

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A importância da promoção da leitura em contexto de Jardim-de-Infância

Ana Filipa Almeida Carvalho

Coimbra, 2019

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Filipa Almeida Carvalho

A importância da promoção da leitura em contexto de Jardim-de-Infância

Relatório de Estágio em Mestrado de Educação Pré-Escolar, apresentada ao
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Ana Maria Sarmiento Coelho

Arguente: Professora Doutora Isabel Sofia calvário Correia

Orientador: Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

Maio, 2019

Agradecimentos

Dedico este trabalho aos meus pais e restante família, pela paciência, disponibilidade e apoio ao longo de todo o meu percurso académico;

Ao meu namorado, Tiago, pela enorme paciência e pelo carinho e por me encorajar nos momentos mais difíceis deste mesmo trajeto;

A todos os meus amigos, em especial à Daniela Melo e Marina Pratas, por terem estado a meu lado e me apoiarem dando forças para que continuasse o meu trabalho.

Ao meu orientador, professor doutor Pedro Balas Custódio, que com a sua orientação, me levou a fazer mais e melhor, conduzindo-me até ao final deste relatório.

Resumo

O presente relatório intitulado “A importância da promoção da leitura em contexto de Jardim-de-Infância” surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este é um documento ilustrativo, reflexivo e crítico, que aborda temas como a leitura e exploração de histórias em contexto de sala de atividades do Pré-Escolar e os seus benefícios.

A problemática acima referida debruça-se sobre a importância da leitura e exploração de histórias na educação Pré-Escolar, em contexto de sala de atividades, passando por ser abordado o papel do educador de infância e da família na leitura de histórias, mas também a relação das crianças com o livro de histórias, entre outros.

Com esta investigação, pretende-se determinar o que podem as crianças desenvolver a partir da mediação de histórias, como é operacionalizado esse processo e quais os contributos que a literatura infantil pode trazer numa dimensão oral, que na maioria das vezes não é registada, mas é desenvolvida.

É neste contexto que este Relatório Final pretende fazer uma reflexão sobre a importância das histórias no imaginário das crianças, no desenvolvimento das suas competências, enfatizando não só o papel do adulto mas, também, o papel da criança como público-alvo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Leitura e exploração de histórias; educador de infância, crianças; Literatura infantil

Abstract

The present report entitled “The importance to promote reading on the kindergarten” emerges within the Masters-level in Preschool Teaching

This is an illustrative, reflective and critical document, which addresses to topics as the reading and exploring storybooks’s process, in the kindergarten’s classroom’s context and their benefits.

The issue aforementioned will have a focus on the importance of reading and exploring storybooks during kindergarten, in the classroom, approaching the kindergarten teacher’s and the family’s role on reading storybooks, but also the relationship between the children and the storybooks, among others.

This investigation intends to determine what children can develop from the storybook as a mediator, how that process is operationalised and the contributes that the children’s literature may bring concerning the oral dimension, that most of the times is not registred, but developed.

It is within this context that this Final Report is intended to reflect about the importance of the storybooks on children’s imagination, on the development of their skills, emphasizing not only the adult’s role, but also the children’s role as a target group.

Keywords: Preschool Teaching; Reading and exploring storybooks; Preschool teacher; Children; Children’s literature.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
Capítulo I – Desenvolvimento da Linguagem Oral.....	7
Capítulo II – Importância da Leitura na Educação Pré-Escolar	13
2.1 – O que é a Leitura?	13
2.2 – O Papel do Educador	14
2.3 - Importância da interação Pais-Educador na promoção da leitura	16
2.4 – Recursos e Estratégias Pedagógicas	18
PARTE II – COMPONENTE PRÁTICA	21
Capítulo III – Enquadramento do Estágio em Jardim-de-Infância.....	23
3.1 – Caracterização e Organização do ambiente Educativo	23
3.2 – Caracterização do Grupo	25
Capítulo IV – Problemática	27
4.1 Identificação da problemática	27
4.2 – Objetivos	29
4.3 –Descrição das tarefas e planificação das atividades.....	30
4.4 - Análise dos dados	32
Capítulo V – Considerações Finais	33
Bibliografia	39
ANEXOS	45

INTRODUÇÃO

Introdução

Os livros, esses animais opacos por fora, essas donzelas. Os livros caem do céu, fazendo grandes linhas retas e, ao atingir o chão, explodem em silêncio. Tudo neles é absoluto, até as contradições em que tropeçam. E estão lá, aqui, a olhar-nos de todos os lados, a hipnotizar-nos por telepatia. Devemos-lhe tanto, até a loucura, até os pesadelos, até a esperança em todas as suas formas.

José Luís Peixoto, Abraço, 2011

O presente Relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Coimbra e resultou da Prática Educativa I, em contexto de Jardim de Infância. Esta intervenção teve a duração de sete meses, e foi desenvolvida com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

A Educação Pré-escolar é uma etapa decisiva na vida das crianças. É nesta fase que se promovem estratégias de aprendizagem para que a criança consiga estruturar o seu pensamento e organizar as suas ideias, nunca esquecendo que ela é um sujeito ativo no seu próprio sistema de desenvolvimento e aprendizagem. As condições propícias à aquisição da linguagem, da leitura e da escrita criam-se através da interação social. Assim, este trabalho pretende demonstrar o papel crucial na promoção da leitura em contexto de Creche e por parte das famílias.

Um dos motivos que me levou a esta escolha foi o facto de ser leitora e de me aperceber que os hábitos de leitura e os contactos com os livros se estão, aos poucos, a perder nas novas gerações. Como futura educadora, e dado que tenho essa possibilidade, penso que é a minha obrigação tentar passar e mostrar às crianças que podem olhar para o livro como um objeto que lhes pode proporcionar momentos de prazer, divertimento e conhecimento, ao invés de o verem como uma obrigação.

Tenho como principal objetivo transmitir aos leitores a potencialidade que as histórias assumem no Pré-Escolar, tendo o educador e a família, um papel fulcral, pois devem tornar a leitura de histórias em momentos agradáveis, produtivos e vantajosos à aquisição de aprendizagens significativas nas crianças.

Com a elaboração deste Relatório e a investigação realizada, pretendo transmitir ao leitor o quão importante e vantajoso é a leitura e a animação de histórias na vida de uma criança. Este não deve ser de todo um momento passivo, pois a criança deve ser incentivada a participar na narração da história, o que tornará o momento mais agradável tanto para a criança como para o adulto, havendo também um fortalecimento na relação com o par.

Relativamente à estrutura do Relatório Final, este está organizado em duas partes. Na primeira parte incluo a fundamentação teórica que considero essencial para a análise dos dados recolhidos. Início, assim, o Relatório final com a identificação e justificação do tema. Posteriormente, falarei da importância das histórias na educação Pré-Escolar. Centro-me também no papel do educador de infância e dos pais nesta temática. Na segunda parte faço uma breve caracterização da instituição e meio envolvente, da sala de atividades, do grupo de crianças e da sua rotina diária. Por último, no capítulo IV, apresento a problemática deste relatório, os procedimentos e dados recolhidos.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I – Desenvolvimento da Linguagem Oral

Viana, consultou o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (1990, p. 99), que diz:

“As crianças que, com 5-6 anos, entram para a escola fizeram já, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes no meio onde vivem e onde intervêm e (...) construíram já ideias acerca da escrita e da leitura.” (Viana, 2002, p. 17)

A aquisição e aprendizagem da linguagem oral acontece desde o nascimento da criança e prolonga-se durante toda a sua infância, passando por várias etapas.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que “o desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente.” Isto é, à medida que a criança vai adquirindo novos conhecimentos sobre a linguagem e a forma como se expressa se vai tornando mais complexa, é notório que o uso da linguagem é mais cuidado, complexo e adequado. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 13)

O desenvolvimento da linguagem divide-se em duas fases, sendo elas o período pré-linguístico e o período linguístico.

O primeiro, inicia-se desde o nascimento, correspondendo geralmente ao primeiro ano de vida da criança. Este período é marcado por um “conjunto de produções sonoras”, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação, ou seja, durante este período o bebé apenas manifesta sons. O choro está associado a manifestações de desconforto do bebé, por sua vez, o riso associa-se às manifestações de “bem-estar e prazer”. Seguidamente, a criança começa a falar, ou seja começa a produzir além do riso algumas gargalhadas; é notório que aqui já existe uma vontade comunicativa por parte do bebé. Após esta fase, surge o período da lalação, onde o bebé começa a produzir sílabas, repetindo-as constantemente, este período decorre até aos dez meses

de idade. Durante este período as constantes produções de sons feitas pela criança são denominadas como desenvolvimento fonológico.

Relativamente ao período linguístico, de acordo com Sim-Sim e Nunes (2008), o mesmo inicia-se com a pronúncia das primeiras palavras pela criança, o que se encontra relacionado com a maturação biológica responsável pelo controlo motor, na medida em que a articulação é uma realização motora. A criança acaba por reduzir a produção de sons, passando a produzir, inicialmente conjunto de uma e duas sílabas, tais como “ba” e “baba”.

“Temos que distinguir duas fases bem diferentes no desenvolvimento linguístico. A primeira consiste no estudo do **desenvolvimento** dito **precoce** e que abrange globalmente o desenvolvimento linguístico da criança antes da sua entrada na escola primária. Esta fase será assim normalmente delimitada entre o primeiro ano e o sexto ano de vida e representa a fase dos mais importantes progressos linguísticos da criança.” (Rigolet S. A., 2000, p. 53)

Inicialmente a criança produz um conjunto variado de sons (choro, suspiros) que comunicam estados fisiológicos. O bebé começa por comunicar com a sua mãe, transmitindo os seus desejos através da sua linguagem, a qual implicará uma resposta imediata da mãe. Através desta comunicação muito própria do bebé, ele conseguirá fazer-se entender, apesar de utilizar somente as suas expressões faciais, o seu sorriso ou o seu choro para demonstrar o seu desagrado ou necessidade de satisfação imediata de um desejo (Rigolet S. A., 2000). Posteriormente, a produção dos sons adquire novas acústicas de acordo com a natureza das situações. Reconhece-se a importância desta etapa para que a criança possa afinar os mecanismos de perceção e de produção de fala. Por volta dos 10 meses o bebé compreende o valor comunicativo do seu comportamento e aprende a controlá-lo.

É por volta dos 12 meses de idade que a criança entra na linguagem – fase linguística, na medida em que começa a produzir as palavras isoladamente, o que

marca a transição para o período linguístico. Este período começa por uma fase holográfica na qual as crianças já percebendo que os sons se relacionam com significados, produzem palavras que valem por uma frase. A voz passa a ser um meio de dizer as coisas, de transmitir os seus desejos e vontades. A produção das primeiras palavras mostra que a criança começou a construir uma ferramenta fundamental neste processo – o léxico mental. Rapidamente as crianças passam dos enunciados de uma palavra, para as primeiras combinações, e posteriormente para as frases simples e depois frases mais complexas (Castro & Gomes, 2000). Esta passagem de uma etapa para a outra deve-se ao desenvolvimento léxico-semântico. Como referem as mesmas autoras “A voz, meio de expressão através do choro, gemidos ou riso, ou até de jogos vocais, vai passar a produzir sons que remetem para algo que os transcende, o significado da palavra.” (p. 52).

Por volta dos 18 meses a criança começa a combinar duas palavras num mesmo enunciado e a saber organizá-las em diferentes sequências de acordo com a sua função na frase – fase do discurso telegráfico. Nesta fase a criança está a desenvolver a capacidade morfossintática, ao combinar palavras em frases de acordo com regras e normas assimiladas. Pelos 30/36 meses a criança passa por um acontecimento importante: o surto lexical, em que ocorre um crescimento explosivo de vocabulário num espaço de tempo relativamente curto. Desta forma a criança começa a produzir frases com mais de duas palavras, e a sua estrutura torna-se mais complexa. Também é nesta altura que se dá o aparecimento de diferentes tipos de frases (negativa, exclamativa e interrogativa), assim como de substantivos e verbos nas elaborações frásicas. Posteriormente a criança começa a complementar as suas produções com artigos, adjetivos, preposições e as formas verbais vão sendo cada vez mais elaboradas, criando assim estruturas frásicas cada vez mais complexas. Os 36/40 meses marcam a emergência de frases compostas, em que a produção oral inclui sujeito e predicado, e também a utilização de conjugações (“e”, “mas”, “porque”), permitindo que a criança torne os seus enunciados mais elaborados (Castro & Gomes, 2000)

Pelos 4/5 anos a criança adquiriu já grande parte das operações básicas da linguagem oral, contudo vai aprimorando as suas construções frásicas, refinando as

estruturas e adicionando novos morfemas gramaticais aos seus enunciados. A partir dos 5 anos ocorrem outras aquisições, nomeadamente a nível de complexidade da estrutura das frases, do aumento e diferenciação do vocabulário e também do conhecimento metalinguístico. (Sim-Sim, 1998)

Quadro I – Etapas do desenvolvimento da linguagem na criança: linguagem receptiva

Linguagem receptiva

Nascimento – 1 ANO	0 – 3 meses. Reage aos outros; localiza a fonte sonora; acalma-se ou sorri quando ouve uma voz familiar; reconhece a voz dos pais.
	4 – 6 meses. Reage ao nome; reconhece os familiares; identifica brinquedos e objetos comuns; identifica o “não”; reage a diferentes entoações; gosta de ouvir diferentes sons (brinquedos).
	7 – 12 meses. Identifica familiares, comidas e animais; compreende ordens simples (dá; diz adeus); compreende verbos de ações (ex: brincar, comer, dormir, tomar banho); identifica imagens e algumas partes do corpo.
1 – 2 ANOS	Conhece a função de objetos mais comuns; compreende perguntas simples (-tens fome?); compreende ordens mais complexas (-chama o papá para comer!); gosta de ouvir histórias, canções e rimas (ex: “tão balalão, cabeça de cão”).
2 – 3 ANOS	Compreende ordens mais complexas (ex: - pega na bola e põe-a na caixa!); identifica conceitos opostos (ex: frio/quente; dentro/fora; grande/pequeno); identifica imagens de ações).
3 – 4 ANOS	Compreende perguntas como: “onde?”, “o quê?”; responde a perguntas sobre histórias simples.

4 – 5 ANOS	Compreende ordens mais complexas (ex: - pega no lápis vermelho e põe dentro da caixa!); gosta de ouvir histórias e responde a perguntas; compreende o discurso coloquial da família e do meio envolvente; adquiriu a noção de antónimo (ex: o contrário de grande é...).
------------	--

Linguagem expressiva

Nascimento – 1 ANO	0 – 3 meses. Produz sons guturais e vocálicos manifestando satisfação, alreio (“acc...acc...”); sorri ao ver o adulto; manifesta choro diferenciado para expressar necessidades; faz a tomada de turno, vocalizando em resposta ao estímulo do adulto.
	4 – 6 meses. Emite sons consonânticos bilabiais e vocálicos sozinho ou interação (papapa, mamama, bobobo) – lalação, imita os sons que ouve; expressa alegria, tristeza ou impaciência nas suas produções.
	7 – 12 meses. Vocaliza para chamar a atenção; repete sons, sílabas e palavras; começa a surgir a ecolália ¹ ; surgem as primeiras palavras (mamã, papá, papa, não, bo/”bola”).
1 – 2 ANOS	Aumenta o seu vocabulário ativo (50 a 200 palavras); utiliza a holófrase, mas podem surgir combinações de 2 palavras (“mais papa”); faz perguntas simples (“papá rua?”); utiliza mais sons consonânticos; usa palavras mais corretas; imita os sons dos animais; acentua-se a ecolália.
2 – 3 ANOS	Nomeia tudo o que pretende (explosão do vocabulário ativo); usa frases com duas ou três palavras de conteúdo – frases telegráficas; exhibe uma expressão verbal oral compreensível para os familiares; faz perguntas simples; podem surgir hesitações nas palavras ou repetições de sílabas.

¹ Ecolália – Repetição automática de palavras ou de sons ouvidos,

3 – 4 ANOS	Expressão verbal oral compreensível fora do círculo familiar – conta acontecimentos, usa frases mais complexas e corretas; sabe dizer o nome, a idade e a morada; usa plurais, os pronomes (eu, tu, ele) e os verbos no passado; pode apresentar dificuldades na articulação de alguns fonemas.
4 – 5 ANOS	Utiliza frases com 6 ou 8 palavras, com detalhes e gramaticalmente corretas; conta histórias e acontecimentos, mantendo o tópico; pergunta o significado do vocabulário desconhecido; define palavras e conhece alguns antónimos; articula corretamente os fonemas em geral (podendo surgir dificuldades nos fonemas [z], [v], [j] e [r] em grupo consonântico).

Fonte: Extraído de (Andrade, 2012)

De acordo com os quadros I e II é possível observar que durante a aquisição da linguagem ocorre com um aumento gradual na habilidade verbal da criança, sendo que vai acrescentando novos itens ao seu repertório linguístico e reduzindo a quantidade de erros na produção (discurso), aproximando-se cada vez mais do modelo linguístico ao qual vem sendo exposta.

Capítulo II – Importância da Leitura na Educação Pré-Escolar

2.1 – O que é a Leitura?

“A leitura é, fundamentalmente, o processo de compreender o significado da linguagem escrita. Para os que sabem desfrutá-la, ela constitui uma experiência prazerosa que ilumina mundos de conhecimentos, proporciona sabedoria, permite conectar-se com autores e personagens literários que jamais conheceríamos pessoalmente e apropriar-se dos testemunhos dados por outras pessoas, tempos e lugares. Vista assim, sem dúvida, a leitura constitui a realização acadêmica mais importante na vida dos estudantes.” (Alliende & Condemarín, 2002)²

O verbo ler tem a sua raiz etimológica no latim *legere* que significa colher. A civilização romana deslocou o sentido desta palavra para o ato de ler no momento em que os seus membros começaram a ler, considerando, deste modo, que ao ler estariam a colher o que outro escrevera (Cadório, 2001).

Entretanto, com o passar dos séculos, a definição de leitura sofreu uma evolução e, atualmente, o conceito de leitura não reúne a unanimidade dos investigadores em torno de uma definição singular, existindo uma pluralidade de definições, devido ao facto deste conceito ter vindo a sofrer transformações com o passar do tempo.

Este fenómeno é fruto da influência das diversas teorias e das diferentes abordagens implicadas no ato de ler, como a biologia, psicologia e sociologia. Para (Mialaret, 1997) “saber ler” equivale “a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas, equivale a ser capaz de a conceber e de apreciar o seu valor estético”.

² Citação retirada da página de Apresentação, antecedente ao Sumário e Introdução.

2.2 – O Papel do Educador

As crianças necessitam de ser estimuladas, com vista a desenvolverem a sua criatividade. Para isso, o educador deve proporcionar-lhes diversas atividades, que lhes permitam expressar-se livremente, pois: “Nós somos construtores de significados – todos e cada um de nós: crianças, pais e educadores. Tentar descobrir o significado, construir histórias e partilhá-las com outros, oralmente e por escrito, é uma parte essencial do ser humano.” (Gordon Wells, 1986, citado por Hohmann & Weikart, 1997, p. 523)

Hoje, mais do que nunca, um leitor forma-se desde o berço. Qualquer criança tem condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto por ler, se lhe for proporcionado um ambiente onde o recurso ao livro fizer parte dos hábitos quotidianos. Desta forma, torna-se uma parte integrante da rotina diária da criança. “A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.”(Sim-Sim, Silva, & Nunes, *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*, 2008, p. 12)

Cabe então aos pais e ao educador, enquanto mediadores deste processo de aprendizagem da criança, saber proporcionar ambientes e momentos de leitura que motivem a criança a uma livre exploração do livro. A escola tem ao seu alcance numerosos meios, mas todos eles passam pela motivação das crianças.

“É preciso dizer que, quando os grandes leem livros ilustrados aos pequenos, estes últimos demonstram a sua admiração porque os grandes já sabem ler.” (Poslaniec, 2005, p. 105)

A interação entre o mediador e a criança, principalmente em idade de pré-escolar, torna-se uma mais-valia para o desenvolvimento da sua linguagem oral. As crianças gostam de narrar certos acontecimentos, e por vezes um momento de leitura animada proporciona momentos de conversação únicos entre o mediador e a criança.

“O adulto-educador, desde o início da sua relação com o bebé, deverá fomentar estas aquisições de uma forma consciente e reflectida. Ele saberá assim constituir-se em co-criador do processo evolutivo pessoal, companheiro atento e experiente, propondo e não impondo, elemento fomentador de iniciativas, paciente e dinâmico, observador activo e interveniente solícito, porque solicitado.” (Rigolet S. A., 2006, p. 34)

Segundo Sousa “Cabe ao adulto fazer da leitura um hábito, uma rotina de prazer, como algo que faz falta para se estar mais feliz. Se o adulto pretende estimular as crianças, é fundamental que passe para a criança a alegria, o entusiasmo, o prazer, o fascínio que experimenta. Só faremos leitores se o formos; só saberemos falar do prazer e do gosto de ler se o sentirmos. Ser leitor: eis o passo primeiro para formar leitores.” (Sousa, p. 66)

É através da linguagem que adquire as competências sociais que irão estimular, em grande medida, a sua formação humana como um ser holístico.

É salientado nas novas OCEPE o dever do/a educador/a de “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.”(Silva, Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 62)

A melhor estratégia (de entre outras) que vislumbro para a promoção do aumento de vocabulário (léxico) por parte das crianças é a leitura de histórias, se possível, diariamente.

Ler com a criança ao longo dos anos, desde as idades mais precoces, ajudá-la a adquirir mais vocabulário, e mais diversificado, a reconhecer o som de novas palavras e o seu significado.

É entre os 0 e os 5 anos que se constroem as bases precursoras da escrita e da leitura, que se iniciam com a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.

2.3 - Importância da interação Pais-Educador na promoção da leitura

Despertar o gosto pela leitura requer um ambiente social propício e adultos amantes do livro e da leitura, bem informadas e convencidos do papel fundamental que desempenham na formação de hábitos de leitura.

A prática da leitura partilhada em casa de histórias potenciam as competências de literacia, facilitando, posteriormente, a aquisição da leitura no 1º ciclo do ensino básico.

É em casa, no seio familiar, que se devem iniciar e desenvolver os hábitos de leitura com as crianças, desempenhando um papel fundamental na criação de leitores. De acordo com (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 29) “os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os filhos”.

Os momentos vividos entre a família e uma criança pequena, em redor de um livro, são de uma significativa riqueza afetiva e constituem uma primeira iniciação da criança à leitura.

O livro torna-se num lugar de encontros da criança com o adulto, estabelecendo-se uma relação afetiva gratificante, o que contribuirá para uma relação de cumplicidade.

O livro faz-nos viajar, rir e imaginar em conjunto com a criança, é uma atividade partilhada que deve surgir como um presente e não como um dever. Os livros são “caminhos” que a criança percorre para diferentes descobertas. Familiarizar as crianças, desde muito cedo, com os livros e levá-las a gostar deles não é perder tempo, mas sim ajudá-las a crescer e a amadurecer.

De forma a estabelecer uma ligação entre o contexto educativo e o familiar, a leitura de histórias deveria tornar-se numa atividade regular entre a família e a criança. Sendo as histórias ouvidas maioritariamente em casa e na Creche/Jardim-de-Infância, este deve tornar-se um momento tranquilo, prazeroso, de afetividade e liberdade de

forma a fomentar nas crianças o gosto pela leitura. Deste modo, “os principais contextos de vida das crianças são os espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de criação de hábitos, de rotinas e do gosto pela leitura” (Cruz, Ribeiro, Viana, & Azevedo, p. 16)

Há cada vez mais preocupação em alertar os pais para a importância das histórias, para os laços que se criam nestes momentos, no que pode desenvolver na criança desde os primeiros anos, mas “para isso temos de ter em conta que a leitura começa muito antes de começar a ler” (Sobrino, 2000, p. 87)

A leitura começa muito antes de se saber ler, e, nesse sentido, os livros devem fazer parte do dia-a-dia da criança desde muito cedo. Segundo (Manzano, 1988, p. 18) “Cabe aos pais proporcionar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização, de sossego.”

2.4 – Recursos e Estratégias Pedagógicas

“De cada vez que a minha mãe engravidava, o meu pai esperava até aos últimos três meses de gravidez e então anunciava-lhe que deviam começar os ‘passeios esplendorosos’. Esses passeios esplendorosos consistiam em levá-la a lugares de grande beleza paisagística e passear com ela durante mais ou menos uma hora por dia, para que absorvesse a maravilha do que a rodeava. A teoria dele era que se os olhos de uma mulher grávida observassem constantemente a formosura da natureza, esta transmitir-se-ia de algum modo ao espírito do filho que estava para nascer, e este tornar-se-ia um amante das coisas belas.”(Fragmento de *Boy* (Relatos de infância), Roald Dahl citado por Sobrino, 2000, p. 43)

É fundamental entendermos que, antes de nascer, já a criança recebe estímulos do exterior, positivos ou negativos, que vão influenciar o seu posterior desenvolvimento.

Antes de saber ler a criança teve já uma série de experiências que determinarão, em grande parte, a sua atitude em relação aos livros e ao mundo em geral.

Hoje, mais do que nunca, um leitor forma-se desde o berço. Qualquer criança tem condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto por ler, se lhe for proporcionado um ambiente onde o recurso ao livro fizer parte dos hábitos quotidianos. Desta forma, torna-se uma parte integrante da rotina diária da criança.

“Ler, em intervenção precoce, significa oferecer ao bebé um momento de intimidade agradável e lúdica, com um sentido profundo de gratuidade de um encontro aprazível. Significa ainda permitir um contacto precoce com os livros e criar hábitos diários de se encontrar com eles (...)” (Rigolet S. A., 2006, p. 62)

Uma das formas de leitura, é feita através das imagens, onde a imagem pode ser utilizada para atingir os nossos objetivos. Através da visualização de álbuns de fotografias das crianças ou imagens de revistas, comentando-as, é uma forma de ensinar a ler através das imagens.

Uma outra maneira de se utilizar a imagem é ler contos, mostrando simultaneamente, às crianças, as ilustrações que, em alguns casos, substituem totalmente o texto.

Relativamente aos critérios para a seleção dos livros na Educação Pré-Escolar:

“Os livros para as crianças desta idade devem ter um formato resistente a uma manipulação pouco experiente, podendo ser de cartão plastificado e de um tamanho grande para os mais novos. As ilustrações devem ser bem visíveis, claras, com poucos elementos, cores quentes e contrastadas. Deverão predominar as formas arredondadas, evitando as angulosas. As histórias referir-se-ão à família, aos meninos ou aos animais e não deverão ser muito extensas.” (Sobrinho, 2000, p. 47)

É importante que para as crianças mais pequenas, o livro seja de um material de qualidade, resistente e atrativo, adequando-se às necessidades de explorar e de descobrir que a criança possui.

“A literatura mais indicada nessa fase inicial é a que se identifica com o jogo. Livros de imagens (ou álbuns de figuras) que estimulem a percepção visual e motriz dos pequenos, ou que atendam de maneira geral às necessidades básicas dessa fase (...). Desde o material (= pano, plástico, papel grosso ...) com que é feito o livro, até a natureza das figuras ou a qualidade das ilustrações (...).” (Coelho, 1984, p. 15)

“Para um bebé, e para além de fazer apelo aos cinco sentidos, um livro de qualidade significa que evidenciará uma preocupação com o sentido estético do seu conteúdo e da sua forma.” (Rigolet S. A., 2006, p. 62)

Para que o momento da hora do conto seja mais rico e vantajoso, pode-se recorrer a diferentes estratégias utilizando os mais variados recursos pedagógicos.

PARTE II – COMPONENTE PRÁTICA

Capítulo III – Enquadramento do Estágio em Jardim-de-Infância

3.1 – Caracterização e Organização do ambiente Educativo

O jardim-de-infância onde tive a oportunidade de estagiar, tem um horário de funcionamento da componente letiva, de segunda a sexta-feira, compreendido entre as 9:00 horas e as 15:30 horas. Relativamente ao horário das AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família), este decorre entre as 7:45 e as 18:30. Como atividades extracurriculares, o jardim-de-infância oferece Psicomotricidade (pela Fundação Beatriz Santos), Natação (pela Fundação Beatriz Santos), Música (pela Academia de Música de Coimbra) e Inglês (pela International House). Todas as aulas são semanais e decorrem, com a exceção da Natação, na Sala de Movimento do jardim-de-infância.

É de salientar a importância dada aos momentos de brincadeira livre, que preenchem vários momentos da rotina diária. Na minha perspetiva, os momentos de brincadeira são essenciais a um currículo emergente, na medida em que permitem o/a educador/a observar a criança em situações espontâneas e refletir sobre o seu bem-estar emocional, interesses e preocupações.

No que diz respeito à organização espacial, ao dispor das crianças existem três salas de atividades, uma sala de Movimento, uma Sala de AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família – este é um tempo marcado por um processo educativo informal, tratando-se de um tempo em que a criança escolhe o que deseja fazer, não havendo a mesma preocupação com a necessidade de proporcionar aprendizagens estruturadas como acontece em tempo de atividade educativa); uma Biblioteca, um refeitório, quatro casas de banho e um recreio.

Por outro lado, é de destacar a preferência das crianças pelo espaço exterior, que segundo Lino é planeado e organizado de forma a dar continuidade às atividades e trabalhos realizados no espaço interior. Assim, na organização do espaço exterior observa-se a mesma preocupação que orienta a construção dos espaços interiores, na medida em que oferece “múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, o que

favorece o desenvolvimento cognitivo e social” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013).

Por fim, importa ainda referir que a equipa pedagógica é composta por três educadoras de infância, uma das quais é simultaneamente coordenadora do jardim-de-infância. Relativamente ao pessoal não docente, exercem função no jardim-de-infância cinco assistentes operacionais, que vão alternando entre as salas mensalmente.

3.2 – Caracterização do Grupo

A informação que recolhi sobre as características deste grupo derivou da observação direta efetuada ao longo de todo o período de estágio, de registos feitos pelas crianças, de diálogos e brincadeiras livres, através dos quais eu procurei identificar os seus interesses. O diálogo com a educadora e outros intervenientes permitiu-me triangular a informação recolhida e resgatar apenas os aspetos que me ajudassem a compreender melhor o grupo e a adequar o processo educativo às suas necessidades.

A minha intervenção desenvolveu-se num grupo de 21 crianças, 12 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo a sua maioria de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança brasileira e outra espanhola.

Deste modo, torna-se um grupo heterogéneo quer em termos de desenvolvimento, uma vez que encontramos crianças de diferentes faixas etárias, quer em termos de língua materna.

Na globalidade, as crianças demonstram interesse em participar nas atividades. São crianças que apresentam grandes dificuldades de linguagem e de comunicação. Nas brincadeiras livres, os seus interesses vão para as brincadeiras de faz-de-conta, jogos, livros e pintura.

As brincadeiras são essenciais às crianças, constituindo-se como necessidades básicas e um direito de todos. O brincar assume um poder terapêutico que se afigura como um bom desenvolvimento da criança, a nível emocional, social, cognitivo e físico.

Num jardim-de-infância, o brincar ocupa um espaço essencial.

“Brincar é [a] mais alta fase do desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano neste período. É a representação auto-ativa do interno – representação do interno da interna necessidade e impulso” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 48)

Revelam bastante interesse por ouvir histórias, músicas, canções.

Neste âmbito, relativamente à heterogeneidade do grupo, constatei que a existência de crianças com diferentes idades facilitou, em muitos momentos, a possibilidade de se confrontarem pontos de vista, ajudando-se umas às outras. “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26)

A vivência com um grupo heterogéneo permite a perceção da importância da sua existência pois através deles as crianças partilham saberes, cooperam entre si e ajudam-se a crescer.

Assim, ao observar o quotidiano das crianças, pude constatar que o grupo, de um modo geral, era bastante ativo, manifestando particular interesse e entusiasmo por atividades de construção, jogos e pintura.

Capítulo IV – Problemática

4.1 Identificação da problemática

Enquanto aluna estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar, decidi realizar este estudo, uma vez que acho fundamental os Educadores de Infância que exercem a sua atividade em contexto de Jardim-de-infância tenham a consciência clara acerca do benefício que a promoção do livro infantil e as práticas de mediação de leitura poderão trazer às crianças desta faixa etária.

“Ouvir e contar histórias corresponde (...) a uma quase necessidade humana, particularmente visível na infância. Nas comunidades actuais, muitas educadoras procuram dar resposta a essa necessidade, integrando nas actividades quotidianas dos jardins-de-infância, a narração e dramatização de contos, assumindo assim, também elas, a herança dos narradores de histórias, num tempo quase desprovido de avozinhas sábias e de saborosos contadores populares.”
(Gomes, 1991, pp. 16-17)

No contexto de jardim-de-infância, com base nas observações feitas, dei-me conta de que a exploração de histórias lidas em voz alta ou contadas tinha um impacto positivo no grupo de crianças. Em conversa com a Educadora Cooperante, concluí que as histórias poderiam ser um ponto de partida para o desenvolvimento de actividades mais diversificadas e que abrangessem as áreas de formação pessoal e social, de expressão/comunicação e do conhecimento do mundo.

Posteriormente à exploração das histórias lidas em voz alta às crianças, davalhes a possibilidade às crianças de recontarem as histórias e verifiquei o quão interessante eram os seus recontos a nível linguístico e as possibilidades que me ofereciam em termos de análise de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Quais as contribuições que o ouvir e o contar histórias podem trazer para o desenvolvimento do modo narrativo das crianças de 3 a 6 anos?

No intuito de responder a estas questões foram realizadas pesquisas bibliográficas e intervenções pedagógicas.

4.2 – Objetivos

O objectivo desta investigação centra-se no benefício que a promoção do livro infantil e as práticas de mediação de leitura poderão trazer às crianças desta faixa etária.

O objetivo da minha intervenção prende-se com a dinamização de 5 sessões de “Hora do conto”, de forma a apresentar/introduzir vários livros na sala, ou seja, junto das crianças ler e contar histórias com recurso a livros de forma a promover a leitura, o contacto com livros e a estimulação oral.

Pretendo assim, compreender a importância da leitura de histórias e a estimulação da linguagem da criança.

4.3 – Descrição das tarefas e planificação das atividades

Para desenvolver este trabalho pedagógico, foi necessário proceder à observação do ambiente do contexto educativo em questão, com vista à recolha de informação relevante que, por sua vez, serviria para sustentar e planear a intervenção a executar.

A planificação desta primeira atividade surgiu na tentativa de dar a conhecer às crianças as casas típicas de cada região do nosso país. A sala Azul era constituída por crianças e pais de várias nacionalidades. Nesse sentido, considerei que esta deveria ser sem dúvida uma problemática a explorar, procurando responder a eventuais questões culturais tendo como objetivo explorar as diferentes culturas, de forma a demonstrar às crianças as diversidades étnicas e culturais que existem entre as pessoas, as quais devem ser respeitadas.

Assim, e de acordo com a diversidade cultural existente neste grupo de crianças as atividades centraram-se na exploração de cinco países escolhidos pelas crianças e que são representativos das nacionalidades das mesmas, explorando as suas características, nomeadamente a gastronomia, a língua, a habitação, músicas, bandeira, tradições e danças.

Numa primeira fase e na exploração de Portugal, tendo por objetivo abordar com as crianças as várias casas típicas existentes no nosso país, como já acima foi referido, selecionei um livro, integrante do PNL³ “Os três porquinhos”, usando como recurso um teatro magnético (Anexo 1, 2, 3 e 4). Este livro, retrata a história de três porquinhos, para os quais tinha chegado o momento de saírem de casa da sua mãe e de construírem as suas próprias casas. “Uma casa de palha não é segura, mas é mais rápida de construir”, pensou o primeiro porquinho. “Uma casa de madeira é mais resistente”, pensou o segundo porquinho. “Uma casa de tijolo é ainda mais segura”, pensou o terceiro porquinho. E mãos à obra na construção das três casas. Porém, um lobo apareceu cheio de fome e os dois porquinhos ficam sem as casas e refugiam-se na casa do irmão trabalhador. Esta é a lição que o porquinho menos preguiçoso deu

³ Plano Nacional de Leitura, página 78

aos irmãos, que quando viram as suas casas derrubadas pelo sopro do lobo, rapidamente correram para a casa do irmão a pedir abrigo.

A planificação da segunda atividade desenvolveu-se segundo o tema: “O Ciclo da Água”, sendo que, nesta intervenção, era pretendido que as crianças conhecessem o ciclo da água na natureza, reconhecendo os processos associados ao ciclo da água na natureza, reconhecendo os processos associados ao ciclo da água bem como os estados da água (líquido, gasoso e sólido).

Para introduzir este tema, procedi à narração da história “A Menina Gotinha de Água”, enquanto que a minha colega de estágio auxiliava, colocando imagens referentes à história no flanelógrafo (Imagem 7 e 8).

4.4 - Análise dos dados

A leitura da história correu positivamente. Posso com toda a certeza afirmar que foi um momento em que as crianças focaram toda a atenção na estagiária, que procurou fazer uma estimulação à leitura de uma forma simples, clara e pausada para que as crianças percebessem o conteúdo da história.

Perante um novo recurso utilizado (teatro magnético), as crianças demonstraram curiosidade permanecendo com atenção. Por vezes, as crianças teciam comentários ou faziam gestos alusivos a algumas partes apresentadas, mostrando-se desta forma interessadas na história narrada.

Posteriormente, foi pedido às crianças que fizessem o reconto da história.

Contar e recontar histórias no jardim-de-infância, proporciona à criança a possibilidade de construir a realidade narrada, incluindo a estrutura narrativa necessária

No final da atividade, foi pedido às crianças que realizassem o registo da atividade (Anexo 5 e 6) em desenho, uma vez que o “desenho da história” pode ser um indicador do nível de compreensão das crianças.

A avaliação foi realizada através da observação directa, do registo escrito através de desenhos.

Através de alguns registos foi perceptível que a capacidade de concentração das crianças foi estimulada principalmente porque a história foi contada através de um “teatro magnético”.

Analisando a segunda intervenção, posso afirmar que esta revelou-se ser positiva, excedendo as expectativas. O material apresentado foi uma novidade para as crianças, sendo a primeira vez que estavam a ter contacto com o mesmo. De salientar, que com a introdução de um novo recurso, as crianças que habitualmente não estão interessadas na audição de histórias, permaneceram em silêncio usufruindo da atividade.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao ponto em que é necessário refletir sobre tudo aquilo que foi aqui apresentado e pensar no que se modificou com o caminho efetuado. Colocando de parte todas as alterações naturais do passar do tempo decorrido (com o respetivo crescimento e envelhecimento de todas as pessoas envolvidas), durante a redação destas palavras.

Comecei por tentar compreender o mundo da criança e a forma como ela se diverte ao ouvir histórias. Ao pensar no ponto de partida “Era uma vez ...”, fui compreendendo quais os elementos essenciais para cativar as crianças mais pequenas e que a probabilidade de, mais tarde, virem a tornar-se leitores, com hábitos de leitura, aumenta significativamente se crescerem num ambiente de histórias.

A minha intencionalidade enquanto futura educadora de infância é que o dia-a-dia seja sempre um projeto em constante mudança. Este projeto será sempre melhorado e aprofundado de acordo com as aprendizagens realizadas tanto nas interações com as crianças como com os adultos intervenientes. Deverá estar sempre sujeito a uma reflexão pormenorizada com o olhar centrado nas crianças.

Neste momento inicial da vida, não só o livro como a literatura infantil se manifestam como elementos primordiais no desenvolvimento da criança. O educador de Infância, como os pais são referências que as crianças irão seguir; por isso, o papel destes é muito importante para a relação encetada pelas crianças com a literatura e os livros.

A meu ver, ser educadora é uma profissão complexa e envolve bastante habilidade para gerir todos os momentos da rotina diária de uma criança. Devemos então tentar sempre proporcionar às crianças todas as condições para que estas façam a sua autoaprendizagem.

O envolvimento do Educador mas, principalmente, da família na promoção da literatura para a infância, é de extrema importância dado que não só motiva as crianças para este tipo de atividade, como se cria um vínculo na relação adulto-criança, enquanto a história está a ser lida/contada.

Os educadores não devem ter em conta apenas as histórias que as crianças gostam ou o propósito existente, mas também a forma e o ambiente em que estas são contadas. Devem existir estratégias de acordo com o grupo a que a história se destina, os seus interesses e a disposição para a ouvir.

No meu ponto de vista é muito importante saber dialogar com a criança e perceber quais as suas preocupações, quais as suas motivações e quais as suas capacidades, este é sem dúvida um processo continuado que envolve alguma perícia para conseguir a recolha da informação necessária ao desenvolvimento da criança.

Enquanto educadora de infância não me posso esquecer que sou sem dúvida o adulto de referência de cada uma das crianças do grupo e por isso devo tentar sempre ter uma postura coerente, que lhes transmita alguma tranquilidade diária tanto nas decisões como nas ações realizadas. É um ponto fundamental para o bom funcionamento da sala e para permitir a autorregulação de cada criança.

Relativamente à minha ação prática, no âmbito do desenvolvimento da linguagem oral, com ela (re)confirmei a importância de o educador promover a oralidade através de um clima rico em interações que estimulem a criança a dialogar de forma eficiente e, conseqüentemente, a desenvolver-se linguisticamente.

Se a criança não compreende o que lhe dizem, se não consegue comunicar as suas necessidades, os seus estados de espírito, as suas ideias e as suas opiniões, não irá desenvolver-se de um modo global e harmonioso. Cabe, assim, ao educador a importante função de a estimular e ajudar a dominar progressivamente a linguagem oral. Coloca-se pois, neste seguimento, a questão: estimular sim, mas como?

Um fator essencial que contribui significativamente para o sucesso da criança em todas as atividades (não só no domínio da linguagem oral) e que, conseqüentemente, a conduz a desenvolver novas competências, a partir das que já possui, relaciona-se com a motivação. Só através deste sentimento impulsionador é que a criança irá ter desejo de se expressar e, conseqüentemente, envolver-se em interações verbais (neste caso concreto), as quais são essenciais para colocar em prática as suas competências comunicativas. Nesta ação, cabe ao educador servir como modelo, como exemplo de utilizador competente e proficiente da língua.

De entre as diversas razões existentes, destaco que ler histórias às crianças lhes proporciona a oportunidade de ouvirem linguagem narrativa e descritiva usada com imaginação e construções sintáticas tendencialmente mais complexas do que aquelas que utilizam nas suas próprias produções.

Desta forma, promovi o desenvolvimento o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos implicados na seleção de informação e no acesso à compreensão.

Nesta linha, é pois essencial não ser descurada a associação intrínseca existente entre a linguagem oral e a linguagem escrita, sendo que a educação pré-escolar tem a importante função de facilitar a emergência da escrita.

O Educador de Infância é por isso, legalmente, um profissional que tem a responsabilidade de orientar crianças e é da sua competência organizar e aplicar os meios educativos adequados ao desenvolvimento integral da criança (psicomotor, afetivo, intelectual, social, moral, entre outros). “Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”

Termino confirmando aquilo que tem vindo a ser assumido ao longo deste relatório: “A exposição à linguagem materna e a participação em atividades comunicativas são os motores do desenvolvimento linguístico da criança. Torna-se, por isso, importante que o educador cuide das interações comunicativas duais (adulto/criança) e promova deliberadamente atividades de experiências verbais no jardim-de-infância” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 44), nunca se esquecendo que estas atividades têm que ser diversificadas, desafiantes e significativas, capazes de motivar a criança a interagir e a partilhar sentimentos, opiniões e vivências (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008), pois só assim a criança conseguirá, a partir das competências que já possui, desenvolver novas competências essenciais para o seu futuro sucesso pessoal e escolar.

Bibliografia

- Decreto Lei nº 114/1984, de 17 de Maio. Diário da República nº 158/84 – I Série.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto: Reflexões sobre a Arte de Contar Histórias na Escola*. Lisboa: EDITORIAL TEOREMA .
- Alliende, F., & Condemarín, M. (2002). *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Andrade, F. (2012). *Perturbações da Linguagem na Criança - Análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrews, P., & Sayers, J. (janeiro de 2014). Foundational number sense: A framework for analysing early number-related teaching. *Ninth Matematikdidaktiska Forskningsseminariet*, (pp. 17-23). Sweden. Obtido em 16 de novembro de 2017, de Foundational number sense: A framework for analysing early number-related teaching: https://www.researchgate.net/publication/270684079_Foundational_number_sense_A_framework_for_analysing_early_number-related_teaching
- Barbosa, M., & Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bradley, M., Isaacs, B., Livingston, L., Nasser, D., True, A. M., & Dilane, M. (2011). Maria Montessori in the United Kingdom: 100 years on. Em L. Miller, & L. Pound, *Theories and Approaches to Learning in the Early Years* (pp. 71-98). London: SAGE.
- Bruce, T. (2011). Froebel Today. Em L. Miller, & L. Pound, *Theories and Approaches to Learning in the Early Years* (pp. 55-70). London: SAGE.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os Homens - a máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia.
- Carruthers, E., & Worthington, M. (2006). *Children's Mathematics: Making Marks, Making Meaning*. London: SAGE.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cheng, E., & Ling, L. (2012). *THE APPROACH OF LEARNING STUDY: ITS ORIGIN AND IMPLICATIONS*. Obtido em 28 de dezembro de 2017, de Semantic Scholar: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Approach-of-Learning-Study-Its-Origin-and-Impl-Cheng-Ling/0041f101d306341f5a2209f3cf4de91ad9e337c6>
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). *Learning and Teaching Early Math - The Learning trajectories Approach*. New York: Routledge.
- Coelho, N. N. (1984). *Literatura Infantil: história-teoria-análise*. São Paulo .
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (s.d.). *A Leitura de Histórias: Qualidade das Interações entre Pais e Filhos*. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24259>
- Demetriou, L. (2015). The use of virtual and concrete manipulatives in kindergarten school. *CERME 9*, (pp. 1911-1917). Praga.
- Dockett, S., & Perry, B. (2010). What Makes Mathematics Play? *Playing with Mathematics: Play in Early Childhood as a Context for Mathematical Learning* (pp. 715-718). Freemantle, Western Australia: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Doverborg, E., & Samuelsson, I. P. (Novembro de 2001). Children's Experience of Shape In Space . *Learning of Mathematics*, pp. 32-38.
- Epstein, A. S., Johnson, S., & Lafferty, P. (2011). The HighScope Approach. Em L. Miller, & L. Pound, *Theories and Approaches to Learning in the Early Years* (pp. 101-118). London: SAGE.
- Erfjord, I., Carlsen, M., & Hundeland, P. S. (2015). Distributed authority and opportunities for children's agency in mathematical activities in kindergarten. *CERME 9*, (pp. 1918-1924). Praga.
- Ertle, B. e. (2008). The essence of early childhood mathematics education and the professional development needed to support it. Em A. Dowker, *Mathematical Difficulties: Psychology and intervention* (pp. 59 - 83). New York: Department of Human Development, Columbia University.

- Formosinho, J. O., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Lisboa: Porto Editora.
- Franzén, K. (2014). Under-threes' mathematical learning – teachers' perspectives. *Early Years - An International Research Journal*, vol.34, 241-254.
- Fundamental, M. d. (1998). Referencial curricular nacional para a educação infantil . Brasil.
- Gifford, S., Griffith, R., & Back, J. (2017). Making Numbers: issues in using manipulatives with young children. *CERME 10*. Irlanda.
- Gomes, J. A. (1991). *Literatura para Crianças e Jovens - Alguns Percursos* . Lisboa: Editorial Caminho .
- Greenes, C., Ginsburg, H. P., & Balfan, R. (2004). Big Math for Little Kids. *Early Childhood Research Quarterly*, 159-166.
- Hedges, H., & Cullen, J. (Julho de 2012). Participatory learning theories: a framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*, Vol.182, Nº 7, pp. 921-940.
- Helenius, O., Johansson, M. L., Lange, T., Meaney, T., Wernberg, A., & Riesbeck, E. (2016). When Is Young Children's Play Mathematical? Em O. Helenius, M. L. Johansson, T. Lange, T. Meaney, & A. Wernberg, *Mathematics Education in the Early Years* (pp. 139-156). Malmo University : Springer.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hundeland, P. S., Erfjord, I., & Carlsen, M. (2016). A kindergarten teacher's revealed knowledge in orchestration of mathematical activities. *Educational Studies in Mathematics*,, 1-17.
- Judy Sayers, P. A. (2016). The Role of conceptual subitizing in the development of foundational number sense. Em O. Helenius, M. L. Johansson, T. Lange, T. Meaney, & A. Wernberg, *Mathematics Education in the Early Years* (pp. 371-394). Stockholm University: Springer.
- Lepre, R., Pirola, N., & Costa, D. (2011). As contribuições dos jogos para o desenvolvimento e aprendizagem da matemática em crianças da pré-escolar. *SIEM* (pp. 223-237). Lisboa : Associação de Professores de Matemáticaa.

- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura: como fazer da criança um leitor*. Porto : Porto Editora.
- Melo, S. A., & Sardinha, M. O. (2009). Jogos no ensino da aprendizagem da matemática: Uma estratégia para aulas mais dinâmicas. *Revista F@ciência*, pp. 5-15.
- Mequé, E., Deulofeu, J., & Badillo, E. (s/d). *Juego Y matemáticas: Un taller para el desarrollo de estrategias en la escuela*. Barcelona: Departament de Didàctica de les Matemàtiques i les Ciències Experimentals.
- Mialaret, G. (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Miller, L., & Pound, L. (2011). *Theoriers and Approaches to Learning in the Early Years*. London: SAGE.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no jardim de infância* . Lisboa: Universidade Aberta .
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta .
- Munn, P. (2006). Mathematics in early childhood - early years maths curriculum in the UK and children's numerical development. *International Journal of Early Childhood*, vol. 29, 99-111.
- Oliveira, D. T. (2013). *O Lado Lúdico da Aprendizagem da Matemática - A importância das atividades lúdico-manipulativas no desenvolvimento de*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores - Departamento das ciências de Educação .
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro* . São Paulo: Artmed.
- Pastells, À. A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos - para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Perry, B., & Dockett, S. (2007). Play and Mathematics. *AAMT: Position Paper on Early Childhood Mathematics*, 1-4.
- Pires, A., Colaço, H., & Ribeiro, M. H. (2013). Desenvolver o Sentido de Número no Pré-Escolar. *Educação e Formação N°7*, 114-128.

- Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o Prazer de Ler - Actividades de leitura para jovens*. Paris, França: ASA.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. A. (2000). *Os Três P - Precoce, Progressivo, Positivo*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto : Porto Editora .
- Rocha, M. B., Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. (1996). *Creche - (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento)*. Lisboa: Direcção-Geral da Acção Social.
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (December de 2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Education Research*, pp. 623-641.
- Santos, F. (2008). *A matemática e o jogo - Influência no rendimento escolar*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia .
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). Building Blocks and Cognitive Building Blocks. Em Winter, *American Journal of Play* (pp. 313-337). University of Illinois: Board of Trustees.
- Schuler, S. (2013). Playing and Learning in Early Mathematics Education - Modelling a complex relationship . *CERME 7*. University of Education Freiburg .
- Schuler, S., & Wittmann, G. (2009). How can games contribute to early mathematics education? A video-based study. *CERME 6*, (pp. 2647-2656). France.
- Serra, C. M. (2004). *Curriculo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa:

Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Skolverk. (2011). *Curriculum for the Perschool Lpfo 98*.Stockolm.

Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro*. Porto: Porto Editora.

Sousa, M. E. (Dezembro de 2007). *O livro na família e no jardim de infância - Passos e espaços para a formação de leitores*. Porto: Porto Editora .

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*.Porto Alegre: ArtMed.

Svensson, C. (15 de março de 2016). Preschool teachers' understanding of playing as a mathematical activity. *CERME 9 - Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, (pp. 2003-2009).

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .

Wood, E. (2004). Developing a pedagogy of play . Em A. Anning, & J. C. Fleer, *Early Childhood Education - Society & Culture, 2ª Edição* (pp. 27-38). London: SAGE.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: ASA.

ANEXOS



Anexo 1 – Teatro magnético em pormenor



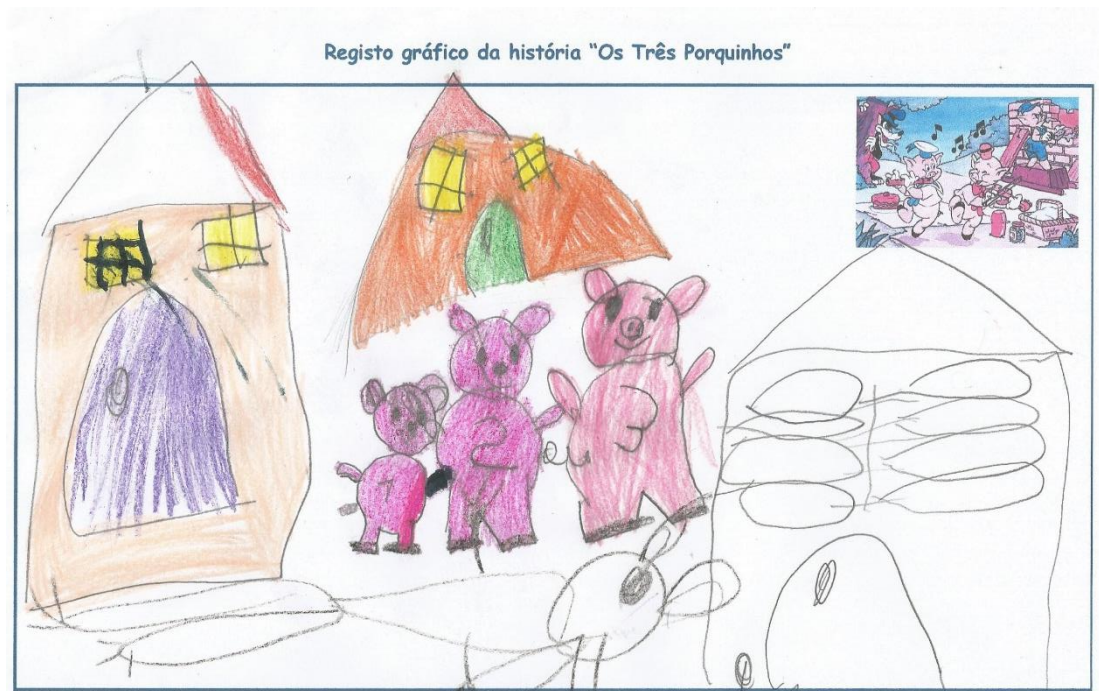
Anexo 2 – Leitura da história em voz alta através do computador e visualização da mesma no teatro magnético



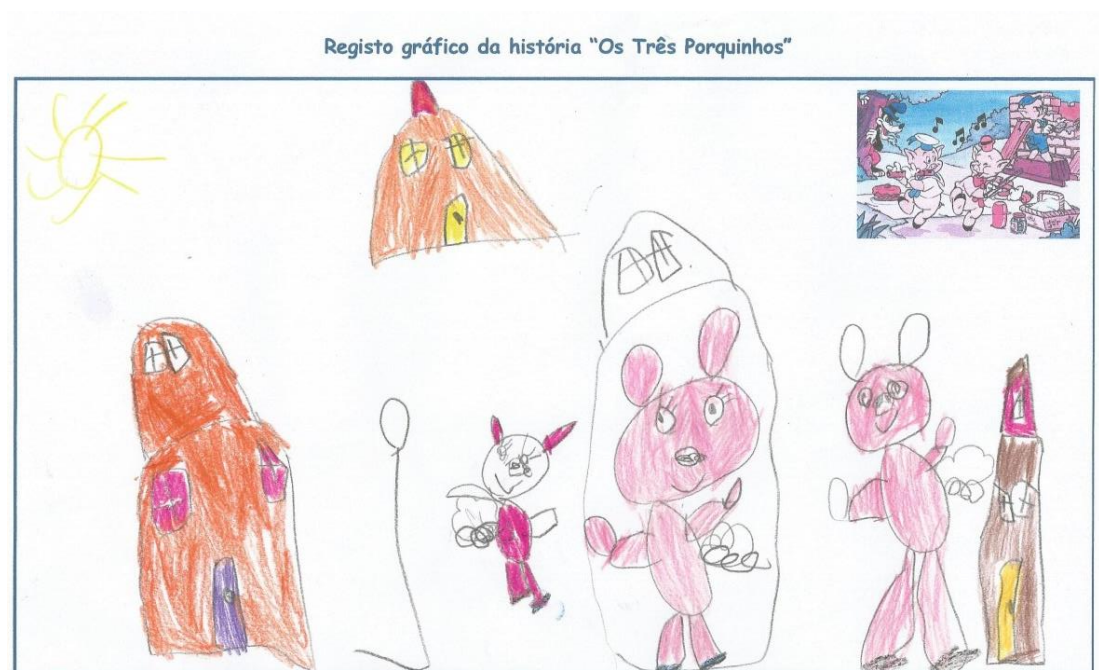
Anexo 3 – História a ser contada às crianças



Anexo 4 – Outra fotografia do momento em que as crianças observam as personagens da história no teatro magnético



Anexo 5 – Registo gráfico da história “Os Três Porquinhos”



Anexo 6 – Registo gráfico da história “Os Três Porquinhos”