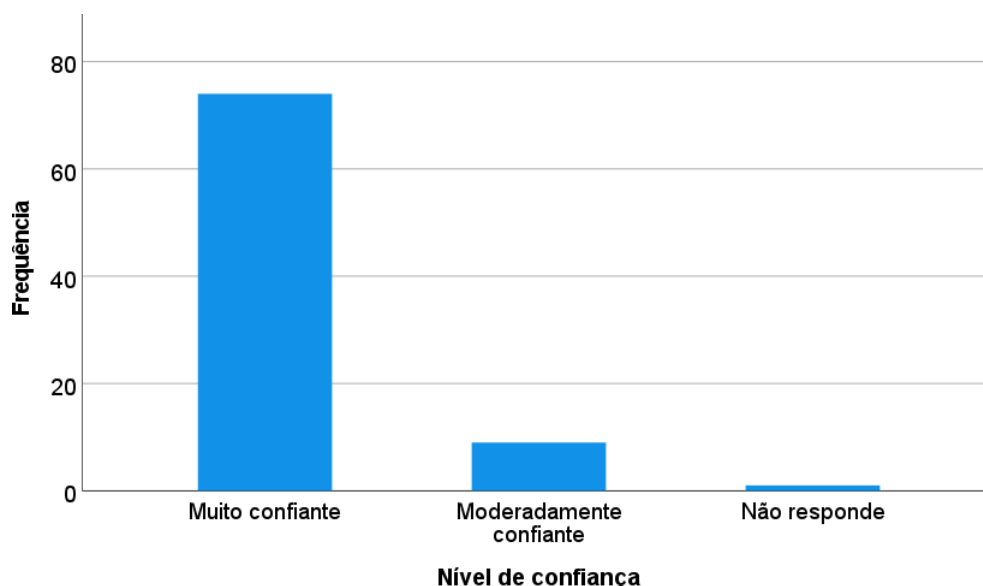
*Distribuição de respostas à questão " Com que frequência realiza as seguintes atividades?"*



A segunda e última questão desta secção relaciona-se com o grau de confiança dos encarregados de educação ao ler com o seu filho. Os dados (Figura 9) revelam um elevado nível de autoconfiança por parte dos participantes. A maioria da amostra, correspondente a 74 encarregados de educação, referiu que se sente muito confiante (88,1%) e os restantes nove afirmaram que se sentem moderadamente confiantes (11%). Apenas um participante não respondeu a esta questão (1,2%).

**Figura 9**

*Distribuição de respostas à questão "Quão confiante se sente a ler com o seu filho?".*



### Parte III- Estratégias de Leitura

Na análise das interações no momento de leitura (Figura 10), verifica-se padrões distintos de envolvimento dos encarregados de educação. No primeiro item, que diz respeito à proximidade física, 73 das respostas (86%) incide para ser algo que fazem sempre, enquanto 12 participantes (14%) indiciam fazê-lo frequentemente, o que evidencia o contacto físico e afetivo neste contexto.

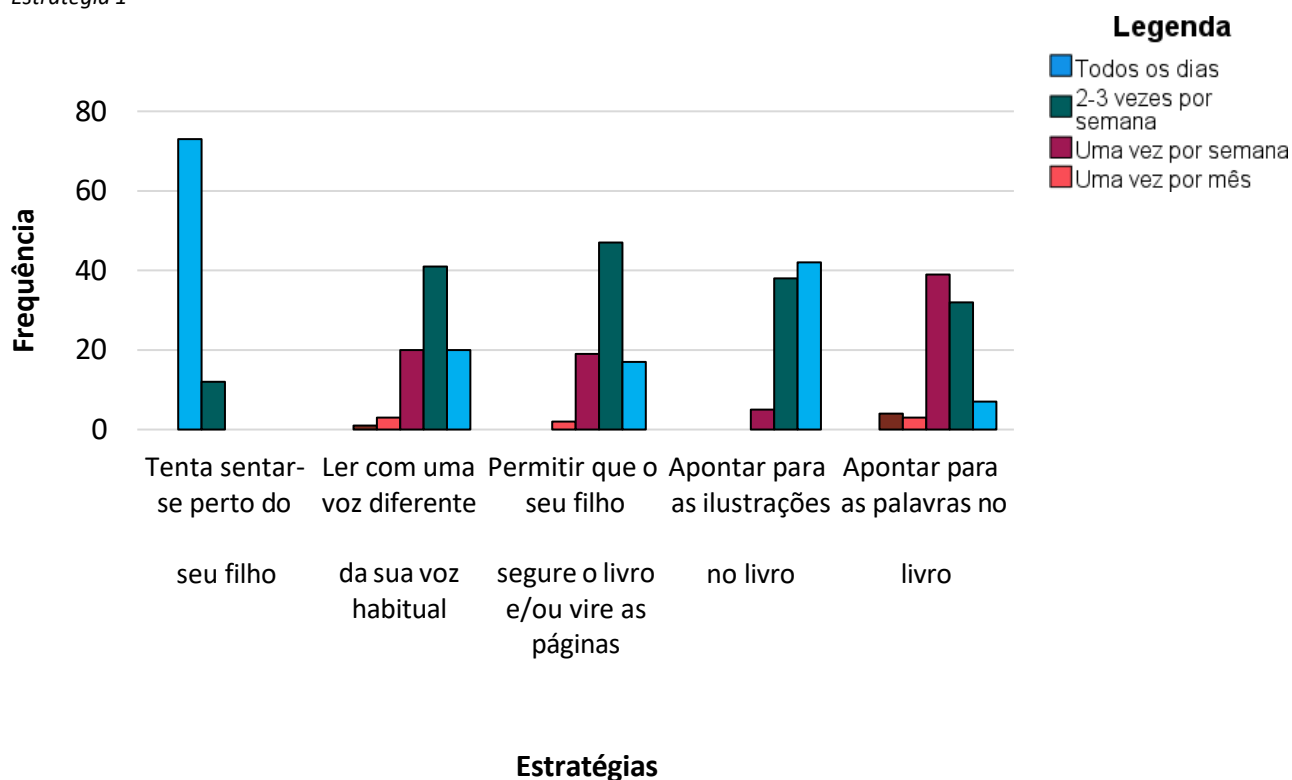
Tanto na prática de ler com uma voz diferente da habitual, como na prática do filho segurar e/ou virar as páginas do livro, a maior parte dos encarregados de educação indicam

fazê-lo frequentemente, com 41 respostas (48%) e 47 respostas (55%), respetivamente. Além disso, 20 pais (24%) e 17 pais (20%) indicam fazê-lo sempre, em cada uma das estratégias. Por sua vez, 20 (24%) e 19 pais (22%), respetivamente, indicam ser algo que realizam às vezes.

Por outro lado, o ato de apontar para ilustrações e para palavras mostra um contraste significativo. Apontar para as ilustrações é algo bastante comum, com 42 participantes (49 %) afirmando fazê-lo sempre e 38 (45%) frequentemente. Por outro lado, apontar para as palavras revela uma presença mais discreta, sendo a resposta “às vezes” a mais mencionada (39 respostas; 46%) e apenas sete participantes (8%) indicando que o fazem sempre.

**Figura 10**

*Estratégia 1*



De forma geral, a análise dos dados (Figura 11) revela que os adultos, em contexto familiar, aplicam frequentemente várias estratégias de leitura dialógica. A maior parte dos encarregados de educação afirmam realizam sempre ou frequentemente todas as estratégias mencionadas, com destaque para a estratégia 7, onde 65 pais (76%) afirmam que respondem sempre às perguntas que o seu filho lhe faz durante o momento da história.

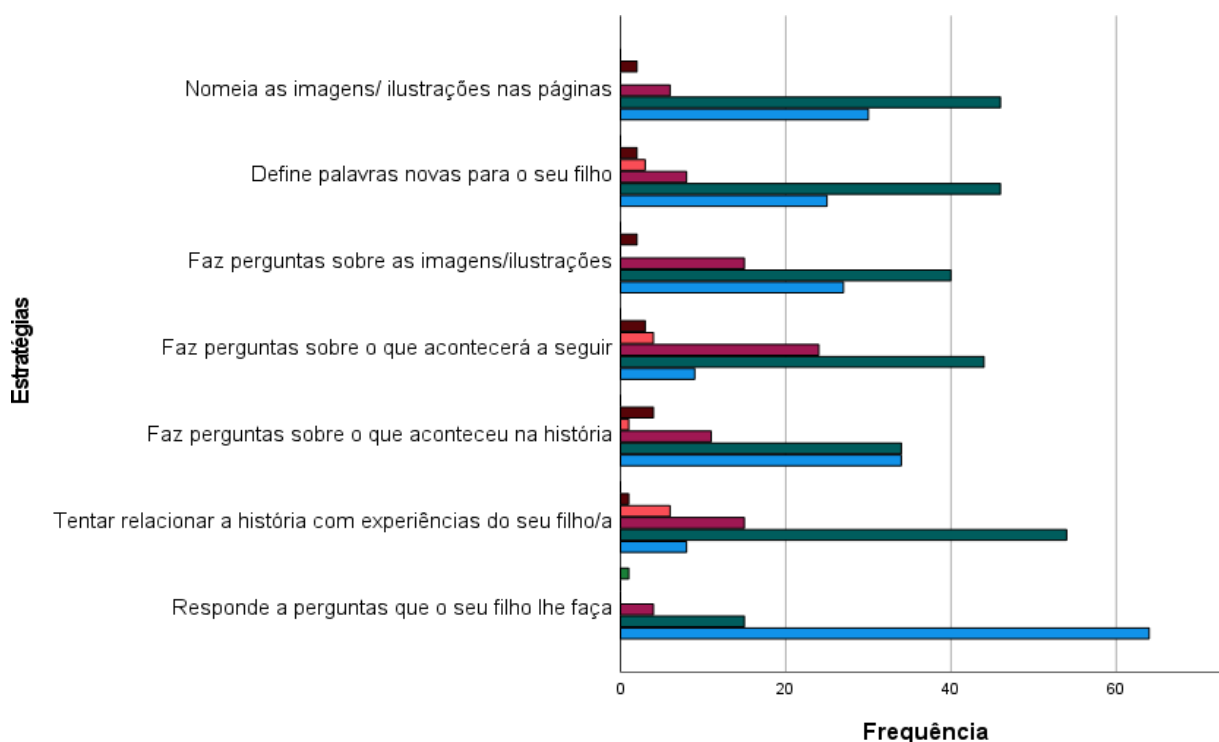
Uma das estratégias mais comuns é a introdução de novas palavras (estratégia 2), com 25 respostas (29%) classificadas como “sempre” e 47 (55%) como “frequentemente”. Estes dados indicam-nos que muitos pais valorizam e fomentam expansão do vocabulário das crianças enquanto leem, evidenciando uma intenção pedagógica bem delineada.

Em relação às estratégias de questionamento, percebe-se que 44 participantes (52%) afirmam fazer perguntas sobre o que acontecerá a seguir de forma constante enquanto 24 (28%) indicam que o fazem frequentemente. Por outro lado, questionamentos sobre o que aconteceu na história (estratégia 4), são apontados como algo feito “sempre” por 34 participantes (40%) e “frequentemente” por 40 (47%), demonstrando uma presença significativa nesse especto também. A abordagem de questionamento sobre as imagens (abordagem 3), por outro lado, tem valores mais variados; 27 participantes (32%) afirmam utilizá-la sempre enquanto 40 (47%) o fazem frequentemente, indicando uma prática consistente ainda que menos predominante.

Uma das estratégias menos aplicadas de forma sistemática consiste em relacionar histórias com as experiências do filho (estratégia 6). Apenas oito participantes (9%) afirmaram fazê-lo sempre, enquanto 54 (64%) mencionaram fazê-lo frequentemente. Estas discrepâncias indicam que apesar da prática existir, esta é executada com menor regularidade absolutamente. É importante mencionar também que as respostas nas categorias “raramente” e “nunca” são mínimas em todas as estratégias, o que sugere que os encarregados de educação têm por hábito frequente utilizar várias estratégias dialógicas durante o momento de leitura.

**Figura 11**

*Distribuição de respostas relativamente à questão "Enquanto lê com o(s) seu(s) filho(s), com que frequência faz o seguinte?"*



Este gráfico (Figura 12) analisa a forma como os pais se apercebem de certos comportamentos dos seus filhos durante o momento de leitura da história. Com maior frequência é evidenciada a proximidade da criança ao adulto, com 76 pais (89%) indiciando que tal acontece sempre. Esta é a estratégia com mais evidência no gráfico, dando ênfase à dimensão emocional durante o ato de leitura e indicando uma proximidade física evidente.

A maioria dos pais reconhece um envolvimento ativo cognitivo por parte da criança na história contada; 43 participantes (51%) afirmam que isso ocorre frequentemente enquanto 33 (39%) indicam que acontece sempre.

Em relação à maneira como as crianças seguram o livro e/ou viram as páginas, observam-se índices mais baixos de envolvimento ativo nesse processo. Apenas seis participantes (7%) afirmaram que é uma prática realizada sempre, enquanto 41 (48%) mencionaram que o fazem com frequência. Estas interações físicas diretas da criança com o livro podem indicar um nível de autonomia ao manuseá-lo, contudo essa prática é menos

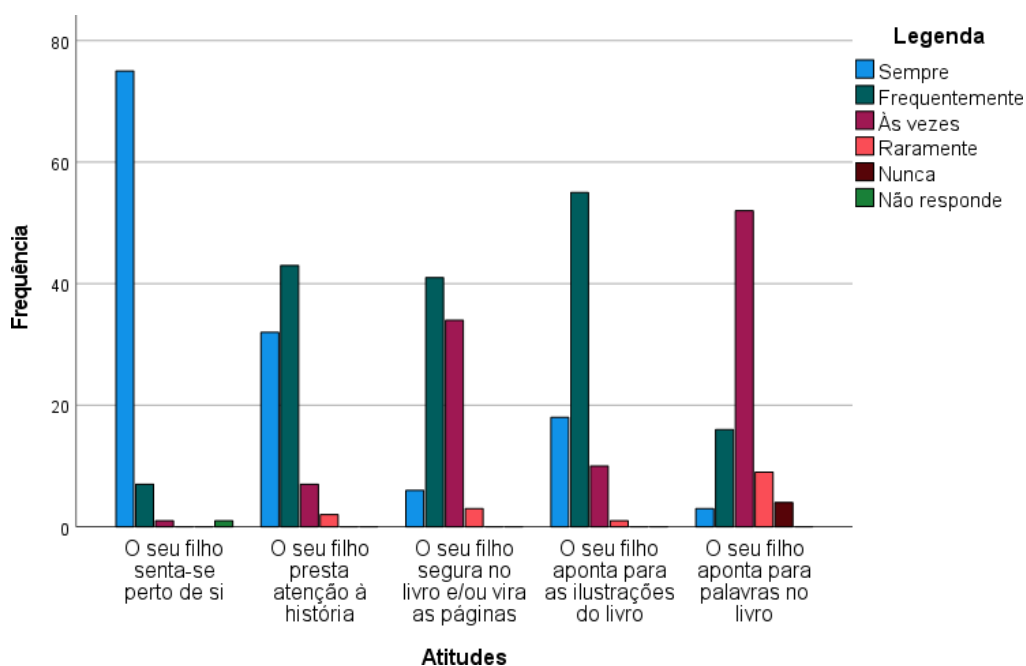
frequente em comparação com atitudes mais passivas como apenas escutar ou ficar próximo do adulto.

Em relação às últimas duas estratégias, há um contraste significativo entre a prática de apontar para as ilustrações do livro e para as palavras. A estratégia de apontar para as palavras aparece com frequência menor, predominando a categoria "às vezes" com 52 respostas (61%), o que sugere que tal estratégia não é amplamente disseminada entre as crianças participantes. Já a estratégia de apontar para as ilustrações possui um maior número na categoria "frequentemente", com 55 respostas (65%), o que evidencia uma participação maior e espontânea das crianças com os elementos visuais da narrativa. Estes dados podem indicar que, nessa fase do desenvolvimento, a mediação do livro é predominantemente focada na exploração da imagem, que parece se mostrar mais acessível e atrativa para as crianças, principalmente a frequentar a EPE.

De forma geral, os dados indicam que as crianças estão ativamente envolvidas nas estratégias de leitura dialógica, priorizando comportamentos relacionais e de exploração física do livro, em vez de comportamentos de interações que tenham um foco na escrita do texto. Mais uma vez, as categorias raramente, nunca e não responde apresentam valores mínimos, o que poderá explicitar que estas atitudes estão validadas.

**Figura 12**

*Distribuição de respostas relativamente à questão "Com que frequência o(s) seu(s) filho(s) faz(em) o seguinte enquanto lê(em) um livro consigo?"*

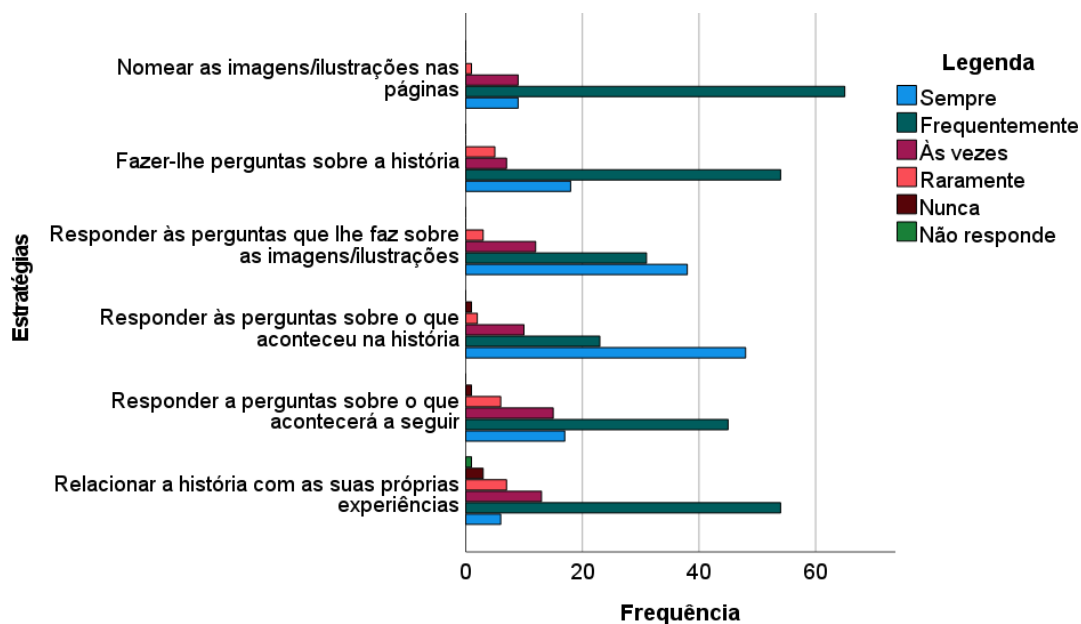


A análise dos dados (Figura 13) indica que a estratégia utilizada com mais frequência pelas crianças durante a leitura de uma história com os pais é "Nomear as imagens/ilustrações nas páginas", com 65 destes (76%) a considerarem a opção frequentemente, nove (11%) a considerá-la sempre, e outros nove (11%) a assinalá-la com a opção "Às vezes". Também as estratégias "Fazer-lhe perguntas sobre a história" e "relacionar a história com as suas próprias experiências" sobressaem, dado que ambas apresentaram mais de 50 respostas na opção frequentemente, o que sugere um envolvimento ativo e pessoal das crianças. Relativamente às intervenções baseadas na compreensão do enredo, como "Responder a perguntas sobre o que irá suceder a seguir" e "Responde às perguntas sobre o que aconteceu na história", as respostas estão mais distribuídas e existe um equilíbrio entre as duas situações correspondentes à maior frequência, o que sugere uma prática menos sistemática.

Finalmente, a estratégia "Responder a perguntas que lhe faz sobre as imagens/ilustrações" apresenta uma elevada proporção com a codificação "sempre", com 39 respostas (46%), o que pode indiciar uma maior facilidade de as crianças responderem aos seus pais quando a questão corresponde a elementos visuais. As respostas com as opções raramente, nunca e não responde são fracamente representadas em todas as estratégias, reforçando a ideia de que as crianças, de uma forma geral, envolvem-se e participam no momento de leitura familiar.

**Figura 13**

*Distribuição de respostas à pergunta "Com que frequência o(s) seu(s) filho(s) faz(em) o seguinte enquanto lê(em) um livro consigo?"*

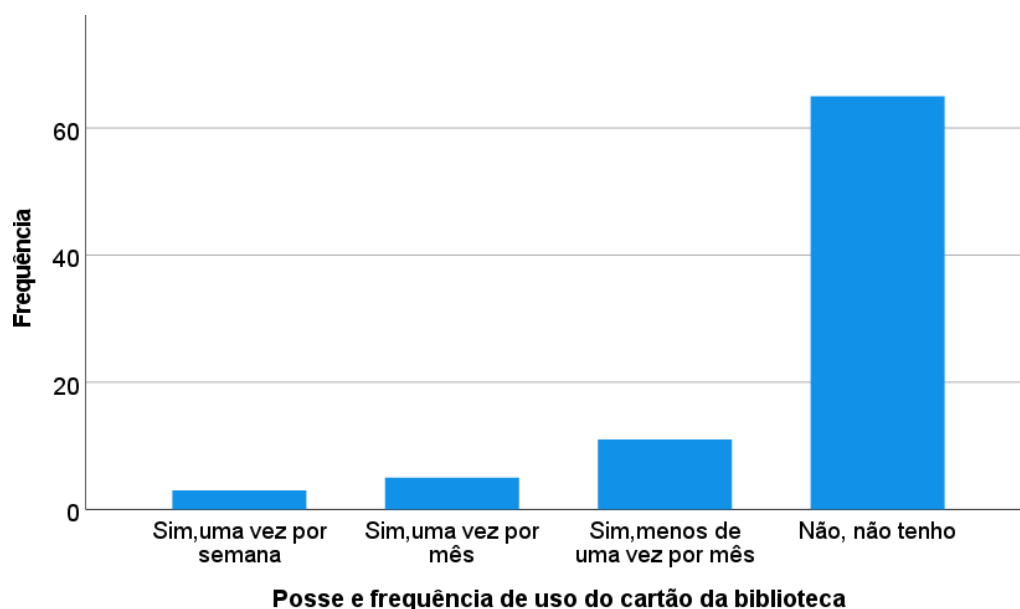


#### Parte IV- Hábitos de Frequência de Biblioteca

A análise dos dados (Figura 14) sobre a posse e frequência de uso do cartão da biblioteca revela uma tendência clara de baixa adesão entre os participantes. A grande maioria, com 65 respostas (77%), reporta não possuir cartão da biblioteca, o que indica uma limitada conexão formal com os recursos bibliotecários. Entre o grupo minoritário que possui o cartão, a frequência de utilização é predominantemente baixa: apenas três participantes (4%) o utilizam uma vez por semana e cinco participantes (6%) uma vez por mês. A maior parte dos utilizadores de cartão, 11 participantes (13%), fá-lo “menos de uma vez por mês”. Este padrão sugere um desuso generalizado dos serviços da biblioteca por parte da população inquirida, o que pode ter implicações significativas no acesso a materiais de leitura.

**Figura 14**

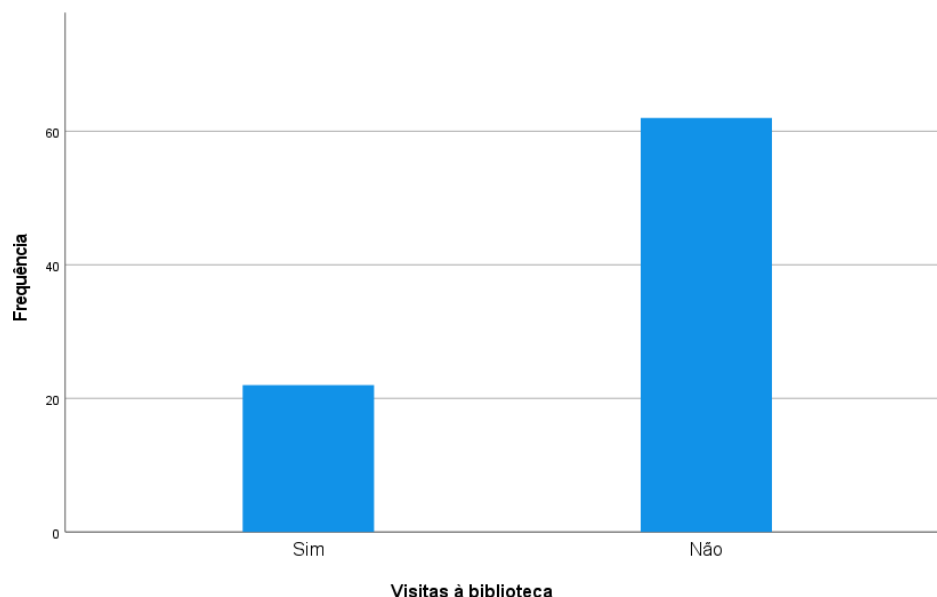
*Distribuição de respostas à questão "Tem cartão da biblioteca? E, se sim, com que frequência o utiliza?"*



A análise das respostas relativas às visitas à biblioteca (Figura 15) demonstra que a frequência de interação física com estes espaços é consideravelmente baixa entre os participantes. Uma vasta maioria de 62 inquiridos (73.8%) reporta não visitar a biblioteca. Em contrapartida, apenas 22 participantes (26.2%) afirmam fazê-lo. Este padrão acentua a limitada utilização das infraestruturas bibliotecárias pela amostra estudada, o que se alinha com os dados previamente observados sobre a baixa posse e frequência de uso do cartão da biblioteca, sugerindo uma desconexão geral da maioria dos participantes com os recursos e serviços oferecidos por estas instituições.

**Figura 15**

*Distribuição de respostas relativamente à questão "Visita a biblioteca com o(s) seu(s) filho(s)?"*



A última questão da secção quatro vem reforçar os dados dos gráficos anteriores, que evidenciam uma ausência de relação entre a maior parte dos encarregados de educação e os serviços da biblioteca. O gráfico de barras (Figura 16) revela que 64 participantes (75%) não requisitam livros para si na biblioteca, enquanto 57 participantes (67%) não requisitam livros para o seu filho. Apenas 13 encarregados de educação (15%) requisitam um livro para leitura pessoal, enquanto os restantes valores são residuais: três pessoas referem requisitar 9 livros (4%), duas requisitam 5 livros (2%) e há ainda uma resposta correspondente a 4 livros e outra a 3 livros. (ambas representando 1,2%).

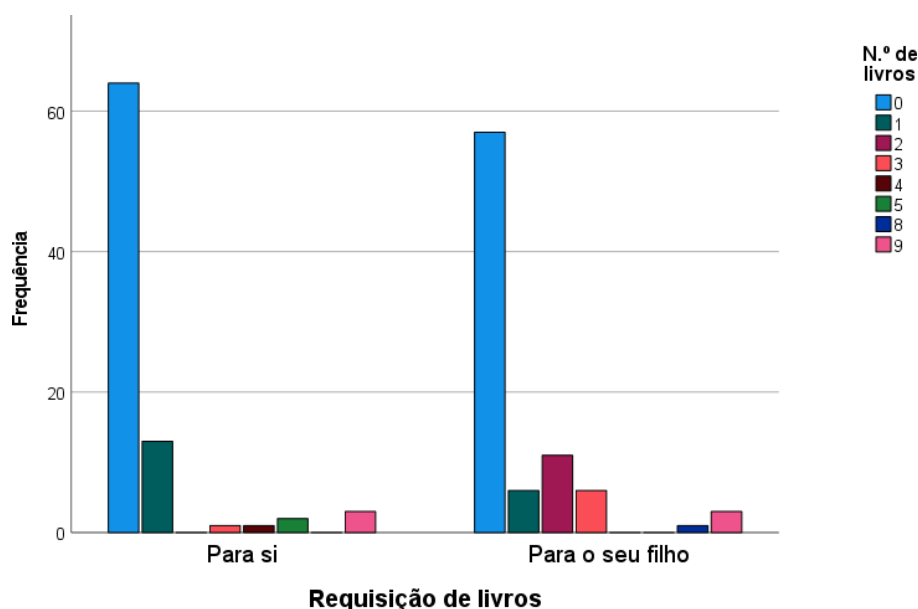
Na segunda secção, referente à requisição de livros para os seus filhos, embora haja resultados mais equilibrados, continuam a ser amostras pouco significativas. Assim, 11 pessoas referem requisitar, para o seu filho, 2 livros (13%); seis pessoas referem requisitar 1 livro e outros seis, 3 livros (7%). Por fim, três respostas indicam a prática de requisitar 9 livros para o seu filho (3,5%), e uma resposta indica requisitar 8 livros (1,2%).

Estes dados corroboram as conclusões anteriores sobre a baixa posse de cartão e as reduzidas visitas à biblioteca, sugerindo que a requisição de livros não constitui a principal

via de acesso a materiais de leitura para a maioria dos inquiridos, quer para si próprios quer para as suas crianças.

**Figura 16**

*Distribuição de respostas relativamente à questão "Quantos livros costuma requisitar?"*



### 6.1.2 Correlação entre variáveis do questionário

#### 6.1.2.1. Correlação entre questão 8 e 10

Nesta fase da análise, foram realizadas duas correlações distintas, utilizando o coeficiente de Spearman, através do programa SPSS. Esta opção justifica-se pelo fato de as perguntas 8 e 10, bem como as perguntas 9 e 11, do questionário, tratarem de comportamentos semelhantes, mas para protagonistas distintos (pais e filhos). Portanto, é pertinente averiguar em que medida os comportamentos dos pais se relacionam com os comportamentos das crianças, permitindo verificar se certos comportamentos dos adultos executam no mesmo sentido (estaticamente signficante) das atitudes que os filhos apresentam no contexto da leitura dialógica.

Em relação à interpretação dos resultados, esta baseou-se nos valores de significância estatística bilateral (sig.2 extremos) fornecidos pelo SPSS. Foram consideradas

estatisticamente significativas as correlações com valores de  $p < 0,05$  (indicadas com um asterisco) e altamente significativas com  $p < 0,01$  (sinalizadas com dois asteriscos).

Desta forma, nos dados recolhidos foram cruzadas as informações sobre as práticas dos adultos e comportamentos das crianças, durante o momento de leitura. A tabela abaixo (Tabela 13) faz um resumo dos resultados obtidos através das correlações de Spearman, explicitando os pares de variáveis estudadas, os coeficientes de correlação ( $\rho$ ) e o nível de significância considerado.

Os resultados indicam, em primeiro lugar, que a proximidade física do adulto se correlaciona positivamente com “a criança sentar-se perto do adulto” ( $\rho = 0,289$ ;  $p = 0,007$ ) e com “prestar atenção à história” ( $\rho = 0,351$ ;  $p = 0,001$ ). Estes valores sugerem reciprocidade relacional, que reflete um ambiente seguro e emocionalmente rico, que potencializa a atenção e participação da criança (Fletcher & Reese, 2005; Morgan & Meier, 2008).

Em relação à expressividade vocal, a ligação existente entre “ler com uma voz diferente da habitual” e “prestar atenção à história” é positiva, embora sem significação estatística ( $\rho = 0,058$ ;  $p = 0,600$ ), o que revela, neste conjunto de dados, que entre essas duas variáveis não existe uma associação estatisticamente robusta. Este dado é compatível com revisões que afirmam que o efeito robusto decorre da combinação entre perguntas, feedback positivo e ligações ao conhecimento prévio (Noble et al., 2020; Lever & Sénéchal, 2011).

No que diz respeito às interações físicas com o livro, estas revelam um padrão compensatório. A ação de “deixar o filho segurar/virar páginas” correlaciona-se negativamente com “a criança segurar/virar páginas” ( $\rho = -0,318$ ;  $p = 0,003$ ), “apontar para ilustrações” (pelo adulto) correlaciona-se negativamente com “apontar para ilustrações” (pela criança) ( $\rho = -0,248$ ;  $p = 0,022$ ) e “apontar para ilustrações” (adulto) relaciona-se negativamente com “prestar atenção à história” (criança) ( $\rho = -0,610$ ;  $p < 0,001$ ). Uma leitura parcimoniosa é a de mediação responsiva: os adultos aumentam a orientação quando a iniciativa infantil é menor, padrão descrito em estudos de observação de leitura dialógica (Fletcher & Reese, 2005).

Em contrapartida, os dados revelam que o apontar do adulto para as imagens está positivamente associado ao tempo de atenção à história da criança, com correlação

significativa a 0,05 ( $\rho = 0,272$ ;  $p = 0,012$ ), o que reforça o papel facilitador da componente visual no envolvimento narrativo. Estes dados corroboram as conclusões do estudo de Evans e Saint-Aubin (2005) que afirma que, em leitura dialógica, as crianças distribuem fixações sobretudo pelas imagens, sendo o destaque visual um facilitador do envolvimento narrativo.

Por fim, destaca-se a correlação negativa mais forte de toda a matriz, entre "apontar para palavras no livro" (pelo adulto) e "apontar para palavras no livro" (pela criança), significativa a 0,01 ( $\rho = -0,610$ ;  $p < 0,001$ ). Este valor indica que tanto a ação do adulto e da respetiva criança é muito reduzida. Isto pode-se explicar pelo facto de as crianças deste grupo, na faixa pré-escolar, ainda não demonstrarem conhecimento consistente dos elementos textuais nem o seu significado e da reduzida aplicação desta estratégia de leitura dialógica por parte dos pais. Estes valores vão de encontro ao estudo de Neumann et al. (2014) onde verificaram que a atenção das crianças pré-leitoras ao texto depende da sua saliência visual, sendo as imagens naturalmente mais atrativas nesta fase.

Em suma, os dados evidenciam que algumas práticas parentais, tal como a proximidade física no momento de leitura, se associam positivamente a comportamentos de atenção por parte das crianças, refletindo dinâmicas de reciprocidade. Por contraste, estratégias mais diretivas, como apontar para palavras ou imagens, surgem negativamente correlacionadas com os comportamentos equivalentes das crianças, sugerindo um papel compensatório do adulto (Evans & Saint-Aubin, 2005; Morgan & Meier, 2008).

**Tabela 13**

*Correlação entre questão 8 e 10*

| <b>Prática do Adulto</b>                                  | <b>Prática da criança</b>             | <b>Coefficiente de Correlação</b> | <b>Significância (p)</b> |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| Sentar perto do filho                                     | Sentar perto do adulto                | 0,289                             | $p = 0,007$              |
| Sentar perto do filho                                     | Prestar atenção à história            | 0,351                             | $p = 0,001$              |
| Ler com uma voz diferente da habitual                     | Prestar atenção à história            | 0,058                             | $p = 0,600$              |
| Permitir que o filho segure e/ou vire as páginas no livro | Segurar no livro e/ou vira as páginas | -0,318                            | $p = 0,003$              |
| Apontar para as ilustrações no livro                      | Apontar para as ilustrações no livro  | -0,248                            | $p = 0,022$              |
| Apontar para as ilustrações no livro                      | Prestar atenção à história            | 0,272                             | $p = 0,012$              |

|                                   |                                   |        |             |
|-----------------------------------|-----------------------------------|--------|-------------|
| Apontar para as palavras no livro | Apontar para as palavras no livro | -0,610 | $p < 0,001$ |
|-----------------------------------|-----------------------------------|--------|-------------|

\* $p < 0,05$ ; \*\*  $< 0,01$

#### 6.1.2.2. Correlação entre questão 9 e 11

Na tabela abaixo (Tabela 14) são evidenciados os resultados do coeficiente de correlação entre a questão 9 e 11.

Ao analisar as correlações entre os itens das questões, fica evidente uma associação positiva entre os hábitos de leitura dialógica praticados pelos pais e os comportamentos recetivos das crianças. A relação que tem mais destaque refere-se à prática de fazer perguntas sobre as imagens/ilustrações do livro (adulto) e a resposta a estas questões (criança) ( $p = ,541$ ;  $p < ,001$ ), bem como entre a interrogação sobre o conteúdo narrativo e a resposta da criança ao que aconteceu ou ao que poderá acontecer na história ( $p = ,583$  e  $p = ,502$ ). Desta forma, estes valores podem ser interpretados pela forte influência que a interatividade do adulto tem, que reflete na capacidade de a criança interpretar o texto, de antecipar e responder à sua pergunta. Este resultado está em consonância com os estudos de Whitehurst e Lonigan (1998) que demonstraram como a leitura dialógica aumenta significativamente a participação e compreensão das crianças durante a leitura dialógica.

A prática de relacionar a história com as experiências do próprio filho também apresenta uma forte correlação com a capacidade de a criança relacionar o conteúdo narrativo com as experiências pessoais ( $p = ,574$ ;  $p < ,001$ ), assim, quanto mais o adulto promove a conexão entre a narrativa e as vivências pessoais da criança, maior é a probabilidade de a criança conseguir estabelecer essas associações, evidenciando a importância da mediação adulta no processo de compreensão e apropriação do conteúdo narrativo. Este dado corrobora as perspectivas de Reese et al. (2010), que identificam o diálogo entre texto e experiências pessoais como uma das formas mais eficazes de promover compreensão profunda e pensamento crítico.

De magnitude menor, mas de significância estatística, são as correlações entre a resposta que os pais dão às perguntas da criança e, em seguida, a sua capacidade em fazer perguntas a respeito do texto ( $p = ,240$ ;  $p = ,028$ ) assim como entre a definição de palavras

novas e o comportamento ativo da criança durante a narrativa, em linha com os resultados de Lever e Sénéchal (2011) que destacam a relevância das práticas de literacia no lar para a expansão do vocabulário e compreensão textual.

Além das correspondências diretas já descritas na tabela, é interessante ressaltar outras conexões relevantes que, embora não sejam de práticas exatamente equivalentes, evidenciam correlações estaticamente relevantes. Por exemplo, a prática dos pais de definir palavras novas para os seus filhos ressaltou numa correlação positiva e significativa com a frequência com que as crianças respondem às perguntas sobre o que aconteceu na história ( $p = 0,320$ ;  $p = 0,003$ ) sugerindo um efeito positivo do enriquecimento lexical no envolvimento das crianças com a narrativa. Da mesma forma, a estratégia do adulto de fazer perguntas sobre as imagens correlaciona-se com as respostas das crianças às perguntas sobre o que acontecerá a seguir ( $p = 0,357$ ;  $p = 0,001$ ), indicando uma relação entre o estímulo visual e a capacidade de a criança antecipar a narrativa (Mol et al., 2008).

Desse modo, os resultados apontam para a importância da leitura dialógica realizada por adultos no desenvolvimento das competências recetivas das crianças. Tal interação, que se marca por perguntas e respostas sobre as imagens e as ilustrações do livro, os acontecimentos narrados e o sentido da própria história, auxilia as crianças deste grupo na compreensão do texto e a antecipar e apropriar-se pessoalmente da narrativa. Estes resultados corroboram a ideia de que a mediação ativa dos pais na leitura tem o seu efeito reforçado pelo fato de as estratégias dialógicas utilizadas promoverem a participação ativa da criança, colaborando desta forma para o aprimoramento das competências linguísticas e cognitivas (Jones et al., 2023).

**Tabela 14**

*Correlação questão 9 e 11*

| Prática do Adulto                         | Prática da criança                        | Coefficiente de Correlação | Significância ( $p$ ) |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------|-----------------------|
| Nomear as imagens/ilustrações nas páginas | Nomear as imagens/ilustrações nas páginas | 0,211                      | $p = 0,055$           |

|                                                                 |                                                          |       |            |
|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------|------------|
| Definir palavras novas                                          | Responder às perguntas sobre o que aconteceu na história | 0,320 | $p= 0,003$ |
| Fazer perguntas sobre as imagens/ilustrações                    | Responder às perguntas sobre as imagens/ilustrações      | 0,541 | $p<001$    |
| Fazer perguntas sobre o que aconteceu na história               | Responder às perguntas sobre o que aconteceu na história | 0,583 | $p<001$    |
| Fazer perguntas sobre o que acontecerá a seguir                 | Responder a perguntas sobre o que acontecerá a seguir    | 0,502 | $p<001$    |
| Tentar relacionar a história com experiências do seu filho      | Relacionar a história com as suas próprias experiências  | 0,574 | $p<001$    |
| Responder a perguntas que o seu filho lhe faça sobre a história | Fazer perguntas sobre a história                         | 0,240 | $p=0,028$  |

## 6.2. Estudo 2

Nesta secção, apresenta-se a análise das pontuações obtidas pela amostra de 23 crianças do grupo de PES. Tal como já foi referido, foram aplicados 4 subtestes do Teste de Linguagem Oral de Inês Sim-Sim: Definição Verbal, Nomeação, Compreensão de Estruturas Complexas e Complemento de Frases.

O objetivo desta análise é verificar possíveis regularidades do desenvolvimento da linguagem oral e a variação do desempenho em função da idade. Originalmente, a autora do Teste, Sim-Sim (2001) propôs a análise por três grupos etários, determinados por intervalos de meses: 46 - 52 e 53-59 meses (grupo dos 4 anos); 70 - 76 e 77 - 83 meses (grupo dos 6 anos); 106 - 112 e 113 - 119 meses (grupo dos 9 anos) (Sim-Sim, 2001). Contudo, devido à pequena dimensão da amostra do grupo da PES e à concentração de crianças na faixa dos 3 anos, houve a necessidade de reorganizar os grupos para garantir equilíbrio e representatividade. Assim, consideraram-se apenas dois grupos etários: 36- 47 meses (correspondente ao grupo dos 3 anos) e 48-60 meses (crianças dos 4 e 5 anos).

Será apresentada uma análise descritiva, com as médias e os desvios-padrão obtidos em cada subteste para os dois grupos etários definidos. A média representa o desempenho geral do grupo, enquanto o desvio-padrão fornece uma noção sobre a variabilidade dos resultados dentro de cada grupo.

### 6.2.1. Análise por Subteste

#### Subteste 1- Definição Verbal

A distribuição das respostas no subteste de Definição Verbal é apresentada na figura (Figura 17), e a média e o desvio-padrão correspondentes encontram-se na tabela (Tabela 15).

Este subteste é composto, como já referido, por 12 itens, cada um pontuado de 0 a 2 pontos, o que resulta numa pontuação máxima de 24 pontos por criança.

A análise dos resultados revela um aumento na média de desempenho entre os dois grupos etários: o grupo de crianças com idades entre 36 e 47 meses obteve uma média de

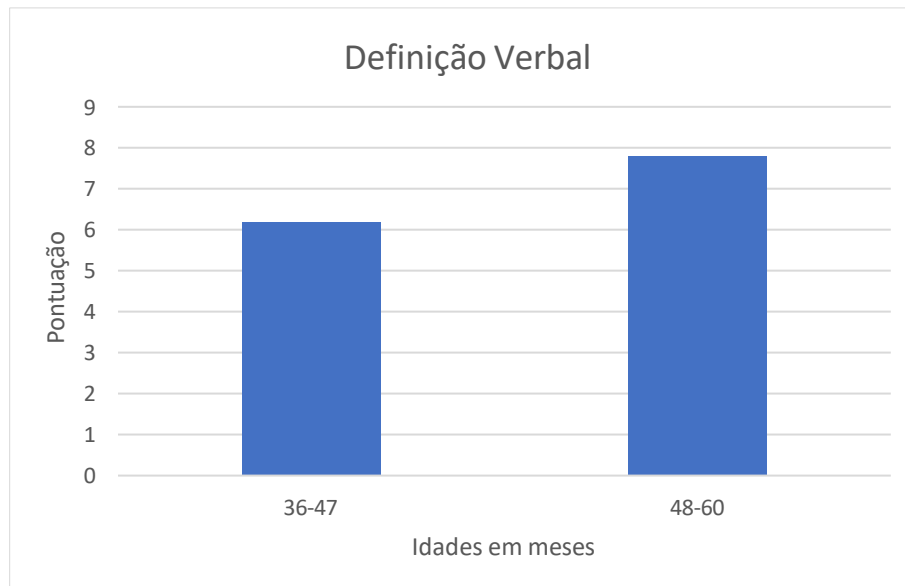
6,2 pontos (DP = 3,9) enquanto o grupo de 48 a 60 meses apresentou uma média mais elevada, de 7,8 pontos (DP = 3,2).

Esta diferença de médias de 1,6 pontos, acompanhada por menor dispersão dos resultados no grupo mais velho, sugere, no grupo de estudo, uma progressão na capacidade de definição de conceitos com o avanço da idade.

Estes resultados estão em consonância com a literatura da autora Sim-Sim (2001) que sublinha que a competência de Definição Verbal requer não apenas acesso lexical, mas também a capacidade de organizar informação semântica e categorial (Sim-Sim, 2001). Estudos recentes, como o de Viana et al. (2017), indicam que esta competência tende a consolidar-se progressivamente a partir dos 4 anos, refletindo a expansão do vocabulário e o desenvolvimento de processos metalinguísticos. Assim, a menor variabilidade observada no grupo mais velho sugere um maior nível de homogeneidade no desenvolvimento desta competência, confirmando que a idade atua como fator diferenciador neste domínio.

**Figura 17**

*Distribuição das pontuações (Definição Verbal)*



**Tabela 15**

*Média e Desvio-padrão (Definição Verbal)*

| IDADE (MESES) | MÉDIA | DESVIO-PADRÃO |
|---------------|-------|---------------|
| 36-47         | 6,2   | 3,9           |
| 48-60         | 7,8   | 3,2           |

#### Subteste 2- Nomeação

A distribuição das respostas no subteste de Nomeação é apresentada na figura (Figura 18), e a média e o desvio-padrão correspondentes encontram-se na tabela (Tabela 16).

Este subteste é composto pelos mesmos itens do subteste anterior, com uma cotação que varia entre 0 e 2 pontos, sendo possível obter uma cotação máxima de 24 pontos.

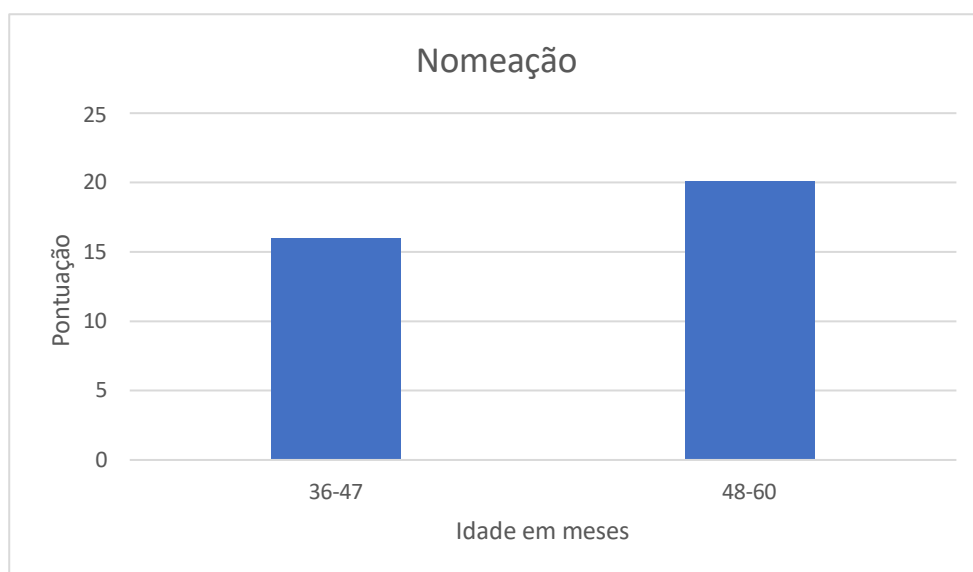
Os resultados sugerem que, com o aumento da idade, o desempenho médio também aumenta. O grupo dos 36-47 obteve uma média de 16 pontos (DP = 4) e o grupo dos 48-60 meses obteve uma média superior de 20,1 pontos (DP = 3,9). Ambos os grupos alcançaram mais de metade da pontuação máxima, evidenciando indicando um desempenho relativamente elevado no grupo de estudo, mesmo nas crianças mais novas.

A facilidade relativa deste subteste, quando comparado com a Definição Verbal, está de acordo com a literatura na área: a Nomeação depende sobretudo do acesso ao léxico mental, enquanto a Definição Verbal exige processos linguísticos mais complexos, incluindo organização conceptual e capacidade metalinguística (Sim-Sim, 2001; Viana, 2017).

O desvio-padrão semelhante entre os dois grupos indica que a variabilidade dos desempenhos individuais se mantém relativamente constante. Neste grupo de estudo, a média mais alta observada no grupo dos 4 e 5 anos sugere um alargamento progressivo do vocabulário ativo em termos de desenvolvimento linguístico.

#### **Figura 18**

*Distribuição das pontuações (Nomeação)*



**Tabela 16**

*Média e Desvio-Padrão (Nomeação)*

| IDADE (meses) | MÉDIA | DESVIO-PADRÃO |
|---------------|-------|---------------|
| 36-47         | 16    | 4             |
| 48-60         | 20,1  | 3,9           |

### Subteste 3- Compreensão de Estruturas Complexas

A distribuição das respostas no subteste de Compressão de Estruturas Complexas é apresentada na figura (Figura 19), e a média e o desvio-padrão correspondentes encontram-se na tabela (Tabela 17).

Este subteste é composto, como já mencionado, por 15 itens, pontuados de 0 a 1, resultando numa pontuação máxima de 15 pontos.

A análise dos resultados revela uma tendência contrária à dos últimos dois subtestes: o grupo de 36-47 meses obteve uma média de 4,9 pontos (DP = 2,5), enquanto o grupo de 48-60 meses apresentou uma média ligeiramente inferior, de 4,6 pontos (DP = 2,1). Ambas as médias são inferiores à metade da pontuação máxima, indicando que não se observa uma progressão positiva entre os grupos de estudo.

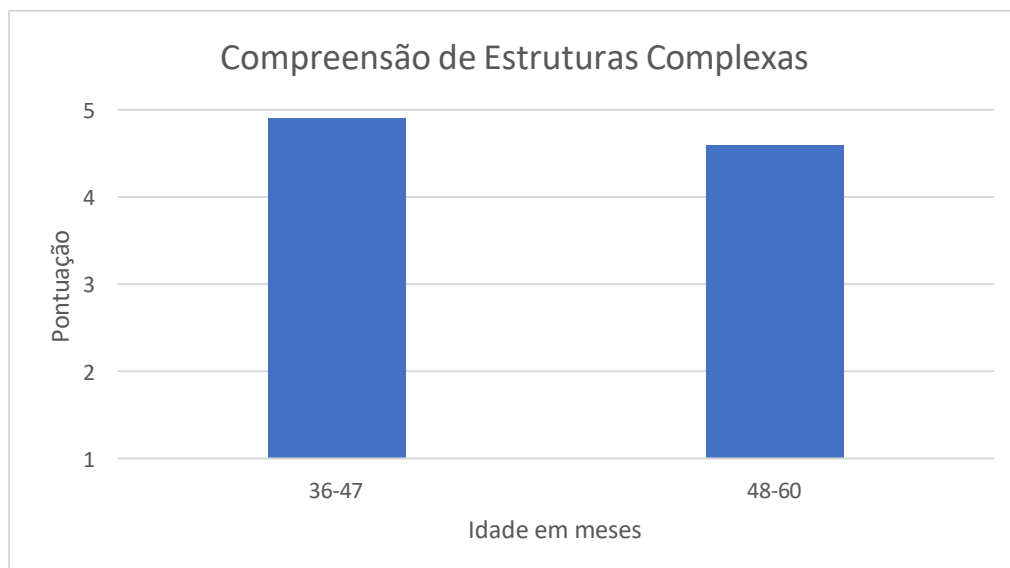
Ora, estes resultados sugerem que este subteste foi desafiante para todas as faixas etárias, refletindo dificuldades em extrair a informação da pergunta e formular respostas corretas. A compreensão de estruturas complexas parece constituir-se, assim, como uma competência exigente, dependente de memória verbal, atenção sustentada e sensibilidade sintática (Montgomery et al., 2008).

A literatura refere que, até aos 5 anos, muitas crianças ainda apresentam limitações na compreensão de frases mais elaboradas, sobretudo quando envolvem subordinadas ou relações não canónicas (Gavarró, 2017). Assim, o desempenho reduzido observado em ambos os grupos etários poderá refletir um estágio inicial de desenvolvimento destas competências, agravado pelo facto de a tarefa exigir não apenas compreensão literal, mas também operações cognitivas mais complexas, como inferência e integração de informação.

Ainda que o desvio-padrão seja ligeiramente inferior no grupo mais velho, indicando uma menor variabilidade, os resultados refletem uma competência ainda em desenvolvimento no grupo de estudo.

**Figura 19**

*Distribuição das pontuações (Compreensão de Estruturas Complexas)*



**Tabela 17**

*Média e Desvio-Padrão (Compreensão de Estruturas Complexas)*

| IDADE (meses) | MÉDIA | DESVIO-PADRÃO |
|---------------|-------|---------------|
| 36-47         | 4,9   | 2,5           |
| 48-60         | 4,6   | 2,1           |

#### Subteste 4- Complemento de Frases

A distribuição das respostas no subteste de Complemento de Frases é apresentada na figura (Figura 20), e a média e o desvio-padrão correspondentes encontram-se na tabela (Tabela 18).

Este subteste é composto por 15 itens cotados entre 0 e 1 ponto, perfazendo uma pontuação máxima de 15 pontos.

De forma semelhante ao que ocorreu no subteste anterior, este subteste também foi considerado desafiante para ambas as faixas etárias. Nenhum dos grupos atingiu valores acima de metade da pontuação máxima, o que revela um desempenho globalmente baixo. O grupo de 36-47 meses obteve uma média de 6,2 pontos (DP=2,6), ligeiramente inferior à média do grupo de 48-60 meses, que obteve 6,9 (DP=2,1).

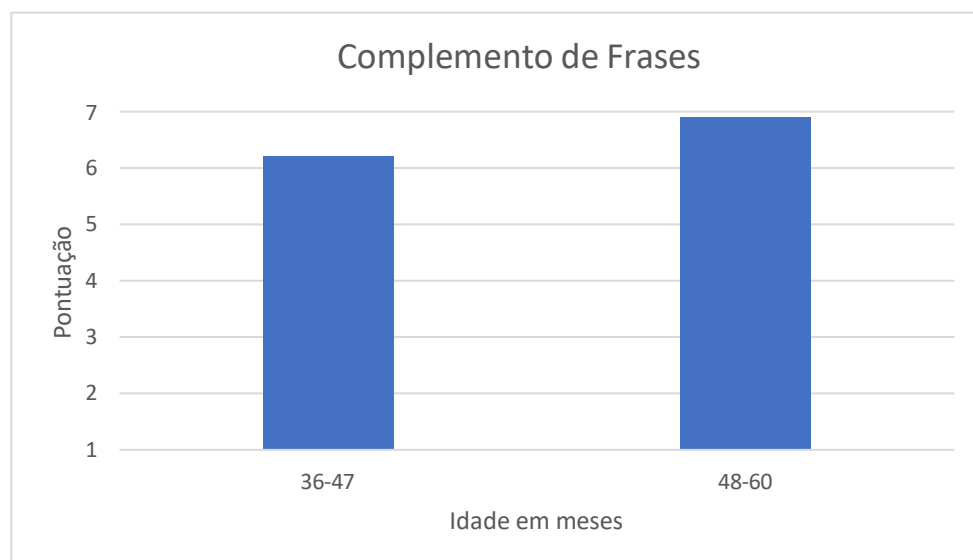
A interpretação destes resultados sugere que o Complemento de Frases exige competências linguísticas mais avançadas, combinando conhecimento semântico, domínio de estruturas sintáticas e capacidade de previsão lexical (Sim-Sim, 2001). A literatura na área destaca, aliás, que tarefas desta natureza implicam níveis elevados de processamento linguístico e são particularmente sensíveis a diferenças individuais no vocabulário e na exposição a ambientes linguisticamente ricos (Noble et al., 2020).

O facto de as médias se manterem baixas em ambos os grupos sugere que esta competência permanece em desenvolvimento nas crianças desta amostra. Já a ligeira melhoria observada no grupo mais velho poderá refletir progressos graduais no domínio da formulação frásica e na capacidade de antecipar a palavra ou estrutura adequada para completar um enunciado. Em conjunto, estes resultados indicam que a competência avaliada

evolui ao longo do período na EPE, no grupo estudado, embora ainda não se encontre plenamente consolidada.

**Figura 20**

*Distribuição das pontuações (Complemento de Frases)*



**Tabela 18**

*Média e Desvio- Padrão (Complemento de Frases)*

| IDADE (meses) | MÉDIA | DESVIO-PADRÃO |
|---------------|-------|---------------|
| 36-47         | 6,2   | 2,6           |
| 48-60         | 6,9   | 2,1           |

### 6.2.2. Índice de dificuldade

Uma das estratégias estatísticas utilizadas na avaliação da qualidade dos itens de um teste consiste em analisar a proporção de respostas corretas em cada item. Este valor, que é apresentado em termos percentuais, permite inferir o grau de dificuldade dos itens: quanto maior for a percentagem, menor é a dificuldade associada. Desta forma, assume-se que itens com um índice de dificuldade de .30 (30% de respostas certas) são difíceis, enquanto os que ultrapassam os .70 (70% respostas certas) são interpretados como itens fáceis. Entre estes dois limites, o item considera-se de dificuldade média (30-70%) (Sim-Sim, 2001, p. 36).

Com base neste critério, foram calculados, através do programa SPSS, os índices de dificuldade correspondentes a cada subteste aplicado. A apresentação dos resultados é feita através de tabelas simples que distinguem os dois grupos etários: crianças de 3 anos e crianças de 4 e 5 anos, como já mencionado. A opção por esta reorganização deve-se ao número reduzido de participantes com 5 anos, o que inviabilizaria uma análise estatisticamente robusta desse grupo de forma isolada.

### **Subteste 1 - Definição verbal**

Na tabela (Tabela 19) estão em evidência os índices de dificuldade do Subteste 1.

A análise dos índices de dificuldade revela um desempenho globalmente baixo em ambos os grupos etários, uma vez que a maioria dos itens apresenta valores inferiores a .30, sendo, por isso, classificados como itens difíceis. Esta tendência é particularmente evidente nos itens “5-Joelho”, “10-Regar”, “11- Colorir” e “12- Descascar”, nos quais praticamente nenhuma criança, independentemente da idade, conseguiu produzir uma definição adequada (.00 a .14).

Estes valores podem indicar limitações no vocabulário conceitual e na capacidade de formular definições categoriais, competências que envolvem processos semânticos e metalinguísticos mais complexos do que a simples nomeação (Rowe, 2012). Contudo, parte desta dificuldade poderá igualmente decorrer da própria natureza dos itens selecionados, alguns dos quais envolvem verbos ou conceitos relativamente abstratos para crianças entre os 3 e os 5 anos, tornando a tarefa particularmente exigente.

Por outro lado, observa-se alguma evolução com a idade em itens específicos, como “Cenoura”, cuja percentagem de respostas corretas aumenta de forma expressiva entre os 3 e os 4/5 anos. Esta diferença sugere um desenvolvimento gradual das competências semântico-lexicais, em linha com o que é descrito na literatura (Sim-Sim, 2001; Costa et al., 2022).

Em síntese, os resultados do subteste de Definição Verbal apontam para um elevado grau de dificuldade na maioria dos itens. A escassez de itens fáceis (apenas um) e o número reduzido de itens de dificuldade média reforçam a exigência cognitivo-linguística desta

tarefa, que requer operações de categorização e organização semântica ainda em consolidação no grupo de estudo. Estes resultados ajudam a explicar o desempenho global mais baixo observado, sobretudo no grupo dos 3 anos, evidenciando que a competência de Definição Verbal continua em pleno desenvolvimento nas crianças da amostra.

**Tabela 19**

*Índice de dificuldade subteste 1*

| Itens/Idades  | 3 anos | 4 e 5 anos |
|---------------|--------|------------|
| 1. Vaca       | .58    | .60        |
| 2. Pinguim    | .50    | .40        |
| 3. Banana     | .37    | .71        |
| 4. Cenoura    | .10    | .57        |
| 5. Joelho     | .00    | .11        |
| 6. Baleia     | .25    | .25        |
| 7. Dentista   | .09    | .33        |
| 8. Mergulhar  | .18    | .10        |
| 9. Descansar  | .16    | .30        |
| 10. Regar     | .00    | .00        |
| 11. Colorir   | .00    | .00        |
| 12. Descascar | .00    | .14        |

## **Subteste 2- Nomeação**

Os resultados (Tabela 20) indicam um desempenho elevado em ambos os grupos etários, com a maior parte dos itens a apresentarem índices superiores a .70, o que os classifica como fáceis. Esta tendência é ainda mais evidente nas crianças de 4 e 5 anos, cujo desempenho atinge valores iguais ou superiores a .75 em quase todos os itens, com exceção dos itens "Regar" (.50) e "Descascar" (.66), classificados como itens de dificuldade moderada. Também se destacam itens como “Banana”, “Cenoura” e “Colorir”, nos quais este grupo atinge valores próximos de .100, indicando familiaridade consistente com os itens do subteste no grupo estudado.

Por outro lado, no grupo dos 3 anos, observa-se a presença de itens de dificuldade moderada, com índices entre .45 e .63, tais como “Joelho”, “Baleia”, “Mergulhar”, “Regar” e “Descascar”. Apenas um item é classificado como difícil: “Dentista” (.27). Este padrão é

consistente com a literatura, Sim-Sim (2001) que aponta para um alargamento progressivo do vocabulário ativo entre os 3 e os 5 anos, decorrente da maior exposição linguística e da maturação cognitiva.

A comparação entre os dois grupos confirma que a idade, neste caso de estudo, pode representar um fator determinante no desenvolvimento lexical. Enquanto o grupo mais novo já apresenta já um vocabulário produtivo consistente, o grupo de 4/5 anos evidencia maior consolidação e diversificação reforçando que a Nomeação se mostra sensível às diferenças observadas entre os grupos deste estudo (Hoff, 2009). Além disso, os resultados reforçam a distinção entre Nomeação e Definição Verbal: a primeira constitui uma tarefa de acesso lexical direto, exigindo menos recursos metalinguísticos, o que justifica o desempenho superior observado neste subteste relativamente ao subteste 1.

**Tabela 20**

*Índice de dificuldade subteste 2*

| Itens         | 3 anos | 4 e 5 anos |
|---------------|--------|------------|
| 1. Vaca       | .90    | .100       |
| 2. Pinguim    | .81    | .91        |
| 3. Banana     | .100   | .100       |
| 4. Cenoura    | .90    | .100       |
| 5. Joelho     | .45    | .75        |
| 6. Baleia     | .45    | .83        |
| 7. Dentista   | .27    | .75        |
| 8. Mergulhar  | .50    | .75        |
| 9. Descansar  | .63    | .66        |
| 10. Regar     | .45    | .50        |
| 11. Colorir   | .90    | .91        |
| 12. Descascar | .45    | .66        |

### **Subteste 3 – Compreensão de Estruturas Complexas**

Ao analisar os índices de dificuldade do subteste 3 (Tabela 21), verifica-se que os itens apresentam, em ambas as faixas etárias, um nível elevado de exigência. A maioria dos itens apresenta índices de dificuldade abaixo de .50, o que indica que grande parte dos itens pode, assim, ser classificado como difícil ou de dificuldade moderada. No grupo de 4 a 5 anos, observa-se uma melhoria ligeira em vários itens, embora a maioria mantenha índices baixos, sendo, portanto, considerada difícil.

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Estes resultados evidenciam que a Compreensão de Estruturas Frásicas mais complexas continua a ser uma competência em desenvolvimento no grupo de estudo, constituindo uma das áreas linguísticas mais desafiantes para o mesmo (Montgomery et al., 2008). A ausência de progressão marcada entre os dois grupos etários poderá estar relacionada com o facto de esta competência envolver processos cognitivos de ordem superior, como a manipulação de relações sintáticas e a memória de trabalho, que amadurecem de forma mais tardia (Vasilyeva et al., 2008).

Estudos longitudinais e recentes têm demonstrado que a compreensão de frases complexas ocorre sobretudo entre os 5 e os 7 anos, período que coincide com a entrada no 1.º CEB e com uma maior exposição à linguagem académica (Frizelle et al., 2025). Assim, os resultados obtidos, apesar de modestos, são consistentes como a investigação desenvolvida, sugerindo que as crianças mais novas, do grupo de estudo, ainda se encontram a adquirir os mecanismos gramaticais necessários para processar estruturas sintáticas de maior complexidade.

**Tabela 21**

*Índice de dificuldade subteste 3*

#### **Subteste 4- Complemento de Frases**

| Itens/Idades | 3 anos | 4 e 5 anos |
|--------------|--------|------------|
| 1            | .45    | .75        |
| 2            | .64    | .50        |
| 3            | .45    | .25        |
| 4            | .64    | .67        |
| 5            | .09    | .25        |
| 6            | .09    | .08        |
| 7            | .09    | .50        |
| 8            | .00    | .00        |
| 9            | .36    | .58        |
| 10           | .18    | .50        |
| 11           | .36    | .67        |
| 12           | .09    | .10        |
| 13           | .09    | .33        |
| 14           | .00    | .33        |
| 15           | .27    | .58        |

Os dados deste subteste (Tabela 22) revelam um desempenho desafiante, principalmente na faixa etária mais nova, onde vários itens apresentaram índices inferiores a .30, sendo classificados como difíceis. A persistência de índices baixos nas duas faixas etárias revela que a tarefa de Complemento de Frases é um desafio transversal aos dois grupos, exigindo competências linguísticas que ainda estão em desenvolvimento no grupo estudado. Parte desta dificuldade poderá também decorrer da própria natureza dos itens, uma vez que vários enunciados incluem verbos ou ações menos concretas, cuja compreensão e antecipação são cognitivamente mais exigentes para crianças em idade pré-escolar.

Em contrapartida, existem itens com índices superiores ou iguais a .67, sendo classificados como fáceis, com especial atenção para o item 1, que apresenta valores de .82 (3 anos) e .100 (4 e 5 anos), sendo claramente o item mais fácil de todo o subteste. Estes

|                                                     |  |  |  |           |
|-----------------------------------------------------|--|--|--|-----------|
| resultados                                          |  |  |  | sugerem   |
| que, quando os                                      |  |  |  |           |
| enunciados                                          |  |  |  |           |
| envolvem                                            |  |  |  |           |
| estruturas e                                        |  |  |  |           |
| vocabulário de                                      |  |  |  | uso mais  |
| quotidiano, as                                      |  |  |  | crianças  |
| deste estudo                                        |  |  |  | revelam   |
| maior facilidade                                    |  |  |  | em        |
| completar                                           |  |  |  | frases, o |
| que está em                                         |  |  |  | linha     |
| com a literatura                                    |  |  |  | que       |
| sublinha a                                          |  |  |  |           |
| influência da                                       |  |  |  |           |
| familiaridade                                       |  |  |  | lexical e |
| semântica no                                        |  |  |  |           |
| desempenho em                                       |  |  |  | tarefas   |
| de linguagem (Borovsky et al., 2016; Santos, 2012). |  |  |  |           |

**Tabela 22***Índice de dificuldade subteste 4*

Entre os dois grupos, observa-se uma clara melhoria nos índices de dificuldade nas crianças mais velhas,

| Itens/Idades | 3 anos | 4 e 5 anos |
|--------------|--------|------------|
| 1            | .82    | .100       |
| 2            | .36    | .67        |
| 3            | .64    | .58        |
| 4            | .27    | .33        |
| 5            | .82    | .75        |
| 6            | .27    | .25        |
| 7            | .00    | .17        |
| 8            | .18    | .42        |
| 9            | .00    | .17        |
| 10           | .27    | .47        |
| 11           | .09    | .08        |
| 12           | .64    | .67        |
| 13           | .18    | .25        |
| 14           | .55    | .100       |
| 15           | .45    | .83        |

principalmente nos itens mais exigentes como o 7,8,9 e 10. Por exemplo, o item 8 evolui de .18 (3 anos) para .42 (4 e 5 anos), e o item 15 que evolui de .45 para .83, o que indica que , neste grupo de estudo, a idade desempenha uma variável diferenciadora de desempenho, tal como já era esperado, uma vez que o desenvolvimento linguístico se associa à maturação cognitiva e ao aumento da experiência comunicativa (Hoff, 2009).

### 6.3 Correlação entre estudos

Nesta secção, analisa-se a correlação entre os hábitos de leitura dialógica dos pais e o desenvolvimento das habilidades orais das suas crianças. Para tal, procedeu-se à correlação entre as pontuações dos pais no questionário sobre a aplicação de estratégias de leitura dialógica no momento de leitura e as pontuações das crianças nos quatro subtestes do Teste de Linguagem Oral de Inês Sim-Sim.

A quantificação dos hábitos de leitura dialógica baseou-se nas questões 8 e 9 do questionário, que avaliavam tanto a frequência quanto a intensidade das estratégias efetivamente aplicadas pelos pais durante a leitura partilhada. As respostas seguiam uma escala de Likert de 0 (Nunca) a 5 (Sempre), de modo que pontuações mais elevadas indicam maior regularidade na aplicação das referidas estratégias.

O tratamento dos dados iniciou-se com o cálculo das pontuações no Excel, seguido da sua transferência o SPSS. Neste software, foi realizada a correlação entre as pontuações dos hábitos parentais e a pontuação total das crianças nos referidos quatro subtestes. Para simplificar a análise, os quatro subtestes foram agregados num indicador composto, atribuindo-lhes peso igual, embora os subtestes tenham número de itens diferente (subtestes 1 e 2: 12 itens; subtestes 3 e 4: 15 itens). Esta opção metodológica, embora operacionalmente útil, representa uma limitação, já que os subtestes não contribuem de forma equivalente para a precisão da medida global. Por esse motivo, as correlações com o índice total devem ser interpretadas com cautela, valorizando-se, mormente, a análise das associações observadas em cada subteste.

Em virtude da natureza ordinal das variáveis e da possibilidade de assimetrias na distribuição, optou-se pelo coeficiente de correlação de Spearman ( $\rho$ ), adequado para amostras pequenas e relações monotónicas.

Finalmente, investigaram-se as correlações entre os hábitos de leitura e cada subteste individualmente, permitindo identificar quais dimensões da linguagem oral parecem ser mais influenciadas pelas práticas de leitura dialógica.

Na tabela abaixo (Tabela 23) , apresenta-se a pontuação de cada criança no Teste de Linguagem Oral (representada pelas iniciais do seu nome) (coluna 3), bem como a pontuação correspondente dos respetivos pais relativamente às práticas de leitura dialógica (coluna 4).

De forma geral, observa-se que quanto mais intensos e frequentes são os hábitos de leitura dialógica dos pais, maior tende a ser o desempenho oral das crianças, sugerindo uma correlação positiva entre estas variáveis.

Destacam-se alguns casos específicos, como as crianças FV, MB, JMC e EM, que obtiveram pontuações elevadas no Teste de Linguagem Oral (superiores a 49) e cujos pais também registaram pontuações elevadas no questionário (superiores a 50), corroborando estudos que apontam para o papel decisivo do envolvimento parental no desenvolvimento linguístico infantil (Mol et al., 2008; Sénéchal & Lefevre, 2014).

Por outro lado, há casos de baixa pontuação nos dois estudos, como nas crianças RL (18,5 e 25) e AM (40 e 22,5), o que pode refletir a limitação na aplicação de estratégias de leitura dialógica. No entanto, também há situações discrepantes, como a criança MG, cujos pais obtiveram uma das pontuações mais elevadas no questionário (55), mas cujo desempenho oral é relativamente baixo (23). Ora, estes casos sugerem que outras variáveis não consideradas neste estudo também podem influenciar o desempenho linguístico das crianças.

**Tabela 23**

*Pontuação dos hábitos de leitura dialógica dos pais e do Teste de Linguagem Oral de Inês Sim-Sim*

| Criança/Família | Iniciais dos nomes das crianças | Pontuação dos hábitos de leitura dialógica | Pontuação no Teste de Linguagem Oral |
|-----------------|---------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------|
| 1               | AM                              | 34                                         | 22,5                                 |
| 2               | CF                              | 44                                         | 40,5                                 |
| 3               | DM                              | 41                                         | 31                                   |
| 4               | EM                              | 51                                         | 50                                   |
| 5               | FV                              | 55                                         | 51                                   |
| 6               | GV                              | 39                                         | 31                                   |
| 7               | HS                              | 49                                         | 47                                   |
| 8               | JMC                             | 51                                         | 49                                   |
| 9               | MB                              | 50                                         | 51                                   |
| 10              | MMC                             | 44                                         | 43                                   |
| 11              | MMC                             | 48                                         | 44                                   |
| 12              | MF                              | 43                                         | 37                                   |
| 13              | M                               | 42                                         | 39                                   |
| 14              | MG                              | 38                                         | 23                                   |
| 15              | RB                              | 34                                         | 31                                   |
| 16              | RL                              | 25                                         | 18,5                                 |
| 17              | RP                              | 50                                         | 33                                   |
| 18              | SC                              | 45                                         | 34                                   |
| 19              | SC                              | 52                                         | 36                                   |
| 20              | TC                              | 46                                         | 9,5                                  |
| 21              | TL                              | 45                                         | 31                                   |
| 22              | VT                              | 43                                         | 42                                   |
| 23              | YS                              | 53                                         | 35                                   |

De forma a verificar estatisticamente a relação entre os hábitos de leitura dialógica e o desempenho oral das crianças, foi realizada uma análise de correlação utilizando o coeficiente de Spearman, cujos resultados encontram-se em evidência na tabela abaixo (Tabela 24).

A correlação obtida revelou-se positiva, moderada a forte ( $\rho=0,646$ ) e estatisticamente significativa ( $p = 0,001$ ).

Estes resultados indicam que, no grupo de estudo, à medida que os pais apresentam práticas de leitura dialógica mais intensas e frequentes – incluindo estratégias como questionar, comentar e incentivar a participação da criança durante a leitura -, tende-se a

observar um aumento no desempenho de linguagem oral das crianças (Mol et al., 2008; Sénéchal & Lefevre, 2014).

Mais uma vez, também estes resultados corroboram estudos anteriores que destacam o papel crucial do envolvimento parental no desenvolvimento linguístico infantil (Ganotice et al., 2017; Dicataldo et al., 2022; Niklas et al., 2020).

**Tabela 24**

*Correlação de Spearman (Estudo 1 e 2)*

| Correlação de Spearman | Significância |
|------------------------|---------------|
| $\rho=0,646$           | $P=0,001$     |

#### 6.3.1 Correlações por subteste

Foi também explorada a relação entre os hábitos parentais e cada subteste do instrumento de avaliação da linguagem oral. Esta análise permite perceber quais componentes específicas da linguagem oral beneficiam de forma mais evidente do envolvimento ativo dos pais durante a leitura.

Como se verifica na tabela (Tabela 25), os hábitos de leitura dialógica apresentam correlações estatisticamente significativas com três dos quatro subtestes.

A correlação mais elevada foi observada no Subteste 1 (Definição verbal), o que indica uma associação positiva e muito significativa ( $\rho = 0,619$ ;  $p = 0,002$ ). Este subteste avalia a habilidade da criança em representar verbalmente conceitos, isto é, designar entidades e atributos que os caracterizam. A forte associação observada neste estudo, sugere que, no grupo estudado, os hábitos parentais relacionados com práticas de leitura dialógica, especialmente aquelas que envolvem questionamento, pedidos de explicação ou incentivo às descrições, favorecem a organização e a verbalização do conhecimento, promovendo o desenvolvimento de representações mentais mais elaboradas e habilidades de formulação verbal (Mol et al., 2008; Reese et al., 2010).

Foram também observadas correlações significativas para o Subteste 2 (Nomeação) ( $\rho = 0,514$ ;  $p = 0,012$ ) e para o Subteste 4 (Complemento de Frases) ( $\rho = 0,459$ ;  $p = 0,027$ ), embora com coeficientes menores. Como já referimos, o Subteste 2 exige atribuir um rótulo lexical a uma realidade apresentada visualmente; processo este que requer acesso eficiente ao léxico mental e o reconhecimento categorial. Ora, neste estudo, a associação com os hábitos parentais indica então que a leitura dialógica, ao expor a criança a vocabulário variado e contextualizado, favorece a ativação e a consolidação das redes lexicais da criança (Sénéchal & Lefevre, 2014). Já quanto ao Subteste 4, que envolve não apenas compreensão, mas também produção linguística - uma vez que a criança deve recorrer aos indicadores semânticos e sintáticos que constituem a frase, para inferir e selecionar a(s) palavra(s) em falta, atuando na reconstrução do enunciado segundo as regras da língua -, requer competências integradas de processamento linguístico. E, neste caso, os resultados sugerem uma associação positiva dos hábitos de leitura dialógica parentais, em que a criança é estimulada a prever, completar ou reconstruir enunciados.

Em contraste, o Subteste 3 (Compreensão de Estruturas Complexas) não apresentou uma correlação estatisticamente significativa com os hábitos de leitura dialógica ( $\rho = 0,329$ ;  $p = 0,126$ ). Como já foi também mencionado, este subteste avalia a capacidade de identificar a cadeia fônica e interpretá-la segundo as regras de um determinado sistema de língua, dependendo, sobretudo, de memória verbal, a atenção sustentada e processamento auditivo. Ora, a ausência de correlação significativa parece sugerir que esta competência pode depender mais de processos linguísticos automatizados ou de funções executivas que não estão diretamente estimuladas pelas práticas de leitura dialógica.

Em suma, a leitura dialógica parece assim representar, quando acompanhada de práticas interativas e responsivas, um contexto particularmente fértil para o desenvolvimento das competências expressivas da linguagem, ainda que nem todos os domínios da linguagem compreensiva pareçam igualmente sensíveis a estas influências.

#### **Tabela 25**

*Correlações de Spearman entre hábitos de leitura dialógica e os subtestes de linguagem oral*

| Variáveis                    | Subteste 1<br>(Definição Verbal) | Subteste 2<br>(Nomeação) | Subteste 3<br>(Compreensão de Estruturas Complexas) | Subteste 4<br>(Complemento de frases) |
|------------------------------|----------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------|
| Hábitos de leitura dialógica | 0,619**                          | 0,514*                   | 0,329                                               | 0,459*                                |



## 7. Considerações finais

Nesta secção, apresentam-se as principais considerações finais sobre o estudo, organizadas em função dos objetivos inicialmente definidos. Seguidamente, identificam-se as principais limitações da investigação e indicam-se algumas direções para estudos futuros.

### 7.1. Conclusões

A investigação desenvolvida permitiu, por um lado, analisar as práticas parentais de leitura e o uso de estratégias de leitura dialógica em contexto familiar e, por outro, avaliar competências de linguagem oral de crianças em idade pré-escolar através da aplicação de uma versão adaptada do Teste de Linguagem Oral de Inês Sim-Sim

Os objetivos definidos para este estudo foram os seguintes:

- i) Identificar a forma como os pais de crianças que frequentam a EPE recorrem a práticas de leitura dialógica com os seus filhos e caracterizar os seus próprios hábitos de literacia em contexto familiar;
- ii) Avaliar as capacidades de crianças em idade pré-escolar, com base na aplicação de uma versão adaptada do Teste de Linguagem Oral de Inês Sim-Sim;
- iii) Analisar em que medida os hábitos de leitura e as práticas de leitura dialógica dos pais se relacionam com o desempenho linguístico das crianças.

Relativamente ao primeiro objetivo, os dados obtidos através do questionário permitiram caracterizar globalmente os hábitos de leitura das famílias participantes. A maioria dos encarregados de educação refere realizar atividades de leitura com os filhos entre duas a três vezes por semana, sendo expressiva a percentagem dos que o fazem 2 a 3 vezes por semana. Práticas como a leitura de histórias e a narração oral surgem de forma recorrente nas rotinas familiares, enquanto a leitura autónoma dos adultos apresenta menor regularidade. A maioria dos participantes manifestou elevado grau de confiança ao envolver-

se em atividades de leitura com as crianças, o que sugere uma atitude positiva e um envolvimento consistente nestas interações.

Quanto ao segundo objetivo, a aplicação da versão adaptada do Teste de Linguagem Oral de Inês Sim-Sim (Sim-Sim, 2001) permitiu avaliar de forma sistemática diferentes dimensões da linguagem oral. No grupo estudado, as pontuações obtidas situaram-se globalmente dentro do que seria expectável para a faixa etária, ainda que não tenha sido realizada uma comparação formal com valores normativos do instrumento. Observou-se maior consistência nas dimensões de compreensão e vocabulário e maior variabilidade nas dimensões relacionadas com estrutura sintática e morfologia verbal, o que é coerente com estudos prévios, que mostram que competências como a estrutura sintática e a morfologia verbal demoram mais tempo a consolidar-se e apresentam maior variabilidade durante a idade pré-escolar (Jago et al., 2025). Tal como esperado, verificou-se uma tendência para as crianças mais velhas apresentarem pontuações superiores nas dimensões avaliadas, sugerindo uma progressão natural combinada do desenvolvimento linguístico associado à maturação cognitiva, sendo a idade um fator preditor do desempenho linguístico (Hoff, 2009; Aguilar-Mediavilla et al., 2022).

No que concerne ao terceiro objetivo, este estudo permitiu explorar a correlação entre as práticas parentais declaradas de leitura – incluindo a frequência das atividades e o uso de estratégias dialógicas – e as competências orais de crianças em idade pré-escolar. A análise conjunta dos dados revelou uma associação positiva entre a regularidade e a qualidade das interações de leitura em contexto familiar e as pontuações obtidas no Teste de Linguagem Oral. De forma particular, as crianças cujos pais referem envolver-se regularmente em leituras frequentes – particularmente, integrando estratégias dialógicas, como a formulação de perguntas, a expansão lexical e o incentivo à participação ativa – tendem a apresentar pontuações mais elevadas nas dimensões avaliadas pelos subtestes. Ora, estes resultados encontram-se em consonância com a literatura (Almeida, 2022; Murray et al., 2022) a área que sublinha a importância do envolvimento ativo dos alunos nas experiências de leitura, como um igualmente um mediador central do progresso linguístico das crianças.

Em síntese, este estudo sublinha a importância das interações de leitura em contexto familiar para o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância. Além da frequência, a qualidade das práticas dialogadas revela-se particularmente

importante, reforçando a necessidade de promover a colaboração entre famílias e instituições educativas, de molde a potenciar experiências de literacia mais ricas e significativas.

## 7.2. Limitações

Este estudo apresenta diversas limitações que importa reconhecer, sobretudo tendo em conta que integra dois estudos complementares, com metodologias e amostras distintas.

A primeira limitação refere-se à dimensão reduzida e geograficamente circunscrita das amostras envolvidas nos dois estudos realizados. No Estudo 1, a participação ficou limitada a pais de crianças inscritas em contextos educativos do distrito de Viana do Castelo, o que condiciona a representatividade das práticas parentais identificadas e restringe a generalização dos resultados. Também não foram controladas variáveis sociodemográficas relevantes, como escolaridade parental, nível de literacia, disponibilidade de materiais impressos ou tempo dedicado a atividades de leitura, reconhecidas na literatura como influentes tanto nas práticas familiares como no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Por sua vez, no Estudo 2, a amostra foi constituída pelas crianças do grupo de PES com o qual decorreu a investigação. A reduzida dimensão do grupo compromete a generalização dos resultados e limita a robustez das comparações efetuadas. E a variação etária existente, embora suficiente para observar tendências de progressão no desempenho linguístico, não permitiu realizar comparações rigorosas entre faixas etárias claramente delimitadas, o que teria enriquecido a interpretação dos resultados.

A segunda limitação prende-se como o facto de que, no Estudo 2, se utilizou uma versão adaptada do Teste de Linguagem Oral de Inês Sim-Sim. E a redução do número de itens e a seleção de conteúdos específicos, embora justificadas pelo contexto, podem ter alterado parcialmente as características originais do instrumento. Esta adaptação limita a comparabilidade direta com normas publicadas e exige uma interpretação mais cautelosa dos resultados numa perspetiva de desempenho típico para a idade.

Por fim, os dados sobre as práticas parentais de leitura foram recolhidos exclusivamente através de questionários, o que pode introduzir enviesamentos,

nomeadamente, a tendência para fornecer respostas socialmente desejáveis ou interpretações divergentes das questões. Além disso, a ausência de observação direta das interações de leitura entre pais e filhos impede avaliar com precisão e objetividade a qualidade efetiva dessas práticas. Do mesmo modo, a falta de triangulação metodológica - combinando, por exemplo, questionários, entrevistas e observação - reduz a profundidade da análise. Aduza-se, ainda, o curto período disponível para a realização do estudo, o que inviabilizou a implementação de forma estruturada e prolongada de estratégias de leitura dialógica. A ausência de recolha longitudinal de dados impossibilitou, assim, a observação de progressos decorrentes das atividades propostas e também impediu o estabelecimento de relações causais robustas entre práticas parentais e evolução linguística.

Tendo em conta estas limitações, recomenda-se, particularmente, que estudos futuros: alarguem a amostra a diferentes contextos geográficos, socioculturais e educativos, de modo a aumentar a representatividade e a diversidade dos resultados; controlem variáveis sociodemográficas relevantes, permitindo compreender o contributo relativo de fatores como escolaridade parental, literacia familiar ou disponibilidade de materiais de leitura; adotem metodologias mistas, que articulem a recolha de dados quantitativos e qualitativos, o que poderá oferecer uma visão mais abrangente das práticas de leitura em família e das suas repercussões no desenvolvimento da linguagem oral ; incluam estudos longitudinais, capazes de acompanhar o impacto das práticas de leitura dialógica ao longo da primeira infância; e analisem de forma aprofundada a qualidade das práticas leitoras, além da sua frequência.

### **PARTE 3 – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

No último capítulo, apresenta-se uma reflexão global sobre o percurso desenvolvido na PES.

Ao longo desta experiência, tive a oportunidade de realizar a PES em dois contextos educativos distintos: na EPE, no primeiro semestre, com um grupo de crianças entre os 3 e os 5 anos, e no 1.º CEB, no segundo semestre, acompanhando uma turma de 2.º ano. A organização da PES em ambos os semestres foi semelhante, compreendendo quatro etapas fundamentais: observação, planeamento, implementação e reflexão.

A fase de observação foi essencial para conhecer as estratégias da PC, bem como para acompanhar as rotinas do grupo, os seus interesses, necessidades e nível de desenvolvimento. Foi através destes elementos que consegui adequar o planeamento de atividades, para que fossem de encontro com as necessidades e interesses dos alunos. A implementação e sucessiva reflexão sobre a prática permitiram-me reajustar práticas, repensar estratégias e promover uma melhoria contínua ao longo das semanas. Esta articulação entre ação e reflexão foi decisiva para o desenvolvimento da minha consciência pedagógica, tornando-me mais crítica e atenta aos efeitos da minha intervenção.

Em ambas as instituições, fui muito bem recebida e acolhida pela educadora e PC e pelas crianças. Mostraram-se sempre disponíveis para esclarecer dúvidas, sugerir melhorias nas planificações e contribuir, através de críticas construtivas, para o aperfeiçoamento das minhas estratégias pedagógicas. Também adotaram, ao longo de todo o percurso, uma postura compreensiva e transmitiram valores da sua jornada profissional.

Relativamente às dificuldades sentidas, o estágio em contexto EPE revelou-se desafiante na criação de recursos e no planeamento de atividades que abrangessem diferentes domínios, suscitassem a curiosidade das crianças e contribuíssem de forma efetiva para o seu desenvolvimento. Além disso, a gestão do grupo constituiu um desafio acrescido, uma vez que todos os elementos frequentavam pela primeira vez o JI, o que implicou um reforço constante de aquisição de regras e adaptação.

No entanto, considero que a planificação e a implementação de atividades foram, no seu conjunto, bastante positivas. Consegui explorar atividades que promoveram o

desenvolvimento integral da criança e proporcionaram experiências de aprendizagem importantes. Ao longo de todo o processo, priorizei sempre os interesses e as necessidades do grupo, criando atividades diversificadas e que estimulassem a sua criatividade. Procurei também desenvolver atividades que estimulassem o desenvolvimento da linguagem oral e o gosto pela leitura, incentivando o reconto e o diálogo após as histórias. Estes momentos revelaram-se fundamentais para promover a expressão verbal através da partilha de ideias, assim como o enriquecimento do vocabulário e a escuta ativa entre as crianças.

Já no contexto do 1.ºCEB, a experiência foi diferente. Ao contrário da realidade vivenciada no pré-escolar, a turma era de fácil gestão, demonstrando interesse nas aulas e uma participação muito presente. Reconheço, contudo, que este contexto foi mais desafiante em termos de conteúdos programáticos que acarreta uma responsabilidade acrescida, contudo iniciei e conclui o estágio de forma segura, tendo sido uma experiência muito enriquecedora e positiva.

Em ambos os contextos, aprendi e desenvolvi várias competências fundamentais enquanto futura educadora e professora. Compreendi a importância de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança, de saber gerir o tempo, de relacionar conteúdos, superar constrangimentos e resolver gestões de conflito. Esta experiência realçou igualmente a importância de incentivar todas as crianças, principalmente as mais tímidas, promovendo a sua autoconfiança e a capacidade de superação.

Termino esta reflexão com um balanço muito positivo desta etapa, que considero ter sido a mais significativa de todo o meu percurso académico. Esta etapa permitiu-me mobilizar os conhecimentos adquiridos, experimentar novas abordagens, refletir sobre a prática e progredir enquanto futura profissional. Foi, sem dúvida, um ano exigente e gratificante, marcado por esforço, pela persistência e pelo compromisso com o desenvolvimento das minhas competências docentes.

## Referências bibliográficas

- Abalroado, M. (2020). *As histórias para crianças como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral em crianças do pré-escolar*. <http://hdl.handle.net/10400.15/2819>
- Aguilar-Mediavilla, E., Pérez-Pereira, M., Serrat-Sellabona, E., & Adrover-Roig, D. (2022). Introduction to Language Development in Children: Description to Detect and Prevent Language Difficulties. *Children*, 9(3), 412. <https://doi.org/10.3390/children9030412>
- Almeida, D. (2022). *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: a importância das histórias*. <http://hdl.handle.net/10400.19/7327>
- Borovsky, A., Ellis, E. M., Evans, J. L., & Elman, J. L. (2016). Semantic Structure in Vocabulary Knowledge Interacts With Lexical and Sentence Processing in Infancy. *Child Development*, 87(6), 1893–1908. <https://doi.org/10.1111/CDEV.12554>
- Brannon, D., & Dauksas, L. (2014). The Effectiveness of Dialogic Reading in Increasing English Language Learning Preschool Children's Expressive Language. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1), 1. [www.education.monash.edu.au/irecejournal/](http://www.education.monash.edu.au/irecejournal/)
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk : learning to use language*. W.W. Norton.
- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F., & Baroody, A. E. (2019). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 150–161. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12255>
- Castelo, C. M. de V. do. (2014). *Câmara Municipal de Viana do Castelo*. <https://www.cm-viana-castelo.pt/>
- Chaer, R., Rosa, P., & Ribeiro, E. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. In *MALHOTRA* (Issue 7). A técnica do questionário na pesquisa educacional
- Cheng, X., Yin, L., Lin, C., Shi, Z., Zheng, H., Zhu, L., Liu, X., Chen, K., & Dong, R. (2024). Chatbot dialogic reading boosts comprehension for Chinese kindergarteners with higher language skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 240, 105842. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105842>

- Cipolletti, L. B., Murdoch, A., & Keelor, J. (2025). Impact of a Structured Shared Book Reading Intervention on the Vocabulary Knowledge of Preschool-Age Children: An Exploratory Study. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01920-z>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Cordes, A. K., Egert, F., & Hartig, F. (2023). Fostering Child Language with Short-Term Digital Storybook Interventions: Dialogic Reading or Screen-Based Story Exposure? *Zeitschrift Fur Entwicklungspsychologie Und Padagogische Psychologie*, 55(4), 155–168. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000264>
- CORREA, V. I., LO, Y.-Y., GODFREY-HURRELL, K., SWART, K., & BAKER, D. L. (2015). Effects of Adapted Dialogic Reading on Oral Language and Vocabulary Knowledge of Latino Preschoolers at Risk for English Language Delays. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 15(2), 3–21. <https://doi.org/10.56829/2158-396X.15.2.3>
- Costa, A., Soares, A., Vale, A., Aguiar, C., Alves, D., Gomes, I., & Cadime, I. (2022). *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (R. Alves & I. Leite, Eds.). <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>
- Creswell, J., & Creswell, D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods*. [https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod\\_resource/content/1/creswell.pdf](https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf)
- Cronin, K. (2023). *Survey of Reading Habits and Dialogic Book Reading Practices in Survey of Reading Habits and Dialogic Book Reading Practices in Parents of Preschool-Aged Children Parents of Preschool-Aged Children*. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd>
- DGEEC. (2022). *Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência*. <https://www.dgeec.medu.pt/>

- Dicataldo, R., Florit, E., & Roch, M. (2020). Fostering broad oral language skills in preschoolers from low ses background. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 1–18. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124495>
- Dicataldo, R., Rowe, M. L., & Roch, M. (2022). “Let’s Read Together”: A Parent-Focused Intervention on Dialogic Book Reading to Improve Early Language and Literacy Skills in Preschool Children. *Children*, 9(8). <https://doi.org/10.3390/children9081149>
- Dogan Guldenoglu, B. N. (2025). Enhancing Vocabulary and Listening Comprehension Skills in Children with Limited Language Proficiency: The Impact of Dialogic Reading Interventions. *SAGE Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251367895>
- Dong, Y., Chow, B. W. Y., Mo, J., & Zheng, H. Y. (2022). Dialogic Reading With Attention-Deficit-Hyperactivity Disorder (ADHD) Kindergarteners: Does Reading With Parents or Siblings Enhance Their Language Development? *Developmental Psychology*, 59(5), 862–873. <https://doi.org/10.1037/dev0001466>
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. In *Child Development* (Vol. 91, Issue 2, pp. e383–e399). Blackwell Publishing Inc. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Educação, M. da. (2018). *Aprendizagens Essenciais | Direção-Geral da Educação*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Evans, M. A., & Saint-Aubin, J. (2005). *What Children Are Looking at During Shared Storybook Reading Evidence From Eye Movement Monitoring*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01636.x>
- Faria, V., & Flores, E. (2018). *Conversas ao redor do livro: Treino parental para a leitura dialógica (Talking about storybooks: Parental training for dialogic reading)* [https://www.researchgate.net/publication/346817401\\_Conversas\\_ao\\_redor\\_do\\_livro\\_Treino\\_parental\\_para\\_a\\_leitura\\_dialogica\\_1\\_Talking\\_about\\_storybooks\\_Parental\\_training\\_for\\_dialogic\\_reading](https://www.researchgate.net/publication/346817401_Conversas_ao_redor_do_livro_Treino_parental_para_a_leitura_dialogica_1_Talking_about_storybooks_Parental_training_for_dialogic_reading)
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study

- of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280–293.  
<https://doi.org/10.1177/0142723713487617>
- Finders, J., Wilson, E., & Duncan, R. (2023). Early childhood education language environments: considerations for research and practice. *Frontiers in Psychology*, 14.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202819>
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64–103.  
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- Frizelle, P., Oliveira-Buckley, A., Biancone, T., Oliveira, J., Fletcher, P., Bishop, D. V. M., & McKean, C. (2025). The Understanding of Complex Syntax in Children From 5 to 9 Years, Using a Novel Assessment Approach – The Test of Complex Syntax- Electronic (TECS-E). *International Journal of Language and Communication Disorders*, 60(4).  
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.70079>
- Galiazzi, M., & Heckler, V. (2016). *Indagações Dialógicas com Gordon Wells*.  
<https://www.researchgate.net/publication/307941685>
- Ganotice, F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B., & Lee, W. Y. (2017). Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. *Educational Studies*, 43(1), 51–66.  
<https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1238340>
- Gavarró, A. (2017). A sentence repetition task for Catalan-speaking typically-developing children and children with specific language impairment. *Frontiers in Psychology*, 8(OCT). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01865>
- Ghosh, E. (2024). *Digital Commons @ DU Digital Commons @ DU Impact of Dialogic Reading Intervention on Language and Literacy Impact of Dialogic Reading Intervention on Language and Literacy Development of Young Dual Language Learners Development of Young Dual Language Learners*.  
<https://digitalcommons.du.edu/etd/2454>
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children’s vocabulary: Effects of

- teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214–226. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001>
- Hadfield, K., Al-Hamad, M., Dajani, R., El Kharouf, A., Michalek, J., Qtaishat, L., von Stumm, S., & Mareschal, I. (2024). Effectiveness of a community-led shared book reading intervention in Syrian refugee children: a randomised controlled trial. *Scientific Reports*, 14(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-024-68903-9>
- Hill, A., & Hill, M. (2002). *Investigação por questionário*.
- Hoff, E. (2009). *Desenvolvimento da linguagem e alfabetização Editor do Tema*. <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/complet/desenvolvimento-da-linguagem-e-alfabetizacao>
- Hu, W. (2025). *A Descriptive Literature Review: Dialogic Reading for Preschoolers Title: A Descriptive Literature Review: Dialogic Reading for Preschoolers*. [https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/180052/Wenhong\\_Hu\\_thesis.pdf?sequence=1](https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/180052/Wenhong_Hu_thesis.pdf?sequence=1)
- Instituto Nacional de Estatística. (2021). [https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21\\_populacao&xpid=CENSOS21](https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_populacao&xpid=CENSOS21)
- Jago, L. S., Monaghan, P., Alcock, K., & Cain, K. (2025). *PRESCHOOL LANGUAGE AND EARLY READING DEVELOPMENT The Effect of Preschool Vocabulary and Grammar on Early Reading Comprehension and Word Reading: A Systematic Review and Meta-analysis*. [abulary\\_and\\_Grammar\\_on\\_Early\\_Reading\\_Comprehension\\_and\\_Word\\_Reading\\_A\\_Systematic\\_Review\\_and\\_Meta-analysis](https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/180052/Wenhong_Hu_thesis.pdf?sequence=1)
- Jones, J. C., McDonnell, A. P., Johnston, S. S., Blue, C. W., & Tolbert, M. (2023). Coaching Parents to Support Oral Language Skills During Shared Reading. *Early Childhood Education Journal*, 51(4), 651–664. <https://doi.org/10.1007/S10643-022-01327-0>
- Kempe, V., Ota, M., & Schaeffler, S. (2024). Does child-directed speech facilitate language development in all domains? A study space analysis of the existing evidence. *Developmental Review*, 72, 101121. <https://doi.org/10.1016/J.DR.2024.101121>

- Kim, Y. Bin, & Riley, D. (2021). Accelerating Early Language and Literacy Skills Through a Preschool-Home Partnership Using Dialogic Reading: a Randomized Trial. *Child and Youth Care Forum*, 50(5), 901–924. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09598-1>
- Kogan, A. M. (2024). Using dialogic reading and direct instruction of emotion words to increase emotion vocabulary knowledge in the preschool classroom. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.1108/JRIT-12-2023-0192/1254277>
- Krijnen, E., van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J., & Severiens, S. (2020). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing*, 33(1), 207–238. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09957-4>
- Lages, M., & Liz, C. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*.
- Lages, M., Liz, C., António, J., & Correia, T. (2007). *OS ESTUDANTES E A LEITURA* (GEPE, Ed.). [https://www.researchgate.net/publication/235684990\\_Os\\_Estudantes\\_e\\_a\\_Leitura](https://www.researchgate.net/publication/235684990_Os_Estudantes_e_a_Leitura)
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/J.JECP.2010.07.002>
- Lilja, P. A., Skaremyr, E., Svensson, A. K., & Andersson, K. (2025). Implementing explicit and implicit narrative instruction in preschool: Insights from a language intervention study. *Linguistics and Education*, 89, 101465. <https://doi.org/10.1016/J.LINGED.2025.101465>
- Lopes Da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2022). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
- Manuela, C., & Luna, S.-E. (2016). *Transversalidade V: Desenvolvimento da Oralidade* (U. EDITORA, Ed.; 1st ed.). [https://www.researchgate.net/publication/311761994\\_Transversalidade\\_V\\_Developimento\\_da\\_oralidade\\_httpdhlhandlenet1077316090\\_teaching-learning\\_of\\_orality](https://www.researchgate.net/publication/311761994_Transversalidade_V_Developimento_da_oralidade_httpdhlhandlenet1077316090_teaching-learning_of_orality)
- Marques. (2016). *O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NO PRÉ-ESCOLAR*.

- Marques, M. (2016b). *O desenvolvimento da linguagem oral no pré-escolar: A leitura de histórias como estímulo para o aumento do vocabulário em crianças de cinco anos* [.
- Martin, K. C., Ketchabaw, W. T., & Turkeltaub, P. E. (2022). Plasticity of the language system in children and adults. *Handbook of Clinical Neurology*, 184, 397. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-819410-2.00021-7>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., & Carrilo, J. (2017). *PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA*. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Martins, M., & Neves, M. (2000). *Descobrimos a linguagem escrita: Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária* (2nd ed.).
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Ficha Técnica*. [https://www.si.ips.pt/ese\\_si/noticias\\_geral.ver\\_noticia?p\\_nr=10957](https://www.si.ips.pt/ese_si/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=10957)
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Monteiro, A. (2015). *A Oralidade Enquanto Instrumento Estruturante do Pensamento da Criança*.
- Montero Ramirez, A. M. (2024). Enhancing communicative skills in early childhood education: the role of the oral tradition and phonics. *Child Studies*, 4, 89–102. <https://doi.org/10.21814/childstudies.5532>
- Montgomery, J. W., Magimairaj, B. M., & O'Malley, M. H. (2008). Role of Working Memory in Typically Developing Children's Complex Sentence Comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 37(5), 331–354. <https://doi.org/10.1007/s10936-008-9077-z>

- Morgan, P. L., & Meier, C. R. (2008). Dialogic Reading's Potential to Improve Children's Emergent Literacy Skills and Behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(4), 11–16. <https://doi.org/10.3200/psfl.52.4.11-16>
- Murray, L., Rayson, H., Ferrari, P.-F., Wass, S. V., & Cooper, P. J. (2022). Dialogic Book-Sharing as a Privileged Intersubjective Space. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.786991>
- Neumann, M. M., Summerfield, K., & Neumann, D. L. (2014). Visual attention to print-salient and picture-salient environmental print in young children. *Reading and Writing*, 28(4), 423–437. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9531-2>
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., & Ehmig, S. C. (2020). The Home Literacy Environment as a Mediator Between Parental Attitudes Toward Shared Reading and Children's Linguistic Competencies. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01628>
- Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R., & Rowland, C. F. (2020). *The Impact of Interactive Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Randomized Controlled Trial*. <https://doi.org/10.23641/asha>
- Nurvinkania, A. A., & Salim, R. M. A. (2024). Dialogic Reading Method in Improving The Understanding of Emotion on Children 4-6 Years Old. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 14(3), 2145–2160. <https://doi.org/10.23960/jpp.v14.i3.2024145>
- OCEPE. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2022). *Diálogos sobre Educação de Infância* (A. de P. Educação de Infância, Ed.).
- ONU. (2021). *Organização das Nações Unidas*. <https://news.un.org/pt/tags/2021>
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533–548. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>

- Pombo, O. (2006). Interdisciplinary practices. *Sociologias*, 15, 208–249.  
<https://doi.org/10.1590/s1517-45222006000100008>
- Rato, M., & Martins, A. (2019). “1, 2, 3 conta-me tu desta vez!”: Programa de leitura dialógica de histórias com crianças de idade pré-escolar (ISPA, Ed.).  
<https://repositorio.ispa.pt/entities/publication/fe09cff1-aa21-4bbb-95dc-c9db84c30c33>
- Read, K., Gaffney, G., Chen, A., & Imran, A. (2022). The Impact of COVID-19 on Families’ Home Literacy Practices with Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 50(8), 1429–1438. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01270-6>
- Reese, E., Barrett-Young, A., Gilkison, L., Carroll, J., Das, S., Riordan, J., & Schaughency, E. (2023). Tender Shoots: a parent book-reading and reminiscing program to enhance children’s oral narrative skills. *Reading and Writing*, 36(3), 541–564.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-022-10282-6>
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A., & Grolnick, W. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children’s narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*, 21(3), 318–342.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.481552>
- Riad, R., Westling Allodi, M., Siljehag, E., & Bölte, S. (2025). Dialogic reading in preschool: a pragmatic randomized trial enrolling additional language learners. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(4), 772–789.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2348473>
- Risley, T., & Hart, B. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*.
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Grotzinger, H. M., Robinson, S. T., Takada, M. E., Mackey, A. P., Scherer, E., Rowe, M. L., West, M. R., & Gabrieli, J. D. E. (2021). Neuroplasticity associated with changes in conversational turn-taking following a family-based intervention. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 49, 100967.  
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2021.100967>

- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Santos, M. P. dos. (2012). *Impacto de um programa de estimulação do desenvolvimento lexical em crianças pré-escolares, sem ou com necessidades educativas especiais*. <http://hdl.handle.net/10400.21/2390>
- Sapage, S. P., & Pereira Sapage, S. (2023). *Linguagem oral e literacia emergente em crianças do pré-escolar: Avaliação e intervenção numa abordagem inclusiva Universidade do Minho Instituto de Educação*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/85665>
- Sénéchal, M., & Lefevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552–1568. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Shobbrook, K., Young, P., Beeke, S., & Best, W. (2024). Making oral comprehension interventions TIDieR: A narrative synthesis of interventions improving comprehension in children from 1 to 5 years with language difficulties. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 59(4), 1351–1370. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12998>;WGROU:STRING:PUBLICATION
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem* (P. Ceia, Ed.).
- Sim-Sim, I. (2001). *Avaliação da Linguagem Oral* (F. Calouste Gulbenkian, Ed.; 2a.).
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*.
- TURAN, F., & TOPCU, Z. G. (2018). Erken Okuryazarlık Üzerinde Paylaşımlı Kitap Okumanın Rolü: Okul ve Ev Ortamı Açısından Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 11–33. <https://doi.org/10.21020/husbfd.369491>
- UNESCO. (2022). *UNESCO : Building Peace through Education, Science and Culture, communication and information*. <https://www.unesco.org/en>

- Vargas-García, V-a, Sánchez-López, J-v, Delgado-Reyes, A-c, Aguirre-Aldana, & Agudelo-Hernández. (2020). *Dialogic reading in the promotion of cognitive, emotional and behavioural profiles in early childhood. La lectura dialógica en la promoción de perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en primera infancia.* [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.1.1888](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1888)
- Vasilyeva, M., Waterfall, H., & Huttenlocher, J. (2008). Emergence of syntax: Commonalities and differences across children. *Developmental Science*, 11(1), 84–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00656.x>
- Viana, F., Ribeiro, I., Cadime, I., Cruz, J., Rios, I., Baptista, A., Brandão, S., & Santos, S. (2017). *Falar, Ler e Escrever* (Lusoinfo, Ed.; 1a.).
- Vilhena, G., & Silva, M. (2022). *Organização da Componente de Apoio à Família.* [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/organizacao\\_componente\\_apoio\\_familia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/organizacao_componente_apoio_familia.pdf)
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2016.04.003>
- Weadman, T., Serry, T., & Snow, P. C. (2022). The oral language and emergent literacy skills of preschoolers: Early childhood teachers’ self-reported role, knowledge and confidence. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 58(1), 154–168. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12777>
- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to Children Matters. *Psychological Science*, 24(11), 2143–2152. <https://doi.org/10.1177/0956797613488145>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö., & Erdoğan, T. (2021). Impact of Dialogic Reading on Reading Motivation. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 161–180. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9258>
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children

from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1–15.  
[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00021-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00021-2)

## Anexos

### Anexo 1- Declaração de Consentimento Informado

#### Declaração consentimento informado

Excelentíssimo Encarregado de Educação,

No decorrer de um estudo desenvolvido em contexto de Prática de Ensino Supervisionada (PES), a realizar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, e no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, eu, Ana Margarida Coelho da Cunha, estou a realizar um estudo intitulado “ Práticas de leitura dialógica e linguagem oral na Educação Pré-Escolar”. Este estudo tem como principal objetivo conhecer a forma como os pais de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar recorrem, em casa, a práticas de leitura dialógicas com os seus filhos.

Para que possa decidir sobre a participação do seu educando neste estudo, sintetizei os respetivos itens relevantes que são importantes partilhar.

Objetivo do estudo: (1) compreender de que forma os pais de crianças em idade de Educação Pré-Escolar adotam práticas de leitura dialógicas com os seus filhos e (2) explorar como estas práticas de leitura e hábitos dos pais podem influenciar (ou não) as capacidades orais das crianças.

Natureza da participação:

Participação dos encarregados de educação: Será solicitado aos encarregados que respondam a um questionário em papel. Este questionário incluirá perguntas sobre os hábitos de leitura em casa e as estratégias de leitura interativa utilizadas com os seus filhos.

Avaliação das crianças: Esta avaliação será conduzida através de observações e atividades realizadas em contexto de sala de aula.

Confidencialidade e privacidade: Todas as informações obtidas durante o estudo serão tratadas com confidencialidade. Os dados recolhidos serão usados apenas para fins de pesquisa e a identificação do educando não será possível.

Voluntariedade da participação: A participação do meu educando neste estudo é voluntária e este poderá desistir a qualquer momento. Também poderá ser retirado o seu consentimento a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer consequência negativa em relação à sua participação na escola.

Contacto para esclarecimentos: Poderá contactar a responsável pelo estudo para esclarecer quaisquer dúvidas ou preocupações relacionadas com a participação do seu educando. Além disso, tem o direito de ser informado sobre quaisquer alterações no protocolo de pesquisa.

Desta forma, venho apelar para a importância da participação do seu educando neste estudo, o que será essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

Muito obrigada pela sua atenção,

Com os melhores cumprimentos,

\_\_\_\_\_  
(Margarida Cunha)

Caso necessitem de alguma informação, estarei disponível para esclarecer qualquer dúvida. Para tal, por favor, entre em contacto através do email que se segue, [cunha1366@gmail.com](mailto:cunha1366@gmail.com)

-----  
Formulário de Preenchimento:

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do aluno(a) \_\_\_\_\_, autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando(a) a participar neste estudo.

Viana do Castelo, \_\_\_\_\_ (Data)

\_\_\_\_\_  
(Encarregado de Educação)

#### Anexo 2- Questionário

1. Tem uma criança entre os 2 e os 5 anos?

Sim

Não

2. Qual é a idade do seu filho ou dos seus filhos?

(Marque todas as opções que se aplicam)

2 anos

3 anos

4 anos

5 anos

3. Em que freguesia da cidade de Viana do Castelo reside?

\_\_\_\_\_  
4. Qual é o seu género?

Masculino

Feminino

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

5. Qual é o seu nível mais elevado de escolaridade?

Menos do que o ensino secundário

Ensino secundário completo

Algum ensino superior

Ensino superior completo

Pós-graduação

Questões sobre hábitos de leitura

6. Com que frequência realiza as seguintes atividades:

| ATIVIDADE | TODOS OS DIAS (1) | 2-3 VEZES POR SEMANA (2) | UMA VEZ POR SEMANA (3) | UMA VEZ POR MÊS (4) | QUASE NUNCA (5) |
|-----------|-------------------|--------------------------|------------------------|---------------------|-----------------|
|-----------|-------------------|--------------------------|------------------------|---------------------|-----------------|

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| LER COM O SEU FILHO           |  |
| CONTAR HISTÓRIAS AO SEU FILHO |  |
| LER SOZINHO                   |  |

7. Como se sente em relação a ler com o seu filho?

Muito confiante

Moderadamente confiante

Pouco confiante

8. Enquanto lê um livro com o(s) seu(s) filho(s), com que frequência faz o seguinte:

| Estratégia                                                  | Nunca (1) | Raramente (2) | Às vezes (3) | Frequentemente (4) | Sempre (5) |
|-------------------------------------------------------------|-----------|---------------|--------------|--------------------|------------|
| Senta-se perto do seu filho                                 |           |               |              |                    |            |
| Lê com uma voz diferente (alterando tom, entoação, etc.)    |           |               |              |                    |            |
| Permite que o seu filho segure o livro e/ou vire as páginas |           |               |              |                    |            |
| Aponta para as imagens no livro                             |           |               |              |                    |            |
| Aponta para as palavras no livro                            |           |               |              |                    |            |

9. Enquanto lê um livro com o(s) seu(s) filho(s), com que frequência:

| Estratégia | Nunca (1) | Raramente (2) | Às vezes (3) | Frequentemente (4) | Sempre (5) |
|------------|-----------|---------------|--------------|--------------------|------------|
|------------|-----------|---------------|--------------|--------------------|------------|

Nomeia as imagens nas páginas

Explica palavras novas ao seu filho

Faz perguntas sobre as imagens

Faz perguntas sobre o que aconteceu na história

Faz perguntas sobre o que acontecerá a seguir

Relaciona a história com as experiências do seu filho/a

Responde às perguntas que o seu filho faz sobre a história

10. Com que frequência o(s) seu(s) filho(s) faz(em) o seguinte enquanto lê um livro consigo:

| Ação                                | Nunca<br>(1) | Raramente<br>(2) | Às vezes<br>(3) | Frequentemente<br>(4) | Sempre<br>(5) |
|-------------------------------------|--------------|------------------|-----------------|-----------------------|---------------|
| Senta-se perto de si                |              |                  |                 |                       |               |
| Presta atenção à história           |              |                  |                 |                       |               |
| Segura o livro e/ou vira as páginas |              |                  |                 |                       |               |
| Aponta para as imagens no livro     |              |                  |                 |                       |               |
| Aponta para as palavras no livro    |              |                  |                 |                       |               |

11. Com que frequência o(s) seu(s) filho(s) faz(em) o seguinte enquanto lê um livro consigo:

| AÇÃO | NUNCA<br>(1) | RARAMENTE<br>(2) | ÀS<br>VEZE<br>S (3) | FREQUENTEMENTE<br>(4) | SEMPRE<br>(5) |
|------|--------------|------------------|---------------------|-----------------------|---------------|
|------|--------------|------------------|---------------------|-----------------------|---------------|

|                                                         |  |
|---------------------------------------------------------|--|
| NOMEIA AS IMAGENS NAS PÁGINAS                           |  |
| FAZ PERGUNTAS SOBRE A HISTÓRIA                          |  |
| RESPONDE ÀS PERGUNTAS QUE FAZ SOBRE AS IMAGENS          |  |
| RESPONDE ÀS PERGUNTAS SOBRE O QUE ACONTECEU NA HISTÓRIA |  |
| RESPONDE ÀS PERGUNTAS SOBRE O QUE ACONTECERÁ A SEGUIR   |  |
| RELACIONA A HISTÓRIA COM AS SUAS PRÓPRIAS EXPERIÊNCIAS  |  |

Questões sobre hábitos de biblioteca

12. Tem cartão de biblioteca? Com que frequência o utiliza?

Sim—Uma vez por semana

Sim—Uma vez por mês

Sim—Menos de uma vez por mês

Não

13. Visita a biblioteca com o seu filho?

Sim

Não

Às vezes

14. Quantos livros costuma requisitar?

| Quantidade | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

|          |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Para si? |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

|                            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Para o(s) seu(s) filho(s)? |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|