



ELISA CARINA
TEIXEIRA PEGADO
DA SILVA
Nº 190139005

**CRIAR LEITORES:
PROMOÇÃO DE HÁBITOS DE
LEITURA EM EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-escolar

ORIENTADORA
Professora Doutora Ana Luísa Costa

Setembro, 2022

ELISA CARINA
TEIXEIRA PEGADO
DA SILVA

Nº 190139005

**CRIAR LEITORES:
PROMOÇÃO DE HÁBITOS DE
LEITURA EM EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Especialista Maria Manuela
Matos

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa Costa

Arguente: Professora Doutora Sofia Correia

Setembro, 2022



“Ler é um prazer. São possibilidades infinitas de descobrir o mundo, os outros, os adultos, cavalgar nesse mundo através do imaginário, da brincadeira, do faz-de-conta. São respostas, novas perguntas, achados de questões perdidas. É busca, é procura, é divertimento, é vibração, pura emoção.”

Ostetto et al. (2000, p. 173)

Agradecimentos

Ao longo destes cinco anos, houve noites mal dormidas, noites entre choros, febres e trabalhos académicos. Braços que se estendiam a pedir colo e atenção. Chorei eu, por me sentir cansada e achar que não iria conseguir, mas hoje se choro é de felicidade por ter chegado até aqui, pois chegar aqui, tem um significado de conquista, vitória e realização de um sonho e objetivo.

É o culminar de um caminho que nem sempre se fez fácil, em que houve dúvidas, inseguranças, mas que no final trouxe a certeza de que o futuro pode ter outro brilho.

Este caminho não o fiz sozinha e por isso quero agradecer a quem de uma forma ou de outra ajudou no meu crescimento e no meu percurso.

Começo por agradecer a Deus pela vida, pela saúde, pela força. Em Mateus 9:23 diz que “Tudo é possível ao que crê”, um dia acreditei que aqui chegava e aqui estou. Obrigada, Deus.

Agradeço às minhas colegas de turma pelas partilhas, reflexões e “debates” que de uma forma ou de outra ajudaram na minha aprendizagem.

Agradeço às minhas madrinhas lindas pela ajuda e carinho.

Agradeço à Rita e Sofia pelos bons momentos.

Às minhas colegas Catarina, Carolina, Micaela agradeço pelas manhãs e tardes de conversa, de risada, de trabalho, de interajuda, aprendizagem e de amizade que se criou ao longo destes anos.

Reforço o meu agradecimento à Carolina pela ajuda e incentivo nesta etapa final.

Agradeço a vós, meus pais, por estarem sempre presentes, pelo apoio e pela ajuda com os meus filhotes.

À minha irmã e às minhas sobrinhas, que por vezes foram as minhas “assistentes” dando voz a personagens, por serem cobaias para trabalhos e até ilustradoras, muito obrigada.

Ao meu marido, agradeço do fundo do coração pelo apoio incondicional, pela ajuda nos cuidados aos nossos filhotes, pela compreensão, pela força e palavras de incentivo. Obrigada, amo-te.

Aos meus filhotes, aos amores da minha vida, a razão de ter aguentado chegar até aqui, aqueles que me tiram a energia, mas que também me dão energia para

seguir em frente... o meu MUITO OBRIGADA. Vocês são a minha fonte de inspiração, de força e de fôlego para seguir em frente.

Agradeço às Educadoras Cooperantes por me terem recebido e acolhido, às auxiliares e às crianças que do seu jeito próprio me transmitiram aprendizagens e me receberam de forma calorosa e afetuosa.

Agradeço a todos/as os/as professores/as da ESE pelos conhecimentos transmitidos ao longo deste caminho.

Agradeço à professora Sofia e à professora Manuela que, quando soube que estava grávida a meio de uma pandemia, transmitiram confiança de que tudo se arranjará para concluir o estágio e as aulas dentro do tempo desejado. Obrigada, também por partilharem as suas experiências e vivências como educadoras.

À minha orientadora professora Ana Costa, que aceitou o desafio de me orientar, o meu obrigada, a sua ajuda foi fundamental para a realização deste relatório que significa o término deste capítulo importante na minha vida e uma porta aberta para o novo capítulo que espero escrever cheio de cor, aprendizagem, conquistas, risadas junto das crianças com quem me irei cruzar com futura educadora.

A todos, agradeço de coração cheio.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si levam um pouco de nós”.

Antoine de Saint-Exupéry

Resumo

O presente relatório de projeto de investigação, surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, articulado com as Unidades Curriculares Estágio em Educação I, II e III e Seminário de Investigação e Projeto I e II. O estudo foi realizado nos contextos de creche e pré-escolar, sendo o tema “Promoção de hábitos de leitura em Educação de Infância”, que considero transversal aos dois contextos.

Esta investigação foi desenvolvida segundo a metodologia de investigação-ação e a modalidade investigação qualitativa, cujos procedimentos de recolha, tratamento e análise de informação foram a observação participante, as notas de campo, os dispositivos de multimédia – fotografia e gravação áudio –, análise documental, o inquérito por questionário dirigido às educadoras dos dois contextos e às famílias do pré-escolar, bem como o inquérito por entrevista realizado a um pequeno grupo de crianças.

Tendo em conta que não foi possível realizar uma intervenção que desse um maior sustento à investigação, devido alguns constrangimentos existentes, como a ausência da educadora cooperante de creche devido à função de coordenadora, o contexto pandémico em que vivemos e o facto de me encontrar grávida e ter interrompido o estágio em contexto pré-escolar, foi realizado através dos dados recolhidos uma análise de cada contexto educativo, a discussão de resultados e uma proposta de atividade. A atividade teve como base os dados recolhidos, a análise e as pesquisas para o enquadramento teórico, mas não foi implementada nos contextos.

Palavras-chave: Motivação, Leitura, Livros, Educador/a, Famílias, Crianças

Abstract

This research project report emerged within the scope of the Master in Pre-School Education, articulated with the Curricular Units Internship in Education I, II and III and Research Seminar and Project I and II. The study was carried out in the context of daycare and preschool, with the theme “Promotion of reading habits in Early Childhood Education”, which I consider transversal to both contexts.

This research was developed according to the action-research methodology and the qualitative research modality, whose procedures for collecting, processing and analyzing information were participant observation, field notes, multimedia devices – photography and audio recording –, document analysis, the questionnaire survey aimed at educators from both contexts and at preschool families, as well as the interview survey carried out with a small group of children.

Bearing in mind that it was not possible to carry out an intervention that would give greater support to the investigation, due to some existing constraints, such as the absence of the cooperating daycare educator due to the role of coordinator, the pandemic context in which we live and the fact that I am pregnant and having interrupted the internship in a pre-school context, an analysis of each educational context, the discussion of results and an activity proposal was carried out through the data collected. The activity was based on the data collected, analysis and research for the theoretical framework, but was not implemented in the contexts.

Keywords: Motivation, Reading, Books, Educator, Families, Children

Índice

Introdução	11
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	15
1. Literacia emergente de leitura e de escrita na Educação de Infância	16
1.1. Da literacia emergente à leitura	17
1.2. O papel da família na promoção da literacia de leitura	20
1.3. O papel do educador na promoção da literacia de leitura	23
2. Descoberta da leitura e da escrita nas orientações pedagógicas para a creche e nas OCEPE	25
3. Relação entre a leitura e o desenvolvimento da criança	28
4. Livros e literatura para a infância na gestão do currículo	30
4.1. Caraterísticas dos livros.....	34
4.1.1 Dos 0 aos 3 anos	35
4.1.2 Dos 3 aos 6 anos	37
Capítulo II – Metodologia de Investigação	40
5 – A ética na investigação.....	41
6 - Investigação Qualitativa	42
7 - A investigação-Ação	44
8 - Procedimentos de recolha de informação.....	48
8.1 Observação participante	48
8.1.1 Notas de campo	49
8.1.2 Dispositivo multimédia – fotografia e gravação áudio.....	49
8.2 Análise documental	50
8.3 Inquérito por entrevista e inquérito por questionário	50
9 Tratamento e análise de informação	53
Capítulo III – Análise e discussão de resultados	54
10 Contexto de Creche – Instituição A	55
10.1 Caraterização do Contexto Educativo	55
10.1.1 Infraestruturas e Espaço Físico	55

10.1.2	Projeto Educativo e Pedagógico.....	56
10.1.3	Equipa Educativa e Pedagógica.....	56
10.1.4	Grupo de Crianças e as Famílias	57
i)	Crianças	57
ii)	Famílias.....	59
10.1.5	Organização das Rotinas	59
10.1.6.	Organização do Espaço e dos Materiais	60
11	Análise do contexto de creche.....	62
11.1	Análise do inquérito por questionário.....	62
11.2	Atividades em contexto de creche	64
11.2.1	Exploração livre dos livros em sala	65
11.2.2	O “Dia do Pijama” e os livros	67
11.2.3.	Leitura de história e exploração do livro	70
12	Discussão de resultados em contexto de creche	74
12.1.	Proposta de atividade em creche – Berçário.....	79
13	Contexto de Pré-escolar – Instituição B	82
13.1	Caraterização do contexto educativo.....	82
13.1.1	Infraestruturas e Espaço Físico	82
13.1.2	Projeto Educativo e Pedagógico.....	83
13.1.3	Equipa Educativa e Pedagógica.....	83
13.1.4	Grupo de Crianças e as Famílias	84
i)	Crianças	84
ii)	Famílias.....	85
13.1.5.	Organização das Rotinas.....	85
13.1.6.	Organização do Espaço e dos Materiais	86
14.	Análise do contexto do Pré-escolar	88
14.1.	Inquérito por questionário.....	88
14.1.2	Educadora	88
14.1.3	Famílias	91
14.2	Entrevista a grupo de crianças	96
14.3 –	Atividades realizadas em contexto presencial e E@D	100
14.3.1.	Atividade presencial – Leitura da história “Abre com muito cuidado. Este livro está mordido”	100
14.3.2.	Atividade em E@D – Leitura da história do “O cuquedo e um amor que mete medo”	104

14.3.3. Atividade em E@D – Dramatização da história “A quadradinha”	106
15 Discussão de resultados em contexto de pré-escolar	109
15.1 Proposta de atividade em pré-escolar.....	112
Capítulo IV –Considerações finais	115
Referências Bibliográficas	121
Apêndice	125

Índice de figuras

Figura 1 - Espiral da investigação-ação	45
Figura 2 - "Disputa" do livro de pano	66
Figura 3 - Exploração do livro usando a boca	66
Figura 4 – “Tenda” sobre parede	68
Figura 5 - Exploração e observação em conjunto	69
Figura 6 – Exploração e interação com o adulto	70
Figura 7 - Momento de leitura da história	72
Figura 8 - Momento de exploração do livro	73
Figura 9 - Momento de exploração do livro em conjunto	73

Índice de tabelas

Tabela 1 - Análise de conteúdo do Inquérito por Questionário à Educadora X	63
Tabela 2 - Análise de conteúdo do Inquérito por Questionário à Educadora Y	89
Tabela 3 - Análise de conteúdo da Entrevista semiestruturada ao grupo de crianças do pré-escolar	97

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Respostas 1 do questionário às famílias	91
Gráfico 2 - Respostas 2 do questionário às famílias	92
Gráfico 3 - Respostas 3 do questionário às famílias	93
Gráfico 4 - Respostas 4 questionário às famílias	93
Gráfico 5 -Respostas 5 do questionário às famílias	94
Gráfico 6 - Respostas 6 do questionário às famílias	94
Gráfico 7 - Respostas 7 do questionário às famílias	95

Índice de apêndices

Apêndice 1 - Pedidos de autorização para recolha de imagem	125
Apêndice 2 - Resposta ao Questionário da Educadora X	127
Apêndice 3 - Resposta ao Questionário da Educadora Y	129
Apêndice 4 - Transcrição da entrevista ao grupo de crianças do pré-escolar	131
Apêndice 5 - Planificação de intervenção em contexto JI	137
Apêndice 6 - Personagens da dramatização	143
Apêndice 7 - Planificação de proposta de atividade não implementada – Creche	144
Apêndice 8 - Planificação de proposta de atividade não implementada - pré-escolar	145

Introdução

O presente relatório de projeto de investigação-ação, surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Está articulado com as Unidades Curriculares (UC's) Estágio em Educação de Infância I, II e III, referente ao 1º, 2º e 3º semestres, e as UC's Seminário de Investigação e Projeto I e II, anual e semestral respetivamente.

O motivo impulsionador na escolha do meu tema para a investigação-ação, parte do interesse do meu filho mais velho pelos livros desde muito cedo, tentando nós – como pais – responder ao seu interesse e curiosidade sempre que solicitada a nossa intervenção na exploração dos livros e das histórias. Conto por experiência própria, a falta de interesse que tive ao longo da minha adolescência pelos livros, e o facto de ter a intenção de que os meus filhos tenham o gosto pelos livros, fez com que despertasse em mim a motivação de explorar este tema.

Tive algumas dificuldades durante o meu percurso escolar ao que diz respeito à leitura por ter uma pequena dislexia, por essa razão considero-me de certa forma pertencer ao “grupo” de pessoas que na sua infância não teve experiências estimulantes, incentivo e motivação para a leitura, pois há “(...) estudantes (e até adultos) que não gostam de ler, que sentem aversão à leitura, consideram-na cansativa e desinteressante. São pessoas *desmotivadas* para a leitura” (Gomes & Boruchovitch, 2014, p. 134).

Ainda segundo Gomes e Boruchovitch (2014), uma das hipóteses para explicar a falta de motivação para a leitura é a falta de acesso à leitura na infância, experiências pouco motivadoras e estimulantes no início da escolarização, ou não ter desenvolvido o suficiente as capacidades de ler com aptidão e compreensão.

Segundo algumas pesquisas,

“Estudos nacionais e internacionais (PISA, 2009; National Literacy Trust, 2013; Common Sense Media, 2014) têm evidenciado a diminuição da leitura extensiva e da leitura por prazer. As boas competências de leitura, o sucesso educativo e a leitura por prazer estão indissociavelmente

ligados. Temos de encorajar as crianças e jovens a tornarem-se leitores autónomos, independentemente do suporte de leitura que escolham. A aquisição de hábitos e do gosto pela leitura exigem a prática sistemática e regular da leitura(...)"

Quadro Estratégico Plano Nacional de Leitura 2027 (2017, p. 23).

É importante o contacto com os livros desde cedo e ao longo da vida, pois é uma fonte de enriquecimento pessoal, intelectual, cultural, entre outros aspetos, inclusive nas idades mais novas. Menezes (2016) refere que a infância e o contar de histórias estão intimamente ligados e, quando essa prática se torna um hábito, permite a formação de leitores atentos, sensíveis e capazes de compreenderem e produzirem textos. Enriquece ainda o vocabulário, desenvolve a imaginação e é através do contar de histórias que a criança se prepara para vivenciar dificuldades e encontrar caminhos para a sua solução (Idem, 2016).

A escolha do tema foi alimentada e reforçada pelo desafio que senti ao ter o meu primeiro momento de estágio numa sala de primeiro berçário. Durante o estágio, foram vários os receios e desafios que senti, e um deles despertou a curiosidade sobre este tema, pois pensei várias vezes de que forma poderia trabalhar com crianças tão pequenas as histórias, tendo em conta que tinha em sala crianças dos 6 aos 12 meses de idade, com interesses diferentes. Teria de arranjar forma de cativar o interesse e atenção das crianças para que ouvissem uma história. Será que deveria levar um livro e contar uma história? Será que deveria simplesmente contar a história sem livro, recorrendo a outros recursos? Estas foram algumas das dúvidas que surgiram no início do meu estágio e que procurei responder.

Ler um livro ou não ler, recorrer a outros recursos, tais como luvas com bonecos e sons, poderão ser algumas das estratégias a usar para proporcionar o contacto com as histórias para crianças pequenas. Os livros e as estratégias devem ser adaptados de acordo com as idades das crianças com quem trabalhamos.

O estágio em Pré-escolar, decorreu em tempo de pandemia devido à Covid-19, o que me levou a pensar que seria um obstáculo, pois em sala deixou de haver a área da biblioteca, onde as crianças tinham à disposição livros para explorarem e lerem. Mas o facto de não haver em sala essa área, não fez com que se

deixasse de ter os momentos de leitura em grupo. As crianças não podiam levar livros de casa, nem explorar os livros que eram lidos em sala, mas tinham o prazer de ouvir uma história e darem asas à sua imaginação através da reprodução livre de desenhos ou atividades propostas e o reconto da história.

Do meu ponto de vista, este tema é transversal aos dois contextos de estágios que estive inserida – creche e pré-escolar.

O tema escolhido está relacionado com a importância de incentivar as crianças à leitura e contacto com os livros, tendo como ponto de partida a questão-problema, ***”Como promover hábitos de leitura em Educação de Infância?”***

Considero que é importante criar na criança desde cedo o gosto pelos livros e pela leitura, pois desta forma enquanto a criança cresce, cresce também a sua imaginação, a sua oralidade, o seu vocabulário, sendo isso importante para a sua formação de futuro a nível pessoal, social e profissional.

Com a escolha deste tema pretendo aprofundar os meus conhecimentos sobre esta temática, descobrindo o que me pode ensinar acerca das vantagens que os livros podem trazer para a construção do nosso “Eu”. A exploração dos livros não se limita à observação de letras e palavras, mas nos ensina que através deles podemos trabalhar, ensinar e aprender diversos conteúdos, e como futura educadora é essencial compreender que através de um livro podemos ensinar um mundo de descobertas, pois nele está inserida diversas áreas, levando as crianças a viajar pelo conhecimento do mundo e da fantasia crescendo feliz.

Segundo Vasconcellos & Eisenberg (2016), os adultos acreditam que as crianças como não sabem ler, não têm interesse pelos livros e por isso não os sabem tratar, por essa razão não precisam de ter contacto com os livros. Essa pode ser uma das razões pela qual alguns dos adultos não permitem o acesso livre das crianças aos livros desde tenra idade, porque os colocam à boca e os rasgam, não sabem ler logo não têm interesse, limitando assim o contacto e a exploração dos livros. Ainda segundo Vasconcellos & Eisenberg (2016) que cita Sandroni & Machado “a criança percebe desde muito cedo que livro é uma coisa boa, que dá prazer” (p.156), e isso faz com que tenham prazer em manuseá-lo, explorá-lo e conhecer o que um livro pode ensinar e despertar no seu íntimo.

Tanto a escola como a família têm um papel crucial para promover o gosto pelos livros e pela leitura nas crianças, proporcionando momentos prazerosos de exploração.

Para além de responder à questão-problema, procuro, com as perguntas, “Como é feito o incentivo pelo(a) educador(a) e a família?” e “Quais são os hábitos de leitura das crianças?”, responder à questão-problema desta investigação.

O que se pretende é “Um futuro onde todos os portugueses possuam os hábitos de leitura e as competências de literacia indispensáveis à sua vida pessoal, escolar, profissional e ao progresso económico, social e cultural do país” (Quadro Estratégico Plano Nacional de Leitura 2027, 2017, p. 11).

A criança não inicia a escola do zero, pois o contacto que a criança tem no seu dia a dia com o código escrito, desde livros, revistas, placards de publicidade, receitas, começa a surgir do seu interesse e curiosidade pela linguagem escrita. A partir daí as crianças começam a criar conceções sobre a linguagem escrita, iniciando o interesse em querer saber mais, e surgindo motivos para a criança querer aprender a ler.

Por essa razão, devemos proporcionar desde cedo à criança momentos de leitura com gosto e prazer, respondendo às suas solicitações, questões e curiosidades.

Relativamente à estrutura geral do relatório, este encontra-se organizado por quatro capítulos.

O **Capítulo I** diz respeito ao enquadramento teórico, onde está apresentado a fundamentação teórica do estudo realizado.

O **Capítulo II** está referido a metodologia de investigação utilizada, abordando a investigação qualitativa e a investigação-ação, assim como, os procedimentos de recolha de informação e tratamento e análise de informação.

No **Capítulo III** está apresentado a caracterização dos contextos de estágio, estando ainda, a análise de cada contexto com base nos dados recolhidos, a discussão de resultados e uma proposta de atividade para cada contexto.

O **Capítulo IV** refere-se às considerações finais onde exponho os constrangimentos sentidos na realização desta investigação. Apresento ainda a resposta à questão-problema que surgiu na realização deste relatório.

Por fim, está apresentado as referências bibliográficas utilizadas no desenvolvimento deste projeto de investigação para fundamentação teórica, e os apêndices com informação complementar ao referido ao longo do relatório.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Literacia emergente de leitura e de escrita na Educação de Infância

Começo este capítulo com a citação “A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (Vigotsky, (1977) citado por Martins & Niza, 1998, p. 47).

Investigações e práticas mostram que a criança desenvolve conhecimentos sobre a linguagem escrita, muito antes de lhe ser ensinado. Isso acontece por a criança interagir com adultos e outras crianças que utilizam a escrita, por ser um aprendiz ativo e por construir conhecimento sobre o mundo à medida que o explora e reflete sobre as suas explorações (Mata, 2008).

A criança armazena uma quantidade incrível de conhecimentos acerca da literacia antes de iniciar a escolaridade formal. Os conhecimentos que vai desenvolvendo efetuam-se de forma natural e casual, aproximadamente a partir dos 6 meses, por viverem em contextos em que a escrita é abundante (Riley, 2004).

Segundo Mata (2008), diferentes autores identificam diversos conhecimentos de literacia, considerando que se enquadram em quatro tipos: os conhecimentos ligados à perceção da funcionalidade da leitura e da escrita, os conhecimentos associados a aspetos mais formais, como as convecções e associações entre linguagem oral e escrita, os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve, e as atitudes face à leitura e à escrita. Os contextos no qual a criança está inserida são promotores do contacto e da descoberta da linguagem escrita.

Aprender a ler e a escrever, requer a apropriação de normas e convenções que está a cargo da escola, mas como já referido, cada vez mais é um processo que se inicia muito antes do ensino formal.

Para que o processo de aprendizagem ocorra de uma forma natural, a criança deve ter oportunidade de interagir, manipular, explorar e utilizar com diferentes finalidades a leitura e a escrita.

Nos diferentes contextos que a criança vive e convive, seja por exemplo em casa, na escola ou até mesmo na rua, existem constantemente várias utilizações de leitura e escrita, que servem de estímulo para a criança refletir (Mata, 2012). Desta forma, também é importante perceber qual é o contexto em que a criança está inserida, a sua interação com a leitura e a escrita e as práticas utilizadas,

para compreender o desenvolvimento e apropriação da linguagem escrita por parte da criança.

Desde cedo, a criança tenta compreender as características do sistema de escrita, desenvolvendo conhecimento das funções da leitura e da escrita, compreendendo as características do sistema de escrita diferenciando o código de escrita de outros códigos como é o exemplo da numeração (Ibidem, 2012, p. 220). A escrita serve para comunicar desde pensamentos a informações, estando associadas práticas sociais e culturais específicas. Aprender a ler e escrever implica compreender o sentido dessas práticas, o que só é alcançado quando é usado a leitura e a escrita em contextos de comunicação.

Ferreira (1990) citado por Martins e Niza (1998) refere que a criança urbana não inicia o 1º grau – no caso português 1º ciclo – na mais completa ignorância acerca da linguagem escrita.

A razão pela qual se diz que a criança, quando inicia a escolarização, não parte do zero diz respeito ao facto de a criança participar em situações em que a linguagem escrita está presente. A interação que a criança tem com atividades de leitura e de escrita, a qualidade e a frequência das mesmas, determinará o interesse pela linguagem escrita e as suas aprendizagens, podendo-se dizer que “A aprendizagem da leitura [e da escrita] pode ser considerada como um resultado natural quando a criança está exposta a um meio global no qual a comunicação através da linguagem escrita é funcional” (Downing, 1987, p.183 citado por Martins & Niza, 1998, p. 49).

1.1. Da literacia emergente à leitura

A criança desde cedo coloca questões sobre a escrita que lhe rodeia, as suas funções, as suas características e a relação com a linguagem oral, começando assim a surgir as concepções precoces sobre a linguagem escrita.

A alfabetização acontece através da descoberta da funcionalidade da linguagem escrita. É através desta descoberta que estabelece a construção de sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo isso base para o que se designa de projeto pessoal de leitor/escritor.

Para a “construção” de um projeto de bom leitor/escritor, as práticas familiares e sociais em que a criança deve estar presente desde cedo, são importantes e determinantes para o modo como a criança dá sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita (Rogovas-Chauveau, (1993) citado por Martins & Niza, 1998). Martins e Niza (1998) referem um estudo, mencionando exemplos de respostas dadas por crianças em idade pré-escolar sobre as percepções das práticas de leitura e da escrita no seu quotidiano. É possível ler-se respostas que transmitem as percepções das crianças em relação ao que observam no seu quotidiano. Há crianças que têm uma percepção de que os familiares sabem ler e escrever, e descrevem quais os suportes escritos que utilizam, em oposições, existem também crianças que não têm a percepção do que é ler e escrever, o que pode ser justificado pelo facto de no seu quotidiano não haver hábitos de leitura. Neste último caso, dado que a criança não tem um exemplo de leitores por quem se guiar, pode tornar-se mais difícil a implementação de rotinas/hábitos de leitura, o que consequentemente conduz a uma maior dificuldade na interiorização do sentido da linguagem. Conclui-se assim que, quando há exemplos de leitura em casa mais facilmente a criança se torna leitor e tem prazer nas práticas de leitura, quando não há contacto com a linguagem escrita torna-se mais difícil criar um projeto de leitor/escritor.

O contacto com diversos suportes de escrita, como jornais, revistas, histórias entre outros, permite criar na criança uma percepção sobre a linguagem escrita e cria o gosto pela leitura.

As experiências com a linguagem escrita que a criança tem desde cedo, ou seja, antes da entrada no 1º ciclo, poderá tornar-se decisivas para o interesse da aprendizagem da leitura e da escrita quando iniciam o ensino formal.

Se a criança no seu dia a dia e meio social, observa os adultos em momentos de leitura, se partilham com a criança momentos de leitura, a importância que a criança dará à aprendizagem da leitura, será maior e decisiva, criando assim expectativas em querer aprender a ler pois começam a surgir interesses e razões pelo qual querem ler, como refere Martins e Niza (1998) num estudo onde o experimentador questiona às crianças, a razão de quererem aprender a ler. As respostas variam, mas é possível ler-se que cada criança quer aprender a ler por uma razão que advém das experiências ou interesses que surgiram das suas vivências e meio social.

Martins e Niza (1998) referem ainda que “A aprendizagem da leitura e da escrita implica um processo de integração de práticas culturais próprias de comunidades alfabetizadas” (p.57).

Os momentos de leitura é algo que deve estar presente desde cedo na rotina e quotidiano da criança, sendo um processo importante pois “A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos” (Sim-Sim, 2009, p. 9).

Através da leitura a criança é levada para o mundo da imaginação, ajudando a conhecer-se a si e ao Mundo que lhe rodeia. Através dos momentos partilhados de leitura a criança torna-se um melhor leitor, pois a leitura permite que se aprenda para além do que é ensinado na escola, podendo aprender com autonomia ao longo da vida (Gomes & Boruchovitch, 2014).

A leitura proporciona à criança um enriquecimento do seu vocabulário tornando-o mais diversificado através da aprendizagem de novas palavras e expressões, enriquecendo também a sua imaginação,

“A leitura e exploração de histórias vai permitir à criança a aquisição de valores que serão vantajosos ao longo da sua vida e podendo ainda possibilitar o seu desenvolvimento absoluto. Quando a criança toma atenção ao que o narrador de histórias lhe está a apresentar(...) leva ao “desenvolvimento da memória, a capacidade de atenção e a compreensão da criança” Almeida, (2002), citado por Pimentel (2017, p. 10).

Com isto, pode-se dizer que a criança antes de aprender a ler e a escrever, coloca hipóteses acerca das características da linguagem escrita, podendo variar de criança para criança, tendo em conta que cada criança é um ser único, com diferente modo de aprendizagem, desenvolvimento, diferentes meios sociais e têm diferentes estímulos no seu dia a dia no que diz respeito ao contacto com a linguagem escrita.

Isso deve-se às diferentes oportunidades que a criança tem no seu meio social, podendo isso originar facilidade para algumas crianças e para outras um percurso mais longo, podendo a escola desempenhar um papel importante ao

tentar colmatar essa diferença, “contribuindo para que todas as crianças possam entrar no universo cultural da linguagem escrita” (Martins & Niza, 1998, p. 95).

1.2. O papel da família na promoção da literacia de leitura

A literacia familiar é importante para aprendizagem da linguagem escrita da criança. A prática de literacia familiar, poderá desenvolver atitudes positivas na criança no que diz respeito à apropriação das convenções de escrita e na compreensão da sua utilização e função (Mata, 2012).

O papel das famílias e a sua participação é importante, sendo considerado por alguns autores dois tipos de abordagens distintas,

“(...) uma onde a participação dos pais é mais direcionada para o esforço das atividades de literacia tipo escolar, enquanto outras valoriza o desenvolvimento de práticas de literacia já existentes na família e que possuem um significado natural no contexto familiar/cultural em que são desenvolvidas” Auerbach, (1995); Hannon, (1999); Neuman, (1999) citado por Mata (2012, p. 221).

Mata (2012) partilha da posição de alguns autores no que diz respeito à literacia familiar, quando referem que esta pode ser fomentada por familiares e por entidade externas, podendo assim ter diversas finalidades, tendo um carácter multifacetado¹, respeitando as necessidades resultantes das vivências de cada família. São consideradas quatro vias de literacia emergente, que são a *escrita ambiental*, que diz respeito à escrita existente ao redor da criança, os *livros*, ou seja, a quantidade e diversidade de livros que a criança tem contacto, a *escrita precoce*, sendo isto a tentativa de escrita e a *linguagem oral* através de histórias, conversas e aspetos fonológicos (Nutbrown, Hannon & Mogan (2005) citado por Mata 2012). Em relação ao papel que os pais/família podem desempenhar são considerados pelos autores referidos anteriormente, quatro tipos, que são elas

¹ De acordo com as funções, utilizações, necessidades, origens que assume em cada momento e em cada família (Mata 2012, p. 221).

as *oportunidades*, *reconhecimento*, *interações* e *modelos*. Assim, a família tem a importante função de proporcionar *oportunidades* de aprendizagem à criança, permitindo o contacto com material escrito e ajudando na sua interpretação, o *reconhecimento* dos progressos da criança havendo uma valorização e compreensão para que a evolução seja de forma sustentada. As *interações* entre a criança e os pais/família são importantes na mediação dos contactos com a linguagem escrita, seja em momentos lúdicos, informais ou mais estruturados, orientando e apoiando a criança. O modo como os pais/família utilizam a linguagem escrita e as suas atitudes face às atividades de literacia servem de *modelo* para a criança (Ibidem, 2012).

O ambiente de literacia e os recursos existentes em casa podem influenciar as práticas de leitura, estando esses ambientes e conjuntos de *recursos* caracterizados por Roskos e Twardosz (2004) segundo três tipos, sendo eles os *físicos*, os *sociais* e os *simbólicos*. Os *recursos físicos* considerados são o espaço – local onde acontece a leitura com condições de iluminação e conforto –, o tempo despendido – que por excelência deve ser regular² – e os materiais – que devem ser diversificados em termos de quantidade, qualidade e variedade. Os *recursos sociais* dizem respeito às pessoas da família, no qual se valoriza a qualidade das interações e os conhecimentos da família pois será uma variante importante para o interesse e valorização que a criança irá dar à leitura. Por último, os *recursos simbólicos* dizem respeito às rotinas das famílias, como por exemplo a leitura de história ao deitar. Através da riqueza e complexidade da rotina, esta pode ter mais ou menos significado simbólico associado à literacia, “as rotinas transmitem padrões de acção e até crenças e concepções sobre literacia” (Roskos & Twardosz (2004) citado por Mata, 2012, p. 222).

A criança é observadora por natureza, e esta observa os exemplos que estão ao seu redor, querendo com isto dizer que as práticas de literacia observadas pela criança, serão um exemplo para ela, que observam o uso que a família dá à leitura. Desses exemplos poderá desencadear o interesse e a motivação para a prática de leitura.

² Originando interação e momentos de partilha de leitura.

A criança pode ter momentos partilhados com o adulto que lhe ajuda na compreensão e interação com a linguagem escrita, como pode ter momentos sozinho de interação e exploração do livro e da linguagem escrita.

É possível por vezes ver a criança a reproduzir as práticas observadas, como por exemplo, o modo como observa o adulto a contar a história, como coloca o livro, o apontar o dedo da esquerda para a direita ou até mesmo os gestos que vão realizando consoante o momento da história.

Estas observações e reproduções da criança são vantajosas para o seu desenvolvimento a nível da literacia uma vez que auxiliam no conhecimento e compreensão do funcionamento da linguagem escrita, na perceção sobre a direccionalidade da leitura e da escrita, bem como na forma como se manuseiam os livros e por fim contribuem para o enriquecimento do vocabulário.

Além das vantagens referidas anteriormente, aquando das práticas de leitura em família são desenvolvidas competências básicas de literacia, como o reconhecimento de letras, de palavras e a consciência fonológica.

Quanto mais práticas de literacia, maior é a probabilidade de a criança adquirir conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem escrita e criar concepções.

Apesar do importante papel da família na prática e na criação de ambientes de literacia, nem toda a criança tem facilidade em aceder a estes ambientes de literacia, tal como referido no subcapítulo anterior, o que conduz a alguma desigualdade em termos de conhecimentos e compreensão da funcionalidade da linguagem escrita, adquirindo esses conhecimentos em contexto escolar.

O exemplo dado pela família, a partilha de momento de leitura, permite que a criança tenha uma aprendizagem e o desenvolvimento da literacia da leitura, sendo como um complemento do que é feito na escola.

A participação da família na escola, no que diz respeito às práticas de leitura “(...) é essencial para o trabalho docente” (Gomes & Boruchovitch, 2014, p. 133), por essa razão segundo Menezes (2016) é importante fomentar uma parceria entre a escola e a família desde cedo.

Desta forma, a escola/educador pode e deve promover a participação da família, tendo em consideração as práticas existentes na família, mas provocando o interesse pela prática de leitura.

1.3. O papel do educador na promoção da literacia de leitura

O educador é promotor de novas aprendizagens, oferecendo uma organização de espaço, rotinas e de outras situações que promovam o desenvolvimento de conhecimento na criança, tendo também o papel de promover momentos de prazerosos de leitura, procurando estratégias e métodos de estimular o contacto com livros e histórias, não só como forma de aprender a ler e a escrever, mas de forma a criar prazer e gosto pela leitura.

É possível observar nas salas tanto de creche como de pré-escolar, a organização da sala por áreas. Uma das áreas é a da leitura ou da biblioteca, sendo aqui o local dos livros e da leitura.

Esta área deve ter materiais acessível, como prateleiras ou armários baixos, de maneira que a criança tenha autonomia e acesso fácil aos livros para os ler, explorar e manusear, podendo tirar partido e prazer de momentos de leitura sozinho ou acompanhado pelos pares e/ou educador. Tendo livros adequados às suas idades e de fácil acesso, poderá ajudar a despertar o interesse da criança para a leitura.

É na escola que a criança poderá ter um maior contacto com os livros, mas este contacto deve ser promotor de prazer e de gosto, não um ler por ler, mas um ler para despertar interesse, curiosidade e imaginação na criança. Quando há esse prazer na leitura e de ouvir uma história a criança pede mais contacto com os livros e desse modo, “Quando as crianças têm proximidade com as histórias e os contadores, os pedidos vêm. E o educador deve receber pedidos com alegria, mergulhando na paixão de redescobrir os contos. (...) despertando nelas o gosto pelas leituras” (Ostetto et al, 2000, p. 97).

Não basta o livro estar presente em sala de atividades, pois só a sua presença não é garantia de promoção de leitura, ainda assim o contacto com os livros facilita a sua inserção no mundo da literatura, pois sem os livros seria mais difícil criar o gosto de ler (Menezes, 2016).

É importante que o gosto pela leitura e contato com o livro permaneça com o crescimento da criança, “É importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever” (Silva I. , Marques, Mata,

& Rosa, 2016, p. 71), pois irá enriquecer o seu crescimento, intelectual, social, profissional, tornando uma pessoa confiante, com um vocabulário rico.

Há educadores que organizam o espaço da sala de modo que haja uma área com cadernos – área da escrita – para as crianças explorarem a escrita. É nessa área onde a criança pode de forma espontânea, iniciar os seus primeiros “rabiscos”, realizando as suas primeiras letras, inventam palavras e textos, escrevem o seu nome entre outras explorações. O educador pode aproveitar esses momentos para questionar à criança o que está a escrever, para que esta tenha a noção que a escrita codifica mensagens, escrever o que a criança disse junto do que esta escreveu de modo que a criança perceba que há uma forma convencional de escrever, e ainda antes da crianças escrever questionar o que pretende escrever de modo que a criança pense no que quer escrever e perceba que antes da escrita há o pensamento sobre o que se vai escrever (Martins & Niza, 1998).

Como referem Martins e Niza (1998) ação do educador em escrever diante das crianças “contribui para que elas se vão apercebendo de que o código oral tem uma determinada representação escrita, que as palavras se alinham no espaço da folha pela ordem em que são ditas e que existe uma orientação convencional da escrita “(p.86).

As mesmas autoras referem ainda que o educador deve criar, planificar, inventar situações e atividades de forma que a criança adquira conhecimentos sobre a linguagem escrita.

2. Descoberta da leitura e da escrita nas orientações pedagógicas para a creche e nas OCEPE

Na creche e no pré-escolar deve haver uma continuidade na motivação para a leitura, ou uma iniciação para a motivação dependendo do contexto de cada criança, o desenvolvimento e envolvimento com a leitura, como refere Sabino, “(...) têm que levar em consideração o respectivo ambiente familiar a fim de desenvolver estratégias eficazes de motivação para a leitura (...) [contemplando] a diversidade cultural dos ambientes familiares a que as crianças pertencem, efetuando uma adequada diferenciação estratégico-pedagógica” (Sabino, 2008, p. 5).

A aprendizagem da linguagem oral e da escrita não acontece somente quando existe o ensino formal, mas é um processo que acontece precocemente e continuamente. A abordagem da linguagem e da escrita estão interligadas e complementam-se, sendo um instrumento primordial para o desenvolvimento e aprendizagem.

A competência comunicativa da criança vai se estruturando através das interações sociais que vai mantendo ao longo da sua vida, sendo estas transversais e importantes para a construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, pois são ferramentas importantes na comunicação³. O facto de ser transversal faz como que todas as áreas contribuam para a aquisição e desenvolvimento da linguagem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O desenvolvimento da linguagem oral é importante na educação de infância, pois como esta é central, na aprendizagem, na exploração e no desenvolvimento do pensamento, possibilita a comunicação com os outros, permitindo avanços cognitivos importantes (Idem, 2016).

Nos contextos do quotidiano a criança interage com os seus familiares, vizinhos, amigos, observando a utilização do código escrito, como por exemplo o jornal, revistas, livros, etc. Através do contacto com o código escrito a criança começa a ter noções sobre a escrita. O educador deve ter em conta aquilo que a criança já sabe, e essas noções devem ser aproveitadas dando oportunidade a novas aprendizagens, promovendo o contacto e utilização da leitura e da escrita com

³ para a troca, compreensão e apropriação de informação.

diferentes finalidades (Idem, 2016). Contudo, a abordagem à escrita “Não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita” (Idem, 2016, p.66).

A criança compreenderá como utilizar e para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever, sendo numa abordagem na perspectiva de literacia enquanto competência global para o uso da linguagem escrita.

O livro é um instrumento primordial para o contacto com a escrita. Através deste, a criança descobre o prazer pela leitura e desenvolve a sensibilidade estética.

O interesse e o gosto pelos livros começa na infância, através das histórias contadas e recontadas, histórias inventadas, sendo assim um meio para abordar o texto narrativo, despertando assim o interesse de aprender a ler.

O recurso a bibliotecas poderá ajudar a criar o hábito pela leitura e pela escrita, usufruindo do espaço de lazer e cultura.

Como se refere nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), a criança ao estar envolvida em situações de leitura e escrita na educação pré-escolar, promove o desenvolvimento de aprendizagens, mas apesar de a leitura e a escrita estarem interligadas, podem estar organizadas em três componentes, sendo elas a funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; identificação de convenções da escrita; *prazer e motivação para ler e escrever*.

É importante que a criança se aproprie da importância da leitura e da escrita no seu interesse em ler e escrever. Para que a criança sinta a necessidade de querer ler e escrever, tem de ser dados motivos para despertar esse interesse, havendo motivos, surge a vontade de querer saber mais, e a motivação em se envolver com a linguagem escrita.

Em creche podemos brincar com a linguagem, através do som, palavras ou ritmos, descobertas de novas palavras, canções e através das histórias, desenvolvendo assim o pensamento, a comunicação e todos os comportamentos literários (Portugal, Carvalho, & Bento, 2016).

Brincar faz parte do crescimento e da aprendizagem da criança, sendo uma atividade natural do ser humano, “Quando as crianças brincam fazem descobertas, expressam-se, mobilizam conhecimentos, pensam e resolvem problemas em contexto significativo” (Idem, p.18).

Contar uma história pode ser uma brincadeira para as crianças dos 0 aos 3, pois é possível contar uma história usando o corpo e gestos, tornando o momento divertido e descontraído.

Em creche é possível brincar e explorar a linguagem oral e escrita através de livros. A exploração dos livros é feita através dos sentidos podendo assim ter diferentes texturas, cores, sons e imagens reais, podendo o educador promover o desenvolvimento da linguagem.

A organização do espaço deve promover a autonomia da criança, estando ao alcance da criança o material para explorar, podendo assim na área destinada à exploração dos livros e da leitura ter à disposição da criança uma diversidade de suportes escritos, com diferentes temas, tamanhos e características para a criança ter um contacto com a linguagem escrita. Desde cedo deve-se incutir na criança a importância do livro e os cuidados a ter ao manuseá-lo “A partir desse contacto íntimo e contínuo, a criança percebe que eles fazem parte de um mundo mágico, onde as palavras e as imagens desempenham importantes funções.” (Menezes, 2016, p. 157).

O papel do educador é primordial na criação de “ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.71).

3. Relação entre a leitura e o desenvolvimento da criança

A leitura e a sua relação no desenvolvimento psicológico têm sido objeto de vários estudos, tendo como ponto de partida um quadro orientador do modelo de Piaget, que distingue vários estádios no desenvolvimento, sendo depois enriquecido através do contributo de Lev Vigotsky e Erik Erikson.

Novas pesquisas, procuram englobar outras dimensões, também significativas quando abordam a relação com a leitura, sendo elas as estruturas cognitivas, envolvimentos afetivos, as relações interpessoais, e os papéis sociais, constituem conjuntos de fatores que podem contribuir para os laços que se pode estabelecer com o livro e a leitura (Appleyard (1991), citado por Bastos, 1999).

Assim sendo, e tendo em conta a relação entre o interesse pela leitura e o desenvolvimento psicológico – com base no quadro de Jean Piaget – encontramos quatro estádios – do nascimento até à adolescência – sendo eles o *estádio sensório-motor*, o *estádio pré-operacional*, o *estádio das operações concretas* e o *estádio das operações formais* (adaptações Cervera, 1991, citado por Bastos, 1999).

Irei-me focar nos dois primeiros estádios de desenvolvimento que corresponde às idades de creche – dos 0 aos 3 anos – e de pré-escolar – dos 3 aos 6 anos.

- Estádio sensório-motor (do nascimento até 2 anos) – para esta faixa etária as sugestões de livros são algumas rimas infantis, para os primeiros meses, e a partir do primeiro ano álbuns simples, com imagens representando objetos do meio mais imediato e livros-jogos.
- Estádio pré-operacional (dos 2 aos 7 anos) – caracteriza-se pela aparição da função simbólica paralelamente com a aquisição da linguagem. Permite atuar sobre as coisas não só materiais, mas interiorizar esquemas de ação em representações e realizar imitações diferidas. A criança começa a conseguir reconstruir aquisições anteriores, elaborar os dados que recebe pelos sentidos e identificar a realidade (Bastos, 1999).

Para estas idades, os livros mais adequados são os de imagens onde o texto começa a assumir uma maior importância. Bastos faz referência a Juan Cervera

citando que “na sua descoberta do mundo, tudo é novo para a criança, pelo que entre os seus interesses figura tanto o normal como o exótico, o lógico como o absurdo, tudo o que abre perspectivas enormes para a literatura” (Bastos, 1999, p. 35).

Compreendendo o estágio que a criança se encontra, poderá ajudar na procura dos livros mais adequados para cada faixa etária, com por exemplo, as crianças mais novas que se encontrem na fase sensório-motor, livros sensoriais, com cores e sons, despertaram o interesse da criança.

4. Livros e literatura para a infância na gestão do currículo

Os livros podem ter ou não imagens. Transmitem valores significativos para o desenvolvimento da criança, favorecem e enriquecem um diálogo com os adultos (Bastos, 1999).

Através dos livros, é possível despertar interesse e curiosidade na criança, partindo daí para descoberta do mundo real, enriquecendo e fortalecendo o diálogo entre o adulto e a criança através de questões entre ambos, partindo do que a criança sabe e quer saber, podendo originar novas aprendizagens em termos de vocabulários, de descoberta do mundo que lhe rodeia, como por exemplo, como nasce uma borboleta, os números, as letras, os transportes. Várias são as áreas que é possível abordar partindo de um livro. Os livros não servem só para aprender a ler, mas para descobrir o mundo da fantasia e da imaginação, permitindo descobrir o que já sabemos acerca do que nos rodeia, e de nós mesmo.

A intenção não é usar os livros como pretexto de ensinar a ler, mas sim como uma forma de proporcionar à criança momentos de prazer e fruição de leitura, e juntamente promover o desenvolvimento de competências pró-literacias – como a consciência linguística (Viana, Iolanda Ribeiro, Costa, & Santos, 2014).

Os livros devem estar nas salas de atividades ao alcance da criança,

“(...) é importante que o livro seja tocado pela criança, de forma que ela tenha uma relação muito próxima com o objeto do seu interesse. (...) O livro tem de estar nas mãos das crianças, tanto na sala de leitura quanto na sala de atividades de cada agrupamento”

Menezes (2016, p. 157).

A criança deve ser ensinada a manusear os livros e a ter cuidados com estes “A partir desse contato íntimo e contínuo, a criança percebe que eles fazem parte de um mundo mágico(...)” (Idem, 2016, p.157).

O educador é o gestor do currículo, e deve refletir sobre as suas ações e intencionalidades, as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) referem que “A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que

implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (p.5).

Ao ser gestor do currículo, o educador através da história, deve ter uma intencionalidade na utilização do livro na sua prática, seja para criar momentos prazerosos para a criança, como para trabalhar determinados temas, o vocabulário ou trabalhar as diferentes áreas de conteúdo, centrando-se no interesse da criança.

O educador pode selecionar atividades partindo da exploração de um livro, “(...) o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o pensar, o teatrar, o imaginar, o ver o livro, o escrever, o querer, ouvir de novo. Afinal tudo pode nascer dum texto.” (Ujiie, 2017, p. 98).

As salas em educação de infância, de uma forma geral, encontram-se organizadas por áreas, sejam em contexto de creche ou em contexto de pré-escolar.

Para a promoção do gosto pela leitura o educador em sala, na área da leitura/biblioteca, pode disponibilizar vários tipos de suportes escritos – livros de histórias, livros de receitas, livros ilustrados, livros de banda desenhada, entre outros... – para que a criança os explore. Esses momentos de interação e exploração com os livros estimula a criança para a vontade de os querer conhecer mais, saber o que neles contém e o que deles pode retirar, como conhecimento, aprendizagem e ser um ponto de partida para o prazer e a razão pela qual quererem aprender a ler.

Os momentos da rotina em que o educador dedica à leitura de uma história em grupo, também são importantes e promovem o gosto da criança para a leitura. Nesses momentos o educador pode aproveitar para explorar a história e o livro, começando por mostrar o livro, identificando a capa, a contracapa, o título e o autor. O educador pode levar a criança na antecipação do que poderá estar escrito no livro, partindo da observação do livro. Após a leitura o educador pode pedir ao grupo que reconte a história ou mencione o que mais gostou. Através do ouvir da história “as crianças estão a familiarizar-se com a organização da linguagem escrita e estão a aprender a prestar atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado” (Martins & Niza, 1998, p. 88).

Quando é escolhida uma história, deve-se ter em conta a escrita e as ilustrações, pois através das ilustrações que complementam a escrita a criança consegue compreender melhor a história e identificar, por exemplo, as personagens.

O livro é um instrumento fundamental para o contato com a escrita, e é através deste que a criança desenvolve o prazer pela leitura, como refere nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.66), “O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância”.

Os livros podem ser um ponto de partida para a realização de propostas, tendo como objetivo desenvolver a linguagem oral, abordagem à escrita e as competências narrativas. As aprendizagens podem ser promovidas através de momentos de pré-leitura, leitura, pós-leitura, jogos de sons entre outras estratégias/atividades.

Os livros e as histórias infantis são uma mais-valia para se trabalhar algumas competências em educação de infância, podendo articular diferentes áreas de conteúdo e de aprendizagem.

Os livros e o material de leitura disponibilizados à criança devem ser de qualidade tanto no conteúdo, como do ponto de vista estético (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016), podendo assim proporcionar o interesse da criança pela leitura e desenvolver as suas aprendizagens e conhecimentos.

A leitura para além de “entreter” a criança através do contar da história, das imagens, até mesmo pelo formato do próprio livro, cria também, um ambiente cheio de estímulos ajudando no desenvolvimento da criança. O contar a história em voz alta, cria entre o adulto e a criança um prazer pela leitura, pelo momento, fortalecendo o vínculo entre a criança e o adulto.

Uma história pode ser contada de várias formas, através da leitura do livro, apontando, usando entoações diferentes, mostrando as imagens e personagens, falando seus nomes e produzindo sons. Pode ser contada recorrendo a diferentes objetos como fantoches, bonecos, trazendo uma nova vida à história e às personagens, trazendo também uma interação diferente com a criança.

A repetição das histórias ajuda a criança a compreender a história. Em cada repetição a criança compreende mais um elemento da história, por esse motivo se deve repetir a história as vezes que a criança solicitar pois a repetição também pode ser prazerosa pois a criança para além de manifestar gosto pela história,

ao ouvi-la novamente fica satisfeita por ter compreendido mais um pouco do seu conteúdo.

O livro com imagens permite à criança uma compreensão da realidade envolvente, por essa razão, os livros de qualidade devem fazer parte do quotidiano da criança, pois assim permite que esta inicie a sua leitura do mundo. É importante que as crianças tenham um contato com os livros deste cedo, mas deve-se ter em atenção a alguns aspetos relativamente aos chamados livros de qualidade apresentados à criança. Um livro de qualidade usa ilustração simples, mas não simplista, porque como refere Rigolet (2006) desrespeitaria a capacidade de o bebé apreciar o belo. Deste modo, a simplicidade deve corresponder à autenticidade no que diz respeito ao texto e à ilustração, contando uma “história” real de um bebé, ligada às vivências da criança, e à forma peculiar de explorar o mundo, de relacionar com pessoas, o sentir de sensações e sentimentos.

Rigolet (2006) quer ainda desmitificar a ideia de que uma ilustração para bebés tem de ter “cores vivas”, referindo que o bebé lê o mundo que lhe rodeia tal como lhe é apresentado, com cores matizadas, tons e tonalidades em dégradé, até porque é a realidade que lhe envolve e essa realidade é feita de nuances, pormenores, variedades e criatividade, estando aberto a todo o tipo e experiências, vivências e propostas.

Rigolet (2006) refere ainda que um livro com qualidade se quer coerente dentro de uma temática e respeitando uma lógica interna no que diz respeito à sucessão dos tópicos ilustrados, acontecimentos relatados e a proporção entre elementos, e para tal o autor e o ilustrador terão de formar um par com conhecimento do real desenvolvimento da criança em determinada faixa etária e os marcos de crescimento em termos afetivos, sociais, linguísticos, motores e cognitivos, pois assim será criado um livro de qualidade que vai ao encontro das necessidades e desenvolvimento da criança. Variará na forma de apresentar os seus conteúdos, usando elementos surpresa, como o puxar, levantar, abrir de um outro lado em vez de sempre à direita, esconder o espelho para o leitor se descobrir, surpresas a nível de manuseamento motor ou na exploração das páginas, incentivando assim que o bebé fique atento e motivado na descoberta do conteúdo que cada livro (Rigolet, 2006).

Embora haja uma variedade de livros de qualidade, a qualidade maior encontra-se na atitude e estratégias durante a leitura, no livro no sentido do que este poderá trazer até ao leitor, no leitor/adulto apaixonado pela leitura, pela criança e atento a esta, na criança como superleitor do mundo, que está atento a tudo o que se passa à sua volta.

O importante é tornar a leitura interessante aos olhos da criança, pois deste modo será possível tornar um hábito de leitura um prazer e uma fonte de descobertas.

4.1. [Caraterísticas dos livros](#)

O período dos 0 aos 6 anos é considerado a primeira infância, sendo um período importante no desenvolvimento da criança, ocorrendo marcos importantes como o crescimento físico, o amadurecimento do cérebro, o desenvolvimento da fala, da capacidade de aprendizagem e o início da socialização e afetividade.

Os três primeiros anos de vida são muito importantes, pois nesta fase a criança absorve tudo o que é novo e apropria-se do que já experienciou. Nesta fase o papel do educador e da família é importante para a interação da criança com os livros e os momentos de leitura. Através dos momentos de leitura cresce o vínculo afetivo entre a criança e o adulto, não sendo somente momentos para “entreter” a criança, mas também momentos em que a criança pode explorar o livro, observar as imagens, o formato do livro, criando um ambiente de estímulos enriquecedores para o desenvolvimento da criança. Nesses momentos o adulto pode utilizar diferentes entoações para as diferentes situações ou personagens, recorrer a fantoches, utilizar gestos usando o corpo para contar a história tornando o momento divertido e variando na forma como a história é contada.

Ao contar a história, podemos mostrar as imagens para que a criança a observe, apontar para as imagens, personagens e objetos com o dedo, falando o seu nome e até reproduzindo o som, por exemplo, quando se fala de animais ou de transportes.

A repetição é importante, pois deste modo a criança vai retendo e compreendendo um novo elemento presente na história, a leitura de forma calma

e perceptível também deve ser valorizada pois assim a criança consegue ter uma maior compreensão do que é falado.

Bastos (1999) refere que Patrícia Delahie (1995), procura responder à questão do que é um bom livro, mencionando alguns critérios sendo eles a variedade, coerência, lisibilidade e eficácia.

A variedade permite responder ao vários interesses e necessidades, já que cada livro oferece leituras diferentes, visões diferentes da realidade estética, psicológica e social.

A coerência da imagem, do texto e na articulação dos dois elementos, havendo uma harmonia entre si.

A lisibilidade o elemento visual é essencial, desse modo é importante que a imagem chame atenção da criança. Nas histórias as personagens e a ação devem ser fáceis de identificar.

A eficiência o texto deve ser curto e conciso para captar o interesse da criança, mas também ser um texto fluido que conduzam a criança na magia da palavra.

Na subsecção seguinte, irei referir alguns livros adequados a cada faixa etária e que podem ser disponibilizados para exploração de forma adequada e de acordo com o desenvolvimento da criança, estimulando aprendizagem.

4.1.1 Dos 0 aos 3 anos

A criança até aos 3 anos aprende com todos os sentidos, encontrando-se no estágio sensório-motor, aprendendo através dos sentidos, recolhendo a informação através destes e da ação física, aprendem como querem e comunicam o que sabem. A curiosidade é algo nato na criança, esta não precisa que lhe digam o que deve aprender, pois a sua curiosidade faz com que faça as suas escolhas, as suas descobertas e começa a ter a sua autonomia para querer aprender.

Para cada faixa etária é possível encontrar livros adequados para que a criança o explore e manuseie.

Assim sendo, para a faixa etária dos 0 aos 3 anos, pretende-se livros que despertem o interesse e a curiosidade da criança. O que chama atenção da

criança são as cores, texturas, podendo juntar a isso a entoação que o adulto que conta a história usa, o brincar e os movimentos associados à história.

Na faixa etária dos 6 aos 12 meses a criança observa os livros querendo os agarrar, sendo adequado para esta faixa etária os livros coloridos, com fotografias reais de crianças e objetos familiares.

Até 1 ano de idade, os livros-brinquedo, livros de pano, livros de banho, cartonado, livros com recursos a sons, táteis e visuais, são uma boa opção para os momentos de leitura e de brincadeira, pois são livros resistentes à fase oral e ao manuseamento. De cartão grosso, pano ou plastificado, com páginas fáceis de virar apesar de ainda necessitar da ajuda do adulto para as virar. As diferentes texturas ajudam na exploração e descoberta de novas sensações através dos sentidos. Na faixa etária dos 12 aos 24 meses os livros adequados são também os livros coloridos, com imagens reais, brinquedos e situações reais que sejam familiares como por exemplo o dormir e o comer. Situações explícitas de animais ou pessoas a dizer “Adeus” ou “Olá”. Com páginas grossas, de pano ou plastificados que sejam também resistentes e fáceis de limpar.

Deve ter um vocabulário simples, pouco texto com versos e rimas engraçadas e previsíveis e sobre temas da realidade da criança, como referido e como exemplo o comer, o dormir e o brincar.

Tendo em conta que nem sempre é fácil captar atenção da criança mais nova, devemos respeitar essa “falta” de interesse da criança, mas não deixar de presentear o momento de interação com os livros e com a leitura.

Na interação com os livros os mais novos poderão o rasgar no momento que o manuseiam, por ainda não o saberem manusear nem controlar a sua força, o que é perfeitamente normal. Nesses momentos, devem ser aproveitados para ensinar a criança como se deve manusear o livro, e se este ainda se encontrar apto para leituras não o descartar por ter um rasgão ou amasso (Helena, 2019). Dos 2 aos 3 anos os livros adequados são os coloridos, com histórias curtas com pouco detalhe e personagens para que seja mais fácil captar atenção e interesse da criança assim como para que esta compreenda a história e consiga referir as personagens presentes na história. As páginas podem ser de cartão, mas também podem ser de papel. Os livros cómicos, de rimas e canções são adequados para estas idades. Livros com textos repetitivos ajudam na aprendizagem. Pode-se optar por livros que falem sobre crianças, emoções,

alimentos, animais entre outros temas interessantes, que despertem o interesse da criança ou que vão ao encontro das necessidades da criança.

Para estes primeiros anos, há também a descoberta do mundo através da abordagem de temas, como por exemplo a natureza, os animais, as estações do ano.

4.1.2 Dos 3 aos 6 anos

Para a faixa etária dos 3 aos 6 anos, as histórias começam a ter uma maior riqueza de vocabulário, mas simples de serem compreendidas pela criança.

Para crianças mais pequenas o *álbum puro* – sem texto – e o *livro profusamente ilustrado*, são os que têm uma função primordial, pois permitem à criança um primeiro contato com o objeto livro e com as representações do mundo. As suas primeiras conquistas, surgem através do reconhecendo dos objetos presentes nas imagens e ao nomeá-las.

Segundo Bastos (1999), podem ser distinguidos dois tipos de livros, os *álbuns* segundo o modelo da lista, ou seja, que permitem que a criança identifique com facilidade objetos e situações, não contando histórias, mas centrando a leitura na imagem isolada. Os *álbuns* segundo um modelo narrativo, que contam uma história que permita a criança compreender a relação de uma imagem para a outra, reconstituindo os diferentes momentos da narrativa.

O *álbum* e o *livro profusamente ilustrado*, podem ter uma **forma narrativa**, apresentando-se apenas por imagens ou associando a imagem e o texto, referindo Aguiar e Silva (1981) citado por Bastos (1999) “Todo o texto narrativo, independentemente do(s) sistema(s) semióticos que possibilitam a sua estruturação, se especifica por nele existir uma instância enunciativa que relata eventos reais ou fictícios que se sucedem no *tempo*”. (p.254).

Quando os livros são bem escolhidos, que despertem interesse na criança, levam à tentativa de leitura, e de uma leitura com prazer e satisfação.

Numerosos álbuns ou livros de imagens oferecem à criança um reflexo sobre o mundo que lhe rodeia, podendo ser reconhecido dois grupos temáticos, o que remete para o próprio **EU**, e o que remete para a relação do **EU com o MUNDO**. Podendo encontrar dois tipos de abordagens, a narrativa e o simples adicionar de imagens e/ou situações.

No que diz respeito ao **EU**, podemos encontrar os “livros-espelhos” que refletem o quotidiano, que referem episódios facilmente identificáveis pela criança, como o levantar, o comer, o tomar banho, etc. Também é possível encontrar livros que propõem a descoberta das emoções.

A relação **EU com o MUNDO**, podemos encontrar livros que abordem a relação com o outro, o eu como um outro – Se eu fosse... –, a relação com a família e as profissões, são alguns exemplos.

Temos ainda o livro do alfabeto, o livro de contar e de identificação de objetos, abordando as formas, tamanhos, as cores e outras propriedades físicas do objeto.

Segundo Judith Hillman (1995) citada por Bastos (1999), os **livros-alfabeto** – ou ABC – ensinam a criança a reconhecer as letras do alfabeto e a sua ordem pela discriminação visual, sendo competências necessárias para iniciação à leitura. Os **livros de contar** – ou 1,2,3 – ensinam e reforçam o que a criança já reconhece dos numerais, na noção de quantidade e da ordem numérica. Os **livros de conceito**, livros que definem coisas ou ideias, ajudando a criança a desenvolver conceitos.

Podemos disponibilizar às crianças livros de lengalengas, poesia/rima, histórias reais e fantasias, trava-línguas, adivinhas.

Ainda segundo Rigolet (2006), quando trabalhado o trava-línguas, lengalengas, poesia/rima e adivinhas, deve-se ter em conta a linguagem contida nos livros que poderão não estar adequadas à faixa etária da criança. Assim, o educador deverá procurar estratégias para ajudar a criança na compreensão do que é lido, procurando sinónimos de palavras difíceis de compreender, associar o teatro, a dramatização ou a música, por exemplo à leitura de poemas/poesia/rimas, para facilitar a compreensão e memorização.

Exploração de receitas de culinária, ler a receita, os ingredientes e identificá-los, conversar sobre as características dos materiais e alimentos utilizados.

Através dos livros e da leitura, abre-se um leque de possibilidades e temas a serem trabalhados e articulados com as diversas áreas do domínio e desenvolver diferentes competências quer da língua portuguesa, como da matemática e do conhecimento do mundo.

Em pré-escolar, pode-se ler/ouvir histórias em diferentes formatos, nomeadamente em vídeo recorrendo às novas tecnologias como o computador,

trabalhando assim também a atenção da criança. Atenção é algo que também se deve trabalhar em pré-escolar, para ajudar a desenvolver a compreensão verbal é necessário ser capaz de prestar atenção ao que está a ser falado. Saber escutar é importante para a comunicação e para aprendizagem.

Estes são exemplos do que o educador poderá adotar para melhorar os resultados linguísticos a obter e tornar uma aprendizagem rica e significativa.

O educador também pode optar por criar um livro com o grupo, ouvindo as ideias da criança, os seus interesses deixando que seja o autor da história da sala.

Assim, através dos livros é possível desenvolver a linguagem da criança.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a escolha de um tema de investigação é inquietante, por vezes surge de uma oportunidade, de uma ideia, no desempenho de uma tarefa de rotina e, independentemente da forma como surge, é essencial que seja importante e estimulante para o investigador.

O tema da investigação do presente projeto está relacionado com a importância da motivação para a leitura na Educação de Infância, sendo usada para a realização desta investigação a metodologia investigação-ação, uma modalidade investigação qualitativa.

5 – A ética na investigação

Em investigação, a ética consiste nas normas de procedimentos que se considera correto ou incorreto (Bogdan & Biklen, 1994).

Existem duas questões que dominam o panorama no que diz respeito à ética da investigação, sendo o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer dano, para que desta forma os participantes adiram voluntariamente na investigação, estando cientes da natureza do estudo, dos perigos e obrigações nele envolvidos, não estando expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir (Idem, 1994).

Bogdan e Biklen (1994) definem quatro princípios éticos gerais, de forma a orientar o investigador:

- 1- “O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante a observação”, ou seja, as identidades dos sujeitos devem ser protegidas de forma que os dados recolhidos não tragam nenhum transtorno.
- 2- Os sujeitos devem estar informados sobre os objetivos da investigação e o seu consentimento obtido, sendo este tratado com respeito.
- 3- O investigador deve ser claro e explícitos com os sujeitos, ao negociar as autorizações para o estudo, sendo verdadeiros nas suas promessas e na sua palavra até à conclusão do estudo.
- 4- O investigador deve ser autêntico quando apresenta os resultados, ou seja, não deve confeccionar ou distorcer dados recolhidos mesmo que “as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar(...)” (p.77).

Desta forma, na realização do projeto de investigação, tento manter a descrição, mantendo no anonimato o nome das Educadoras, das Auxiliares e das crianças, assim como das instituições dos respetivos contextos.

6 - Investigação Qualitativa

A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que constitui num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação, contribuindo para explicar e perceber os fenómenos sociais. A investigação é uma forma de refletir e de dar forma aos problemas que surgem na prática, fazendo surgir ideias inovadoras (Coutinho, 2014).

Um projeto de investigação assenta num paradigma, que segundo a mesma autora “O conceito de paradigma de investigação pode definir-se como um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico (Coutinho (2005) citado por Coutinho 2014, p.sd)

A investigação quantitativa e a investigação qualitativa estão associadas a paradigmas, “A distinção entre paradigmas diz respeito à produção do conhecimento e ao processo de investigação e pressupõe existir uma correspondência entre epistemologia, teoria e método (Carmo & Ferreira, 2008). A diferenciação é aplicada a nível de método, estando este ligado a uma perspetiva paradigmática distinta e única (Idem, 2008).

Para a realização desta investigação foi usado o método de investigação qualitativa.

Para Bogdan e Biklen (1991) a investigação qualitativa possui 5 características:

1. Na investigação qualitativa o ambiente natural – contexto que se pretende estudar – é fonte direta de informação e, o investigador assume um papel de instrumento principal, neste sentido, “(...entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (p.48).
2. “A investigação qualitativa é descritiva”, ou seja, os dados que são recolhidos são em forma de palavras e imagens; incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros registos oficiais. Ao analisar os dados tentam respeitar a forma em que estes foram registados ou transcritos, respeitando a sua riqueza.

3. Os investigadores qualitativos têm maior interesse pelo processo do que pelo produto e resultado;
4. A análise dos dados é realizada de forma indutiva, isto é, “Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p.50);
5. Na investigação qualitativa o significado é de grande importância para os investigadores. Estes estabelecem estratégias e procedimentos que possibilitem ter em consideração as experiências do ponto de vista do informador, havendo uma espécie de diálogo entre o investigador e o sujeito. Os investigadores preocupam-se pelo que se designa por perspectivas participantes “(...) Por exemplo (...) as perspectivas parentais sobre a educação dos seus filhos” (p.50).

Este ponto, está em consonância com a minha intencionalidade de compreender até que ponto as famílias estão envolvidas no desenvolvimento da criança ao que diz respeito ao contacto com a leitura e os livros.

O investigador qualitativo tem um plano, que é baseado em hipóteses teóricas e na recolha de dados, tais como a observação participante, entrevistas não estruturadas e análise de documentos. (Bogdan & Biklen, 1991).

Para a realização da investigação-ação é feito um trabalho de campo, desta forma o investigador qualitativo recolhe os seus dados, entrando no mundo do sujeito, mas ao mesmo tempo está fora dela, tentando aprender com o sujeito.

7 - A investigação-Ação

Investigação-ação é uma metodologia com duplo objetivo, como o próprio nome indica, investigação no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador e da comunidade (Dick (2000) citado por Fernandes, 2006), ação para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa, mas no sentido de obter resultados em ambas as vertentes (Fernandes, 2006).

A investigação-ação é uma das expressões que se lê e se ouve com frequência nos meios relacionados com educação (Coutinho, et al., 2009).

A expressão investigação-ação (“action research”) apareceu em 1944 com Kurt Lewin, tendo as suas ideias sido transportadas para a educação, designadamente para o nível do desenvolvimento curricular e formação de professores. Esta tem três noções fundamentais que perduram, a importância das decisões de grupo, enquanto facilitadoras e sustentáculo das mudanças de conduta social, o compromisso com a melhoria de uma situação e a necessidade do envolvimento das participantes em todas as fases do processo investigativo. Kurt Lewin descreve a investigação-ação como um processo cíclico que comporta as fases de planificação, ação e avaliação. Este modelo sofreu modificações com o intuito de especificar os passos, sendo descrito como uma espiral autorreflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. (Kemmis & MacTaggart (1992); Kemmis (2007) citado por Cardoso, 2014).

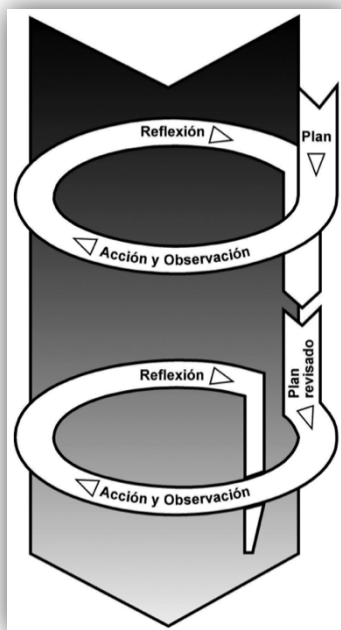


Figura 1 - Espiral da investigação-ação⁴

A *planificação* por norma inicia com uma ideia geral sobre uma melhoria ou mudança desejável, mas encontrar o objetivo e como o alcançar nem sempre é fácil. Deve-se analisar a situação recolhendo todos os dados e, sendo esta primeira fase bem-sucedida, emergirá um plano. Esse plano é ação de organização, devendo ser flexível para se adaptar a imprevistos antes indiscerníveis. A *ação* é uma variação metódica e reflexiva da prática. A *observação*, é o processo de documentar os efeitos da ação criticamente informada, sendo assim a base para a reflexão. A *reflexão* reconstrói a ação que é registada através da observação, procurando encontrar o sentido dos processos, problemas e restrições durante a ação desenvolvida. (Idem, 2014). A reflexão é uma fase do ciclo investigação-ação, através da qual se constrói e reconstrói ação.

Cardoso (2014) cita Cohen e Manion (1980) referindo que “a investigação-ação é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e a verificação próxima dos efeitos de tal intervenção” (p.33). Através da

⁴ Imagem retirada de Cardoso (2014) adaptada de Kemmis e McTaggart (1992, p.16)

investigação-ação pretende-se melhorar a qualidade de uma situação social, como também ampliar conhecimento e competências profissionais.

Coutinho, et al (2009), destaca algumas características da investigação-ação:

- *Participativa e colaborativa*: requer a participação de todos os intervenientes no processo. O investigador não é um agente externo que realiza a pesquisa, mas é um co-investigador com e para os interessados do problema prático e na sua melhoria. Todos são co-executores na pesquisa (Zuber-Skerritt (1992) citado por Coutinho et al, 2009).
- *Prática e interventiva*: o investigador participa e intervém com a realidade para proporcionar a mudança (Coutinho (2005) citado por Coutinho et al, 2009).
- *Cíclica*: a investigação envolve uma espiral de ciclos, onde as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, sendo implementadas e avaliadas como introduções de um novo ciclo, articulando a teoria com a prática (Cortesão (1998) citado por Coutinho et al 2009).
- *Crítica*: os investigadores não procuram apenas melhorar a prática, mas também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo (Zuber-Skerritt (1992) citado por Coutinho et al,2019).
- *Auto-avaliativa*: todo o processo é continuamente avaliado, com o intuito de se adaptar e criar novos conhecimentos.

Fernandes (2006) refere que Carrasco (2002) afirma que a análise da realidade ou o diagnóstico de uma situação social, presume uma fase importante do método de ação e intervenção social.

O objetivo do diagnóstico ou da análise da realidade, é conhecer o problema para o transformar.

Para tal, a investigação foi realizada durante a permanência nos contextos de estágio em creche e em pré-escolar.

Assim sendo, com esta investigação pretendo responder à questão-problema, ***”Como promover hábitos leitura em Educação de Infância?”***.

A investigação-ação implica uma estratégia reflexiva, mas não se resume a uma reflexão sobre a prática. Schon (1983) procurou compreender como um profissional constrói a sua visão do mundo, tendo assim distinguido três modalidades de reflexão: a reflexão na ação (aquela que acontece no decorrer da ação), a reflexão sobre a ação (reconstruimos mentalmente a ação) e reflexão sobre a ação na ação (permite melhorar ações futuras) (Cardoso, 2014).

Para Alves & Azevedo (2010), importa explicitar que a proximidade entre o sujeito e o objeto poderá originar diferentes pesquisas educativas, permitindo através de uma tipologia de Trilla Bernet (2007) identificar três grandes modos de conduzir a pesquisa, a “experiencial” que consiste na construção de conhecimento educacional tendo como base a ação educacional do próprio sujeito; “teórico-prático”, que corresponde à construção de conhecimento não na base da ação educativa mas no contacto com a realidade educacional, ou seja, que não se baseia na própria experiência mas sim de ajudar a produzir a experiência de outros; e “especulativo” no qual a ciência educacional é inspirada pelos discursos de outros.

Tendo em conta o tema e a questão-problema da investigação, considereirei recorrer aos procedimentos de recolha de informação: observação participante, dispositivos de multimédia – como fotografias e gravações áudio –, notas de campo, análise documental, Inquérito por entrevista semiestruturada e inquérito por questionário.

Deste modo, pretendo observar a forma como as crianças lidam com os livros, a envolvência das famílias pois “investigar é olhar com intencionalidade para algo” (Alves & Azevedo, 2010), a investigação-ação é uma metodologia de investigação que permite melhorar a prática, através da mudança e reflexão.

8 - Procedimentos de recolha de informação

Segundo Azevedo e Alves (2010), a investigação em educação deve ser orientada por um vasto conceito de racionalidade o qual abrange a intuição e a imaginação, partindo da complexidade do mundo humano e de fenómenos, estabelecendo uma capacidade de questionar vários pressupostos, conceitos e propostas em análise, “(...) é importante decidir, com rigor, quais as sequências de ação traçadas, no plano geral, que irão ser concretizadas, de seguida, e como é que o processo de implementação e os seus efeitos irão ser monitorizados (observação e controlo)” (Cardoso, 2014, p. 48).

8.1 Observação participante

Para a realização da investigação, mobilizei a observação participante, pois estive inserida nos contextos educativos fazendo parte da equipa pedagógica. Segundo Oliveira (2010) que cita Moreira (2002), a observação participante é considerada “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”.

Deste modo, durante a minha permanência nos contextos de estágio participei ativamente nas rotinas dos grupos – Ex.: alimentação, higiene, hora da sesta, momentos em pequeno e grande grupo –, observando e recolhendo informações que considerarei importantes para a investigação, “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...) a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Este procedimento é vantajoso, na medida em que estive inserida no contexto tornando de certo modo mais fácil para a recolha de informação e observação, recorrendo também a registos fotográficos.

Foi sentida alguma dificuldade num primeiro contacto com os contextos, na medida em que não conseguia manter o foco por acontecer várias ações em simultâneo, mas de uma forma gradual fui mantendo o foco nos aspetos que no momento considerava importante observar. Recorria ao registo escrito no meu

caderno de bolso sempre que observava alguma ação pertinente, e quando não era possível registar por ter de auxiliar as crianças deixava um pequeno apontamento para de seguida conseguir anotar. Recorri também aos registos fotográficos

8.1.1 Notas de campo

Depois das observações realizadas nos contextos, das entrevistas e outras sessões de investigação o investigador escreve o que aconteceu, descrevendo as pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas (Bogdan & Biklen, 1994).

As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Ibidem, 1994, p. 150).

Para esta investigação anotei várias situações que me pareceram interessantes, nomeadamente, reuniões pedagógicas, ideias de atividades, ações realizadas pelas crianças, organização de rotinas entre outros aspetos relevantes, pois “As notas de campo incluem a) registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interações (trocas, conversas), efetuando sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Spradley citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 87), incluindo ainda “b) material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras. Através delas, o professor vê, ouve, experiencia e medita (Bogdan & Biklen citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

8.1.2 Dispositivo multimédia – fotografia e gravação áudio

Durante o decorrer do estágio utilizei os registos fotográficos de modo a recordar certos momentos importantes, “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 183).

Do mesmo modo, utilizei o registo áudio transcrevendo posteriormente de modo a analisar cuidadosamente aspetos relevantes. Através destes registos tenho a possibilidade de observar a minha prestação podendo refletir acerca da mesma, podendo ainda melhorar a minha prestação e participação no decorrer do estágio e da investigação.

Ao que diz respeito aos registos obtive autorização para os registos fotográficos no contexto de creche por parte das famílias, e em contexto de pré-escolar obtive autorização por parte da Educadora que por norma colocava as famílias por dentro dos acontecimentos em sala, tendo mantido o anonimato das crianças em ambos os registos.

8.2 Análise documental

Este procedimento consiste na análise de documentos, como projetos educativos e projetos pedagógicos, bem como as planificações realizadas pelas educadoras e trabalhos das crianças. Com a análise destes documentos procurei compreender melhor as práticas pedagógicas, as intencionalidades de cada educadora nos diferentes contextos de estágio e os princípios educativos que regem cada instituição. Não foi possível consultar todos os documentos oficiais das instituições assim como os projetos atualizados, mas deu para retirar informações e compreender a sua estrutura.

8.3 Inquérito por entrevista e inquérito por questionário

Uma entrevista consiste numa conversa, por norma entre duas pessoas, podendo envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas com o intuito de obter informações sobre a outra (Morgan 1988, Burgess, 1984 citado por Bogdan e Biklen, 1994).

A entrevista é um dos meios de obter informações nos diversos campos podendo dizer-se, segundo Amado e Ferreira que uma entrevista é:

- É um método recolha de informação, onde existe transferência de informação de uma pessoa para outra, no caso do informante para o entrevistador,
- Uma transação que possui pressupostos, como emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais, que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação,
- Uma conversa com objetivos delineados, sendo a entrevista um método adequado para “análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados(...)” (Quivy e Campenhoudt, 1998 citado por Amado e Ferreira, 2014, p. 207).

Tendo em conta que as entrevistas assumem uma variedade de formas podendo ser cara a cara ou online, e com diversos fins e usos, e segundo Amado e Ferreira (2014) as entrevistas podem ser classificadas como:

- Entrevista *estruturada ou diretiva*: centrada num tema determinado e restrito (“focused interview”), em que o investigador já possui um conhecimento prévio.
- Entrevista *semiestruturada ou semidiretiva*: as questões surgem de um guião organizado pelo investigador com o essencial para obter o que pretende saber, tendo o entrevistado liberdade de resposta.
- Entrevista *não estrutura ou não diretiva*: não existe uma grelha de perguntas, mas segue o discurso do entrevistado, exigindo competência e sensibilidade por parte do investigador.
- Entrevista *informal-conversa*: não há um plano, trata-se de conversas, trocas de ideias acerca do vivido e de assuntos relevantes para a investigação.

Realizei com um pequeno grupo de quatro crianças uma entrevista semiestruturada, tendo preparado algumas perguntas que me ajudaram a conduzir a entrevista, Como afirma Máximo-Esteves (2008, p. 92) “A entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional”, pois é possível recolher as informações pretendidas.

A entrevista foi realizada em contexto de sala, estando as crianças sentadas em redor da mesa comigo e estando algumas a executar um trabalho proposta pela Educadora como as restantes crianças da sala. A entrevista de um modo geral correu bem, tendo todas as crianças participado na entrevista respondendo às questões, apesar de haver alguma brincadeira nas respostas que por vezes influenciou a resposta de outra criança.

No inquérito por questionário o investigador e o inquirido não interagem presencialmente.

O planeamento de um questionário também exige especial atenção, uma vez que não, pelo facto de não ser presencial, haver hipóteses de esclarecimento de dúvidas no momento da realização do questionário (Carmo & Ferreira, 2008).

Para esta investigação realizei um inquérito por questionário às educadoras cooperantes e às famílias. No questionário das educadoras formulei algumas questões com perguntas de escolha múltipla e perguntas abertas, já no questionário para as famílias formulei perguntas de escolha múltipla.

Com os questionários pretendi perceber qual a importância e utilização que as Educadoras e as famílias dão à leitura e às histórias.

Devido ao facto de se viver em tempos de pandemia, optei pelos questionários online, usando a plataforma do Google formulário, tendo enviado via email o link para que as Educadoras tivessem acesso aos questionários, e para as famílias foi através do contacto da Educadora para quem enviei o link e encaminhou para as famílias. O questionário não foi realizado pelas famílias de creche, por neste contexto, as famílias não terem manifestado interesse em participar. Por essa razão, decidi não insistir nesta atividade.

Segundo os autores Carmo e Ferreira (2008), as perguntas devem ser bem organizadas, com coerência intrínseca e de forma lógica para quem responde. Desta forma procurei planear perguntas simples, claras e de fácil compreensão.

9 Tratamento e análise de informação

O tratamento e análise da informação são o centro da investigação (Amado, 2013). Não basta recolher dados, é necessário saber analisá-los e interpretá-los. A análise “(...) envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen 1994).

É privilegiado a *técnica de análises de conteúdo* por ser uma técnica flexível e adaptável que possibilita fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos. Na análise de conteúdo é feita uma classificação da informação recolhida através de entrevistas, questionários e outros documentos escritos (Amado, 2013).

Assim, neste projeto, será feita análise dos dados recolhidos através dos questionários, da transcrição da entrevista, as fotografias e as notas de campo.

Capítulo III – Análise e discussão de resultados

O presente capítulo caracteriza os contextos educativos de creche e pré-escolar no qual estive inserida para a realização de estágio. Por questão de ética é mantida o anonimato no que diz respeito às instituições e os intervenientes nesta investigação.

Está descrita a instituição A – contexto de creche – e a instituição B – contexto de pré-escolar –, o grupo de crianças, a organização das rotinas, espaço e dos materiais.

Durante os estágios não foi possível realizar intervenções que dessem bases suficientes e sustentáveis para a investigação sobre a prática, pois no contexto de creche a educadora cooperante era coordenadora da instituição, tendo nesse período de estágio estado ausente de sala devido a auditorias externas, reuniões e outras funções inerentes à sua função. Em contexto pré-escolar, houve pausas – gravidez e pandemia – que originaram na interrupção e adiamento do regresso ao estágio, tendo sido inclusive realizadas sessões síncronas, sendo estas de duração curta para que as crianças não perdessem o interesse pelas sessões. Foi concretizado um diagnóstico com base nos dados recolhidos nos dois contextos de estágio, tendo sido realizada a análise e discussão de resultados de forma a ajudar a responder à questão *“Como promover hábitos de leitura em Educação de Infância?”*.

10 Contexto de Creche – Instituição A

10.1 Caraterização do Contexto Educativo

O primeiro contexto de estágio decorreu na Instituição A, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), na valência de Creche, em duas salas de berçário. A Instituição é tutelada pela Santa Casa da região de Setúbal, que procura garantir serviços de qualidade que sejam capazes de responder às necessidades particulares das crianças. Integra crianças de vários níveis sociais, com o objetivo de apoiar as famílias sendo o seu maior foco as famílias mais carenciadas.

A Instituição, que é constituída pela valência de creche e Jardim de Infância, iniciou o funcionamento com quatro salas, uma em contexto de creche e três em contexto de Jardim de Infância, tendo mais tarde reunido condições para acolher crianças a partir dos 6 meses até aos 5/6 anos. A Instituição A chega a acolher cerca de oitenta crianças em creche e setenta e cinco no Pré-Escolar, tendo um horário alargado de 2^a a 6^a feira das 7h30 às 19h30⁵.

10.1.1 Infraestruturas e Espaço Físico

A instituição está localizada numa zona de cariz social, tendo bons acessos a transportes públicos e estacionamento.

A entrada de acesso à instituição tem uma rampa que facilita a deslocação a pessoas com mobilidade reduzida. Esta instituição tem espaços ajardinados que facilitam o contacto com a natureza, podendo ser aproveitados para a leitura de história num ambiente ao ar livre. Tem espaços exteriores separados por salas da mesma faixa etária, tendo à disposição das crianças materiais para exploração e brincadeira, como escorregas, baloiços, cozinha de lama entre outros materiais.

A instituição sofreu algumas alterações de melhoramento nas instalações, tendo sido acrescentadas duas salas de creche. Atualmente está organizada por duas

⁵ [Anonimidade do site] da instituição A

salas de 1º berçário (6 a 12 meses), duas salas de 2º berçário (1-2 anos), duas salas parque (2-3 anos) e três salas de Jardim de Infância, estando organizadas por idades homogêneas à data do estágio.

10.1.2 Projeto Educativo e Pedagógico

O Projeto Educativo à data do estágio não tinha sido ainda realizado, tendo a Educadora referido que o tema já estaria escolhido. O tema para o Projeto Educativo vai ao encontro das necessidades da instituição, tendo sido escolhido o tema “A Reciclagem”.

De destacar dos objetivos do Projeto Educativo para a valência de creche a colaboração com as famílias no que diz respeito aos cuidados e responsabilidades no processo educativo, desenvolvimento harmonioso da criança, atuando nos campos da segurança e organização do espaço, da higiene, da alimentação, do repouso, organizando atividades que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo, psico-motor da criança, combinando assim com aprendizagem⁶.

O Projeto Pedagógico é comum às duas salas de berçário e realizado na Plataforma TSR⁷. À data do estágio ainda não tinha sido realizado.

10.1.3 Equipa Educativa e Pedagógica

O Organograma da instituição A é constituído pela Diretora Técnica responsável pelos dois Centros de Infância, uma Coordenadora Pedagógica responsável pelos contextos de Creche e Jardim Infância e três auxiliares de serviços gerais. As Equipas Pedagógicas são constituídas por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, com exceção do primeiro berçário que conta com a colaboração de duas auxiliares de ação educativa para além da educadora. Tem ainda três auxiliares polivalentes distribuídas pelas salas do segundo berçário, salas parque e Jardim de Infância.

⁶ Informação retirada do Projeto Educativo da instituição A (2014/2018) [Anonimidade].

⁷ Plataforma de software de gestão da instituição A.

Para apoiar o ensino especial e responder às necessidades da comunidade educativa prestam assistência na instituição profissionais do Ministério da Educação – psicólogos, terapeutas da fala e técnicos de intervenção precoce. Relativamente à Equipa Pedagógica – da sala rosa e da sala violeta – esta era constituída por cinco elementos: a Educadora comum às duas salas, duas auxiliares da sala rosa e duas auxiliares da sala violeta. Reuniam-se mensalmente depois da Educadora X realizar a planificação mensal, mas havendo a necessidade antecipavam a reunião. No decorrer o estágio não observei nem participei em nenhuma reunião e/ou partilha das planificações já realizadas.

A Educadora X rege-se pela Abordagem HighScope e considera que o educador é mediador das aprendizagens da criança.

Segundo Amy Powell (1991) citado por Post e Hohmann (2003) na abordagem HighScope a criança adquire conhecimentos através das experiências ativas com o que a rodeia, as explorações, as manipulações, práticas e experiências.

As Educadoras da instituição reúnem na hora aberta ou hora indireta com o objetivo de terminarem tarefas/trabalhos, prepararem ou terminarem apresentações para reuniões e discutirem atividades a realizarem na instituição.

A Equipa Educativa da instituição realiza reuniões gerais, no qual estão presentes todas as funcionárias da instituição, sendo divididas por turnos de trabalho, abordando vários assuntos referentes à instituição.

10.1.4 Grupo de Crianças e as Famílias

i) Crianças

Acompanhei dois grupos pertencentes à Sala Rosa e à Sala Violeta do primeiro berçário. O grupo da Sala Rosa era constituído por seis crianças – cinco meninas e um menino –, o grupo da Sala Violeta era constituída igualmente por seis crianças – quatro meninas e dois meninos –, com idades compreendidas entre os 6 meses e os 12 meses, cumprindo assim as normas estipuladas pela portaria nº262/2011 de 31 de agosto, artigo 7ª da segurança social, no que diz respeito

à capacidade da sala de creche sendo o número máximo de crianças por grupo de:

- a) 10 crianças até à marcha;
- b) 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses;
- c) 18 crianças entre os 24 e os 36 meses” (p. 4339).

Havia no grupo uma menina – de 11 meses – que já havia frequentado o primeiro berçário no ano anterior e que por motivos de saúde permaneceu mais um ano no primeiro berçário por se considerar uma mais-valia para o desenvolvimento e cuidados da criança.

No que diz respeito à motricidade do grupo, de um modo geral já mantinham o equilíbrio, sentando-se sem apoio, conseguindo ainda a maioria das crianças retomar à posição de sentado quando se desequilibravam estando de pé ou sentado.

As crianças já conseguiam agarrar determinados objetos em pinça, bater palmas e dançar baloiçando o corpo ao som da música ou interagindo sempre que cantava uma canção para eles. Mostravam interesse na exploração de livros agarrando, rodando e colocando-os na boca.

Nesta faixa etária o grupo encontrava-se, de acordo com a teoria de Piaget, na fase sensoriomotora e “...os *aprendizes sensoriomotores* aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia e através da interação com os outros: são aprendizes ativos” (Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) citado por Kruse, p. 38).

As crianças reagem à chamada pelo seu nome procurando quem os chamava. No que diz respeito à comunicação e linguagem, ao longo do período de permanência no contexto, pude observar que algumas crianças com idades próximas ou com 12 meses iniciaram a fase do balbucio. Balbuciando “*ma-ma*”, “*pa-pa*”, “*da-da*” e *diziam* “*Olá*”, sendo que os “(...) sons emitidos pelos bebés podem ser interpretados como aproximação à fala(...) Há indicadores que apontam para a possibilidade de eles o fazerem para treinarem o seu tracto vocal e se prepararem para o utilizar em sequência de sons mais próximos das do adulto.” (Costa & Santos, 2003, p. 86).

ii) Famílias

No que diz respeito às famílias, o momento do dia no qual se estabelecia mais contacto com as famílias era no momento do acolhimento e na entrega das crianças às famílias. A Educadora que acompanhei referiu que comunica com as famílias através de conversas informais na hora do acolhimento e caso haja a necessidade liga para os pais ou é marcada uma reunião/atendimento.

É importante a criação de um vínculo entre as famílias e a escola havendo assim um trabalho cooperativo, pois como refere Oliveira-Formosinho (2018), pais e educadores aprendem em conjunto sobre a criança desde a primeira transição.

10.1.5 Organização das Rotinas

É importante a organização do quotidiano educativo, devendo o educador organizar a rotina de modo que seja flexível nos horários, respeitando as necessidades e ritmo de cada criança. A criança começa a ter noção do tempo através da rotina, começando a sentir segurança e autonomia. Ainda que, a autonomia seja trabalhada de forma gradual e com pequenas tarefas consoante o desenvolvimento e interesse da criança.

As rotinas do berçário começavam com o acolhimento entre as 7h30 e as 10h. Após o acolhimento, as crianças tinham um momento de exploração e brincadeira livre. As manhãs por vezes eram aproveitadas para a realização de atividades e interações com as crianças. Sendo um grupo com menos de 1 ano de idade, requeriam os cuidados com a higiene, a alimentação, por serem dependentes do adulto, havendo também a hora da sesta. As rotinas seguiam horários estabelecidos pela instituição – no caso da alimentação e da sesta –, a exceção são os cuidados de higiene e as atividades livres ou dirigidas pela educadora.

As rotinas de berçário passam essencialmente por “atividades vinculadas aos cuidados corporais, sendo constituídas, principalmente, de momentos ligados à higiene, à alimentação e ao sono” (Barbosa, 2006, p. 150), mas essas rotinas devem também incluir tempos de grupo e atividades planeadas pelo educador,

momentos de exploração livre, brincadeira e se possível de exploração no mundo exterior (Araújo, 2013).

10.1.6. Organização do Espaço e dos Materiais

O espaço que acolhe crianças pequenas deve ser um lugar acolhedor, desafiador e com aprendizagens significativas, para encorajar a necessidade da criança de olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, saltar, descansar, comer entre outras explorações, descobertas e aprendizagens (Post & Hohmann, 2003).

As duas salas do primeiro berçário faziam efeito espelho uma da outra com dimensões e áreas iguais.

A organização das salas era feita por áreas, sendo elas a área de atividades, a área do dormitório, a área do fraldário para higiene e cuidados básicos e a copa. As salas/áreas de atividade tinham boas dimensões, eram amplas e sem obstáculos o que facilitava a deslocação da criança pela sala promovendo o reconhecimento de si próprio e do que estava a seu redor. Como refere Post e Hohmann (2003), a sala deve ser um local seguro de forma a proporcionar à criança conforto, respondendo às necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe.

Tinham uma organização igual e o mesmo número de mobiliário, procurando ainda ter o mesmo número de brinquedos para a exploração nas duas salas. Esses brinquedos eram doados pelas famílias. Na sala havia uma cómoda com gavetas e na última gaveta – que era a maior – havia os brinquedos que as crianças muitas das vezes retiravam para brincar. O facto de as crianças terem acesso aos brinquedos permite-lhes serem mais autónomas. A área da manta de cada sala era rodeada de almofadas, tendo também um espelho para que as crianças se observassem.

As janelas eram relativamente grandes dando uma boa iluminação natural, tendo ainda uma porta de acesso ao exterior. O dormitório era separado da sala de atividades através de uma parede com janelas grandes de vidro que permitia o contacto visual. A área da higiene era de uso comum às duas, podendo a partir

daí observar a área de atividades, do dormitório e da copa. A copa não era usada para confecção de alimentos, mas para apoio às duas salas.

Em sala não havia à disposição das crianças livros para que os explorassem, estando estes guardados sobre a prateleira fora do alcance das crianças. A Educadora reconheceu que as crianças tinham pouco acesso à leitura e aos livros nas suas rotinas.

Nas paredes havia um quadro com as fotos e respectivos dias de aniversário de cada criança, um quadro onde era colocada a presença das crianças e outras informações relevantes acerca das crianças.

Havia ainda no exterior cabides identificados com o nome de cada criança.

11 Análise do contexto de creche

Com base nos dados recolhidos no contexto de creche, através do procedimento de recolha de informação como as notas de campo, registo fotográfico e inquérito por questionário referido no capítulo da metodologia, realizei a análise relativa ao contacto com os livros e a leitura.

Foram ainda utilizadas notas/excertos de reflexões cooperadas retiradas do dossier pedagógico⁸.

O inquérito por questionário realizado à Educadora X, teve o intuito de conhecer o papel do educador na promoção de hábitos de leitura em contexto de Educação de Infância, de forma a compreender a sua conceção sobre a motivação para a leitura desde cedo, já que em contexto prático não houve oportunidade de acompanhar e observar de forma mais explícita a prática da Educadora X.

11.1 Análise do inquérito por questionário

Na tabela referente à análise de conteúdo (Tabela 1), estão expressas as perceções da Educadora X no que respeita à promoção de hábitos de leitura em contexto de Educação de Infância, as quais foram agrupadas em quatro categorias e retirado do questionário que pode ser consultado no apêndice 2.

⁸ O Dossier Pedagógico foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio em Educação de Infância I

Tabela 1 - Análise de conteúdo do Inquérito por Questionário à Educadora X

Tema	Categorias	Indicadores	Unidade de registo
Promoção de hábitos de leitura	Leitura de histórias em sala	Planificações	RQ2: "Ambos os casos"
		Pedido das crianças	
	Verbalização da importância da leitura de histórias	Desenvolvimento linguístico	RQ4: "estimular a compreensão, (...), ampliar o vocabulário da criança e fomentar o interesse pela leitura e a escrita"
		Desenvolvimento pessoal e cognitivo	RQ4: "estimular (...), a criatividade"
	Atividades promovidas pelas professoras bibliotecárias	Participação	RQ6: "Menos dos que a gostaria, pois neste momento é necessário deslocação para o fazermos"
	Papel do educador na promoção do gosto pela leitura	Mediador de aprendizagem	RQ7: "deve demonstrar uma boa relação com o livro, ser sensível e apaixonado na forma como transmite o que lê, para chegar às crianças de forma lúdica e cativante, envolvendo-as e motivando-as intrinsecamente a querer ouvir o que vai ser lido."
		Aprendizagens espontâneas	RQ5: "É através dos livros, as crianças descobrem formas, cores e movimentos." "(...) quando lemos para a criança estamos a despertar nela não só o interesse e a curiosidade pelos livros mas também pelo mundo."
		Incentivar à exploração de livros	RQ5: "É através dos livros, as crianças descobrem formas, cores e movimentos." "(...) é fundamental que possam manusear os livros, os coloquem na boca, que os explorem, pois isso faz parte do processo de descoberta e desenvolvimento da própria criança."

Focando na categoria **Leitura de histórias em sala**, a Educadora X afirma incluí-la nas suas práticas quer tendo em conta as suas planificações quer a pedido das crianças.

Relativamente à categoria **Verbalização da importância da leitura de histórias**, a Educadora X destaca contar histórias estimula a compreensão, criatividade e amplia o vocabulário, como refere Pimentel (2017) a leitura e exploração de histórias possibilita à criança o seu desenvolvimento absoluto.

Na categoria **Atividades promovidas pelas professoras bibliotecárias**, a inquirida afirma que realizada *"Menos dos que a gostaria, pois neste momento é necessário deslocação para o fazermos"*. O recurso a bibliotecas poderá ser um meio de promover hábitos de leitura na criança.

Quanto à última categoria: **Papel do educador na promoção do gosto pela leitura**, a Educadora destaca o incentivo à exploração de livros, *tal como defende Menezes (2016)*, o manuseamento de livros possibilita que a criança crie uma relação próxima com o objeto do seu interesse, viabilizando a exploração e descoberta. De acordo com Jean Piaget (Bastos, 1999), nesta fase do desenvolvimento, a criança encontra-se na fase sensoriomotora, aprendendo com todos os sentidos e todo o seu corpo e a descoberta do livro poderá passar por o colocar na boca. Com a interação e exploração do livro, a criança está a construir conhecimento, fazendo-o através da ação – colocar o livro na boca, rodar, virar a página, entre outras ações.

Nesta mesma categoria, a Educadora refere que *"o educador é mediador de aprendizagem como tal, deve demonstrar uma boa relação com o livro, ser sensível e apaixonado na forma como transmite o que lê, para chegar às crianças (...)"*, e de acordo com o Plano Nacional de Leitura (sd), é importante que o educador conheça a história e que goste da mesma, assim consegue transmitir o seu gosto pela leitura/história e cativar a criança. Deve haver motivação por parte do educador quando conta uma história, desta forma irá motivar a criança. Ler em voz alta, usar entoações e expressões, falar de forma clara e interpretativa da história, criando expectativa e prazer nas crianças e o interesse de querer mais.

11.2 Atividades em contexto de creche

Ao longo do estágio em creche, realizei algumas notas de campo sobre o que fui observando na prática e sobre algumas atividades realizadas no contexto. Estas dizem respeito a uma atividade espontânea, uma sugerida por mim e ainda outra sugerida pela Educadora X.

As atividades sugeridas por mim e pela Educadora partiram de conversas informais, surgindo de forma espontâneas não estando planificadas.

11.2.1 Exploração livre dos livros em sala

Nesta subsecção, está apresentadas uma nota de campo e a sua análise relativa à atividade espontânea, que surgiu devido ao facto de ter observado que, em sala, não estava disponível para as crianças livros que explorassem. Tendo em conta que a Educadora se encontrava fora da sala e pretendia permitir o acesso aos livros e observar o comportamento das crianças, coloquei alguns livros à disposição do grupo de crianças.

Nota de campo 1

(11 de novembro 2019)

Educadora Cooperante ausente da sala. Coloquei à disposição das crianças os livros que se encontravam na prateleira da sala fora do alcance das crianças. Não dei para a mão de nenhuma criança simplesmente coloquei junto dos brinquedos para observar o comportamento das crianças.

Crianças demonstraram interesse pelos livros, pegando, rodando, abanando, batendo com eles no chão e colocando-os na boca. Observaram imagens, colocavam a mão aberta sobre o livro, apontavam com o dedo e produziam sons como “da-da” e sorriam. Houve alguma “disputa” pelos livros.

Auxiliar ao entrar em sala e ver que as crianças estavam a colocar os livros na boca retirou e guardou-os novamente na prateleira.

Quem mostrou mais interesse pelos livros foi o V., L., R. e C.

Como referido na nota de campo, havia na sala 2/3 livros na prateleira e por querer observar qual seria o comportamento das crianças, aproveitei um momento da manhã, tendo em conta que a Educadora não se encontrava em sala, para colocar ao dispor das crianças os livros. Coloquei os livros no chão perto dos outros brinquedos, de modo a observar se as crianças se interessavam pelos livros, o que fariam perante a presença dos livros já que era um material que não estava disponível para as crianças.

Embora tenha existido alguma disputa pelos livros, esta foi resolvida de forma natural entre as crianças sem a intervenção do adulto, dado que uma das

crianças acaba por ceder o livro à outra criança pegando noutro brinquedo ou livro.

Contudo, houve um momento para mim constrangedor, pois uma das auxiliares ao entrar na sala e observar que as crianças tinham o livro na boca, retirou-os e colocou-os novamente na prateleira que se encontrava fora do alcance das crianças, tendo as crianças ficado novamente sem poder explorar, interagir e tocar nos livros. O livro deve ser tocado pela criança, para que esta crie uma relação de proximidade com o livro, e tenha interesse pelo objeto, para tal é necessário que o livro seja colocado na boca, pois faz parte da descoberta e do processo de (re)conhecimento do objeto (Menezes, 2016).

No momento da exploração dos livros, houve crianças a demonstrarem mais interesse que outras e, mesmo tendo sido retirados, fixaram o olhar na prateleira onde os livros se encontravam, podendo assim concluir que os livros despertaram interesse nas crianças e que foram descobrindo o prazer da descoberta do livro através da exploração.



Figura 2 - "Disputa" do livro de pano



Figura 3 - Exploração do livro usando a boca

11.2.2 O “Dia do Pijama” e os livros

Partindo de uma das conversas informais com a Educadora sobre o meu tema do projeto de investigação, a Educadora decidiu no Dia do Pijama levar alguns livros seus que estavam no seu gabinete para a sala, para que as crianças os explorassem e nós observássemos o comportamento delas, pois a Educadora reconhecia que era algo que as crianças não tinham ao seu dispor diariamente em sala.

Nota de campo 2

(20 de novembro 2019)

Atividade sugerida pela Educadora.

Sala previamente preparada por Educadora e Estagiária, com livros no tapete e dossel sobre o tapete, ambiente escurecido com luzes variadas projetadas no teto e na parede e música de fundo. As crianças da sala violeta mostraram mais interesse desde o início em relação às crianças da sala rosa, pois aperceberam-se dos livros assim que foram colocados na sala indo para dentro da “tenda”. As crianças da sala rosa andaram pela sala só depois é que começaram a entrar um a um para a “tenda” e a explorar os livros.

De um modo geral pegaram nos livros, rodaram os livros, colocaram-nos na boca, brincaram com o livro batendo com o livro no chão, apontaram para as imagens.

Menina L. interagiu comigo, sentando-se ao meu lado como se me pedisse para ler e explorar o livro com ela, ouvindo atentamente quando falava e mostrava as imagens. Perguntei onde estava o bebê depois de lhe mostrar a imagem do bebê e ela apontou. Interagiram com a música baloiçando o corpo e observavam as luzes. Houve crianças que tentaram folhear/mudar a página do livro.

Durante toda a atividade estive dentro da “tenda” junto dos livros por sugestão da Educadora Cooperante. Os livros disponibilizados eram de páginas grossas, com imagens reais, texturas, cores e adequado à idade das crianças do grupo.

Em conjunto com a Educadora, criou-se um ambiente com luzes coloridas, música, dossel sobre o tapete e vários livros de modo a tornar o ambiente acolhedor e convidativo a explorações e descobertas.



Figura 4 – “Tenda” sobre parede

A Educadora, antes da realização desta atividade partilhou comigo a sua ideia, tendo em conjunto refletido sobre as suas intencionalidades.

A Educadora teve a intencionalidade de permitir que as crianças tivessem um contacto com os livros, já que em sala não havia ao alcance das crianças e por não ser frequente o contacto com os livros, que os explorassem com todos os sentidos, desenvolvessem o interesse e curiosidade através do contacto e observação do livro.

Nesta atividade, não se forçou as crianças a explorarem os livros, deixou-se que fossem as crianças a ter ou não interesse pelos livros, tendo havido crianças a mostrarem interesse e outras a mostrarem pouco ou nenhum interesse pelos livros. Devemos respeitar o interesse e ritmo da criança, de modo que esta se mantenha interessada ou se interesse, sem se cansar, disponibilizando o material deixando que a magia aconteça. Devemos permitir a interação e exploração dos livros por parte da criança, assim através do contato com o livro

de forma continua, a criança percebe que ele faz parte de um mundo mágico (Menezes, 2016).



Figura 5 - Exploração e observação em conjunto

Houve um momento de interação entre mim e uma criança que se sentou ao meu lado colocando o livro no meu colo (figura 5). A criança explorou o livro, mudou de página e foi comunicando comigo durante a sua exploração.

Ao haver esta interação com a criança, estamos a estimulá-la a prestar atenção às palavras e ao responder aos sons que a criança faz, esta aprende que os sons e futuramente as palavras são uma forma de se relacionar com o mundo (Lara, 2014).

A criança escuta e compreende a linguagem muito antes de ser capaz de a produzir. O adulto, ao estar recetivo à comunicação da criança e à sua descoberta, permite que a criança entre para a vida social organizada da comunidade onde se relaciona com outras pessoas, ganhando consciência das suas ações ou sentimentos ou percepções (Post & Hohmann, 2003).

O adulto deve mostrar-se disponível para a criança quando esta mostra interesse em explorar o livro e partilhar esse momento de exploração com entusiasmo.

Através dos livros e da leitura, é possível criar laços afetivos com a criança, transmitir segurança e fazer com que a criança se sinta importante e ouvida, deixando que se comunique e se expresse na exploração do livro e da história manifestando as suas motivações e interesses (Rigolet, 2006).



Figura 6 – Exploração e interação com o adulto

11.2.3. Leitura de história e exploração do livro

Esta atividade surgiu de uma conversa informal sobre o tema. Referi à Educadora que pretendia levar um livro para a sala e contar uma história ao grupo e verificar como o grupo interagia e se mostrava interesse pelo momento de leitura e pelo livro.

Nota de campo 3

(10 de dezembro 2019)

As crianças estavam a explorar a sala livremente. Sentei-me e iniciei a história sem colocar as crianças no tapete, fazendo comentários referentes ao livro sem ter as crianças a prestar atenção a mim.

Usei diferentes entoações e expressões imitando os animais e aos poucos as crianças foram-se aproximando, sentando perto e sobre mim observando as imagens do livro e os sons que emitia. As crianças não imitaram o som dos animais quando eu reproduzia, mas mostraram satisfação em ouvir a história, sorrindo e aproximando do livro querendo observá-lo de perto e mexer. As crianças exploraram o livro livremente, tendo observado que as mais velhas (quase 1 ano) mostraram mais interesse pelo livro e na sua exploração.

Antes de realizar o momento de leitura, refleti com a Educadora Cooperante sobre a atividade, tendo ficado combinado – por sugestão de Educadora – que não se iria colocar as crianças no tapete para o momento da leitura, mas que se queria que fossem as crianças a mostrarem interesse pelo momento, pela história e pelo livro. O intuito foi perceber se as crianças manifestavam, ou não, interesse pelo momento da leitura da história e posterior exploração do livro. Para o momento de leitura, escolhi levar um livro meu, com folhas grossas, imagens reais, com som de animais, com pouco texto e com janelas de levantar e descobrir o objeto/imagem escondido. A razão da escolha deste livro deveu-se ao facto de ser um livro com imagens reais, com imagens de objetos que seriam familiares às crianças – como por exemplo os brinquedos – por ter várias cores, folhas grossas, o que facilita o virar de página, como refere a autora Sim-Sim (2008) relativamente aos livros adequados a esta faixa etária, pois poderão ser livros que despertem interesse à criança devido às suas características. O som dos animais possibilitava brincar no momento da leitura podendo partir para a identificação e reconhecimento do animal e do seu som.

No dia da atividade o grupo estava num momento de exploração livre pela sala, e sem posicionar o grupo de crianças no tapete para a leitura da história, sentei-me no tapete com o livro e comecei a observar o livro e a fazer comentários, como... *“Que lindo cão!”* ... na tentativa de captar atenção das crianças, começando depois disso a leitura da história.

Enquanto lia a história usei diferentes entoações e expressões, imitando o som do animal que aparecia na história mostrando primeiro o som que o livro emitia do animal e produzindo o som de seguida. Utilizando diferentes entoações para diferentes situações ou personagens, usando gestos, expressões e o corpo para contar a história torna o momento divertido (Helena, 2019).



Figura 7 - Momento de leitura da história

Antes da realização desta atividade senti um pouco de dúvida de como iria começar a leitura do livro, tive um pouco de receio de não conseguir captar atenção das crianças no momento da história pelo facto de não as ter sentadas prontas para a histórias desde o início.

De um modo geral, com esta atividade tive a intencionalidade de despertar a curiosidade das crianças pelo livro, que explorassem o livro com todos os sentidos e proporcionar às crianças um momento de leitura desfrutando com prazer desse momento, promovendo também o sentido de escuta.

Nas imagens abaixo (figuras 8 e 9) é possível ver atenção das crianças no momento da história e o interesse que as crianças demonstraram pelo livro e na sua exploração.

O grupo que estava num momento de exploração da sala aproximou-se de mim, sentando-se ao meu lado e sobre mim, para escutar e observar as imagens tendo conseguido captar atenção e interesse das crianças. As crianças mais velhas – perto dos 12 meses – foram aquelas que, após a leitura, exploraram mais o livro.



Figura 9 - Momento de exploração do livro em conjunto



Figura 8 - Momento de exploração do livro

A Educadora refere numa das reflexões de estágio⁹ que, quanto mais vezes forem apresentados os livros mais curiosidades as crianças demonstram, assim, como refere Menezes (2016) que cita Sandroni e Machado (2000), desde cedo a criança percebe que o livro é uma coisa boa e dá prazer. Porém, para tal, é importante que o livro seja tocado e explorado pela criança, de forma que esta crie uma relação próxima com o livro.

⁹ Reflexão de estágio em contexto de creche no âmbito da Unidade Curricular Estágio em Educação de Infância I

12 Discussão de resultados em contexto de creche

No ponto anterior estão referidas atividades realizadas em sala, sendo que somente estas foram realizadas e observadas na prática relacionadas com o tema desta investigação. Com os dados recolhidos e o que observei em contexto de creche foi possível concluir que existem algumas contradições entre o que foi observado na prática, nas conversas informais, reflexões e as respostas ao questionário por parte da Educadora.

Considerando também aspetos referidos no capítulo I do enquadramento teórico, sobre a importância da motivação para a leitura, como a presença de livros em sala, a criação de momentos ricos e prazerosos de leitura.

No contexto prático não foi possível observar com frequência práticas de leitura com as crianças do berçário por parte da Educadora, assim como por parte das Auxiliares.

A rotina baseava-se na exploração livre da sala e em atividades orientadas alusivas a temáticas comemorativas específicas.

Apesar de não ter observado com frequência atividades de leitura em sala por parte da Educadora, uma vez que exercia simultaneamente a função de coordenadora e, portanto, se tinha de ausentar por alguns períodos, de acordo com as categorias **Leitura de histórias em sala e Verbalização da importância da leitura de histórias**, a Educadora refere no questionário que considera importante a planificação de atividades de leitura de histórias, por permitir estimular na criança a compreensão, criatividade e ampliar o vocabulário, não esquecendo que fomenta o interesse pela leitura. Desde cedo, a criança armazena conhecimentos e vai desenvolvendo-os de forma natural e casual e quando vive num contexto em que a leitura e a escrita existem em abundância, a atividade de leitura, sendo esta de qualidade e com frequência, poderá provocar na criança o interesse pela linguagem escrita e a sua aprendizagem. Mas esta prática que poderia ser habitual e frequente não foi observada durante a permanência no contexto de creche.

Na categoria **Papel do educador na promoção do gosto pela leitura**, a Educadora refere que a presença do livro e o incentivo à sua exploração é importante no sentido de que a criança pode, através do contacto com o livro, descobrir formas, cores, movimentos e despertar o interesse e curiosidade pelo

livro e pelo que lhe rodeia. Foi observada assim uma contradição, pois em sala não estavam ao alcance da criança livros que permitissem o manuseamento e a sua exploração. Sendo esta uma prática que a Educadora considera importante, o facto de os livros estarem em falta ou fora do alcance, não permite à criança manuseá-los, explorá-los e desenvolver o prazer pela leitura através do contacto com o livro, nem descobrir o mundo que a rodeia.

O facto de a Educadora ter referido que planifica atividades de leitura e partilha com as auxiliares, mencionando o trabalho em equipa poderá ajudar a colmatar esta ausência podendo assim permitir que as auxiliares executem as atividades planificadas, lendo uma história recorrendo ao livro físico ou a outras estratégias, pois, como refere Menezes (2016), é importante que a criança toque e tenha uma proximidade dos livros. A atividade espontânea descrita na nota de campo 2, de certo modo, teve a intenção de promover o contacto com o livro, já que este objeto não era tão presente no dia a dia da criança em contexto escolar. Para a criança criar o gosto pelos livros e pela leitura, ainda para mais em idade tão nova como no berçário, é necessário criar um ambiente acolhedor e de afeto, em que se disponibilize o livro e o tempo do adulto quando a criança mostra interesse e que se permita que a criança comunique, interaja e se sinta segura para se expressar e explorar o que lhe rodeia e a si mesma. Como refere Rigolet (2006), através dos livros e da leitura é possível criar laços afetivos, transmitir segurança e permitir que a criança percebe que é importante e ouvida, permitindo que comunique e se expresse na exploração do livro e da história. Podendo ser aproveitados esses momentos para estar, por exemplo, de forma individual ou pequeno grupo, sentados confortavelmente a observar o livro, referir o que está representado no livro que está a ser explorado no momento, apontando para as imagens, repetindo o nome do objeto de modo ajudar a criança a ligar o som da palavra ao significado.

Como referido no capítulo I do enquadramento teórico, existem livros que se adequam a cada faixa etária, como por exemplo para a faixa etária até aos 12 meses, o livro de pano, livros cartonados, livros de fácil limpeza devido ao facto de se estar presente numa faixa etária em que a descoberta é feita com os sentidos. Como refere Pimentel (2017), a leitura e a exploração de histórias permite aquisição de valores que trazem vantagens no crescimento e ao longo da vida. Quando a criança está presente num contexto em que a linguagem

escrita está presente, ao ouvir uma história, desenvolve a linguagem, a capacidade de atenção e a compreensão.

A Educadora refere ainda na resposta ao questionário – categoria ***Papel do educador na promoção do gosto pela leitura*** – que a criança é um observador e é importante manusear os livros, metê-los à boca, fazendo parte do processo de descoberta e desenvolvimento da criança, mas na prática observada, uma das auxiliares, ao se aperceber que uma das crianças que explorava o livro o meteu na boca, o retirou e voltou a colocar na prateleira não deixando que as crianças continuassem na sua exploração do objeto que era o livro, como foi descrito na nota de campo 1.

As crianças exploram o que as rodeia com todos os sentidos, fazendo parte do seu desenvolvimento e descoberta colocarem os objetos na boca para os conhecerem, e para recolherem informação através da ação (Sim-Sim, 2008). O facto de ser retirado o livro não permite que a criança crie uma intimidade com este objeto para que desperte o interesse e curiosidade de querer saber mais sobre o que o livro tem para mostrar e para explorar.

Quando as iniciativas da criança são frequentemente contrariadas, como é o exemplo de retirar o livro por colocar na boca, a criança começa a duvidar da sua capacidade para moldar e organizar a sua existência quotidiana (Post & Hohmann, 2003). As mesmas autoras ainda referem que, quando as crianças sentem que podem contar com a pessoa significativa, ficam com uma base de confiança que lhes permite explorar o ambiente que as rodeia.

Menezes (2016) refere que é comum os adultos acreditarem que a criança não sabe ler, logo não se interessa pelos livros, não os sabe tratar com cuidado, por isso não precisa de ter contacto, mas é exatamente o contrário, as crianças demonstram interesse pelas cores das imagens, formas e figuras dos livros.

Posso inferir que o comportamento da auxiliar pode ter surgido devido ao facto de ter sido uma atividade que surgiu no momento, e não ter partilhando com as auxiliares a minha intenção na partilha dos livros com o grupo, e a auxiliar em questão não me ter visto a intervir junto das crianças, mas ter deixado que as crianças, sozinhas, explorassem os livros para perceber se manifestavam interesse pelo objeto em questão.

Para a Educadora X, o educador é mediador de aprendizagem, devendo demonstrar uma boa relação com os livros, ser sensível e apaixonado transmitindo essa paixão para a criança de forma lúdica, cativante e motivadora. De facto, o educador deve promover momentos prazerosos de leitura, procurando estratégias e formas de estimular o contacto com o livro e as histórias, sendo que a escola poderá ser o local que permitirá à criança um maior contacto com livro e as histórias, pois existem crianças que, nos seus contextos do quotidiano, poderão ter um contacto frequente e enriquecedor com os livros e a leitura e outras crianças poderão não ter. Por este motivo, a escola deverá contribuir para o equilíbrio desta desigualdade, disponibilizando e possibilitando à criança o contacto com a linguagem escrita, fomentando o conhecimento e desenvolvimento de competências.

Em relação à atividade descrita na nota de campo 3, a intencionalidade foi despertar o interesse da criança pela história, captar a sua atenção para o momento de leitura e permitir a exploração do livro em grupo e individualmente. Esta atividade surgiu de uma conversa informal entre mim e a Educadora no sentido de permitir às crianças um contacto com o livro e com a leitura, já que não era recorrente esta prática.

Apesar do receio que senti inicialmente de poder não conseguir captar atenção do grupo, este demonstrou interesse pela atividade

O grupo deixou a exploração livre para se sentar perto de mim para ouvir a história, ficando sentados a escutar e observar. Não coloquei no início as crianças no tapete para ouvirem a história porque queria que fossem as próprias crianças a querer, pois acredito que não devemos obrigar, mas proporcionar momentos agradáveis de leitura e de contacto com os livros desde cedo, mas tendo em conta também o interesse da criança. A curiosidade da criança faz com que esta realize escolhas, queira descobrir algo novo e ter a sua autonomia em aprender.

Iniciei a atividade com consciência de que poderia não suscitar interesse por parte de todas as crianças, mas de um modo geral consegui ter a atenção do grupo durante a leitura.

As crianças mais novas mostraram interesse, mas faço a inferência de que por serem mais pequenas – algumas ainda não gatinhavam –, e as crianças mais velhas se terem “apoderado” do livro, acabaram por ficar sentadas a observar as

outras crianças a explorarem o livro e depois foram brincar. Mas sendo que a minha intenção era que todas as crianças tivessem a possibilidade de conhecer e explorar o livro mostrei-o a todas as crianças de forma individual e pequenos grupos de 2/3 crianças.

A leitura de histórias pode ser um momento divertido e de brincadeira, como referem Portugal, Carvalho e Bento (2016), em creche podemos brincar com a linguagem, desenvolvendo o pensamento, a comunicação e comportamentos de literários. Contar uma história pode ser uma brincadeira, usando o corpo, gestos, entoações e expressões diferentes tornando o momento cativante, divertido e descontraído para a criança.

Para permitir que, conforme a criança cresça, cresça também o interesse pelos livros e pela leitura, é preciso permitir que a criança, nos seus contextos diários, tenha a possibilidade de contactar com a linguagem escrita. Assim é possível construir um caminho para o crescimento de um bom leitor. Como refere Rigolet (2006), a criança começa a sua leitura desde que é recém-nascido através do contacto com a sua mãe. Com o crescimento o bebé/criança vai realizando várias leituras do que a rodeia, e todas as aquisições realizadas, criam alicerces para o seu crescimento, tendo o adulto o papel crucial de fornecer “materiais sólidos” para a construção de “andaimes” (Rigolet,2006). É nessa dimensão da construção do ser que entra necessidade de ler livros com e para o bebé/criança, em paralelo com a leitura do mundo. Nesta idade, ler não significa ensinar as letras, mas sim transmitir o mundo em três dimensões através do ouvir, ver, sentir, cheirar.

12.1. Proposta de atividade em creche – Berçário

Nesta secção apresentarei uma proposta de atividade sensorial (apêndice 7), uma vez que identifiquei que neste contexto de estágio houve uma carência de contacto com o livro.

Tendo em conta que o grupo tinha idades compreendidas entre os 6 e os 12 meses, encontrando-se na fase sensoriomotora, recorrendo assim aos cinco sentidos para explorar o desconhecido, pensei numa atividade que permitisse que as crianças utilizassem os seus sentidos. Escolhi para esta atividade o livro “*Olhar, tocar, sentir*” concebido por Ellie Boulton, Hannah Cockayne e Kylie Hamley, sugerido no Plano Nacional de Leitura¹⁰, que caracteriza-se como sendo um livro colorido, com imagens reais e objetos que podem ser considerados familiares para a criança e que permitem explorar a componente sensorial.

Como referido no enquadramento teórico, as crianças nestas idades tendem a cativar-se por livros que lhes despertem interesse e curiosidade.

Em berçário a exploração dos livros é feita através dos sentidos podendo assim ter diferentes texturas, cores, sons e imagens reais, que chamem atenção da criança podendo o educador promover o desenvolvimento da linguagem através do livro (Menezes, 2016).

Em berçário (e em creche) é possível brincar e explorar a linguagem oral e escrita através dos livros, podendo estes estar disponíveis para exploração das crianças.

A implementação da atividade iria seguir os seguintes momentos.

Em primeiro lugar, efetuaria um momento em grande grupo antes da leitura, no qual apresentaria alguns materiais às crianças para que se pudessem familiarizar e explorar (sentir as texturas, escutar o som que alguns materiais produzem ao abanar – as garrafas – e observar os materiais) durante a exploração. Colocaria todo o material numa caixa para possibilitar a exploração livre das crianças.

De seguida, em pequenos grupos, partiria para a exploração sensorial do livro. Tendo em conta que no grupo existia crianças com 6 meses, começaria por

¹⁰ https://www.pnl2027.gov.pt/np4/olhar_tocar_sentir.html

explorar o livro com estas terminando com as mais velhas. Sentaria o pequeno grupo junto de mim, realizando a leitura e a exploração do livro sensorial com o pequeno grupo.

Do meu ponto de vista, este livro incentiva que a criança fique atenta e motivada na descoberta do conteúdo, devido às cores, texturas e imagens reais, tendo ainda no final do livro um espelho que permitirá à criança se descobrir (Rigolet, 2006).

Havendo a presença de um espelho no final do livro, foi ainda pensado usar as fotografias das crianças e vários espelhos pequenos.

Com as fotografias podemos ajudar na identificação de cada uma das crianças, podendo colocar questões como “*Quem é?*”; “*É a/o [nome da criança].*”, “*Onde está? Está aqui a/o [nome da criança]*”. Desta forma promove-se a aquisição da linguagem, apesar de o bebé nascer com a capacidade inata para aprender a língua do meio que lhe rodeia, o processo de aquisição será tão rico quanto mais rico for o meio linguístico que o rodeia (Costa & Santos, 2003).

Reconhecer o bebé como um parceiro comunicativo, pois o bebé quer partilhar com o adulto tudo o que de novo vê, ouve, cheira e sente não havendo tanto espaço para o silêncio (Rombert, 2017).

Os livros possibilitam uma aproximação afetiva com a criança, através do contar, e do aprender sobre o mundo que lhes rodeia.

De acordo com Sabino (2008), é fundamental despertar na criança o gosto pela narrativa a partir dos seis meses de idade através da leitura e o contato com os livros.

De salientar que, a exploração deste livro, não necessita de ser feita num só dia ou num só momento do dia podendo ser explorado em vários dias permitindo que a criança tenha o seu tempo na exploração, podendo a caixa com os materiais passar a fazer parte dos materiais disponíveis em sala para a exploração diária do grupo. O adulto deve saber esperar e respeitar o ritmo de cada criança nas suas explorações e interações. A criança ao se sentir respeitada sente-se confiante. Deve-se estar atento aos sinais da criança pois cada sinal de comunicação pode transmitir significado (Rigolet, 2006).

Este livro ainda permite a integração de mais explorações dos sentidos através da exploração da tinta e do espelho para a criança se reconhecer através deste.

Pode ainda integrar a exploração das cores recorrendo a uma lanterna com papel celofane colorido projetando as cores da parede ou no teto da sala.

Havendo janelas baixas ao nível da criança colocar o papel colado na janela para observarem a rua pelo papel.

Nesta viagem pelas descobertas que a criança vai percorrendo o adulto-educador será “responsável por proporcionar a todas as crianças instrumentos para que a viagem se torne numa aventura ‘rica, fascinante e memorável’ (...)” (Vasconcelos, 1990, citado por Rigolet, 2006, p. 34).

13 Contexto de Pré-escolar – Instituição B

13.1 Caracterização do contexto educativo

O segundo contexto de estágio decorreu na Instituição B, num Estabelecimento de Ensino Público, na valência de Pré-escolar.

A instituição B, em conjunto com outros cinco estabelecimentos de ensino, pertencem a um Agrupamento de Escolas na região do Montijo. Este estabelecimento de Educação e Ensino, engloba a Educação Pré-Escolar – com três salas de Pré-Escolar – e o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Existem vários órgãos dentro da gestão de recursos humanos do agrupamento, tais como, a Direção, o Conselho Geral, Conselho Pedagógico, entre outros cargos como a Coordenação dos diferentes estabelecimentos de ensino¹¹.

13.1.1 Infraestruturas e Espaço Físico

Na instituição B, o Pré-escolar partilha o recinto escolar com o 1º CEB, estando estes localizados em edifícios distintos, ou seja, o Pré-escolar funciona num edifício, e o 1º CEB funciona num edifício para o 1º, 2º 3º e 4º ano de escolaridade, tendo ainda o refeitório, biblioteca e o gabinete da Coordenadora. As salas do 1º CEB, têm todas acesso para o exterior, à exceção de duas salas em que o acesso é pelo interior do edifício. Cada sala tem junto delas duas casas de banho, uma para os meninos e outra para as meninas.

Devido à pandemia, havia restrições nas áreas disponíveis para as crianças, nomeadamente o restringimento de um pequeno parque existente nas instalações da escola, demarcação de áreas para cada sala e ciclo de ensino permanecer nos intervalos.

No edifício do Pré-escolar existem três salas, duas casas de banhos comuns às salas, uma casa de banho para as Educadoras e as Assistentes Operacionais, a sala das Educadoras e uma sala das AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família), mas que estava destinado ao isolamento devido à pandemia.

¹¹ Consultado o site da instituição [anonimidade do site da instituição].

Existia ainda um pequeno espaço que havia sido uma horta, mas que no momento do estágio não estava a ter uso, assim como o parque infantil.

13.1.2 Projeto Educativo e Pedagógico

No que diz respeito aos documentos oficiais do agrupamento – da instituição e do grupo –, estes são o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o Plano Anual de Atividades do Agrupamento, o Plano Anual de Atividades do estabelecimento (PAA), o Plano de Atividades do JI – que é feito quando há visitas de estudo – e o Projeto Curricular do Grupo (PCG) de cada sala.

No que diz respeito ao PEA, PAA e ao Plano de Atividades do JI, não foi possível consultar nenhum exemplar à data do estágio. O Plano Anual de Atividades do Agrupamento, foi possível consultar no site do agrupamento, apesar de não estar atualizado, sendo do ano de 2017/2018 à data que foi consultado. Este tem como referência o PEA, pretendendo não ser só um documento do Planeamento e operacionalização do trabalho letivo a desenvolver, mas ser um reflexo do dinamismo de toda a comunidade educativa¹² (PAA, 2017/2018).

O PCG, é realizado pela Educadora responsável pelo grupo, estando à data do estágio ainda por realizar, tendo a Educadora disponibilizado o PCG de um ano anterior. Neste documento são definidas as estratégias e objetivos a trabalhar com o grupo, segundo a Educadora não é fechado, pois é um projeto que pode ser alterado sempre que necessário desde que seja para melhorar o desenvolvimento do grupo.

13.1.3 Equipa Educativa e Pedagógica

Em relação ao trabalho em equipa – Equipa Pedagógica –, as planificações mensais e semanais eram elaboradas tendo por base um trabalho colaborativo entre a Educadora e a Assistente Operacional, sendo estas flexíveis, o que significa que podem ser sempre sujeitas a alterações com vista a ir ao encontro

¹² [Site da instituição anonimizado]

das necessidades e interesses das crianças, respeitando assim o ritmo do grupo/crianças.

As Educadoras reuniam à quarta-feira para conversarem acerca da planificação conjunta. Antes da pandemia, era feita uma junção e articulação de salas, mas devido à mudança exigidas devido à pandemia, deixou de haver essa articulação. As reuniões também serviam para reunir com a Animadora responsável pelas AAFF (Atividades de Animação e Apoio à Família), sendo feita uma supervisão pedagógica das atividades desenvolvidas.

O trabalho em equipa, seja entre Educadora-Assistente Operacional, como Educadora-Educadora “(...) é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo (...) (Epstein & Hohmann, 2019, p. 120).

Relativamente ao modelo curricular seguido pela Educadora, esta afirma não seguir apenas um modelo específico, mas sim, faz uma articulação entre alguns, tentando criar espaços de aprendizagem constante, onde as crianças tenham liberdade de escolha, oportunidade de usufruir de diversas experiências, que permitam um desenvolvimento e aprendizagens cada vez mais significativos. Referiu ainda, que se identifica com o MEM (Movimento da Escola Moderna), no que diz respeito à autonomia.

Senti-me bem recebida tanto pela equipa educativa como pela equipa pedagógica de sala, sentindo-me integrada nas equipas.

13.1.4 Grupo de Crianças e as Famílias

i) Crianças

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, tendo oito meninos e dezassete meninas. No grupo havia uma menina e um menino com 6 anos de idade feitos até ao último dia do ano civil de 2020.

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, dos quais quinze já tinha frequentado no ano anterior ao estágio o pré-escolar e dez que tinham iniciado

naquele ano letivo. Era um grupo que se entreadjudava nas tarefas assim como brincavam em conjunto nos intervalos, respeitando os colegas de sala.

No início de estágio observei que havia no grupo uma criança, que apresentava alguma dificuldade na comunicação oral, não sendo por vezes possível compreender de imediato a explicação da criança, mas numa das conversas informais com a Educadora, percebemos que o grupo respeita essa diferença.

Era um grupo participativo, interessado em participar nas atividades e tarefas propostas em sala.

ii) Famílias

No que diz respeito às famílias, a Educadora incentiva à participação nas aprendizagens e nas rotinas do grupo. Apesar de ser um ano particular devido à pandemia, esta mantém contato com as famílias procurando em conjunto com as restantes Educadoras, estratégias para integrarem as famílias, dando a conhecer o que é realizado em sala e as aprendizagens, através por exemplo de um jornal. Este é o exemplo de uma estratégia pensada pelas Educadoras para mostrarem os processos e produtos realizados nas salas pelas crianças.

As famílias sempre tiveram uma participação ativa nas salas, trazendo propostas de atividades para realizarem com o grupo, mas a pandemia veio tirar esse prazer de receber as famílias no contexto escolar.

13.1.5. Organização das Rotinas

A rotina começava com o acolhimento das crianças às 8h45 e terminava com a entrega das crianças às 14h45, sendo que havia o prolongamento para as crianças que frequentavam as AAAP das 7h30 às 8h45 e das 14h45 às 19h. O acolhimento sofreu alterações, pois devido à pandemia, as famílias faziam a entrega das crianças ao portão da escola, recebiam-nas também ao portão.

As rotinas diárias eram organizadas de forma flexível, tendo diversos momentos como: atividades recetivas – canção do “Bom dia”, marcação de presenças/faltas, mapa do tempo –, atividades em grande grupo e pequeno

grupo, atividades propostas pelas Educadora ou pelas crianças, momentos de refeição – almoço, reforço da manhã e da tarde – e higiene pessoal.

Para além destas, devido à pandemia, acrescentou-se os momentos de desinfecção da mão, do calçado à entrada do edifício, dos materiais, das mesas e cadeiras.

As rotinas são importantes na medida em que ajuda a criança a prever o que vem a seguir nos momentos do dia, proporcionando segurança, confiança e autonomia, ajudando o educador na organização do dia de trabalho do grupo, como refere Hohmann e Weikart (2009), ajuda o adulto a organizar o tempo com as crianças permitindo que estas tenham experiências de aprendizagem ativas e motivadoras.

13.1.6. Organização do Espaço e dos Materiais

Devido à pandemia e às regras impostas pelas entidades de saúde, houve uma redução das áreas disponíveis em sala assim como no material de cada área.

As áreas disponíveis passaram a ser a área do tapete, a área da casinha, a área dos jogos de mesa, a área das construções e a área dos jogos de chão. De referir que, antes da pandemia, existiam as restantes áreas: a área da biblioteca, a área da garagem, a área da moldagem/pintura, a área da escrita – que tinha ao dispor das crianças letras, números para formar palavras, um arquivo de palavras com desenhos associados –, a área do computador, a mesa grande que era a área dos trabalhos, da planificação do dia e do acolhimento das vinte e cinco crianças. As áreas que se mantiveram abertas para as crianças, sofreram algumas alterações como é o exemplo da área da casinha. Nesta área as crianças tinham ao seu dispor roupas que podiam usar nas brincadeiras livres e na criação da dramatização e jogo simbólico, mas devido à pandemia, deixou de haver essas roupas disponíveis, assim como as roupas dos bonecos. A Educadora em conjunto com as crianças estipulou qual seria o número de crianças que podiam estar por áreas, variando entre três e quatro crianças, consoante a área.

As crianças tinham voz ativa em sala, sendo sempre pedido a sugestão e participação nas decisões de sala pois estes são elementos principais da

aprendizagem, deste modo um dos papéis do educador é “(...) organizar o ambiente e observar e escutar a criança (...)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28). O espaço é organizado consoante o interesse e as necessidade do grupo.

Embora a área da biblioteca tenha deixado de estar funcional, a Educadora, manteve os momentos de leitura de histórias, decorrendo, normalmente, à tarde depois do almoço.

Relativamente à disposição das mesas na sala, também esta foi alvo de alterações uma vez que, era necessário respeitar um distanciamento social. Assim sendo. Cada criança tinha a sua cadeira identificada com o seu nome, sentando-se num lugar fixo, assim como uma caixa com o seu material não podendo partilhar com os pares o material. De salvaguardar que, esta nova configuração teve em conta a comodidade das crianças e a facilidade na realização dos trabalhos e momentos livres.

14. Análise do contexto do Pré-escolar

À semelhança do que foi realizado para o contexto de creche, com base nos dados recolhidos no contexto de Pré-escolar, através do procedimento de recolha de informação como as notas de campo, o registo áudio, o inquérito por questionário e entrevista semiestruturada, referido no capítulo II, realizei a análise de conteúdo relativa ao contacto com os livros e a leitura.

Para a realização do diagnóstico analisei o inquérito por questionário realizado à Educadora Y, o inquérito por questionário realizado às famílias e a entrevista realizada a um grupo de crianças com o intuito de conhecer as concepções de cada um deles em relação à leitura.

14.1. Inquérito por questionário

No presente estudo, o inquérito por questionário serviu para inquirir a Educadora Y sobre as suas perspetivas sobre o papel de educador em contexto de Educação de Infância, inquirir as famílias e as crianças sobre as suas concepções sobre a leitura e quais os seus hábitos de leitura.

Do questionário dirigido às famílias obtive doze respostas, dos quais os dados foram recolhidos entre 19 de fevereiro e 5 de março de 2021.

14.1.2 Educadora

Na tabela referente à análise de conteúdo (consultar Tabela 2), estão expressas as perceções da Educadora Y no que respeita à promoção de hábitos de leitura em contexto de Educação de Infância, as quais foram agrupadas em quatro categorias. Pode ser consultado as respostas ao questionário no anexo 3.

Tabela 2 - Análise de conteúdo do Inquérito por Questionário à Educadora Y

Tema	Categorias	Indicadores	Unidade de registo
Promoção de hábitos de leitura	Leitura de histórias em sala	Planificações	RQ2: "Ambos os casos"
		Pedido das crianças	
	Verbalização da importância da leitura de histórias	Desenvolvimento linguístico	RQ4: "Proporciona o contacto com a leitura e escrita, desenvolve a consciência fonológica."
		Desenvolvimento pessoal e cognitivo	RQ4: "(...) proporcionar a criatividade e imaginação de cada criança, como ser individual nas suas especificidades muito próprias"
			RQ4: "(...) potencia nas crianças, o desenvolvimento das capacidades de atenção, concentração, memorização."
	Atividades promovidas pelas professoras bibliotecárias	Participação	RQ6: "Sim, participamos. (...), uma vez por semana. Participamos em projetos, como por exemplo "Uma aventura literária", "Miúdos a votos" e outras (...)"
	Papel do educador na promoção do gosto pela leitura	Mediador de aprendizagem	RQ7: "O educador tem de gostar e saber envolver/fomentar na criança esse gosto pelos livros e pela leitura, lendo muito, contando histórias, transmitindo o valor do livro."
		Aprendizagens espontâneas	RQ5: "ajuda a desenvolver a motricidade fina através do folhear das páginas."
		Incentivar à exploração de livros	RQ5: "(...) é necessário promover e criar condições de exploração/contacto com os livros, por parte das crianças. (...) Na sala existe sempre a área da biblioteca, onde as crianças podem explorar os livros, aprendendo a utilizá-los, dando-lhes a importância que devem ter na vida de todos.

Focando na categoria **Leitura de histórias em sala**, a Educadora Y afirma incluí-la nas suas práticas quer tendo em conta as suas planificações quer a pedido das crianças. O contacto precoce com a leitura em pré-escolar é determinante para a formação de pequenos leitores (Mata, 2008). Os livros possibilitam uma aproximação afetiva com a criança, através do contar e do aprender a organizar as suas ideias sobre o mundo que a rodeia. A presença do

livro não é garantia de promoção de leitura, mas o contacto com o livro permite inserir a criança no mundo da literatura, pois sem os livros torna-se difícil criar o gosto por ler (Menezes, 2016).

Quanto à categoria ***Verbalização da importância da leitura de histórias***, a Educadora Y enfatiza a importância destas práticas, tal como se pode verificar nas unidades de registo presentes na Tabela 2, possibilitando o desenvolvimento linguístico, pessoal e cognitivo da criança.

Relativamente às ***Atividades promovidas pelas professoras bibliotecárias***, a Educadora Y afirma participar semanalmente nestas atividades. O contacto e recurso às bibliotecas, dá à criança a oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de consultar e utilizar novos espaços de lazer e cultura, criando assim bases para desenvolver hábitos de leitura e do gosto pela leitura e a escrita (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Quanto à última categoria: ***Papel do educador na promoção do gosto pela leitura***, o Educador apresenta-se como um mediador de aprendizagem e como tal é importante incentivar à exploração de livros. Ujiie (2017) que cita Bussato (2006) refere que todo o professor tem dentro de si um contador de histórias, tem de saber encontrá-lo e aprimorá-lo. Este deve sentir e viver a história, narrá-la com naturalidade, conhecer a história, usar gestos mas sem exagerar, ser original. Contar histórias é saber criar um ambiente acolhedor, de encantamento, suspense, surpresa e emoção, onde as personagens ganham vida, enriquecendo o momento da leitura enriquecendo a leitura do mundo de quem a ouve. (Martucci, 1999 citado por Ujiie, 2017).

14.1.3 Famílias

Relativamente ao questionário dirigido às famílias, quando questionados em relação à leitura de histórias aos filhos, verifica-se que todas as famílias inquiridas costumam ler histórias aos filhos tendo obtido uma percentagem de 100% – *doze respostas*.

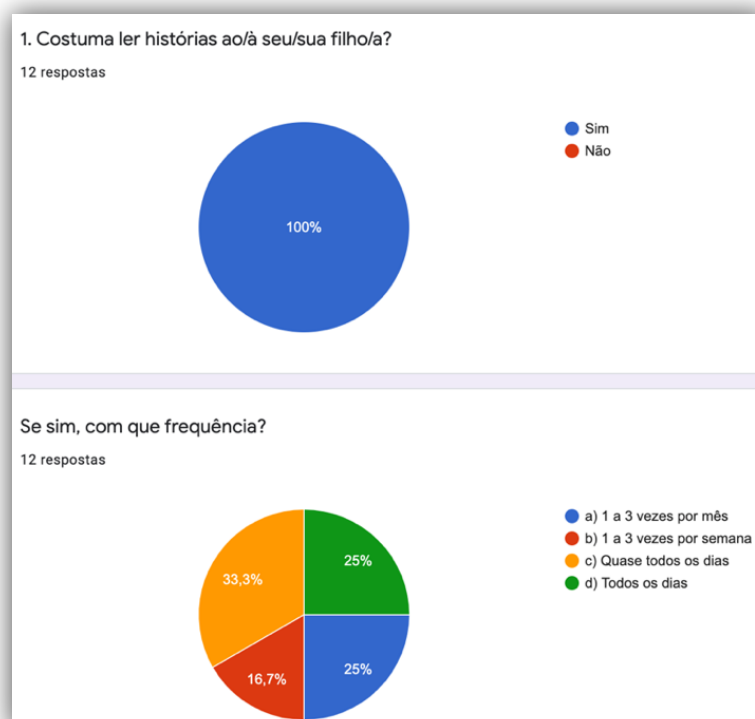


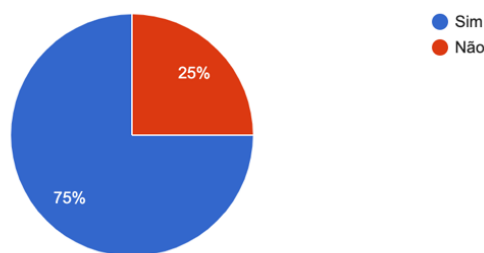
Gráfico 1 - Respostas 1 do questionário às famílias

No que diz respeito à **frequência das leituras**, 33,3% – *quatro respostas* – respondeu que lê quase todos os dias, 25% – *três respostas* – lê todos os dias, 25% – *três respostas* – lê 1 a 3 vezes por mês e 16,7% – *duas respostas* – lê 1 a 3 vezes por semana.

Assim, como se pode constatar, a maioria das famílias lê com alguma frequência histórias aos seus filhos sendo um hábito saudável para as crianças. Ao somar as percentagens de “todos os dias”, “quase todos os dias” e “1 a 3 vezes por semana” obtemos um total de 75%.

2. O/a seu/sua filho/a costuma pedir espontaneamente que lhe leia histórias?

12 respostas



Se sim, com que frequência?

11 respostas

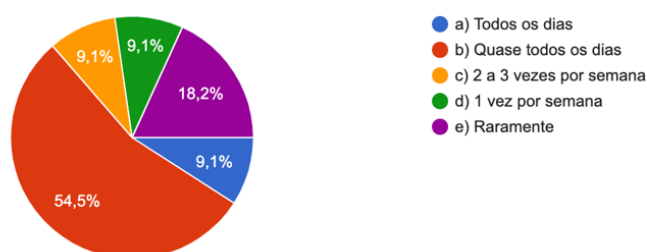


Gráfico 2 - Respostas 2 do questionário às famílias

Quando questionados em relação à espontaneidade das crianças ao pedir que seja lido um livro, de acordo com o gráfico 2, é possível verificar que 75% – nove respostas – são afirmativas quanto à espontaneidade das crianças ao pedir que seja lido um livro, tendo obtido 25% – três respostas – de respostas contrárias. É possível verificar que a maioria das crianças pede de forma espontânea que seja lido um livro, sem que seja a família a propor a leitura, mas mostrando interesse em ouvir uma história. Quanto à frequência desse pedido, verifica-se que a maioria das respostas se concentram em "quase todos os dias" com 54,5% e "todos os dias" com 9,1% das respostas (gráfico 2). Ainda assim, deve-se destacar que 18,2% raramente pede para que lhes sejam lidos livros, o que demonstra que ainda há crianças que não são espontâneas a pedir que seja lido um livro, tendo também havido uma resposta em branco.

3. O/a seu/sua filho/a costuma ver/ler livros sozinho?

12 respostas

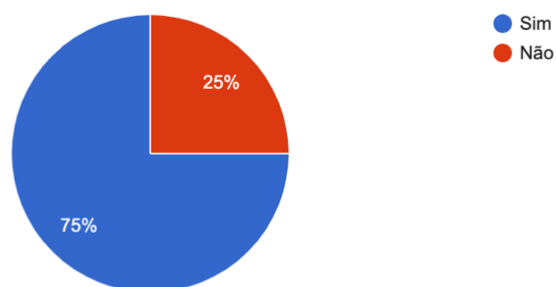


Gráfico 3 - Respostas 3 do questionário às famílias

Relativamente à questão referente à **frequência com que as crianças “leem” livros sozinhos**, 75% das famílias responderam que os seus filhos costumam ver/ler livros sozinhos. Em contrapartida, os restantes 25% não têm este costume.

Curiosamente, obteve-se o mesmo número de respostas em relativamente aos filhos que pedem para ler de forma espontânea e os filhos que costumam ler sozinhos, podendo haver aqui alguma relação nas respostas. As mesmas crianças que raramente pedem para ler (e a resposta em branco) podem ser as mesmas que não costumam ler sozinhas uma história.

4. O/a seu/sua filho/a costuma recontar as histórias de livros que lhe conta?

12 respostas

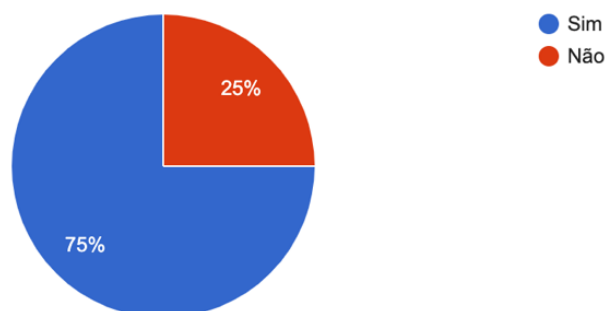


Gráfico 4 - Respostas 4 questionário às famílias

Quando questionados **se as crianças costumam recontar histórias**, no gráfico acima é possível verificar que 75% – *nove respostas* – das famílias responderam que sim à questão, tendo ainda 25% – *três respostas* – respondido que não.

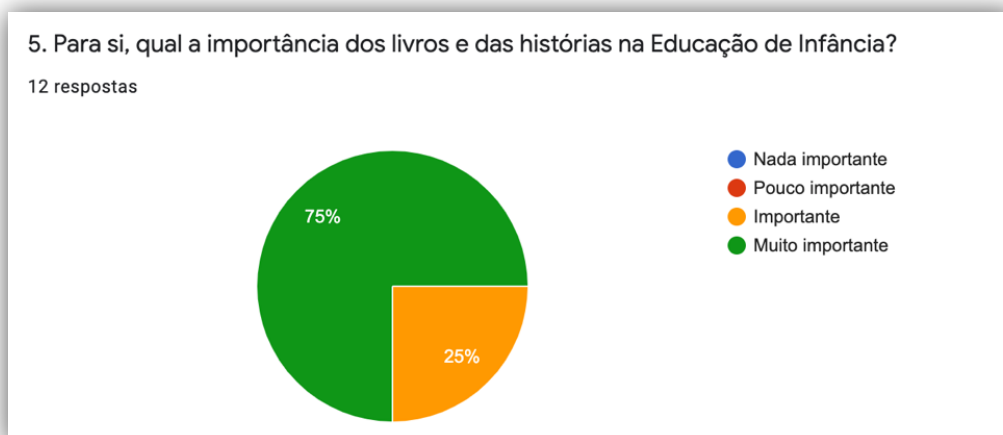


Gráfico 5 -Respostas 5 do questionário às famílias

À pergunta de **qual é a importância dos livros e das histórias na Educação de infância**, 75% – *nove respostas* – respondeu que é muito importante e 25% – *três respostas* – respondeu que são importantes. Aqui é possível verificar que as famílias valorizam os livros e as histórias na Educação de Infância.

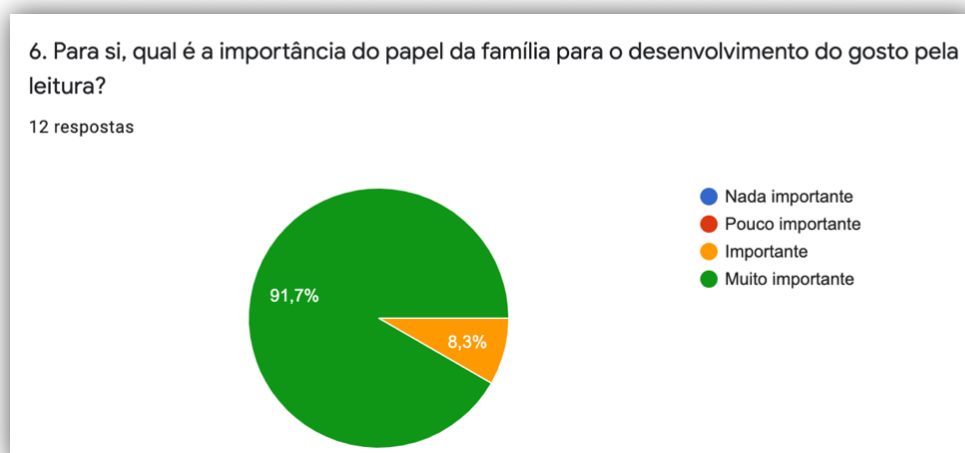


Gráfico 6 - Respostas 6 do questionário às famílias

Em relação a **qual é a importância do papel da família para o desenvolvimento do gosto pela leitura**, quase houve um consenso total, tendo obtido 91,7% – *onze respostas* – muito importante e 8,3% – *uma resposta* – importante.

Sendo muito importante ou importante, é possível verificar que na opinião destas famílias o papel da família é importante no desenvolvimento do gosto pela leitura.

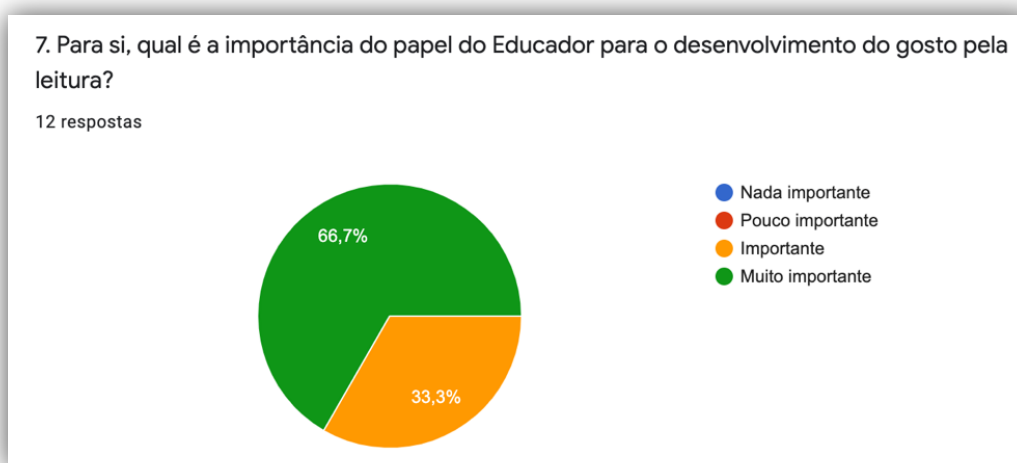


Gráfico 7 - Respostas 7 do questionário às famílias

A última questão diz respeito a **qual é a importância do papel do educador para o desenvolvimento do gosto pela leitura**, ao qual 66,7% – *oito respostas* – consideram muito importante e 33,3% – *quatro respostas* – considera importante.

À semelhança das duas questões anteriores é possível verificar que para as famílias é importante o papel do educador no desenvolvimento do gosto pela leitura. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o papel do educador, de facto, o papel do educador é importante na criação de ambientes promotores de aprendizagem e no envolvimento com a leitura e a escrita, de modo a levar o desenvolvimento de atitudes e disposição positivas em relação à aprendizagem da linguagem escrita. Sabino (2008) também defende que a promoção para a leitura deve ser feita continuamente tanto pela família como na escola pelo educador.

A família é o primeiro exemplo da criança, tendo esta hábitos de leitura poderá despertar na criança hábitos de leitura. As práticas de leitura da família pode influenciar a criança a aproximar-se ou afastar-se dos livros, tendo a família um papel importante na missão de motivar a criança para a leitura (Oliveira, Fini, Boruchovitch, & Brenelli, 2014).

14.2 Entrevista a grupo de crianças

Foi realizada uma entrevista semiestruturada a um grupo de quatro crianças com idades entre os 5 e 6 anos, com intuito de compreender qual a relação das crianças com as histórias e a leitura e as suas conceções em relação à importância dos livros e a leitura. A transcrição da entrevista pode ser consultada em anexo 4.

A entrevista realizou-se num momento descontraído, estando algumas crianças a realizar uma tarefa que havia sido proposta pela Educadora Y nesse momento do dia.

A entrevista foi orientada de acordo com o seguinte guião:

- ☐ *Gostam de ouvir histórias?*
- ☐ *Quais são as histórias que mais gostam de ouvir?*
- ☐ *Quem costuma contar as histórias/ Onde ouvem as histórias?*
- ☐ *Gostam de ler ou de ver histórias sozinhos?*
- ☐ *Gostam de contar histórias aos amigos?*
- ☐ *Como é que é contar uma história?*

No decorrer do estágio foi possível verificar que o grupo de crianças se interessava pelos momentos de leitura, participando de forma ordeira na exploração da história, no reconto e nas atividades que advinham da exploração da história ou da temática presente na história.

Na tabela referente à análise de conteúdo (Tabela 3) foram agrupadas em três categorias.

Tabela 3 - Análise de conteúdo da Entrevista semiestruturada ao grupo de crianças do pré-escolar

Tema	Categoria	Indicadores	Unidade de registo
Promoção de hábitos de leitura	Ouvir histórias	Gosto/não gosto	D: "Mais ou menos. Eu gosto mais ou menos" E: "Sim" F: "Aaaaa... Mais ou menos" (...) "Gosto" L: "Eu não gosto, eu amo"
		Quem conta	Crianças: "A (Ed.) C" E: "A minha mãe e a (Ed.) C" L: "(Ed.) C, a minha mãe e a minha irmã" D: "A (Ed.) C e a minha mãe" F: "Aqui na escola é a (Ed.) C e em casa é o meu pai"
	Histórias	Preferida	D: "(...) um do lobo que tem muitas histórias(...) é um que tem o lobo que queria ser super-herói" "Eu gosto, tenho uma do "Rei Leão" F: "A dos "3 porquinhos" (...) a do coelhinho" (...) "Eu gosto dos príncipes" E: "Do "Ruca" e da "Porquinha Peppa" L: "Da "Sereia" e da "Amizade"
		Importância	L: "Eu acho que as histórias são para aprender, para nós aprendermos, aprendermos um bocadinho, para trabalhar, para ler..." E: "Sim para a aprender a ler e a escrever... e ter imaginação" D: "Sim... eu já sei ler uma história"
		"Lê" / "Não lê"	D: "(...) eu já sei ler uma história" L: "Eu leio histórias da princesa Sofia" F: "(...) eu leio a história aos meus dois irmãos eles adormecem" E: "Eu gosto de ler histórias sozinha"
	Contar histórias	Como se conta	E: "... é ler... aprender a ler" D: "...aprender a ler..." L: "Nós pegamos numa história... e depois... é ler como sabemos ler... e vamos lendo para saber a ler..." Crianças: "Inventamos"
		Tamanho das histórias	F: "às vezes... às vezes as histórias demoram muito..." Estagiária: "Ai é? Então vocês gostam de histórias, mas pequenas é isso?" Crianças: "Sim"

De acordo com a categoria, **Ouvir histórias** as crianças parecem apreciar momentos de leitura. Ainda assim, o menino D afirma gostar “*Mais ou menos. Eu gosto mais ou menos*”. Apesar de os meninos D. e F. terem referido nesta entrevista que gostam mais ou menos de ouvir histórias, estes e todo o grupo, nos momentos da história, estão atentos e participam com entusiasmo na exploração da história. É importante que as crianças desde cedo se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, pois é determinante na construção do seu projeto pessoal de ler e escrever (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Todas as crianças entrevistadas afirmam que ouvem histórias quer em contexto educativo, contadas pela Educadora, quer em contexto familiar, contadas pelos progenitores e/ou irmãos. O gosto pelos livros não surge de repente, é necessário estimular a criança a descobrir o que eles podem oferecer, tendo os pais e os educadores o papel fundamental nessa descoberta como promotores da leitura (Sandroni & Machado, 1998 citado por Menezes, 2016).

Cada vez que um adulto lê uma história mais do que uma vez, a criança começa a identificar as imagens, ao ouvir as mesmas palavras na mesma ordem começam a ganhar o sentido da história e apanhar o ritmo e a cadência da linguagem escrita, leem as suas histórias favoritas baseadas nas imagens e nas palavras que aprendem de cor. Com a repetição das histórias a criança fica satisfeita por compreender mais um pouco o seu conteúdo, criando também uma autoconfiança visto que consegue antecipar, podendo participar de forma ativa na leitura da história (Rigolet, 2006).

Estas abordagens são exemplos de descobertas e experiências necessárias para preparar a criança para a leitura (Hohmann & Weikart, 2009).

A prática de leitura junto com a família ajuda a criança a criar hábitos e gosto pela leitura, pois como refere Mata (2012) a família pode facilitar a emergência dos conhecimentos de literacia, permitindo que a criança entenda qual a forma de manusear o livro, tenha a oportunidade de ouvir a leitura fluente, desenvolvendo competências básicas de literacia como reconhecimento de letras, de palavras e a consciência fonológica.

Na categoria **Histórias**, de acordo com as unidades de registo as crianças identificam como sendo as suas histórias preferidas aquelas que incluem animais, como “(...) um do lobo”, do “Rei Leão”, “A dos “3 porquinhos” (...) a do coelhinho” e da “Porquinha Peppa”. Além disso, mencionam também ter

preferência por histórias com super-heróis, príncipes e princesas. As histórias de animais, de fadas, entre outras, com aventura e fantasia, são apreciadas pelas crianças, estas histórias podem motivar à realização de atividades de expressão como a dramatização, teatro de fantoches e/ou de sombras, recontos orais ou ainda a realização de um livro ilustrado pelas crianças (PNL, s.d.).

Ao questionar as crianças sobre qual a importância que as histórias têm para elas, foi possível entender quais as suas concepções e ideias em relação a este tema. A autora Ujiie (2017) refere que, quando se conta uma história é dada à criança, a oportunidade de contacto com o mundo literário, fazendo com que a criança desenvolva a sua imaginação e criatividade, auxiliando no desenvolvimento da literacia. Refere ainda que a literatura infantil pode ser usada como recurso estratégico para o processo de aquisição da leitura e da escrita, pois os textos literários podem oferecer desafios de natureza cognitiva. Na categoria **Contar histórias**, segundo a unidade de registo as crianças referem que “... é ler...aprender a ler”, “...aprender a ler...” “ Nós pegamos numa história... e depois... é ler como sabemos ler... e vamos lendo para saber a ler...”. As crianças podem ainda não ter uma explicação científica sobre o ato de ler, sendo esta a forma de expressar o que entender como é contar/ler uma história. Martins e Niza (1998), referem que as crianças criam percepções de leitura de acordo com as suas observações no quotidiano, como os hábitos de leituras observado, os suportes de leitura e como a leitura é realizada (sem silêncio ou voz alta).

A Educadora Y interveio na entrevista e mencionou ao grupo que estes também costumam contar histórias uns aos outros na sala, tendo o menino D. acrescentado que são histórias “*Inventadas e não inventadas*”. De acordo com Ostetto et al (2000) as atividades que permitam à criança criar histórias com as personagens que conhece ou novas personagens, inventar um novo final para uma determinada história, criar títulos novos, dramatizar a história, desafiam o imaginário da criança, estimulando a sua criatividade.

14.3 – Atividades realizadas em contexto presencial e E@D

O meu estágio em contexto pré-escolar decorreu em diferentes momentos, tendo sido realizado em contexto presencial e em contexto E@D (Ensino à distância) por sessões síncronas necessária fase ao confinamento exigido pelas entidades da saúde devido à pandemia. Tanto no presencial como E@D vários foram os momentos de leitura de histórias. Aqui irei apresentar uma atividade realizada em contexto presencial e duas atividades em contexto online com as respetivas notas de campo.

14.3.1. Atividade presencial – Leitura da história “Abre com muito cuidado. Este livro está mordido”

A nota de campo abaixo, descreve a atividade “O crocodilo mordedor” (apêndice 5) realizada com o grupo de crianças. A leitura da história e atividade surgiu do interesse demonstrado pelas crianças por animais e pelos momentos de leitura, partindo de uma conversa com um pequeno grupo. Esta atividade foi planificada e integrada na intervenção de estágio no âmbito da Unidade Curricular Estágio em Educação de Infância II (UC EEI II), tendo refletido e discutido com a Educadora Y, com a intenção de realizar uma atividade que fosse ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Apresentei as minhas ideias, realizou-se alguns ajustes com o parecer de Educadora.

Como a proposta da UC EEI II consistia em abordar as diferentes áreas de conteúdo, usei o livro como indutor das atividades, sendo o ponto de partida para trabalhar diferentes áreas como a Expressão e Comunicação os Domínios da Educação Artísticas – Subdomínio das Artes Visuais e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Nota de campo

21 de outubro de 2020

Momento da manhã, em grande grupo no tapete. Leitura da história “Abre com muito cuidado. Este livro está mordido”. Escolha da história partiu do interesse das crianças por animais e de uma conversa com um pequeno grupo de crianças sobre animais e pelo facto de me pedirem várias vezes para lhes contar mais histórias.

Realizamos a pré-leitura, explorando a capa, contracapa e lombada. Foi feita a leitura interagindo com as crianças e usando várias entoações e expressões. Crianças mostraram interesse e atenção, interagindo com entusiasmo no decorrer da história.

Pós-leitura, responderam perguntas de V/F sobre a história. Menino D. e o F. fizeram a observação sobre as letras de V/F lembrando que também usam a F para as faltas e as P para as presenças. Usando cartões com imagens e as palavras que identificava a imagem, realizamos a divisão silábica.

Realizamos um trabalho de expressão plástica, construindo um crocodilo com uma nova técnica de pintura (...) Crianças gostaram da atividade manifestando espanto no resultado do crocodilo.

Apesar do tempo que vivemos não ser possível partilhar e manusear os livros livremente em sala, a leitura de uma história poderá estimular na criança o gosto pela leitura, pois é importante o estímulo e incentivo ao contacto com os livros não só para trabalhos, mas também no prazer da leitura. Para tal, é preciso que o adulto, apresente o livro à criança e a incentive a descobri-lo (Viana, Iolanda Ribeiro, Costa, & Santos, 2014, p. 18).

Através dos livros e da leitura abre-se um leque de possibilidades de temas a serem trabalhados e articulados com as diversas áreas de domínio e desenvolver diferentes competências quer da língua portuguesa, como da matemática e do conhecimento do mundo (Mata, 2008).

A atividade foi realizada no momento da manhã, em grande grupo no tapete, depois da atividade recetiva. Antes de tudo, pedi às crianças que caso conhecessem a história para não contarem nem a comentarem, pois assim todos ouviriam e ficariam a conhecer a história, podendo depois fazer os comentários.

Realizei a pré-leitura da história, tendo em conjunto, identificado a capa, contracapa e a lombada, referindo que na capa vem o título da história e o nome do autor assim como na lombada. Na contracapa por vezes vem um “resumo” da história ou referência que nos dá pistas sobre o que a história nos poderá contar.

Aproveitando que na contracapa do livro vem mencionado algumas “questões introdutórias” à história, optei por as ler e desta forma criar alguma curiosidade e estimular a criatividade do grupo, estando atenta ao que o grupo me tinha para dizer em relação ao que ouviam e o que a história poderia contar. Deste modo foi possível trabalhar as competências narrativas.

O educador pode levar a criança a antecipar o que a história poderá contar, partindo da observação do livro (Martins & Niza, 1998).

Por ter observado que havia no grupo crianças que escreviam os seus nomes da direita para a esquerda, questionei o grupo *“Por onde começamos a ler?”* apontando a forma correta que seria da esquerda para a direita. Desta forma, as crianças tinham a possibilidade de aprender ou consolidar os seus saberes acerca da direccionalidade da linguagem escrita.

Assim, realizei a pré-leitura da história.

Passei para a leitura da história, tendo usado diferentes entoações de maneira a captar atenção do grupo, criar a expectativa do que viria a seguir, tendo as crianças mostrado interesse e entusiasmo pela história.

Como refere Ostetto (2000), ao contarmos uma história oralmente, devemos usar entoações e descrever algumas características das personagens, de modo que a criança tenha elementos para usar a sua imaginação, e assim também cativar atenção das crianças.

O pós-leitura da história foi realizado o reconto da história, colocando algumas questões ao grupo, trabalhando assim o vocabulário e a competência narrativa. Para perceber se as crianças tinham compreendido e estado atentas à história, pois saber escutar é uma tarefa ativa que tem um valor informativo importante quer na comunicação como na aprendizagem (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008), distribui pelo grupo cartões com “V” de verdade e “F” de falso, para as crianças responderem às questões que colocaria relativo à história.

De um modo geral, as crianças compreenderam as instruções dadas relativo aos cartões, respondendo a grande maioria corretamente.

Os cartões distribuídos pelo grupo geraram observações por parte de algumas crianças, referindo que o “F” de falso, era a mesma letra do “F” de falta que marcam no mapa de presenças, mas que o “V” de verdade não era igual ao “P” de presença. Desta maneira, as crianças mostraram reconhecer as letras usadas na rotina de sala, compreendendo que uma letra era comum em duas palavras, aprendendo/reconhecendo palavras diferentes.

Trabalhei ainda com o grupo a consciência silábica, utilizando também cartões que continham imagem com a respetiva legenda. As imagens eram referentes a palavras presentes na história.

Mostrei o cartão e em conjunto realizamos a divisão silábica recorrendo ao bater de palmas. A Educadora aproveitou esse momento para explorar um pouco mais a divisão silábica, questionando qual seria a palavra maior e a menor, quando estas tinham o mesmo número de sílabas.

Após esta atividade o grupo realizou a atividade de expressão plástica, criando um crocodilo, recorrendo ao recorte, à pintura com uma tinta “especial” que dava um revelo ao crocodilo ficando este em 3D abrindo a boca com uma mola.

Os livros podem ser um ponto de partida para a realização de propostas, tendo como objetivo desenvolver a linguagem oral, abordagem à escrita e as competências narrativas. As aprendizagens podem ser promovidas através de momentos de pré-leitura, leitura, pós-leitura, jogos de sons entre outras estratégias/atividades (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Após a realização de todas as atividades integradoras, tivemos um momento de reflexão e avaliação em grande grupo no tapete. Nessa reflexão as crianças referiram que gostaram da história solicitando a leitura de mais histórias. Aqui é possível ver que as crianças deste grupo, tinham interesse pelos momentos de leitura. Devemos aproveitar esse interesse e entusiasmo para as motivar para a leitura permitindo que tenham com frequência momentos de leitura e contacto com os livros, estar disponível às solicitações para a leitura de novas histórias, pois são esses momentos, a frequência de leitura e o exemplo observado que permite despertar o interesse da criança pela leitura.

Como refere Ostetto (2000), quando há proximidade por parte da criança com as histórias os pedidos para novas histórias surgem. O educador deve receber os pedidos com alegria, mergulhando na paixão de redescobrir os contos. A

forma de contar histórias será consequência do desejo de ler histórias às crianças (Idem, 2000).

A leitura de história cria proximidade, afetividade, segurança na criança em comunicar e explorar o desconhecido enriquecendo o seu eu e o seu conhecimento. A leitura traz cultura, descoberta, aprendizagem e conhecimento.

14.3.2. Atividade em E@D – Leitura da história do “O cuquedo e um amor que mete medo”

Na sessão online, as crianças encontravam-se com as suas famílias e nos seus contextos familiares – Lar – sendo as sessões foram curtas de modo a não ser cansativo e para não criar desinteresse pelas sessões. Apesar das condições impostas devido à pandemia, as crianças mostraram-se atentas e entusiasmadas.

Para a 3ª sessão síncrona, tínhamos planificado a apresentação da história “O cuquedo e um amor que mete medo”, por ser a semana que se iria comemorar o Dia dos Afetos.

Essa sessão foi dinamizada por mim e pela Educadora Y, tendo eu ficado responsável por partilhar o vídeo da história e explorar a história com as crianças. À semelhança da atividade anterior, a história serviu como linha orientadora para a proposta de uma atividade na área da Expressão Plástica.

A Educadora Y fez a contextualização da história em relação ao tema do Dia dos Afetos.

Nota de campo

18 de fevereiro 2021

Foi feita a contextualização do tema do “Dia dos afetos” por parte da Educadora e por mim antes da leitura da história.

Partilhei o vídeo online sobre “O cuquedo e um amor que mete medo”.

Realizamos o reconto da história em conjunto, referindo quais eram os pares presentes na história, quais as candidatas a “namorada” do cuquedo, realizando algumas perguntas sobre a história enquanto a explorávamos.

Como havia na história animais que as crianças poderiam não conhecer, apresentei imagens dos animais – a grou, hiena, macaca e a cobra – e os sons que esses animais faziam.

As crianças estiveram atentas à história, participaram na exploração da história realizando o reconto e respondendo às perguntas. Mostraram interesse em querer conhecer os animais ficando espantados com o som que alguns animais faziam, como o grou e a hiena.

Após a visualização da história, realizámos o seu reconto e exploração da história, estando o grupo participativo. Tendo em conta que a história referia animais que as crianças poderiam desconhecer, resolvi apresentar a imagem dos animais e os sons que cada um deles faz para se comunicar. As crianças mostraram interesse em conhecer os animais referidos na história, demonstrando espanto na partilha das imagens e sons dos animais.

A proposta apresentada ao grupo foi a criação de um cuquedo e de uma cuqueda de forma original, tendo ainda sido proposto a exploração de uma plataforma digital a *Wordwall*.

Na atividade apresentada é possível verificar que podemos apresentar no momento da rotina histórias em outros formatos para além da versão em papel (Mata, 2008).

Temos ao nosso dispor as novas tecnologias, e nos tempos em que vivemos grande parte das crianças tem acesso a uma ferramenta tecnológica, podemos

tirar partido dessas ferramentas e lhes apresentar uma história num formato diferente.

Tendo em conta o confinamento devido à pandemia e a forma como nos comunicávamos era através de uma plataforma digital, a apresentação da história em formato vídeo foi uma forma interativa, dinâmica e divertida de apresentar a história.

Ao apresentar a história em formato de vídeo, também foi possível trabalhar atenção das crianças.

A atenção é algo que também se deve trabalhar em pré-escolar, para ajudar a desenvolver a compreensão verbal, é necessário ser capaz de prestar atenção ao que está a ser falado. Saber escutar é importante para a comunicação e para aprendizagem (Ibidem, 2008).

14.3.3. Atividade em E@D – Dramatização da história “A quadradinha”

À semelhança da atividade anteriormente apresentada, esta foi previamente refletida e planificada com a Educadora Y via email e plataforma Zoom.

A Educadora considera a leitura de histórias importante para o desenvolvimento das crianças e para a motivação de hábitos de leitura, proporcionando momentos de leitura seja no presencial como nas sessões online de E@D.

Sendo que se pretendia explorar as formas geométricas, usou-se a história “A quadradinha” como indutor do tema. Para criar um momento de leitura diferente e tendo em conta que nos encontrávamos em sessões online e as crianças no seu ambiente familiar, o que poderia criar distrações e perda de interesse com facilidade, pretendíamos oferecer um momento divertido e diferente para captar o interesse e atenção do grupo. Desta forma, criamos uma dramatização com recurso a “fantoques” e como refere Ostetto et al (2000), contar histórias com fantoches também é algo envolvente.

As personagens foram criadas em cartolina e com um pau de espetada para se segurar, sendo dando braços, pernas, olhos e boca às mesmas (apêndice 6).

Nota de campo

3 de março de 2021

Leitura/dramatização da história “A quadradinha” por parte de equipa pedagógica de sala e participação de outra estagiária, com recurso a “fantoques” construídos em cartolina de diferentes cores e com as formas geométricas referidas na história.

Educadora foi a narradora e o triângulo, a Assistente Operacional o círculo, Estagiária o retângulo e eu o quadrado e a quadradinha.

Crianças e famílias estavam atentas à história e no final da dramatização referiram que gostaram muito e que foi um momento divertido.

Foi feita a observação e caracterização das figuras geométricas das histórias.

Educadora leu a lengalenga das figuras geométricas.

Foi realizado um jogo sobre as figuras geométricas.

Foi feita proposta de atividade para a família realizar com a criança sobre o tema.

As atividades de leitura são importantes para a emergente literacia da criança e quanto mais histórias ouvem, melhores leitores poderão se tornar (Hohmann & Weikart, 2009).

Como referido na nota de campo, as personagens eram a quadradinha, o quadrado, representados ambos por mim, o retângulo representado pela Estagiária Z, o círculo representado pela Assistente Operacional W e o triângulo representado pela Educadora Y que também representou a narradora, tendo cada uma lido a sua respetiva fala. A história relata a procura da quadradinha do seu par ideal, à semelhança da carochinha.

O grupo gostou da forma como foi contada a história por todas, era visível no rosto das crianças e das famílias através das câmaras os sorrisos que esboçavam e os olhos fixos no ecrã.

Deste forma, proporcionamos um momento de leitura divertido explorando as formas geométricas. Através da leitura abre-se um vasto leque de possibilidades de temas que podem ser articulados com as diferentes áreas de domínio e

desenvolver competências da língua portuguesa como da matemática (Mata, 2008).

Após a leitura, observaram-se as figuras geométricas e as suas características e diferenças.

A Educadora cantou com as crianças a lengalenga das figuras geométricas que já algumas crianças conheciam, e posteriormente foi feito o jogo das figuras geométricas, tendo ainda sido feita a proposta às crianças para junto com as famílias procurarem objetos com as formas de figuras geométricas.

Assim, criou-se um momento de leitura divertido.

15 Discussão de resultados em contexto de pré-escolar

Ao longo do estágio através das observações da prática e das conversas informais, fui constatando que a Educadora Y inclui nas suas rotinas diárias momentos de leitura, dando importância a esses momentos devido ao facto de serem momentos que trazem enriquecimento para a criança.

Através do diagnóstico realizado é possível perceber que de facto existe na rotina diária de sala os momentos de leitura que poderá despoletar na criança motivação em querer ler, criar uma razão para o querer fazer e no futuro, quem sabe, se tornar um bom leitor.

A Educadora Y numa reflexão de estágio partilhou comigo que as famílias participavam bastante indo à sala várias vezes realizar atividades, entre elas de leitura. O educador e a família devem trabalhar em equipa em prol da criança, pois “(...) O envolvimento das famílias é crucial para o desenvolvimento global das crianças e para o seu sucesso escolar” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 92). O apoio da família é essencial para o trabalho do educador, sendo as práticas de leitura familiar importante na influência que terá na criança, assim como as práticas do educador (Oliveira, Fini, Boruchovitch, & Brenelli, 2014).

De acordo com as famílias que responderam ao questionário, estas consideram importante as práticas de leitura, realizando com mais ou menos frequência leituras com a criança. Os momentos de leitura com a família, facilmente se transformam num momento de partilha, de prazer, de troca de afetos em que não se exige nada além da vivência de experiências calorosas e gratificantes em que a história é o início para a descoberta e conquistas para lá da construção de significados sobre o texto tendo implicações a nível cognitivo, linguístico e afetivo (Viana & Ribeiro, 2014).

Contar uma história promove na criança a vivência da infância por meio da brincadeira, da fantasia, da imaginação, do afeto, da promoção do aspeto motor, gestual, cultural dos quais possibilita o desenvolvimento pleno da criança (Ujiie, 2017).

Através da leitura de uma história, a criança desenvolve todo o potencial crítico, podendo pensar, duvidar, questionar, se inquietar, querendo saber mais e melhor ou perceber que pode mudar de opinião (Abramovich, 2009).

Quando a criança está num ambiente onde valorizam a comunicação, a escrita e a oralidade, adquire vontade de dominar a linguagem, e isso faz com que a criança aprenda a ler, escrever e a falar para se comunicar com as pessoas (Hohmann & Weikart, 2009).

O desenvolvimento da linguagem oral é importante na educação de infância, pois como é central na comunicação com os outros, na aprendizagem, na exploração e no desenvolvimento do pensamento, permite avanços cognitivos importantes (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O livro é um instrumento primordial para o contacto com a escrita. Através deste a criança descobre o prazer pela leitura e desenvolve a sensibilidade estética.

O interesse e o gosto pelos livros começam na educação de infância, através das histórias contadas e recontadas, histórias inventadas, sendo assim um meio para abordar o texto narrativo, despertando assim o interesse de aprender a ler (Ibidem, 2016).

O importante é promover o prazer pela leitura, mas através da leitura de uma história também se pode abordar e trabalhar diferentes temas, assuntos e conteúdos, como a raiva, o amor e a perda ou abordar a matemática, o conhecimento do mundo e as artes.

Numa das atividades apresentadas está descrito o momento de pré-leitura, leitura e de pós-leitura de uma história.

Como se refere nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), na leitura de uma história o educador pode partilhar as estratégias com as crianças, como ler o título e estar atento ao que as crianças dizem sobre o que se trata a história, propor que antecipem o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes das personagens, apontar enquanto se lê, mostrar palavras e realçar semelhanças. Com estas estratégias é possível promover a compreensão da funcionalidade e estrutura do texto, facilitando a identificação e apropriação gradual das especificidades da convecção do código escrito.

As atividades de leitura proporcionam contextos para ensinar e aprender a linguagem escrita estabelecendo ligações entre o oral e a escrita, desenvolvendo o vocabulário e as competências fonológicas das crianças (Oliveira, Fini, Boruchovitch, & Brenelli, 2014).

A apresentação de histórias com recurso a vídeos como foi apresentado na sessão síncrona descrita secção anterior, não foi novidade para as crianças. A

Educadora Y já havia usado em contexto presencial o computador da sala, apresentando histórias em formato de vídeo do qual é muito apreciado pelas crianças.

Em relação à dramatização esta pode ser uma estratégia que contribui para a motivação para a leitura (Viana & Ribeiro, 2014).

Contar histórias é importante no desenvolvimento infantil, tanto no âmbito escolar como familiar, seja pela educação dos pequenos (bebês e crianças), seja pelo auxílio na estruturação do pensamento e da linguagem ou da fantasia. A magia de contar e recontar uma história deve ser trabalhado desde cedo, podendo desenvolver com sucesso as potencialidades da comunicação, do prazer de ouvir, a criatividade para contar e recontar, e talvez tornar pequenos leitores ou contadores de histórias (Ujiie, 2017).

Ler para as crianças é poder sorrir, rir, com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou a forma de escrever do autor, é ser um pouco cúmplice dos momentos de humor, de brincadeira e de divertimento (Abramovich, 2009).

As OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) referem que “É importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever” (p.71).

15.1 Proposta de atividade em pré-escolar

À semelhança do que foi feito para o contexto de creche, aqui apresentarei uma proposta (apêndice 8) que não foi realizada em contexto de estágio.

Neste contexto foi visível a promoção por parte da Educadora no que diz respeito ao contacto com os livros para a motivação para a leitura.

Crianças motivadas estão dispostas a trabalhar para superar as suas dificuldades que o trajeto de aprendizagem da leitura apresenta. A criança que vê a leitura como forma de alcançar a autonomia e acesso ao conhecimento, possui um ambicioso projeto de leitor (Viana & Ribeiro, 2014).

Escolhi para esta atividade o livro “A que sabe a Lua?” de Michael Grejniec, recomendado pelo Plano Nacional de Leitura.

É um livro que possibilita trabalhar várias áreas com a formação pessoal e social, a matemática, conhecimento do mundo para além do português.

Com esta atividade é pretendido motivar a criança para a leitura, sendo realizado a leitura integral da história, a exploração da história através da leitura por trecho de modo a trabalhar a compreensão da criança.

Esta atividade foi realizada tendo como base o programa *Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância (FLE-JI)* de Viana e Ribeiro (2014).

Nesta atividade é possível trabalhar algumas dimensões¹³, sendo elas a leitura, a exploração do texto – através da compreensão e do vocabulário –, consciência fonológica e a escrita.

A leitura de uma história não deve ser feita por um impulso, mas sim de despertar interesse pela leitura, por esse motivo há autores como Viana e Ribeiro (2014) que referem a importância de realizar atividades antes da leitura. Essas atividades poderão despertar na criança a motivação para ouvir a história, suscitar a curiosidade e atenção (Viana & Ribeiro, 2014).

A implementação da atividade iria seguir os seguintes momentos descritos.

O momento antes da leitura, que permite motivar a criança para ouvir, aumentar a curiosidade e despertar atenção, como ativar competências e/ou conhecimentos facilitadores da compreensão oral e convocar conhecimentos prévios (Ibidem, 2014).

¹³ Com base das dimensões contempladas no FLE-JI

A história escolhida deve ter em conta a escrita e a ilustração, pois a ilustração é complemento da escrita, e desta forma a criança compreende melhor a história e identifica os momentos e personagens.

Questionar a criança antes da leitura da história, explorar o título, a capa, pode ajudar a criança a relacionar a suas experiências.

Uma das formas de compreender e apoiar a criança na linguagem consiste em estar atento ao que a criança diz (Hohmann & Weikart, 2009).

Para o momento da leitura da história optei por realizar uma primeira leitura de forma integral e depois parcial para trabalhar a compreensão da criança, enquanto se trabalha também o vocabulário.

No momento de pós-leitura, é feita uma exploração do texto, através da leitura de trecho a trecho, que permite ir colocando questões sobre a história, ajudando a orientar atenção da criança para determinados aspetos.

As perguntas devem seguir uma ordem e envolver a identificação e integração dos acontecimentos da história.

No pré-escolar as perguntas utilizadas costumam ser abertas e dirigidas à compreensão literal para orientar a compreensão de textos (Viana & Ribeiro, 2014), desta forma faz com que a criança exprima oralmente as suas ideias, promovendo a organização do discurso oral.

O vocabulário é trabalhado através da exploração do texto, promovendo a expansão do léxico da criança. Aprendizagem de vocabulário novo pode ser a chave para a compreensão e permitir uma articulação natural com a linguagem escrita (Ibidem, 2014).

A leitura e a exploração de histórias permitem à criança aquisição de valores que serão vantajosos ao longo da vida, possibilitando o desenvolvimento absoluto da criança. Quando a criança presta atenção ao que o narrador lhe apresenta, desenvolve a memória, a capacidade de atenção e compreensão (Pimentel, A importância das histórias no Pré-escolar, 2017).

A consciência fonológica na atividade é trabalhada através da divisão silábica, realizando a divisão dos nomes dos animais com auxílio das palmas.

A escrita é trabalhada através da observação das palavras, de modo que a criança compreenda que a palavra que é dita tem uma forma de se escrever, relacionando a linguagem oral com a escrita. Permite ainda que a criança transmita os seus conhecimentos sobre o código escrito. As atividades que

envolvam a escrita, permite que a criança desenvolva o seu conhecimento acerca das funções e das finalidades do código escrito.

Por fim, realizaria uma reflexão conjunta com o grupo. Realizar a reflexão em conjunto com a criança, estando o educador a escrever junto da criança, possibilita que a criança observe e compreenda as funcionalidades da linguagem escrita. Contribui também para que a criança se aperceba de que o código escrito oral tem uma determinada representação escrita, que as palavras se alinham no espaço da folha pela ordem falada e que existe uma orientação convencional da escrita (Martins & Niza, 1998).

Como referem Viana e Ribeiro (2014), não se pretende que os livros sejam usados como pretexto para ensinar a ler, mas como forma de proporcionar momentos de prazer da leitura, promovendo também o desenvolvimento de competências pró-literárias, como a consciência linguística, a sensibilidade retórica e a compreensão.

O educador deve permitir que a criança comunique e expresse aquilo que sabe e/ou quer dizer através da partilha.

Capítulo IV – Considerações finais

Este último capítulo representa a reta final para a conclusão deste relatório, realizando assim, uma reflexão acerca dos constrangimentos e aprendizagens ao longo de todo este processo de investigação.

Pretendi com a realização deste relatório de investigação, compreender um pouco mais a importância de promover hábitos de leitura desde cedo nas crianças, compreendendo nos contextos como isso é feito por parte das educadoras, que importância as famílias dão à promoção de hábitos de leitura e dar voz às crianças a respeito deste tema.

Como forma de síntese sobre cada capítulo presente neste relatório, utilizei a metodologia de investigação-ação e a modalidade de investigação qualitativa, recorrendo aos procedimentos de recolha de informação, a observação participante, dispositivos de multimédia, notas de campo, análise documental, inquérito por entrevista semiestruturada, inquérito por questionário e o tratamento e análise de informação pois não basta recolher os dados é necessário analisá-los e interpretá-los. Desta forma, os dados recolhidos nos contextos serviram para realização do diagnóstico. No capítulo III, através do diagnóstico feito de cada contexto foi realizado análise dos dados recolhidos, a discussão dos mesmos e através destes uma proposta de atividade que não foi realizada em contexto de estágio.

Todo este processo de investigação teve alguns constrangimentos, começando pelo primeiro contexto de estágio em creche. A Educadora cooperante que me acompanhou tinha a função de coordenadora, o que a levou a estar ausente da sala. Esta ausência fez-me sentir limitada e meio que perdida no que poderia fazer e como fazer, tendo em conta que pretendia a observação e parecer da Educadora, assim como refletir com a mesma sobre as eventuais intervenções que pudesse realizar. Devido à sua ausência, não pude observar, de forma mais concreta ou com mais exemplos, o modo como se poderia criar um ambiente acolhedor para contar histórias, a forma como se motiva as crianças no momento de leitura, que estratégias se utilizariam e de que forma se permite o contacto com os livros. Apesar de a Educadora se ter demonstrado sempre disponível para conversas informais e reflexões sobre o estágio, ter respondido o inquérito por questionário e desta forma ter algum conhecimento da sua conceção ao que diz respeito à motivação para a leitura, não foi possível ter um meio de comparação mais explícito do trabalho realizado pela Educadora.

Através das conversas informais e as reflexões de estágio foi possível compreender que a Educadora valoriza a leitura desde cedo com as crianças considerando importante como foi possível constatar nas suas respostas ao questionário.

Ao contrário do que aconteceu em creche, em pré-escolar, foi possível observar a importância que a Educadora dá à leitura e de que forma implementa o contacto com os livros e a leitura na sua sala. A Educadora de pré-escolar, diariamente realiza leitura de histórias e possibilita que o grupo conte ou reconte as suas histórias preferidas ao grupo, tendo assim constatado através da prática e das respostas ao inquérito que a Educadora valoriza e implementa na sua rotina práticas de leitura.

Um constrangimento observado nos dois contextos, apesar de ser por diferentes razões, foi a ausência de livros. Em contexto de creche não havia livros ao alcance das crianças para que pudessem explorar de forma livre e espontânea, o que por vezes não permitia a observação e registo do comportamento das crianças com os livros. Por vezes existe a ideia de que as crianças pequenas não sabem manusear os livros e como não sabem ler não têm interesse pelos livros, e por isso não precisam de ter contacto com os mesmos limitando o contacto com livros (Vasconcelos & Eisenberg, 2016), mas deve ser dado desde cedo a oportunidade de a criança manusear e dar a conhecer qual o modo correto de manusear o livro para que não o estrague, apesar de requer alguma paciência.

Apesar disso, houve tentativas da minha parte em colocar livros à disposição das crianças, mas pelo facto de estas o colocarem na boca foram retirados pela auxiliar o que me causou algum constrangimento. O facto de estar numa sala de berçário e a faixa etária do grupo ser dos 6 aos 12 meses e estes se encontrarem na fase sensoriomotor, exploram com todos os sentidos, nomeadamente colocando os livros na boca.

A ausência da Educadora fez como que me sentisse um pouco sem reação e sem saber o que fazer e dizer. Apesar de ter exposto o acontecido à Educadora e esta ter dito que podia colocar novamente o livro à disposição das crianças, pude refletir que poderia ter tido outro comportamento conversando com a auxiliar em questão, e com as restantes auxiliares, explicando o que pretendia fazer ao colocar os livros à disposição das crianças pedindo que deixassem as

crianças os explorarem de forma livre e espontânea para observar e realizar registo dos seus comportamentos perante os livros.

Em pré-escolar, a ausência dos livros, deveu-se ao facto de se estar a passar por uma pandemia, que obrigou a algumas restrições, nomeadamente o manuseamento dos livros em sala por parte das crianças, tendo sido retirado a área da biblioteca e a partilha de livros trazidos de casa. Apesar disso, houve outras estratégias como dar voz à criança deixando que esta contasse uma história que gostasse, ou o projeto que iria ser implementado à data do estágio de ser criado um livro com o grupo.

Outro constrangimento foi o facto de me encontrar grávida, sentir algumas limitações e de ter interrompido o estágio devido ao parto e no retorno ao estágio este ter sido parte em sessões síncronas devido à pandemia e os restantes em presencial não tendo sido muito produtivo no meu ponto de vista em termos de aproveitamento para a realização de intervenções pois o tempo das sessões síncronas era curta e o retorno ao presencial poucos dias.

Outro fator diz respeito ao facto de não ser fácil conciliar a função de estudante, estagiária e investigadora, tendo sentido alguma dificuldade principalmente no primeiro estágio de observar e registar o que considerava essencial e importante como investigadora e estagiária.

Através da realização deste relatório de investigação e a prática nos contextos, pude constatar e afirmar que de facto é importante disponibilizar tempo para e com as crianças na exploração de livros e de histórias. Não devemos olhar para as crianças como seres pequenos que não sabem ler e que por isso não se interessam pelos livros. Muito pelo contrário, os livros suscitam desde cedo o interesse e curiosidade na criança de o abrir, espreitar o que contém, de o explorar com os sentidos e saber o que podem aprender com estes. A curiosidade da criança, faz com que esta faça escolhas, descobertas e que tenha autonomia em querer aprender mais (Sim-Sim, Linguagem e comunicação o jardim de infância, 2008). Por essa razão, devemos dar os livros à criança para que esta se aproprie dele, o toque, o explore de forma que tenha uma relação próxima com este e o interesse pelo livro e pela leitura cresça (Menezes, 2016). Os livros criam momentos de partilha, momentos de interação, momentos de afeto e atenção, momentos prazerosos entre a criança-adulto e até mesmo

criança-criança através dos momentos de partilha, conto ou reconto das suas histórias preferidas.

Como refere Mata (2008), atividade de leitura de histórias é rica e completa, e permite integrar várias formas de abordagem à escrita e à leitura, sendo a prática de leitura benéfica para o desenvolvimento das concepções emergentes de literacia e competências de leitura.

A leitura de histórias deve ser um momento agradável, com partilhas, reflexões e centrada na formação de leitores que conseguem ir para além do que está escrito nas páginas (Ibidem, 2008).

De forma a responder à questão-problema “*Como promover hábitos de leitura em Educação de Infância?*”, considero que tanto o educador como a família têm um papel fundamental na promoção e motivação para a leitura, partindo pela possibilidade de disponibilizar tempo com a criança e para a criança, disponibilizar livros adequados à sua faixa etária e permitir que a criança explore o livro de forma livre, sozinha, a pares ou em grupo.

As práticas de literacia familiar, poderá suscitar na criança atitudes positivas ao que diz respeito à motivação para a leitura. Como refere Nutbrown, Hannon & Mogan (2005) citado por Mata (2012) as famílias têm o importante papel de proporcionar oportunidades de aprendizagem à criança permitindo contacto com materiais de escrita e ajudando na interpretação, reconhecendo os progressos da criança valorizando e interagindo com a criança dando oportunidades a momentos lúdicos e informais. A família pode proporcionar à criança momentos de leitura criando rotinas de leitura como por exemplo à hora de deitar. A família e a/o educador/a servem de modelo para a criança.

O educador é promotor de novas aprendizagens, tendo o papel de promover momentos prazerosos de leitura, procurando estratégias e métodos que estimulem o contacto com livros e histórias, além de oferecer uma organização de espaço, rotinas e outros recursos que promovam o desenvolvimento de conhecimento na criança. Tendo em conta que nem todas as crianças têm a mesma oportunidade de contactar com livros e a leitura, é na escola que poderão ter um maior contacto. Quando há um maior contacto com livros e a leitura, surgem os pedidos para novas histórias e novas leituras, e assim há uma maior proximidade com as histórias, sendo o educador um recetor de pedidos, satisfeito e alegre por despertar o gosto pela leitura (Ostetto et al, 2000).

Como se refere nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), é importante que a criança se aproprie do valor e importância da leitura e da escrita, pois é importante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever.

A criança ao entrar na aventura de ler, é atraída para mil possibilidades e lhe é oferecido a alternativa de pensar, de contemplar, de se aproximar com o mundo da fantasia, da aventura e da realidade (Mercedes Gomez del Manzano, (1998), citado por Salgado, sd).

Referências Bibliográficas

- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (agosto de 2010). *Investigação em educação - Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo. multi-referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressões, S. A. Obtido de https://www.academia.edu/1977012/Investigar_em_educa%C3%A7%C3%A3o_desafios_da_constru%C3%A7%C3%A3o_de_conhecimento_e_da_forma%C3%A7%C3%A3o_de_investigadores_num_campo_multi-referenciado
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Impresa da Universidade de Coimbra.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação - Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Veigas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. Psicologia Educação e Cultura*, pp. 455-479.
- Epstein, A., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar HighScope*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Fernandes, A. M. (2006). *A Investigação-ação como metodologia - Educação para a Sexualidade*. Porto: Faculdade de Ciências - Universidade do Porto.
- Gomes, M. A., & Boruchovitch, E. (2014). Promovendo a motivação para a leitura: contribuições para pais, professores e educadores. Em G. d. Oliveira, L. D. Fini, E. Boruchovitch, & R. P. Brenelli, *Educar crianças, grandes desafios - Como enfrentar?* (pp. 132 - 149). Petrópolis: Editora Vozes.
- Helena, S. (02 de abril de 2019). *A leitura para pequenos de 0 a 3 anos: os bebês e os livros infantis*. Obtido em outubro de 2021, de Blog Leiturinha: <https://leiturinha.com.br/blog/a-leitura-para-pequenos-de-0-a-3-anos-os-bebes-e-os-livros-infantis/>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian 5ª Edição.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lara, C. (26 de maio de 2014). *Boas dicas para aproximar o seu pequeno da leitura*. Obtido em novembro de 2021, de Blog leiturinhas: <https://leiturinha.com.br/blog/como-aproximar-seu-pequeno-da-leitura/>
- Lessa de Oliveira, C. (2010). *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*. Alagoas: Universidade Federal de Alagoas. Obtido de <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/312>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora .
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Deenvolvimento de Competências de Literacia. *Exedra Revista Científica ESEC*.
- Menezes, L. B. (2016). Vai e Vem: quem conta um conto, (re)cria a história. Em V. M. Vasconcellos, & Z. Eisenberg, *As Muitas Faces de Uma Creche* (pp. 149 - 164). Curitiba, Brasil: CRV.

- Oliveira, G. d., Fini, L. D., Boruchovitch, E., & Brenelli, R. P. (2014). *Educar crianças, grandes desafios - Como Enfrentar?* Petrópolis: Editora Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Ostetto et al, L. E. (2000). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas: Papirus Editora.
- Pimentel, J. H. (2017). *A importância das histórias no Pré-escolar*. Escola Superior de Educação de Coimbra, Departamento de Educação. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche (Não Editadas)*. Obtido de <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Quadro Estratégico Plano Nacional de Leitura 2027*. (outubro de 2017). Obtido em 30 de Abril de 2020, de PNL: <http://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/35/QE.pdf>
- Riley, J. (2004). Curiosidades e Comunicação: Língua e Literacia na Educação de Infância. Em *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (p. 47-53). Lisboa: Texto Editora.
- Sabino, M. M. (25 de março de 2008). *Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção*. Obtido em junho de 2021, de <https://rieoei.org/historico/jano/2398Sabino.pdf>
- Salgado, L. (sd). *Literacia e aprendizagem da leitura e escrita (Caderno nº 2)*. Lousã: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e comunicação o jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Misnistério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Ujiie, N. T. (2017). Literatura infantil e ação educativa: a arte de contar histórias e encantar. Em N. T. Ujiie, & S. R. Pietrobon, *Práxis educativa e infância: intersecções para a formação integral da criança* (pp. 95 - 107). Curitiba, Brasil: Editora CRV.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância. Como a investigação suporta a ação. Em F. L. Viana, & I. Ribeiro, *Falar, Ler e Escrever - Porpostas integradoras para Jardim de Infância*. Carnaxide: Santillana.

Legislação

Decreto-Lei nº262/2011, de 31 de agosto. Diário da República. Lisboa – Norma de condições de instalações e funcionamento das creches – Ministério da Solidariedade e da Segurança Social

Documentos internos consultados das instituições

Projeto Educativo da Instituição A (2014/2018)

Website da Instituição A

Plano Anual de Atividades do Agrupamento (PAA) a que pertence a instituição B (2017/2018)

Projeto Curricular do Grupo (PCG) da sala de Pré-escolar da Instituição B (2019/2020)

Apêndice

Apêndice 1 - Pedidos de autorização para recolha de imagem

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM

Olá pai, sou a Elisa, estudante de 1º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Setúbal, e estarei por um período de tempo a estagiar nas salas de berçário. Terei de realizar no final desta jornada, um Dossier Pedagógico de Estágio, por essa razão seria importante incluir algumas fotografias dos vossos filhos a realizar atividades, explorações entre outras aprendizagens, de como a complementar a informação acerca da minha aprendizagem neste percurso. Desta forma, venho por este meio pedir-vos a autorização para recolher imagens unicamente para fins académicos, tendo em atenção a identidade e privacidade dos pequenos, desfocando as caras dos vossos filhos nas fotografias.

Agradeço desde já a vossa colaboração e compreensão.

A Educadora, [Redacted] A Estagiária Elisa Silva
Data: 12/11/2019

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM

Eu, [Redacted] Encarregado de Educação de [Redacted]

☒ Autorizo a recolha de imagens para fins académicos do meu educando.
a recolha de imagens os vossos filhos a realizar atividades...

☐ Não autorizo a recolha de imagens para fins académicos do meu educando.

O Encarregado de Educação, [Redacted]
Data: 12/11/2019

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM

Olá pai, sou a Elisa, estudante de 1º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Setúbal, e estarei por um período de tempo a estagiar nas salas de berçário. Terei de realizar no final desta jornada, um Dossier Pedagógico de Estágio, por essa razão seria importante incluir algumas fotografias dos vossos filhos a realizar atividades, explorações entre outras aprendizagens, de como a complementar a informação acerca da minha aprendizagem neste percurso. Desta forma, venho por este meio pedir-vos a autorização para recolher imagens unicamente para fins académicos, tendo em atenção a identidade e privacidade dos pequenos, desfocando as caras dos vossos filhos nas fotografias.

Agradeço desde já a vossa colaboração e compreensão.

A Educadora, [Redacted] A Estagiária Elisa Silva
Data: 12/11/2019

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM

Eu, [Redacted] Encarregado de Educação de [Redacted]

☒ Autorizo a recolha de imagens para fins académicos do meu educando.

☐ Não autorizo a recolha de imagens para fins académicos do meu educando.

O Encarregado de Educação, [Redacted]
Data: 12/11/2019

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM

Olá pai, sou a Elisa, estudante de 1º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Setúbal, e estarei por um período de tempo a estagiar nas salas de berçário. Terei de realizar no final desta jornada, um Dossier Pedagógico de Estágio, por essa razão seria importante incluir algumas fotografias dos vossos filhos a realizar atividades, explorações entre outras aprendizagens, de como a complementar a informação acerca da minha aprendizagem neste percurso. Desta forma, venho por este meio pedir-vos a autorização para recolher imagens unicamente para fins académicos, tendo em atenção a identidade e privacidade dos pequenos, desfocando as caras dos vossos filhos nas fotografias.

Agradeço desde já a vossa colaboração e compreensão.

A Educadora, [Redacted] A Estagiária Elisa Silva
Data: 12/11/2019

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM

Eu, [Redacted] Encarregado de Educação de [Redacted]

☒ Autorizo a recolha de imagens para fins académicos do meu educando.

☐ Não autorizo a recolha de imagens para fins académicos do meu educando.

O Encarregado de Educação, [Redacted]
Data: 12/11/2019

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM

Olá pai, sou a Elisa, estudante de 1º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Setúbal, e estarei por um período de tempo a estagiar nas salas de berçário. Terei de realizar no final desta jornada, um Dossier Pedagógico de Estágio, por essa razão seria importante incluir algumas fotografias dos vossos filhos a realizar atividades, explorações entre outras aprendizagens, de como a complementar a informação acerca da minha aprendizagem neste percurso. Desta forma, venho por este meio pedir-vos a autorização para recolher imagens unicamente para fins académicos, tendo em atenção a identidade e privacidade dos pequenos, desfocando as caras dos vossos filhos nas fotografias.

Agradeço desde já a vossa colaboração e compreensão.

A Educadora, [Redacted] A Estagiária Elisa Silva
Data: 12/11/2019

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM

Eu, [Redacted] Encarregado de Educação de [Redacted]

☒ Autorizo a recolha de imagens para fins académicos do meu educando.

☐ Não autorizo a recolha de imagens para fins académicos do meu educando.

O Encarregado de Educação, [Redacted]
Data: 12/11/2019

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM

Olá pai, sou a Elisa, estudante de 1º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Setúbal, e estarei por um período de tempo a estagiar nas salas de berçário. Terei de realizar no final desta jornada, um Dossier Pedagógico de Estágio, por essa razão seria importante incluir algumas fotografias dos vossos filhos a realizar atividades, explorações entre outras aprendizagens, de como a complementar a informação acerca da minha aprendizagem neste percurso. Desta forma, venho por este meio pedir-vos a autorização para recolher imagens unicamente para fins académicos, tendo em atenção a identidade e privacidade dos pequenos, desfocando as caras dos vossos filhos nas fotografias.

Agradeço desde já a vossa colaboração e compreensão.

A Educadora, [Redacted] A Estagiária, Elisa Silva

Data: 02/09/2019

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM

Eu, [Redacted] Encarregado de Educação de [Redacted]

☒ Autorizo a recolha de imagens para fins académicos do meu educando.

☐ Não autorizo a recolha de imagens para fins académicos do meu educando.

O Encarregado de Educação, [Redacted]

Data: 16/09/19

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM

Olá pai, sou a Elisa, estudante de 1º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Setúbal, e estarei por um período de tempo a estagiar nas salas de berçário. Terei de realizar no final desta jornada, um Dossier Pedagógico de Estágio, por essa razão seria importante incluir algumas fotografias dos vossos filhos a realizar atividades, explorações entre outras aprendizagens, de como a complementar a informação acerca da minha aprendizagem neste percurso. Desta forma, venho por este meio pedir-vos a autorização para recolher imagens unicamente para fins académicos, tendo em atenção a identidade e privacidade dos pequenos, desfocando as caras dos vossos filhos nas fotografias.

Agradeço desde já a vossa colaboração e compreensão.

A Educadora, [Redacted] A Estagiária, Elisa Silva

Data: 02/09/2019

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM

Eu, [Redacted] Encarregado de Educação de [Redacted]

☒ Autorizo a recolha de imagens para fins académicos do meu educando.

☐ Não autorizo a recolha de imagens para fins académicos do meu educando.

O Encarregado de Educação, [Redacted]

Data: / /

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM

Olá pai, sou a Elisa, estudante de 1º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Setúbal, e estarei por um período de tempo a estagiar nas salas de berçário. Terei de realizar no final desta jornada, um Dossier Pedagógico de Estágio, por essa razão seria importante incluir algumas fotografias dos vossos filhos a realizar atividades, explorações entre outras aprendizagens, de como a complementar a informação acerca da minha aprendizagem neste percurso. Desta forma, venho por este meio pedir-vos a autorização para recolher imagens unicamente para fins académicos, tendo em atenção a identidade e privacidade dos pequenos, desfocando as caras dos vossos filhos nas fotografias.

Agradeço desde já a vossa colaboração e compreensão.

A Educadora, [Redacted] A Estagiária, Elisa Silva

Data: 02/09/2019

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM

Eu, [Redacted] Encarregado de Educação de [Redacted]

☒ Autorizo a recolha de imagens para fins académicos do meu educando.

☐ Não autorizo a recolha de imagens para fins académicos do meu educando.

O Encarregado de Educação, [Redacted]

Data: / /

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM

Olá pai, sou a Elisa, estudante de 1º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Setúbal, e estarei por um período de tempo a estagiar nas salas de berçário. Terei de realizar no final desta jornada, um Dossier Pedagógico de Estágio, por essa razão seria importante incluir algumas fotografias dos vossos filhos a realizar atividades, explorações entre outras aprendizagens, de como a complementar a informação acerca da minha aprendizagem neste percurso. Desta forma, venho por este meio pedir-vos a autorização para recolher imagens unicamente para fins académicos, tendo em atenção a identidade e privacidade dos pequenos, desfocando as caras dos vossos filhos nas fotografias.

Agradeço desde já a vossa colaboração e compreensão.

A Educadora, [Redacted] A Estagiária, Elisa Silva

Data: 02/09/2019

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGEM

Eu, [Redacted] Encarregado de Educação de [Redacted]

☒ Autorizo a recolha de imagens para fins académicos do meu educando.

☐ Não autorizo a recolha de imagens para fins académicos do meu educando.

O Encarregado de Educação, [Redacted]

Data: 02/09/19

Não é possível editar as respostas

Questionário às Educadoras de Infância

O presente questionário integra o meu projeto de investigação sobre a prática, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (ESE-IPS).

As questões que se seguem visam conhecer melhor o papel do Educador na promoção de hábitos de leitura em contexto de Educação de Infância. Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Elisa Pegado da Silva

***Obrigatório**

1. A leitura de histórias faz parte das suas planificações? *

☒ Sim

☐ Não

2. Faz leituras com o grupo quando as planifica, quando o grupo solicita ou em ambos os casos? *

Ambos os casos

3. Com que frequência costuma ler histórias em sala? *

Todas as faixas etárias

4. Por que razão conta histórias às crianças? *

Estimular a compreensão, a criatividade, ampliar o vocabulário da criança e fomentar o interesse pela leitura e a escrita.

5. Considera que é importante a presença física do livro no momento da leitura? Costuma incentivar as crianças a explorarem os livros? Explique brevemente o seu ponto de vista. *

Sim, pois quando lemos para a criança estamos a despertar nela não só o interesse e a curiosidade pelos livros mas também pelo mundo. É através dos livros, as crianças descobrem formas, cores e movimentos. Os bebés e crianças são pequenos observadores do mundo que os rodeia. Por isso é fundamental que possam manusear os livros, os coloquem na boca, que os explorem, pois isso faz parte do processo de descoberta e desenvolvimento da própria criança.

6. Participa em atividades promovidas pelas professoras bibliotecárias? Com que frequência? *

Menos dos que a gostaria, pois neste momento é necessário deslocação para o fazermos.

7. Para si, qual é a importância do papel do Educador para o desenvolvimento do gosto pela leitura? Explique brevemente o seu ponto de vista. *

O educador é mediador de aprendizagem como tal, deve demonstrar uma boa relação com o livro, ser sensível e apaixonado na forma como transmite o que lê, para chegar às crianças de forma lúdica e cativante, envolvendo-as e motivando-as intrinsecamente a querer ouvir o que vai ser lido.

Não é possível editar as respostas

Questionário às Educadoras de Infância

O presente questionário integra o meu projeto de investigação sobre a prática, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (ESE-IPS).

As questões que se seguem visam conhecer melhor o papel do Educador na promoção de hábitos de leitura em contexto de Educação de Infância. Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Elisa Pegado da Silva

***Obrigatório**

1. A leitura de histórias faz parte das suas planificações? *

☒ Sim

☐ Não

2. Faz leituras com o grupo quando as planifica, quando o grupo solicita ou em ambos os casos? *

Em ambos os casos

3. Com que frequência costuma ler histórias em sala? *

Diariamente

4. Por que razão conta histórias às crianças? *

A leitura/conto de histórias potencia nas crianças, o desenvolvimento das capacidades de atenção, concentração, memorização. Proporciona o contacto com a leitura e escrita, desenvolve a consciência fonológica. Além de proporcionar a criatividade e imaginação de cada criança, como ser individual nas suas especificidades muito próprias

5. Considera que é importante a presença física do livro no momento da leitura? Costuma incentivar as crianças a explorarem os livros? Explique brevemente o seu ponto de vista. *

O livro é um instrumento de trabalho muito importante, é necessário promover e criar condições de exploração/contacto com os livros, por parte das crianças. Além de proporcionar o contacto direto da criança com o código escrito, ajuda a desenvolver a motricidade fina através do folhear das páginas. Na sala existe sempre a área da biblioteca, onde as crianças podem explorar os livros, aprendendo a utilizá-los, dando-lhes a importância que devem ter na vida de todos.

6. Participa em atividades promovidas pelas professoras bibliotecárias? Com que frequência? *

Sim, participamos. Em atividades promovidas pela professora bibliotecária, uma vez por semana. Participamos em projetos, como por exemplo "Uma aventura literária", "Míudos a votos" e outras que vão surgindo ao longo do ano.

7. Para si, qual é a importância do papel do Educador para o desenvolvimento do gosto pela leitura? Explique brevemente o seu ponto de vista. *

O educador tem de gostar e saber envolver/fomentar na criança esse gosto pelos livros e pela leitura, lendo muito, contando histórias, transmitindo o valor do livro. Se o livro e a leitura fizerem parte do dia a dia das crianças, de certeza que esse gosto vai crescendo com elas.

Entrevista realizada a 25 de março de 2021 Contexto pré-escolar	
Entrevistadora - Estagiária	Grupo: quatro crianças com idades entre os 5 e 6 anos. (Breve intervenção da Educadora C. e de uma criança do grupo de sala)
Duração da gravação – 15 minutos	Crianças – menino D, menina E, menino F e menina L.

Guião da entrevista
☐ Gostam de ouvir histórias? ☐ Quais são as histórias que mais gostam de ouvir? ☐ Quem costuma contar as histórias/ Onde ouvem as histórias? ☐ Gostam de ler ou de ver histórias sozinhos? ☐ Gostam de contar histórias aos amigos? ☐ Como é que é contar uma história?

Transcrição da entrevista realizada

Estagiária – Eu queria conversar um pouco convosco, para saber um pouco sobre vocês em relação às histórias, pode ser?

Crianças – Sim.

Estagiária – Sobre as histórias!

Crianças – Sim

Estagiária – Vocês gostam de ouvir histórias?

Crianças – Sim.

D. – Mais ou menos. Eu gosto mais ou menos (*tom de brincadeira a meio de risos*).

Estagiária – Gostas mais ou menos D?

D. – Sim

Estagiária – E tu F, gostas de ouvir histórias?

F. – Aaaaa... mais ou menos (*tom de brincadeira*).

Estagiária – E tu E?

E. – Sim.

Estagiária – E tu L?

L. – Eu não gosto, eu amo.

Estagiária – Ah, ela não gosta, ela ama.

D. – Quem é esta?

L. – É a Elisa.

Estagiária – Não é para estarem a olhar para o meu computador.

D. – É a Sra. Elisa.

Estagiária – Vamos conversar.

Se quiserem ir trabalhando podem ir trabalhando, a (Ed.) Y já vos dá as flores para vocês irem fazendo, está bem?

Se conseguirem conversar e trabalhar ao mesmo tempo...

Vá agora ouçam. Então vocês disseram que gostam de ouvir histórias, não é?

Crianças – Sim

D. – Eu mais ou menos (sorri)

Estagiária – Então e quais são as histórias que vocês gostam mais de ouvir? Há assim alguma história...

D. – Aaaaa... um do lobo que tem muitas histórias.

Estagiária – A do lobo que gosta de algo... como a que a (Ed.) Y contou nas sessões síncronas? Ela contou a “O lobo que queria mudar de cor”?

D. – Não, não é esse, é um que tem o lobo que queria ser super-herói...

Estagiária – Então não é igual à daqueles lobos coloridos que vocês fizeram o trabalho?

D. – Não

Estagiária – Não?

D. – Há várias histórias no meu...

Estagiária – Do lobo, sim

D. – Mas só que é no mesmo livro

Estagiária – Ai é? hum...

Então e tu F? Qual é a história que gostas mais?

F. – Aaaaa... A dos “3 porquinhos”

Estagiária – A dos “3 porquinhos”? E há mais alguma que gostes de ouvir?

F. – Aaaaa... a do “coelhinho”

Estagiária – E tu E? Quais são as histórias que mais gostas de ouvir?

E. – Do “Ruca” e da “Porquinha Peppa”

Estagiária – Do “Ruca” e da “Porquinha Peppa”.

E. – Sim

Estagiária – E tu L?

L. – Da “Sereia” e da “Amizade”

Estagiária – Pensava que vocês iam gostar daquelas histórias dos príncipes e das princesas.

D. – Eu gosto, tenho uma do “Rei Leão”

F. – Eu gosto dos príncipes

Estagiária – Estou a ver que gostas de histórias que as personagens são animais

F. – É como a “Guarda do Leão”

D. – Não é quase como a “Guarda do Leão”, mas é um bocadinho mais gira

F. – Eu tenho a “Guarda do Leão”

Estagiária – Então e quem é que vos costuma contar as histórias?

Crianças – A (Ed.) Y

E. – A minha mãe e a (Ed.) Y

L. – A (Ed.) Y, a minha mãe e a minha irmã

Estagiária – Então tu ouves e gostas de ouvir histórias aqui na escola que é a (Ed.) Y que conta e em casa é a mãe e a mana que conta é isso?

L. – Sim

Estagiária – E tu (E) ouves histórias aqui e em casa com a mãe

E tu quem é que te costuma contar histórias(D)?

D. – A (Ed.) Y e a minha mãe

Estagiária – Então também ouves histórias em casa e ouves histórias na escola...

E tu F? Onde costumavas...

F. – Aqui na escola é a (Ed.) Y e em casa é o meu pai

Estagiária – Então todos vocês ouvem histórias na escola e ouvem histórias em casa, não é?

E vocês acham que as histórias são importantes? As histórias servem para vos entreter e fazer passar o tempo... O que vocês acham em relação às histórias?

L. – Eu acho que as histórias são para aprender, para nós aprendermos, aprendermos um bocadinho, para trabalhar, para ler...

Estagiária – L tu achas que com as histórias conseguem aprender o quê?

L. – Aaaaah... conseguem aprender...trabalhar... ler...

Estagiária – E tu(E) o que que achas das histórias? Achas que são importantes?

E. – Sim para a aprender a ler e a escrever... e ter imaginação

Estagiária – Ajuda na imaginação as histórias?

E. – Sim

Estagiária – E para ti D as histórias são importantes?

D. – Sim... eu já sei ler uma história

E. – Eu também

Estagiária – Então e já agora que dizes que sabes ler uma história...

D. – Duas histórias

Estagiária – Sabes ler 2 histórias?

L. – Também sei ler uma que é.... de uma princesa... que é.... não me lembro do nome

Estagiária – (D) Então tu gostas de ler histórias...

D. – Sim

Estagiária – E tu também gostas de ler histórias F? Lês sozinho...

F. – Sim

L. – Eu leio histórias da princesa Sofia

Estagiária – (F) tu tens uma mana não tens? Ou mano? Tens um mano de 2 anos

F. – Sim

Estagiária – Diz-me uma coisa F... F diz-me uma coisa.... Então e tu gostas de ler histórias ao mano? Costumas ler histórias para o mano?

F. – Sim

Estagiária – E costumas ler histórias sozinho com ele ou com ajuda?

F. – Sozinho

Estagiária – Sozinho?! Boa.

F. – Quando eu leio a história aos meus dois irmãos eles adormecem

Estagiária – A sério? Então contas a histórias antes de irem dormir. Muito bem.

Estagiária – E tu D, tu dizes que já sabes ler duas histórias. Tu costumas ler essas histórias sozinho ou...

D. – À noite com a minha mãe

Estagiária – E diz-me uma coisa... tu gostas de contar histórias? Por exemplo aos amigos, à mãe ou ao pai... tu costumas fazer isso? Tu leres?

D. – Não, nunca fiz

Estagiária – E tu E? Gostas de ler histórias sozinha?

E. – Eu gosto de ler histórias sozinha

Estagiária – E contar histórias a amigos? Tu costumas contar histórias aos amigos, ou à mãe, ao pai? Tu também tens manos não tens? Mais velhos?

L. – Têm, têm o R

Estagiária – Tu costumas contar histórias a ele? Ou a um amigo, histórias que conheças, histórias que gostes...

E. – Conto às vezes, quando eles se portam mal eu não conto

Estagiária – Quando eles se portam mal não contas, quando se portam bem tu contas é? E tu gostas de contar histórias?

E. – Sim

Estagiária – E tu também contas(L)?

Educadora Y. – Aqui na sala vocês também contam histórias uns aos outros.

Estagiária – Também contam?

D. – Inventadas e não inventadas.

Estagiária – Mas tu contas... por exemplo, pegas no livro e lêes ou vês as histórias sozinha?

L. – Sim, às vezes

Estagiária – Sim... e por exemplo, pegar no livro... vocês costumam pegar no livro mesmo que não saibam ler aquele livro... costumam pegar no livro e contar as histórias pelas imagens que vocês veem?

Crianças – Não

Estagiária – Muito bem. Então e digam-me uma coisa... o que é para vocês contar uma história?

L. – Hum... contar uma história é...

Estagiária – Ou como é que se conta uma história?

L. – Posso dizer como é que se conta?

E. – Como é que se conta?... é ler... aprender a ler

D. – E TAMBÉM... aprender a ler...

Estagiária – Por exemplo... como é que...

L. – Posso dizer?

Estagiária – Sim

L. – Nós pegamos numa história... e depois... é ler como sabemos ler... e vamos lendo para saber a ler...

Estagiária – *(como o livro nas mãos, e conforme a conversa, usou-se o livro como exemplo, de forma que as crianças compreendessem as questões)*

Por exemplo...vocês têm o livro, não é? Vocês quando contam a história contam a história como? Por exemplo... vocês sabem como se lê... daqui para aqui (esquerda para a direita) mostram assim (colocar o livro em diferentes posições, de frente ou ao lado para ler) e estão a contar a história aos amigos...?

Por exemplo os vossos pais quando estão a contar a história? Mostram os livros, não mostram o livro, por exemplo aqui a (Ed.) Y...

D. – Eles não mostram, eu digo à minha mãe para pôr o livro mais direito para quando eu estou na almofada deitado.

Estagiária – Então tu também ouves histórias antes de dormir...

E. – Eu fico encostada à mãe e na almofada dela e vejo as páginas enquanto ela está a ler.

Estagiária – Então e aqui na sala... a (Ed.) Y disse que vocês também contam histórias aos amigos...

Crianças – Sim

L. – Sim nós o ano passado... um dia fomos contando histórias...primeiro era uma pessoa depois era outra e um dia fomos falando... primeiro foi o D, depois a E

D. – Depois eras tu (L)...

L. – E depois vinham sempre algumas pessoas (famílias)

Estagiária – Agora não dá por causa da pandemia, não dá para trazer livros de casa...

Crianças – Mas dá para contar (sem livro) ...
D. – Ou para inventar...
Estagiária – Era isso que vos ia perguntar...
F. – O passado já passou
Estagiária – O passado já passou...
L. – Sim o passado já passou
Estagiária – Como agora não podem trazer livros de casa, como é que vocês...
(Interrompidos por outra criança)
Criança – Estão a fazer muito barulho
Estagiária – Estão a fazer muito barulho? Então diz-lhes para falar mais baixinho que estamos todos a trabalhar
L. – Sim estamos todos a trabalhar
Estagiária – Então... antigamente... antigamente!... antes da pandemia vocês traziam livros de casa para partilhar com os amigos?
Crianças – Sim
L. – Um dia trouxe um
E. – Eu também
Estagiária – E agora com a pandemia não dá para trazer livros de casa... como vocês fazem?
Crianças – Inventamos
L. – Mas quando a (Ed.) Y pede para trazermos, nós trazemos
E. – E fica de quarentena
L. – Como os chocolates da E
Estagiária – Então como não podem trazer livros, vocês contam a vossa história de cabeça, a história que conhecem, é isso?
Crianças – Sim
Estagiária – E mais? Inventam? A E disse que inventam
 Vocês não estão a fazer nada com a (Ed.) Y? Sobre uma história... ou vão fazer... que também vai entrar o tio do G que é ilustrador... vocês não vão fazer nada?! Eu ouvi falar qualquer coisa...
E. – Aaaaah...
L. – Eu sei uma coisa...
Estagiária – Não há um projeto?
L. – O tio do G disse... Aaaa... a (Ed.) Y disse que o tio do G ia fazer a nossa história, mas ele então não era capaz... então ele vai fazer um livro... cada um diz um livro...
Estagiária – Diz um livro ou diz uma frase? Vocês não vão criar em grupo uma história?
L. – Sim nós criamos um livro
Estagiária – E ele faz o desenho?
L. – Sim... e nós fazemos algumas coisas
D. – E a (Ed.) Y conta para nós
Estagiária – E vocês gostam desses momentos das histórias?
Crianças – Sim
D. – Mais ou menos
Estagiária – Mais ou menos?
D. – Às vezes eu estou com fome e a (Ed.) Y ainda está a ler o livro
Estagiária – A sério?! Mas gostas dos momentos ou não gostas?
Educadora C. – O quê?

Estagiária – Eu perguntei se gostam do momento da história, e ele está a dizer mais ou menos, que as vezes está com fome e a (Ed.) Y ainda está a contar a história.

Então, mas a história é sempre depois do almoço.

Educadora Y – Então é porque não almoças como deve ser

D. – Sim, sim...

Estagiária – Pois... ou então estás a querer me enganar... estas a querer me enganar...

F. – Ele está-te a querer enganar...

Estagiária – Mas agora vamos falar a sério... gostam ou não gostam?

E. – Gostamos

L. – Eu amo

D. – Mais ou menos

F. – Gosto

Estagiária – Porque eu desde o início...

F. – Às vezes... às vezes as histórias demoram muito...

Estagiária – Ai é? Então vocês gostam de histórias, mas pequenas é isso?

Crianças – Sim

Estagiária – Não gostam de histórias muito grande porque depois vocês querem é ir brincar...

Crianças – Sim

D. – É a parte mais divertida do ano...

Estagiária – Vocês sabem o que podem aprender com as histórias... há pouco a E disse que com as histórias vocês podem aprender a ler, aprender a escrever e ajuda na imaginação. Concordam com ela?

Crianças – Sim

Estagiária – Que as histórias ajudam a vossa imaginação?

Concordam? Acham que sim?

Crianças – Concordamos

Estagiária – Muito bem

L. – Agora pode ser outra pergunta... se sabemos escrever o nosso nome...?

Estagiária – Se vocês quiserem dizer mais alguma coisa podem dizer. Eu vos agradeço por terem conversado um pouco comigo e agradeço a vossa participação nesta conversa.

Planificação para intervenção					
Áreas de Conteúdo	Horário	Rotinas	Procedimentos	Recursos humano e materiais	Intencionalidades Educativas
Área de Expressões e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e da Escrita	9h45 – 11h30	▪ Momento em grande grupo no tapete ▪ Leitura da história “Abre com muito cuidado este livro está mordido” 	No tapete em grande grupo, questionar se conhecem a história pedindo a quem conhece para que não conte para que todos tenham oportunidade de a conhecer. Relembrar e identificar a capa,	Humanos: ▪ Estagiária ▪ Educadora Materiais: ▪ Livro “Abre com muito cuidado este livro está mordido” ▪ Cartões de V/F ▪ Cartões com palavras e	▪ Identificar capa, contracapa, lombada e guardas ▪ Desenvolver a curiosidade e imaginação ▪ Adquirir consciência de direccionalidade da escrita ▪ Adquirir o gosto pela leitura ▪ Desenvolver a consciência fonológica através da divisão silábica

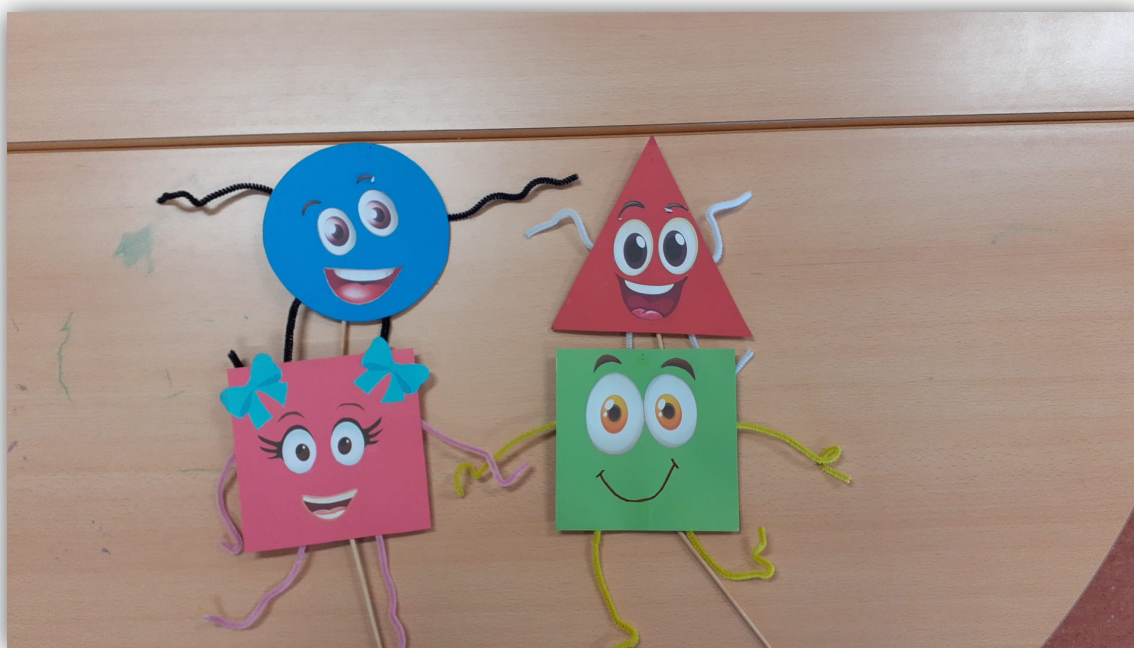
			contracapa e a lombada. <u>Pré-Leitura</u> Mostrar a contracapa, e ler o que nela vem mencionado para estimular a curiosidade. Mostrar a capa. Questionar: “Observando a contracapa e a capa que acham que a história nos irá contar?”	imagens referidas na história	▪ Identificar o número de sílabas de uma palavra
--	--	--	---	--------------------------------------	--

			“Por onde se começa a ler?” Abrir livro e mostrar as guardas. Questionar: “Esta imagem é igual à capa?” “O que vos parece diferente?” “Será que afinal conta uma história diferente da que vos pareceu?”		
--	--	--	--	--	--

			<u>Leitura</u> Leitura da história, usando entoações diferentes, interagindo com o grupo. <u>Pós-leitura</u> Pedir ao grupo que recontre a história. Distribuir pelo grupo cartões de V/F, para que respondam às perguntas sobre a histórias usando o V para		
--	--	--	---	--	--

			verdade e o F para falso. Mostrar às crianças alguns cartões com palavras e imagens associadas, para que em grupo seja feita a divisão silábica. Questionar: “Quantas palmas bateram? Quantas sílabas tem a palavra?”		
--	--	--	--	--	--

			“Qual é a palavra que tem mais sílabas?” (consoante o decorrer da atividade colocar outras questões)		
--	--	--	---	--	--



Síntese	Recursos		Intencionalidades	Indicadores de avaliação
Antes da leitura apresentar uma caixa com materiais de diferentes texturas. Deixar as crianças explorarem os materiais de forma livre. Em pequeno grupo realizar a exploração do livro. Noutro dia mostrar as suas fotografias e explorar o espelho (como na história). Explorar a tinta sobre mesa de luz ou película de efeito espelho. Explorar as cores através das luzes projetadas com papel celofane num ambiente escurecido	Humanos: - Educadora e auxiliares	Materiais: - Esponjas da loiça - Várias garrafas com diferentes materiais dentro - “tapete” com tecidos macios e ásperos - Instrumentos musicais (podendo ser construídos com material reciclado) - Papel eva e feltro - Livro - Espelhos - Fotografias das crianças - Tintas comestíveis - Papel celofane - Lanternas 	- Explorar sensorialmente os materiais com os sentidos - Manifestar interesse pela exploração do livro - Reconhecer o seu reflexo no espelho	- Observar se reconhece a sua imagem refletida e na fotografia - Identifica a imagem do colega (crianças com aprox 1 ano) - Explora com empenho as diferentes texturas e sons - Mudam a página - Realizam exploração do livro com alguma autonomia

Dimensão	Descrição	Recursos		Intencionalidades	Indicadores de avaliação ¹⁴
Antes da leitura	Começar por perguntar: “Já alguma vez pensaram a que sabe a Lua?” O título desta história é uma pergunta. Mostrar a capa e mostrar o ponto de interrogação. Identificar em conjunto a capa, contracapa, lombada e guardas. “Será que a Lua terá sabor? Alguém quer pensar sobre que saberá a Lua?” - Eu penso que a Lua sabe a marshmallow (estar atento às respostas e dialogar com as crianças. Pode ser feita exploração).	Humanos: Educadora e auxiliar	Materiais: - Livro  - Cartões com a imagem da Lua e dos animais - Cartões com os nomes dos animais - Bostik - Quadro - Caneta ou lápis	- Manifestar interesse pelo momento de leitura e exploração da história - Compreender o sentido de cooperação e respeito pelo outro - Desenvolver a consciência fonológica - Identificar o número de sílabas de uma palavra - Relacionar a figura animal com o seu código escrito - Refletir e partilhar ideias - Adquirir conhecimentos sobre a leitura e a escrita	- Transmite conhecimentos sobre o tema trabalhado - Escuta atentamente a história - Identifica os elementos paratextuais do livro - Toma consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem a palavras - Estabelece relação entre a escrita e a mensagem - Compreende que a leitura e a escrita são atividades que

¹⁴ Consultado OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

Leitura	Ler a história na integra		- Folha para registro de reflexão		proporcionam prazer e satisfação
Compreensão e vocabulário	Jogo do ouvir, compreender e ordenar Fixar a Lua no quadro Pode ser lido trechos da história e colocar perguntas Qual foi o primeiro animal a tentar provar a Lua? (Aguardar resposta e colocar cartão no quadro.) A Tartaruga subiu uma montanha muito alta, mas não conseguiu tocar na lua. O que ela fez? (chamou o elefante – colocar cartão)” (Ler trecho da história colocando perguntas sobre os animais e colocando os cartões dos animais no quadro.) “O rato chegou à Lua? Porquê?” “O que será que o escritor nos quer dizer com a história?”				

	“Afinal há mais do que uma Lua?” “Encontramos a resposta para a pergunta do título?”				
Consciência fonológica	Jogo das palmas Efetuar a divisão silábica dos nomes dos animais batendo palmas “Quantos bocadinhos temos na palavra Rato? (repetir com os outros nomes)				
Escrita	Jogo descoberta dos nomes Fixar as imagens dos animais no quadro. Fixar os nomes dos animais na vertical e pedir que adivinhem onde está o nome de cada animal correspondente e justificar. (poderão fazer através do tamanho da palavra, por conhecer a letra inicial do nome...) Conforme forem as respostas dadas, colocar o nome do animal.				

	O que mais gostei e menos gostei Realizar uma reflexão em conjunto. Registrar o que as crianças dizem. Pode ser pedido às crianças que realizem um desenho sobre a história.				
--	--	--	--	--	--