



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A Importância da Promoção da Leitura no Jardim de Infância e no respetivo ambiente familiar

Departamento de Formação de Educadores e Professores

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



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Andreia Filipa Castela Baptista Arzileiro

A importância da leitura no Jardim de Infância e no respetivo ambiente familiar

Relatório de Estágio em Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino
Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Isabel Sofia Calvário Correia

Orientador: Prof. Doutor Pedro Balas

Agradecimentos

A conclusão do presente Relatório Final marca, igualmente, o término de uma das etapas mais desafiantes da minha vida. Foram cinco anos de formação, ricos em experiências, que me possibilitaram crescer a vários níveis e, conseqüentemente, me concederam novas experiências e alargaram horizontes.

Toda esta experiência académica e pessoal não teria sido exequível sem o apoio incansável da minha família – o motor mais importante e crucial – que me ajudou sempre a atingir os meus objetivos e a nunca desistir. A eles, o meu grande e sentido obrigada!

Aos meus amigos de longa data, muito obrigada por estarem sempre presentes em todos os momentos da minha vida!

Aos amigos que Coimbra me deu, o meu muito obrigada por terem feito deste longo percurso, um caminho bonito e especial. Nunca esquecerei. Um agradecimento especialmente às minhas amigas Diana, Alexandra e Ana, que sempre me apoiaram incondicionalmente.

Obrigada ao professor Pedro Balas, por marcar o meu percurso académico da melhor forma possível.

Relatório Final: A importância da leitura no Jardim de Infância e no respetivo ambiente familiar

Resumo: O motivo pelo qual a escolha do tema do presente relatório final recaiu sobre a importância da promoção da leitura no JI e no respetivo ambiente familiar, prende-se no facto de ser extremamente crucial implementar o gosto pela leitura, o que, naturalmente, irá facilitar o desempenho noutras áreas do conhecimento.

Neste sentido, pretendo perceber o trabalho dos educadores neste sentido, isto é, se efetivamente inculcem o gosto pela leitura, nomeadamente as estratégias e as perspetivas em relação a esta temática. Pretendo, igualmente, conhecer os hábitos de leitura dos pais e das crianças, de modo a traçar um paralelismo, no sentido de perceber o impacto que um tem no outro. O estudo centra-se na educadora cooperante e nas suas perspetivas, mas acima de tudo, nos Encarregados de Educação e na sua predisposição para a leitura.

Palavras-chave: leitura, Jardim de Infância, Encarregados de Educação

Final report: The importance of reading in Kindergarten and in the respective family environment

Abstract: The reason why the theme of this final report was chosen was the importance of promoting reading in the JI and its family environment, is that it is extremely crucial to implement a taste for reading, which, of course, will facilitate performance in other areas of knowledge. In this sense, I intend to perceive the work of educators in this sense, that is, if they effectively instill a taste for reading, namely the strategies and perspectives in relation to this theme. I also want to know the reading habits of parents and children, in order to draw a parallel, to understand the impact that one has on the other. The study focuses on the cooperating educator and her perspectives, but above all on the guardians and their readiness to read.

Keywords: Reading, kindergarten, guardians

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
Capítulo I- Desenvolvimento da Linguagem Oral	5
Capítulo II- Importância da promoção da leitura no Jardim de Infância	10
2.1. Conceitos de leitura	10
2.2. Importância das histórias no Jardim de Infância	12
2.2.1. Uma definição de Literatura Infantil	12
2.2.2. As histórias na Educação do Pré-Escolar e a sua importância	13
2.3. Papel dos mediadores de leitura na promoção do gosto pela leitura	16
2.3.1. Papel da Família	16
2.3.1.1. Literacia Familiar	18
2.3.1.2. Tipo de livro	22
2.3.2. A Escola/ Educador	23
2.4. Iniciativas determinantes na promoção da leitura	25
PARTE II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	27
Capítulo III- Caracterização do Contexto Educativo	28
Capítulo IV- Apresentação do Estudo Empírico	34
4.1. Metodologia	34
4.2. Questão e objetivos do estudo	34
4.3. Instrumentos de recolha de dados	35
4.4. Participantes do estudo	35
4.5. Apresentação e análise dos dados	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
BIBLIOGRAFIA	52

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Habilitações literárias dos Encarregados de Educação	36
Gráfico 2 - Profissão atual dos Encarregados de Educação	37
Gráfico 3 - Leitura no ambiente familiar	38
Gráfico 4 - Estratégias para inculcar o gosto pela leitura e pela escrita, segundo os Encarregados de Educação	42
Gráfico 5 - Hábitos de leitura dos Encarregados de Educação.....	43
Gráfico 6 - Tipo de leitura mais frequente	44
Gráfico 7 - Última leitura que realizou	45
Gráfico 8 - Tempo semanal dedicado à leitura	45
Gráfico 9 - Encontra-se a ler algum livro?	46
Gráfico 10 - Razões para a leitura	47
Gráfico 11 - Razões para não ler	47

Índice de Quadros

Quadro 1 - Quadro referente à produção de sons reflexos.....	6
Quadro 2 - Quadro referente às etapas do desenvolvimento da linguagem na criança ...	7
Quadro 3 - Quadro referente à composição das crianças do Jardim de Infância	30
Quadro 4 - Quadro referente ao pessoal docente e não docente reportado a dezembro de 2018	30
Quadro 5 - Quadro referente às idades das crianças reportadas a dezembro de 2018 ..	31

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final, referente ao Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I e II retrata uma temática que, na minha perspetiva, é bastante crucial no desenvolvimento das crianças. Neste sentido, implementar o gosto pela leitura numa idade precoce, pode constituir um fator abonatório no desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, bem como no desenvolvimento psicológico e social da criança.

A leitura de histórias, tal como afirmam os autores Papalia, Olds, & Feldman (1999) é um meio relevante para o desenvolvimento da linguagem por parte da criança, uma vez que é uma oportunidade para transmitir informação, aumentar o seu vocabulário e ao mesmo tempo promover o desenvolvimento cognitivo. Nesta linha de pensamento, é importante salientar que os agentes educativos da criança - educadores e pais – detêm um papel determinante neste processo de aquisição de leitura. Assim, pretendo afirmar a relevância que estes possuem, ou seja, tal como o autor Sobrino preconiza (2000, p.44), No momento em que a imagem invade a intimidade da família e substitui a palavra, a atitude adotada pelos adultos, pais, professores e outras pessoas que lidam com a criança determinará, em grande parte, se esta se vai tornar, no futuro, um bom leitor ou se, pelo contrário, vai ser incapaz de retirar prazer de um bom livro.

Com efeito, este relatório é constituído por duas partes: Fundamentação Teórica e Enquadramento Metodológico. Assim, a primeira parte do presente relatório apresenta dois capítulos. O primeiro faz referência ao *Desenvolvimento da Linguagem Oral*. Neste capítulo, apresento algumas teorias e perspetivas de vários autores, no sentido de corroborar a ideia de que o domínio da oralidade é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita. No segundo capítulo - *Importância da promoção da leitura no Jardim de Infância* - , apresento vários pontos, nomeadamente conceitos de leitura e uma definição de literatura infantil. A par destes pontos, saliento, naturalmente, a importância da leitura de histórias na educação pré-escolar e o papel dos agentes educativos neste processo: pais e escola/educador. Na segunda parte do relatório – Enquadramento Metodológico – descrevo brevemente o contexto educativo (terceiro capítulo) onde foi realizada a investigação. Adicionalmente, demonstro – no quarto capítulo – *A Apresentação do Estudo Empírico*. Neste sentido, abordo a metodologia, a questão e objetivos do estudo, instrumentos de recolha de dados, participantes do estudo, bem

como apresentação e análise de dados. Por fim, o relatório contém as Considerações Finais, a Bibliografia e os Apêndices.

PARTE I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I- Desenvolvimento da Linguagem Oral

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, e neste sentido, é necessário que se criem, neste estágio, condições que permitam à criança ter sucesso na fase seguinte (OCEPE, 1997).

“A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (OCEPE, 1997, p.18)

É possível salientar que um dos domínios evidenciados nas (OCEPE, 1997) é o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, como sendo um objetivo fundamental na educação pré-escolar, ou seja, a aquisição de um maior domínio da linguagem oral.

Para tal, cabe ao educador proporcionar ao grupo um clima de comunicação, com a finalidade de as crianças alargarem o seu vocabulário, construírem frases mais corretas e complexas, adquirirem um maior domínio da expressão e comunicação (OCEPE, 1997).

Neste sentido, e tal como afirma Sim-Sim:

Todos fomos crianças, todos conhecemos crianças e todos nos deslumbramos com as primeiras realizações linguísticas das crianças que nos estão próximas... Para além do deslumbramento que o crescimento linguístico nos provoca, é importante que os professores e educadores conheçam a função que a linguagem tem como motor e produto de desenvolvimento e como instrumento de outras aprendizagens. Só tal conhecimento pode ajudar a esbater assimetrias, a estimular o crescimento e a melhorar o desempenho (Sim-Sim, 1998, p.9).

Portanto, o desenvolvimento da linguagem encontra-se dividido em dois períodos, sendo eles: pré-linguístico e período linguístico.

Ora, o primeiro faz referência aos primeiros anos de vida da criança, ou seja, é neste período que a criança inicia as vocalizações (choro, riso, palreio e lalação) e como tal, desenvolve as capacidades de discriminação, que deste modo, diferenciam os sons da fala.

Tal como afirma Rigolet, “O 1.º ano de vida é de uma importância fundamental para todo o desenvolvimento socioafectivo do bebé; ele deverá criar autoconfiança nas suas competências comunicativas e fornecer-lhe bases sólidas para o seu desenvolvimento linguístico harmonioso” (Rigolet, 2006, p.34).

Já o período linguístico “corresponde ao momento em que a criança se inicia na pronúncia das primeiras palavras, isto é, quando a criança começa a falar palavras isoladas com compreensão. É neste período que ocorrem diversas mudanças que possibilitam a chegada a uma linguagem oral harmoniosa ou, como afirma Sim-Sim et al. (2008), “holística e articulada” (p.24).

“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)

Sons Reflexos

PALREIO	A partir dos dois meses
LALAÇÃO	A partir dos três meses
HOLOFRÁSICO	A partir dos nove meses
TELEGRÁFICO	A partir dos dezoito meses

Quadro 1 - Quadro referente à produção de sons reflexos, segundo Rigolet S. A., 2000, p. 53

12/18 meses	<p>Palavras de referência: “papá”, “mamã”, “bebé;</p> <p>Nomes próprios;</p> <p>Palavras som: “ãõãõ”, “miau”, “mu”;</p> <p>Palavras sociais: “Olá”, “adeus”;</p> <p>Adjetivos: quente/frio;</p>
-------------	---

	Referencialização: aquilo, isto.
1/3 anos	Fase Telegráfica- Frases com duas ou três palavras; Palavras de referência- “mãe”, “pai”, “gato”, “cão”; Objetos: comida, partes do corpo, roupa, brinquedos, veículos, objetos de casa; Propriedades dos objetos: temperatura, cor, dimensões, texturas; Referencializações adverbiais: aqui, ali; Pronomes: eu, tu, eles, meu; Alguns verbos: ir, haver, ter, dar, querer.
3/4 anos	Expansão de vocabulário/ léxico; Regularização de estruturas irregulares.
A partir dos 4 anos	Expansão do vocabulário/léxico; Aquisição e uso de algumas estruturas sintáticas simples.

Quadro 2 - Quadro referente às etapas do desenvolvimento da linguagem na criança, segundo Rigolet S. A., 2000, p. 53

Como é possível verificar em ambos os quadros, qualquer criança adquire a língua de comunicação a que pertence, basta que seja exposta, ou seja, que ouça falar e que lhe falem.

O domínio da oralidade é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita. Expor as crianças a um *input* linguístico que se pautar de forma sistemática pela correção gramatical, pela riqueza e diversidade. O educador deve, portanto, estimular o desenvolvimento linguístico de forma contínua e persistente.

É, ainda, crucial o domínio das capacidades recetivas e expressivas para um desenvolvimento positivo da linguagem oral. As primeiras, responsáveis pela capacidade de compreender a palavra falada, e as expressivas, que correspondem à capacidade de se expressarem verbalmente, proporcionam à criança, após esta adquirir a aptidão de compreender conceitos e de adquirir unidades significativas de experiências, a

capacidade de comunicação (Lima e Almeida, 2007, p.1).

Na verdade, defrontamo-nos com a linguagem oral desde o nosso primeiro dia de vida que, inserida num ambiente familiar estimulante, se vai alargando e desenvolvendo, tornando-se cada vez mais elaborada e indispensável para a vida em sociedade e para a aquisição de novos conhecimentos.

Neste sentido, o educador de infância deve promover situações que permitam às crianças, ocasiões de diálogo e de interação para que se sintam motivadas em comunicar as suas próprias experiências, esperando-se, assim, poder promover a correção e adequação linguística. Através de atividades como contar histórias, narrar eventos, debater regras, negociar tarefas, planificar a vida diária, discutir notícias dos jornais ou da TV, falar ao telefone, falar das suas experiências e da sua família (Dionísio & Pereira, 2006).

Nalgumas perspetivas teóricas (Cognitivismo- Bruner), a aquisição da língua decorre da evolução psicológica das crianças, ou seja, aprender a falar será um fenómeno dependente da aprendizagem ou maturação de outros processos cognitivos. Já o desenvolvimento linguístico, noutras correntes, assume-se como sendo independente de outras capacidades cognitivas (Generativismo- Chomsky).

Neste sentido, Chomsky (linguística moderna) propõe que “todas as crianças nascem com um dispositivo específico para a linguagem, que lhes permitirá vir um dia a falar, assume-se naturalmente que todas as crianças nascem equipadas com um aparato físico e cognitivo, que lhes permite vir um dia a andar. À semelhança do que acontece na linguagem, o processo psicomotor para chegar ao estágio em que a criança consegue andar é universal e sequencial: em primeiro lugar, a criança consegue controlar o pescoço; mais tarde, descobre os pés e consegue virar-se, quando está deitada.” (Costa J. & Santos L. A., 2010, p. 28). Este autor defende, portanto, a capacidade inata para a aquisição da linguagem.

Por outras palavras, quer na linguagem quer noutros processos inatos de natureza psicomotora, o facto de não se observar uma determinada fase de uma sequência não implica que a capacidade e o potencial não existam. Tal como começam a andar naturalmente (resultado do seu crescimento) desenvolvem um sistema de conhecimento que lhes permite compreender o que ouvem e falar.

Este conhecimento desenvolvido espontaneamente não é consciente, é intuitivo ou implícito. A aquisição da língua materna processa-se de forma natural e espontânea durante a infância. O conhecimento que as crianças têm da sua língua materna é intuitivo, ou seja, não têm consciência das propriedades desse sistema que usam de forma espontânea em variadas situações de comunicação.

Alguns autores, como Furrow e Nelson (1994), sugerem que pode haver uma relação entre a forma como se fala à criança e a forma como ela aprende a falar. Se os pais ou educadores referem sobretudo objetos, as crianças desenvolveriam uma estratégia referencial (uso de nomes e uma quantidade reduzida de verbos). Se os pais referem sobretudo pessoas, as crianças desenvolveriam uma estratégia expressiva (utilizam a língua sobretudo para interagir socialmente, ou seja, para expressar sentimentos ou necessidades, não recorrendo tanto à fala para designar objetos).

De uma forma geral, existe uma “fase crítica” para a aquisição da língua. Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que existe um período de desenvolvimento crucial para que a criança desenvolva a fala. Ora, este período desenvolve-se durante os primeiros anos de vida do bebé.

A fala deve ser estimulada na altura própria, caso contrário pode verificar-se um processo de atrofiamento irreversível deste órgão biológico. A linguagem e as formas superiores de desenvolvimento cerebral dependem da exposição à língua, da interação e da comunicação. Se as crianças não são expostas desde cedo a um meio linguístico adequado, pode existir atrasos ou até mesmo interrupção da maturação cerebral. Portanto, o processo de aquisição da linguagem pode ser afetado devido à privação de contacto linguístico, num período considerado crítico para a instalação e o desenvolvimento da linguagem. Assim sendo, o importante é saber se a criança é exposta a um ambiente adequado que lhe permita desenvolver a sua faculdade inata.

Capítulo II- Importância da promoção da leitura no Jardim de Infância

2.1. Conceitos de leitura

O que é ler? O que é a leitura? São questões que implicam uma boa reflexão. No entanto, é possível referir que “ler é compreender” (Viana, F. L., M. M. 2002).

Ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão. Para aprender a ler é preciso aprender um código e dominá-lo a um nível que permita a decifração automática do que está escrito. Mas não chega dominar o código. A leitura é o produto da interação de vários fatores e implica a ativação de um conjunto de subprocessos. Alguns destes processos são básicos, como reconhecer as letras e as palavras, mas outros são bem mais complexos. Embora pareça paradoxal, no ensino da leitura dedica-se uma grande atenção aos processos mais básicos considerando-se que, uma vez dominado o código escrito, a compreensão virá por acréscimo. (L. Pereira, S. Mendonça, S. Gomes, C. Leitão, A. Ferreira, I. Fernandes, I. Cadime, F. L. Viana, I. S. Ribeiro, 2010, p. 3)

Portanto, saber ler é perceber visualmente e compreender a mensagem transmitida num suporte escrito. É através do ato de ler que interagimos por meio da palavra escrita. Quem lê, o leitor, é um ser ativo que dá sentido ao texto. Portanto, a palavra escrita ganha significados a partir da ação do leitor sobre ela.

A leitura é um processo de compreensão de mundo que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social.

Tem início na educação pré-escolar o reconhecimento e escrita de palavras, o conhecimento das convenções gráficas e leitura partilhada com a criança.

Da mesma forma que se processam os primeiros contactos com o material escrito, surgem as primeiras concepções de escrita e leitura que vão, posteriormente, servir de base à aprendizagem formal, em contexto escolar. O conhecimento de diversos tipos de suporte escrita permite-lhes compreender os diferentes conteúdos e mensagens que

cada suporte veicula. A promoção destas aprendizagens antes do ensino formal vai facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita em contexto formal.

Antes do ensino formal, as crianças desenvolvem concepções precoces sobre a linguagem escrita, tanto a nível da funcionalidade, como dos aspetos figurativos e conceituais. Portanto, é de certa forma errado afirmar que a escola é que inicia esta aprendizagem, quando o processo já se iniciou há algum tempo. Quando iniciam a escolaridade, as crianças, possuem conhecimentos de literatura emergente. O conceito de literatura emergente baseia-se na noção que para dominar a linguagem escrita é necessário dominar a linguagem oral (Viana e Teixeira, 2002).

2.2. Importância das histórias no Jardim de Infância

2.2.1. Uma definição de Literatura Infantil

Segundo Marc Soriano (1998, citado em Bastos, 1999, p. 22) “a literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor)”.

Tendo como premissa esta definição, podemos analisar, referindo que este sentido de literatura nos remete para a existência de um destinatário, estando este marcado por traços, de acordo com a fase de desenvolvimento em que o mesmo se encontra.

Literatura infantil é, antes de tudo, “literatura”; e esta – o género matriz – apresenta os mesmos óbices a uma clara caracterização. (...) Ligada desde as origens à “diversão” ou ao “aprendizado” das crianças, (...) Em se tratando de Literatura Infantil, é preciso lembrar, de início, que além de ser um “fenómeno literário” ela é um “produto destinado às crianças”, que em suas origens “nasceu destinada aos adultos” (Barreto, 1998, p. 12).

Natércia Rocha (2001, p. 172) refere que, “a literatura para crianças torna-se cada vez mais descritiva de realidades ou fantasias várias”, que lhe propiciam elementos para uma leitura personalizada acerca da realidade que a rodeia. “E essa variedade de personagens do mundo das histórias coaduna-se com a própria vida da criança; ao longo de um dia, nas brincadeiras como na relação com os adultos”, vivendo papéis que vão desde a personalização de personagens de fantasia, como membros da própria família.

Adianta ainda que “a literatura é caminho para a interiorização e a criança encontra-se em situação de expectativa e recetividade; toda a sua afetividade está disponível para aderir às situações e tirar partido, sofrer ou divertir-se, acusar ou defender. (...) Um texto pode tomar foros de maior realidade do que o próprio quotidiano. “ (Rocha, 2001, p. 173)

A literatura infantil é, em primeira instância, literatura ou arte, ou seja, um feito de criatividade que representa a vida e o mundo. No fundo, a realidade. A sua riqueza preenche e fertiliza a imaginação da criança. Oferece-lhe liberdade para criar, levando-a a usar o raciocínio e a cultivar a liberdade.

No fundo, as crianças que desde muito cedo entram em contato com a obra literária infantil terão uma compreensão maior de si, do outro e do mundo.

2.2.2. As histórias na Educação do Pré-Escolar e a sua importância

A literatura para a infância possui uma função formadora, no sentido em que apresenta modelos de comportamento que a criança ao ler irá seguir, facilitando a sua integração na sociedade. Encontramos neste tipo de livros, para além de outros, os elementos: família, amigos, pais, avós, a sociedade em geral. Através deles, reforçam-se os laços de desenvolvimento e descobertas da criança. Elas aprendem desde cedo, que a linguagem dos livros tem as suas próprias normas, e que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora.

Para Bettelheim (1996: 20),

“(...) enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.(...)”

Deste modo, podemos afirmar que as histórias possuem um papel determinante no desenvolvimento da linguagem oral e, posteriormente, da leitura. Ao entrar no ensino formal, a maioria das crianças é capaz de relatar histórias e de entender as que são contadas, lidas ou representadas. Consequentemente, o educador deve explorar essa capacidade da criança e usar a literatura infantil como mote para a formação de leitores.

“A audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança” (Almeida, 2002, p. 140).

Com efeito, a leitura e exploração de histórias vai permitir à criança a aquisição de valores que serão benéficos e ricos ao longo da sua vida e podendo ainda possibilitar o seu desenvolvimento. Quando a criança toma atenção ao que o narrador de histórias lhe está a apresentar, esta retém e analisa todos os pormenores contidos no texto e nas ilustrações, o que posteriormente leva ao “desenvolvimento da memória, a capacidade de atenção e a compreensão da criança” (Almeida, 2002, p. 140).

A estimulação da criatividade constitui outro benefício fulcral que credita a importância da leitura de histórias em idade pré-escolar, uma vez que permite “enriquecer o seu imaginário tornando-as mais criativas, e ainda o enriquecimento do vocabulário, tornando-o mais diversificado” (Almeida, 2002, p. 140).

Tal como Mata (2008) afirma, estes são alguns dos aspetos e mais-valias que a exploração de leitura de histórias promove: Oportunidade para ouvir leitura fluente; Aumento de experiências; Desenvolvimento da curiosidade pelos livros; Aprendizagem de comportamentos de leitor e ainda o desenvolvimento de conceitos sobre a escrita.

Autores como Wells (1988, 1991), Sénéchal (2002) e LeFèvre (2002) efetuaram inúmeras investigações, tendo elas sido concluídas com a perceção de que, quanto maior é a quantidade e qualidade das histórias lidas e exploradas em idade pré-escolar, melhor será o aproveitamento da criança num futuro próximo.

As investigações dos autores anteriormente referidos vieram assim realçar a importância da leitura de histórias em idades pré-escolares, sendo esta atividade considerada como importante e significativa, uma vez que permite e facilita não só o desenvolvimento precoce de algumas competências de literacia, como também se constitui uma base de motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita, pelo seu carácter lúdico.

Deste modo, a partilha precoce com a linguagem escrita cria oportunidades às crianças de questionarem, de contactarem, de refletirem, e obterem respostas e informações sobre a linguagem escrita, que vão permitir uma maior e melhor compreensão sobre as particularidades, potencialidades, e funcionalidades do escrito.

Ler para as crianças é uma das melhores formas de encorajar a emergência e o desenvolvimento das capacidades literárias. Estas experiências de leitura têm vindo a mostrar que providenciam múltiplos benefícios.

As crianças aprendem que o mesmo texto aparece associado à mesma mensagem independentemente de quem o lê – a mensagem é sempre a mesma e aparece sempre na mesma ordem. A leitura de histórias permite ainda que as crianças se apercebam da orientação da escrita (da esquerda para a direita, e de cima para baixo) e das relações entre o oral e o escrito (quando o leitor aponta para o que está a ler), e ainda que as palavras se escrevem sempre da mesma maneira ao longo do texto, podendo a mesma palavra aparecer várias vezes sempre escrita da mesma maneira.

Por fim, a leitura de histórias facilita o reconhecimento das letras e dos sinais de pontuação, de uma forma integrada e contextualizada, e que faz sentido.

“O livro pode elevar os níveis de literacia e até culturais e promove o sucesso escolar, mas também intervém na formação das crianças e dos jovens. Alguns livros são fontes inesgotáveis de riqueza para quem os lê ou os ouve ler. E essa riqueza está neles como um tesouro escondido no interior da terra e que é necessário procurar com empenho e persistência; são livros que, discretamente, oferecem presentes a quem os abre”. (Costa, 2008, p. 409).

Rigolet (2009) considera que: “Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasias. Seja ele qual for, o livro será sempre fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo...” (p. 9).

O Plano Nacional de Leitura (s.d.b) corrobora a problemática, referindo: Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano (p. 7).

Concluindo, é em contexto pré-escolar, que a leitura de história se torna fundamental, ou seja, é durante este período que as crianças desenvolvem as primeiras capacidades de narração, e por este motivo deve-se proporcionar experiências literárias ricas e diversificadas para a construção de leitores.

Referente à minha prática, foram muito poucas as vezes que a leitura de uma história – diária - não constituiu o mote para o início de um novo diálogo, atividade ou simplesmente reflexão. Neste sentido, concluí que a leitura de histórias era uma constante no Jardim de Infância, pelo que as crianças demonstravam sempre um grande nível de atenção e interesse.

Muito antes de aprender a ler, a criança deve ter ao seu dispor uma grande diversidade de livros de qualidade - álbuns, livros-objeto, livros pop-up – que lhe permitam estimular os cinco sentidos e que lhe despertem o prazer da descoberta, o prazer lúdico. Ao manusear esses livros, a criança muito provavelmente será seduzida pelas formas e pelas texturas, pelas cores e pela riqueza expressiva das imagens, sendo o início de uma relação que se deseja feliz e duradoura. Ao mesmo tempo, começará a construir as suas próprias histórias a partir da narrativa visual, desenvolvendo assim a sua capacidade imaginativa e criativa.

2.3. Papel dos mediadores de leitura na promoção do gosto pela leitura

2.3.1. Papel da Família

A leitura de histórias tem inúmeras potencialidades pelo que “Há quem afirme a eficácia de embalar os bebés, ainda no ventre, com a melodia da voz da mãe, contando histórias, para familiarizar a criança desde aí, com os mecanismos narrativos, e com a proximidade e o afeto que o contar histórias envolve.” (Sisto, SD, pág.1).

Esta citação remete para que é considerada uma das grandes potencialidades da leitura das histórias, que é a criação de relações afetivas com as crianças.

Da mesma opinião são Hohmann e Weikart ao referirem que é “através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (2011, pág. 547).

É neste sentido, que o papel da família, na promoção de leitura e histórias é tão importante, uma vez que a família apresenta-se como sendo o primeiro agente de socialização da criança, tendo na sua maioria uma relação privilegiada com as suas crianças e por caber “aos pais propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização, e sossego (Manzano, 1988, pág. 18)”.

Sendo a família um parceiro de todo o processo educativo também desempenha um papel importante, como afirma Manzano (1988, citado em Dias & Neves, s.d., p. 37) “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura”.

A leitura de histórias é/ou deveria ser uma das atividades mais frequentes no ambiente familiar, e por isso, pode funcionar como um veículo para estabelecer uma ligação entre o contexto educativo e o contexto familiar. As histórias são principalmente ouvidas, em contexto familiar e pedagógico, e o ato de contar e ouvir histórias é rodeado de afetividade e de liberdade. Desta forma, “Os principais contextos de vida das crianças são espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de criação de hábitos, de rotinas e do gosto da leitura.” (Cruz, Ribeiro, Viana, & Azevedo, 2012, p. 16).

Os pais são “... agentes fundamentais não só na criação, mas também na manutenção desta rotina e ainda na facilitação de experiências agradáveis durante a leitura partilhada de histórias.” (Cruz, Ribeiro, Viana, & Azevedo, 2012, p. 17)

É fundamental que os pais percebam que o ato de ler com a criança é um investimento, um tempo de qualidade que tem reflexos no desenvolvimento pessoal e intelectual da criança/jovem.

Como afirma Inês Sim-Sim (2006:98): “se não podemos exigir que os pais leiam mais, e contaminem desse modo os hábitos de leitura dos filhos, talvez possamos despertá-los para a importância que a leitura ocupa no sucesso da vida escolar e social dos seus próprios filhos e envolvê-los no acompanhamento das leituras destes, enquanto pequenos, lendo para eles e, quando mais velhos, discutindo com eles as leituras que lhes são propostas ou exigidas.”

Mesmo que estes agentes não tenham hábito de ler livros, não tenham a prática de contar histórias e não sejam leitores assíduos, é importante que “deem a entender que apreciam que em casa se leia (livros, revistas, jornais...), fornecendo à criança um modelo a imitar.” (Sobrino, 2000, p. 88).

Para além disso, devemos ter noção que a criança, desde muito cedo, “começa a (aprender a) ler muito antes de “saber ler” e de entrar na escolaridade obrigatória” (Silva & Ramos, s.d, p. 131).

Segundo Sabino (2000), “muito antes já o estão a fazer: ler imagens é leitura, e ler álbuns ilustrados é, por exemplo, interiorizar que as histórias têm uma certa ordem, que as páginas se leem da esquerda para a direita, que os livros têm um princípio e um fim (...) (p. 87).

Além deste enorme benefício que é a criação de relações afetivas fortes, a leitura de histórias e a exploração dos livros trazem outros benefícios para o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, todos estes conhecimentos e aprendizagens se adquirem com quem está mais próxima da criança.

2.3.1.1. Literacia Familiar

Literacia Familiar pode ser definida como o envolvimento dos pais, família ou comunidade na aquisição da leitura e da escrita dos seus filhos, através de diversas atividades e práticas (Wolfendale & Topping, 1996 citado por Hannon, 1999).

Sendo um conceito muito complexo têm sido definido por diversos autores como

as práticas que englobam os pais, os filhos e outros membros da família, em casa ou mesmo na comunidade. Nesta definição, está subjacente a ideia de que estas práticas ocorrem naturalmente nas rotinas diárias, podendo ser iniciadas propositadamente pelo progenitor ou ser espontâneas (Stegelin, 2003).

As práticas de Literacia Familiar podem compreender diversas tarefas como escrever listas de compras, recados, seguir instruções escritas, compartilhar histórias, ler histórias, entre outras (Stegelin, 2003). Os pais têm assim um papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita, pois os diversos comportamentos relacionados com esta aquisição vão proporcionar experiências enriquecedoras à mesma (Morrow & Gambrell, 2011). Quando se refere que a família pode promover um ambiente importantíssimo na aquisição de competências da criança, pretende-se salientar comportamentos básicos do dia-a-dia, que se vivem na rotina diária que muitas vezes passam despercebidos, o simples facto de a criança contactar a leitura e escrita através de revistas, jornais ou pacotes de comida, proporciona que esta desenvolva conceitos sobre as suas funções (Leseman & De Jong, 2001).

Deste modo, é crucial que os pais e o resto da família participem de uma forma ativa no processo de aprendizagem de literacia das crianças, cujas práticas desenvolvidas estejam integradas no seu quotidiano de forma socialmente significativa e que, simultaneamente, façam parte de uma parceria de colaboração com a escola.

Nesta perspetiva, de acordo com Auerbach (1995), citado por Mata (2006), “uma intervenção eficaz deveria fazer a ligação entre o que é feito em contexto escolar e o que se passa fora, de modo que a literacia se possa tornar um instrumento significativo” (p. 65). As parcerias de colaboração facilitam, assim, o processo de aprendizagem, devendo ter sempre em conta a particularidade das práticas de literacia familiar. Em contrapartida, há que destacar que a aprendizagem no lar difere de família para família, “dependendo de características específicas relativamente aos diferentes elementos envolvidos” (Mata, 2006, p. 64). Moreira e Ribeiro (2009), acrescentam que o meio familiar naturalmente se diferencia “quer em função do sistema sociocultural em que se inscreve, quer decorrente de variáveis individuais” (p. 44), uma vez que “os comportamentos da família, nomeadamente dos pais, resultam, em grande medida, das

suas próprias experiências pessoais” (Cruz et al., 2012a, p. 20).

O ambiente familiar em que ocorre a aprendizagem acaba, desta forma, por ser influenciado pelas condições socioeconómicas, por fatores culturais e políticos, bem como pelas interações estabelecidas entre os adultos e as crianças. Neste sentido, as práticas de literacia familiar são diferenciadas “não só de uma realidade cultural para outra, de comunidade para comunidade como também de família para família” (Mata, 2006, p. 65).

Assim, o conceito de literacia familiar, tal como o de literacia, envolve múltiplas vertentes, tornando-se um conceito complexo e, por isso, de difícil definição. Do mesmo modo, não existe nenhuma definição demasiado restritiva que possa transmitir, de forma adequada, toda a riqueza e a complexidade das famílias, bem como as múltiplas literacias, considerando as literacias locais desconhecidas, que são parte integrante da vida quotidiana das pessoas (Taylor, 1997, p. 4). Morrow e Paratore (1993) também defendem que é evidente a dificuldade de obter uma definição clara no campo da literacia familiar (p. 196). Os mesmos autores referem que o conceito de literacia familiar chegou a focar-se na ideia de os pais ou outros familiares auxiliarem as crianças a ler e a escrever.

Contudo, as mudanças demográficas nas escolas e nas comunidades permitem concluir que a sua definição deve ter uma visão mais alargada (p. 194).

Para clarificar a complexidade do conceito de literacia familiar, Morrow, Paratore e Tracey (1994), citados por Mata (2006), apresentam a Comissão para a Literacia Familiar da Internacional Reading Association que identifica alguns princípios inerentes à literacia familiar, resumidos nos seguintes aspetos:

- (1) A literacia familiar encontra-se relacionada com a maneira como os pais, as crianças e outros membros da família fazem uso da literacia em casa e na sua comunidade;
- (2) Surge durante as rotinas do quotidiano;
- (3) Pode incluir a utilização de desenhos ou da escrita para partilhar ideias, a produção de recados ou cartas, a realização de listas, a leitura de instruções ou a partilha de histórias e ideias através do diálogo, da leitura e da escrita;
- (4) As situações de literacia familiar podem ser iniciadas por um dos pais ou membro da família ou surgir naturalmente no decorrer das atividades diárias dos pais e das crianças;

(5) As atividades de literacia familiar refletem a herança étnica, racial ou cultural das famílias envolvidas;

(6) Podem ser sugeridas por entidades ou instituições externas, muitas vezes com o objetivo de apoiar o desenvolvimento e a aquisição de comportamentos de literacia escolar pelas crianças e suas famílias;

(7) Essas atividades também podem incluir, por exemplo, leitura de histórias, entre outras (p. 66).

Deste modo, torna-se perceptível que as necessidades e as vivências das famílias são elementos fundamentais para definir o conceito de literacia familiar, influenciando as práticas e atividades desenvolvidas. Na verdade, a literacia constitui uma parte da vida familiar (Taylor, 1983, p. 87).

As práticas de literacia familiar são diversas, tanto em termos quantitativos como em termos qualitativos. Segundo Anderson e Stokes (1984), citados por Mata (2006), essas práticas podem estar relacionadas com: atividades da vida diária das famílias; atividades de entretenimento para ocupar o tempo livre; atividades de tipo escolar; a religião ou seja, leitura de material religioso; informação geral que abrange vários tipos de informação escrita; atividades acerca da profissão dos pais ou outros membros da família; atividades diretamente ligadas à técnica e perícia no domínio da literacia, isto é, cujo o único objetivo é a aprendizagem da leitura e da escrita; a comunicação interpessoal; e, por fim, a leitura de histórias, sendo realizadas atividades em que algum familiar lê para a criança (pp. 68-69).

Deste modo, verifica-se que as atividades de literacia proporcionadas pelas famílias podem ser desenvolvidas de modo formal e informal, sendo possível, em ambos os registos, estimular as crianças e incrementar os seus conhecimentos de literacia.

Cruz e Ribeiro (2009) referem que

“as atividades informais expõem a criança de um modo involuntário ao contacto com o impresso, nomeadamente através da leitura partilhada de histórias, sendo a preocupação central a mensagem contida no material impresso. As experiências formais focalizam-se na linguagem escrita e envolvem, por exemplo, o treino da escrita do nome das letras e da escrita do nome próprio. O termo formal remete para a estrutura da linguagem escrita,

embora não implique necessariamente a realização de atividades estruturadas.” (p. 76).

Cruz et al. (2012a) referem que estas práticas “contribuem de modos diferenciados para a promoção de hábitos de leitura, para o desenvolvimento da literacia emergente e para o sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita”.

Assim, as práticas de literacia desenvolvidas no ambiente familiar estão relacionadas com a aquisição de competências em certos domínios por parte das crianças. Neste sentido, Mata (2006) indica que certos autores identificaram, durante os seus estudos, determinados comportamentos que devem ser colocados em prática pelas famílias, estando associados a resultados positivos das crianças na leitura ou em diversos outros aspetos:

- (1) acessibilidade dos livros; (2) a existência de muito material escrito para adultos (e.g., jornais, revistas, livros...); (3) ler-se regularmente às crianças; (4) as crianças verem frequentemente os adultos a ler; (5) proporcionarem-se espaços e oportunidades para as crianças lerem; (6) os pais proporcionarem apoios e encorajamentos; (7) as crianças frequentarem a biblioteca e requisitarem livros com frequência; (8) os pais expressarem atitudes positivas face à leitura; (9) as crianças e os adultos envolverem-se em conversas frequentes; (10) os pais saírem com frequência com os filhos (pp. 74-75).

2.3.1.2. Tipo de livro

Efetivamente, o livro deverá retratar um tema que seja do agrado da criança e que seja igualmente adequado ao seu contexto, ou seja, que vá ao encontro das suas especificidades e necessidades.

Consequentemente, deve conter ilustrações coloridas e variadas, e inicialmente devem escolher-se livros com pouco texto. Mas à medida que a criança progride na leitura, devem escolher-se livros com texto mais longo, para ouvir, ler e para descobrir sílabas, palavras e frases (Mata, 2008).

Saber que livros são adequados a cada faixa etária pode ser determinante para que os mais novos mantenham o entusiasmo à medida que crescem. Antes de mais, é

importante que se adequem, de alguma forma, aos seus gostos, e a quantidade de texto e de ilustrações deve ser proporcional à sua idade e conhecimentos. Tal como é referido em (“A ler desde pequeno se chega longe no futuro”, 2020):

Até aos 5/6 meses – Livros pequenos e cartonados, de pano ou plástico com grandes figuras coloridas;

Dos 6 aos 12 meses – Livros com texturas ou sons, ilustrações de animais, objetos do quotidiano ou meios de transporte. O material deve ser resistente e durável;

1 a 3 anos – Textos simples, com rimas e repetições, como fábulas em verso, por exemplo. Livros com ilustrações variadas são sempre uma boa aposta, assim como com diferentes texturas;

3 a 6 anos – As histórias podem começar a apresentar mais texto e menos imagens. As fábulas e os contos de fadas são uma opção nestas idades;

2.3.2. A Escola/ Educador

A prática de contar/ler histórias por parte do Educador de Infância é determinante na formação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da criança e ao mesmo tempo transmissora de conhecimentos e valores.

A escola é um dos locais, por excelência, de primazia para a apresentação dos livros aos potenciais leitores. Todos os educadores e professores do ensino básico, destacadamente os do 1º ciclo, deverão assumir o seu papel de mediadores entre a criança e o conhecimento. Mais do que ensinar as crianças a decifrar os signos linguísticos e posteriormente a compreender os significados, os docentes deverão formar leitores.

A escola é “um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante. A escola deve ter como objetivo criar leitores ativos” (Bastos, 1999, pág. 286).

Esta é uma atividade de comunicação, na qual o adulto transmite à criança costumes, valores e tradições que estimulam a formação do cidadão. Assim, é da competência do Educador proporcionar à criança “um ambiente de encantamento,

suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte” (Mateus et al., s.d., p. 56).

Desta forma, a exploração da literatura infantil pode ser efetuada de diversas formas: as histórias podem ser trocadas e contadas entre as crianças, encenadas em peças teatrais, transformadas em desenhos e pinturas ou, até mesmo, em outros textos.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008) referem que, nos momentos em que se ouvem e interpretam histórias, é importante que o educador promova atividades em que o diálogo e a partilha de ideias estejam presentes, com o intuito de as crianças escutarem o outro e saberem esperar pela sua vez, desenvolvendo assim competências de interação verbal. É extremamente importante a partilha de ideias e a reflexão destas com o grupo. Com esta ação, a criança poderá criar preferências e gostos semelhantes ou diferentes dos outros, aceitar a opinião dos outros e deste modo favorecer-se-á a predisposição para novas leituras. No fundo, a criança assume capacidade para se expressar, bem como para formar a sua opinião e argumentá-la. Ao Educador é conferido o papel de escolher as histórias que mais se adequam às características e necessidades do grupo.

Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008) admitem que ao interagir com a criança, o adulto assume um papel de “andaime”, na medida que este representa um modelo à criança e é seu dever contribuir para o alargamento e enriquecimento do desenvolvimento linguístico e cognitivo. Neste seguimento, o educador deverá ter em atenção a linguagem que utiliza, uma vez que ele é um modelo para as crianças e algumas palavras são desconhecidas e, conseqüentemente, ouvidas pela primeira vez. Nesses casos, o educador deverá explicar o respetivo significado, tendo em consideração o contexto em que poderão ser empregues, bem como as regras da língua. É igualmente dever do educador transmitir à criança, se possível através de atividades lúdicas, a importância de falar com clareza, expressar-se de forma adequada e saber ouvir os outros.

Com efeito, ao introduzir a literatura infantil no contexto escolar, os educadores, além de facilitarem o pensamento e enriquecerem o imaginário das crianças, incentivam o hábito da leitura. Quanto mais cedo este hábito é introduzido, mais fácil se torna a literatura infantil uma atividade prazerosa para a criança e, assim, existe uma maior possibilidade desta se tornar um leitor ávido e um adulto mais crítico e consciente, quando crescer!

2.4. Iniciativas determinantes na promoção da leitura

São inúmeras as iniciativas determinantes na promoção da leitura que podem ser efetuadas.

Neste sentido, as bibliotecas assumem um papel crucial, pois sejam elas escolares ou públicas podem e devem desempenhar um papel bastante importante nesta área. Na verdade, estas vêm facultar o acesso aos livros e podem dinamizar a leitura de diversas formas, de modo a cativar o público mais novo a frequentar estes locais.

As livrarias e editores também podem desempenhar um papel importante na promoção da leitura de histórias promovendo de uma forma mais acentuada os livros nas escolas, ou seja, deslocando-se até elas.

PARTE II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo III- Caracterização do Contexto Educativo

O Jardim de Infância no qual estagiei, pertence à cidade de Coimbra. A localidade onde está inserido o JI, possui características suburbanas e rurais, onde a população mais idosa se dedica a uma agricultura de subsistência. Portanto, tem nos últimos anos aumentado significativamente a sua população devido à construção de casas e urbanizações que servem sobretudo como dormitório para famílias, que sendo quadros médios, exercem a sua atividade na cidade.

A localidade que se estende por uma área geográfica considerável, possui algum comércio, é servida por transportes públicos da rede complementar da cidade de Coimbra e possui uma Associação Sócio Cultural que promove eventos em datas festivas.

O JI é um edifício construído de raiz, numa zona habitacional com bons acessos rodoviários, na periferia da zona urbana de Coimbra. A funcionar desde 2001, este edifício apresenta boas condições físicas e materiais.

Estruturalmente o edifício é constituído por:

- Um hall na entrada principal
- Gabinete
- Duas salas de atividades com capacidade para 25 crianças cada
- Sala polivalente/refeitório
- Corredor largo de acesso que serve de vestiário
- Instalações sanitárias para crianças com 1 duche, 5 sanitas, 5 lavatórios e espelhos
- Cozinha/copa
- Instalações sanitárias para adultos
- Duas arrecadações
- Recreio coberto com estrutura amovível que permite fechar o espaço

O ambiente interior é alegre e acolhedor, com boa iluminação natural e condições de arejamento. Possui aquecimento nas salas de atividade e no salão/refeitório.

Todo o edifício apresenta boas condições de segurança. É circundado por um muro e tem um portão de acesso com campainha, permitindo desta forma a segurança necessária para a ampla utilização do espaço de recreio exterior pelas crianças.

O espaço de recreio exterior está bem cuidado sendo a sua manutenção feita de forma assídua por parte de funcionários da Junta de Freguesia.

Este espaço tem áreas diversificadas, nomeadamente:

- Espaço relvado
- Espaço com equipamento exterior fixo (estrutura de madeira composta por escorrega e um conjunto de cordas) e móvel (casinha e escorrega) implantados sobre um pavimento protector
- Recreio coberto
- Canteiros para jardinagem
- Jogos de encaixe e material para actividades de motricidade

Relativamente ao mobiliário, é de referir que este é adequado, resistente e seguro sendo de fácil conservação e limpeza. Ao longo dos últimos anos, com a colaboração da Associação de Pais e Encarregados de Educação deste Jardim de Infância, tem-se vindo a adquirir mobiliário para melhor apetrechamento da “casinha das bonecas” bem como materiais didáticos e até outros equipamentos que têm beneficiado o trabalho pedagógico que se desenvolve.

O material didático é adequado e diversificado, embora seja sempre desejável a aquisição de mais material face ao elevado número de crianças que frequentam o Jardim de Infância. Pretende-se renovar, atualizar e responder a novas propostas e exigências que a implementação de atividades diversificadas exige.

O Jardim de Infância possui material de informática, embora bastante desatualizado. Também tem um data-show e rádios com cd.

O Jardim de Infância tinha 38 crianças inscritas e a frequentar, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, estando distribuídas por 2 salas de atividades. A composição dos grupos, por sexo e idade, é a seguinte:

	2/3 anos	4 anos	5 anos	Total
Meninas	9	3	5	17
Meninos	8	6	6	20
	17	10	11	37

Quadro 3 - Quadro referente à composição das crianças do Jardim de Infância

As idades e o número de crianças reportam-se a Dezembro.

Exerciam funções as seguintes funcionárias:

Pessoal Docente e Não Docente	
Educadora de Infância	2
Assistente Técnica	1
Assistente Operacional	3

Quadro 4 - Quadro referente ao pessoal docente e não docente reportado a dezembro de 2018

Na linha do enunciado nas Orientações Curriculares, o desenvolvimento curricular deve assentar não só nos objetivos da Lei Quadro da EPE mas, também, na organização do ambiente educativo que, no contexto social e cultural encontrado, promove a construção de saberes através de vivências quotidianas.

A organização do ambiente educativo, aqui apresentada, deve ser considerada numa perspetiva dinâmica pois também ela depende dos interesses, motivações, projetos e aquisições do grupo de crianças.

A organização do espaço da sala de atividades do grupo de 3, 4 e 5 anos foi concebida de modo a otimizar a realização de atividades pedagógicas e a limpeza e preservação dos materiais. A disposição do equipamento pode vir a ser alterada de acordo com os interesses revelados pelo grupo ou pela introdução de novas áreas de atividade.

Estão organizadas as seguintes áreas:

- Área de expressão plástica (grafismo, recorte, colagem, modelagem e pintura);
- Área de jogo simbólico com a “casinha de bonecas”, mercearia e arca de disfarce;
- Área de jogos de construção (tapete) e também destinada a momentos de conversa, narração de histórias, distribuição de tarefas, preenchimento de tabelas e avaliação;
- Área de jogos de encaixe e puzzles;
- Área de computador
- Área de leitura e biblioteca.

O grupo de crianças, por idade e sexo, distribui-se da seguinte forma:

	2/3 anos	4 anos	5 anos	Total
Meninas	5	0	3	8
Meninos	5	3	1	9
	10	3	4	17

Quadro 5 - Quadro referente às idades da crianças reportadas a dezembro de 2018

No ano letivo referido anteriormente seis crianças integraram o grupo pela primeira vez: 2 no grupo de 5 anos; 0 no dos 4 anos e 7 no grupo dos 3 anos. Embora se verifique que o maior número de crianças do grupo está pela primeira vez a frequentar, ainda assim, o período de adaptação, no início do ano, foi tranquilo e apenas uma ou outra criança, pontualmente, chorou no momento de separação do adulto que a acompanhava.

É um grupo heterogéneo com crianças em diferentes estádios de desenvolvimento, com diferentes níveis sócio culturais e económicos.

Considerando as Áreas de Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação é de referir que este é um grupo globalmente alegre, extrovertido e comunicativo com o adulto e entre si. Há, contudo, crianças que se mostram mais reservadas e tímidas havendo a necessidade de desenvolver um trabalho individualizado

por forma a construir bases de relacionamento interpessoal que lhes permita uma maior e melhor relacionamento com adultos e restantes crianças.

As regras de saber estar em grupo estão sendo interiorizadas pelos que iniciaram a frequência, de modo progressivo, mas com sucesso. É no grupo dos 3 anos que, naturalmente, se revelam maiores dificuldades em respeitar e ouvir o outro, em partilhar brinquedos e materiais diversos, em esperar pela sua vez usando frequentemente o conflito e a agressão física para fazerem valer os seus desejos.

Em termos da linguagem oral, verifica-se que são crianças comunicativas e revelam destreza na expressão, dicção e riqueza de vocabulário, seja entre crianças ou para com o adulto.

No domínio da Educação Física e Expressão Motora, este é um grupo com grande agilidade verificando-se cada vez menos dificuldades no uso correto do lápis e da tesoura. É o uso da tesoura o aspeto em que mostram maior dificuldade.

Ao nível do subdomínio do jogo dramático e teatro nota-se grande prazer e adesão a todas as atividades de dramatização lançadas pelo adulto bem como uma melhor organização e representação de papéis familiares.

A zona da biblioteca é muito utilizada pelas crianças que gostam de manusear livros, observando e adotando o papel de contadores de histórias. No domínio da Educação Artística esta é uma área sempre com grande adesão e muito motivadora para todas as crianças. Gostam de pintar, de modelar, de desenhar e conhecem as cores primárias e secundárias. Alguns dos mais velhos já representam a figura humana com precisão e riqueza de pormenores, os mais novos ainda estão em progressão.

No subdomínio da Música e Dança este é um grupo que, de modo geral, gosta de cantar, ouvir música e fazer mímicas a acompanhar.

No domínio da Matemática, conseguem realizar contagens simples, têm noção de quantidade, tamanho e espessura. Dominam e exploram o espaço e alguns já têm a noção de tempo (ontem; hoje; amanhã).

A utilização do computador para jogos e audição de histórias é muito disputada e os mais velhos já dominam e controlam bem esta ferramenta.

Na Área do Conhecimento do Mundo gostam de explorar e utilizar, em atividades, os materiais da natureza circundante. Têm uma grande curiosidade por tudo o que é novidade e alguns revelam grande interesse por aspectos ligados às ciências.

Capítulo IV- Apresentação do Estudo Empírico

4.1. Metodologia

Na presente investigação, a abordagem foi qualitativa e quantitativa. Neste sentido, foram aplicados questionários aos Encarregados de Educação e à Educadora. Na perspetiva de Pinto (1990), a técnica do questionário é utilizada para se obter informações sobre um dado assunto, mas permite também a determinação de relações entre diversas variáveis. Ambos os questionários – para Encarregados de Educação e Educadora- apresentam-se nos Apêndices 1 e 2, respetivamente.

A abordagem da metodologia qualitativa no inquérito à Educadora, permite perceber o trabalho desta no sentido de motivar e potenciar os hábitos de leitura, bem como as estratégias utilizadas. Já a abordagem qualitativa e quantitativa, no inquérito aos Encarregados de Educação, tem como intenção traçar um paralelismo entre os hábitos de leitura dos pais e, conseqüentemente, o impacto que este facto pode ter no seu educando.

Lopes assegura que “Não há Educação para a qualidade que não passe pela investigação (2000, p. XXI).

4.2. Questão e objetivos do estudo

A questão motivadora desta investigação prende-se na importância da promoção da leitura no JI e no respetivo ambiente familiar, ou seja, é extremamente crucial implementar o gosto pela leitura, o que, naturalmente, irá facilitar o desempenho noutras áreas do conhecimento. Neste sentido, os objetivos são:

- Percecionar o trabalho das educadores no incentivo à prática da leitura;
- Perceber as práticas de leitura das crianças e dos pais (qualidade e frequência);

- Relacionar a qualidade e frequência do nível de leitura dos pais com a dos seus educandos;
- Equacionar o impacto dos hábitos de leitura dos pais nos seus educandos.

4.3. Instrumentos de recolha de dados

Como referi anteriormente, o instrumento de recolha de dados escolhido foi o inquérito. Com efeito, foram efetuados inquéritos aos Encarregados de Educação e à Educadora. Neste sentido, o inquérito realizado à Educadora de Infância da sala onde estagiei, é constituído por 6 questões de resposta aberta. Com estas 6 questões, pretendia analisar e perceber a opinião da Educadora face à pertinência (ou não) do incentivo à leitura e escrita.

Relativamente ao inquérito direcionado aos Encarregados de Educação, este é constituído por 15 questões, sendo que 13 são de escolha múltipla, 1 é de justificação com resposta aberta e 2 de resposta fechada.

4.4. Participantes do estudo

No estudo participaram 19 Encarregados de Educação, 4 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. As idades destes balizam-se entre os 25 e os 49 anos de idade, sendo que a média de idades é aproximadamente 37. Quanto à Educadora, esta tem 62 anos de idade.

4.5. Apresentação e análise dos dados

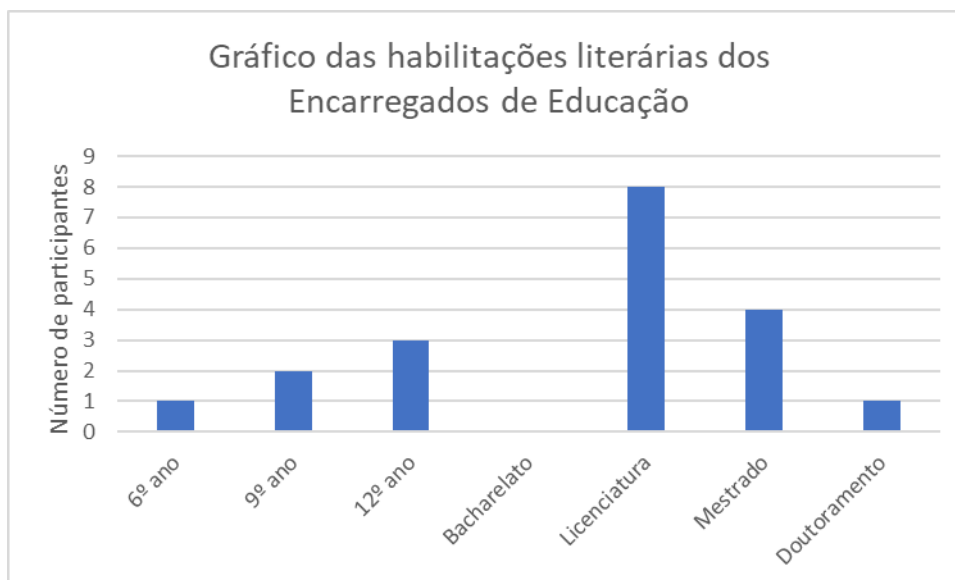


Gráfico 1 - Habilitações literárias dos Encarregados de Educação

No gráfico anteriormente apresentado, é possível verificar que há uma maior preponderância do grau de Licenciatura (8) e de Mestrado (4) em relação aos restantes graus de escolaridade - 6º ano (1), 9º ano (2), 12º ano (3), Bacharelato (0) e Doutoramento (1).

Neste sentido, existe 1 Encarregado de Educação que apenas concluiu o 2º CEB, 1 Encarregado de Educação que concluiu o 3º CEB e 3 Encarregados de Educação que concluíram o Ensino Secundário.

Com efeito, é possível aferir que os Encarregados de Educação apresentam um nível de escolaridade acima da média, o que pode representar, naturalmente, uma maior perceção da importância da leitura e, conseqüentemente, uma maior motivação e incentivo nos educandos nesse sentido.

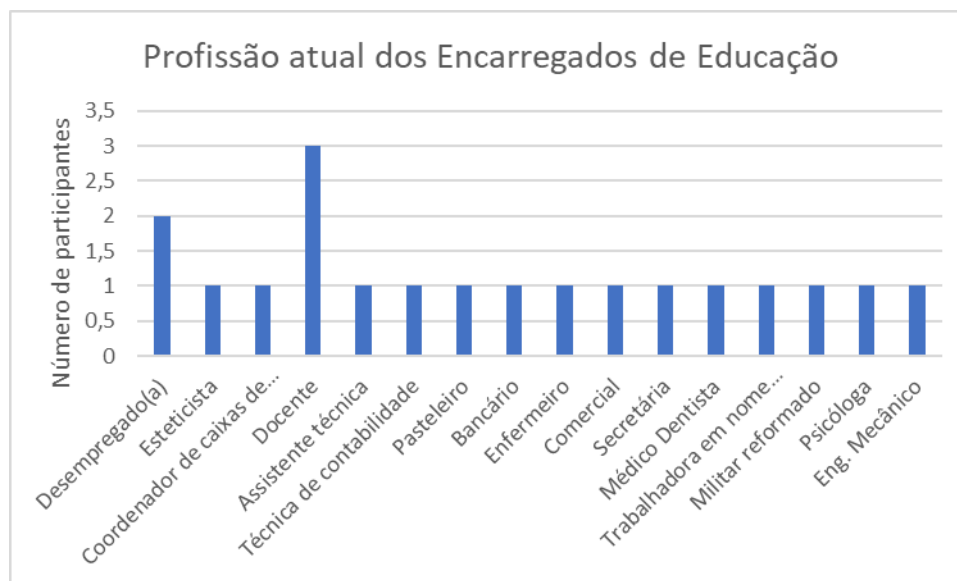


Gráfico 2 - Profissão atual dos Encarregados de Educação

Relativamente ao gráfico 2, é importante salientar que a profissão de docente é a que mais se verifica (3), a qual remete para a categoria de profissão intelectual e científica. Nesta categoria também se insere a de bancário (1), enfermeiro (1), psicólogo, (1), médico dentista (1), engenheiro mecânico (1) e técnica de contabilidade (1). Para além da categoria referida anteriormente, é possível referir a categoria de administrativo (1) e de serviços e vendedores (3)- Coordenador de caixas de supermercado, assistente técnica e comercial. Em contrapartida, existem 2 Encarregados de Educação que se encontram atualmente desempregados, cujas habilitações literárias não se encontram no nível superior. Neste sentido, ambos os Encarregados de Educação apenas concluíram o 2ºCEB e o 3ºCEB, respetivamente.

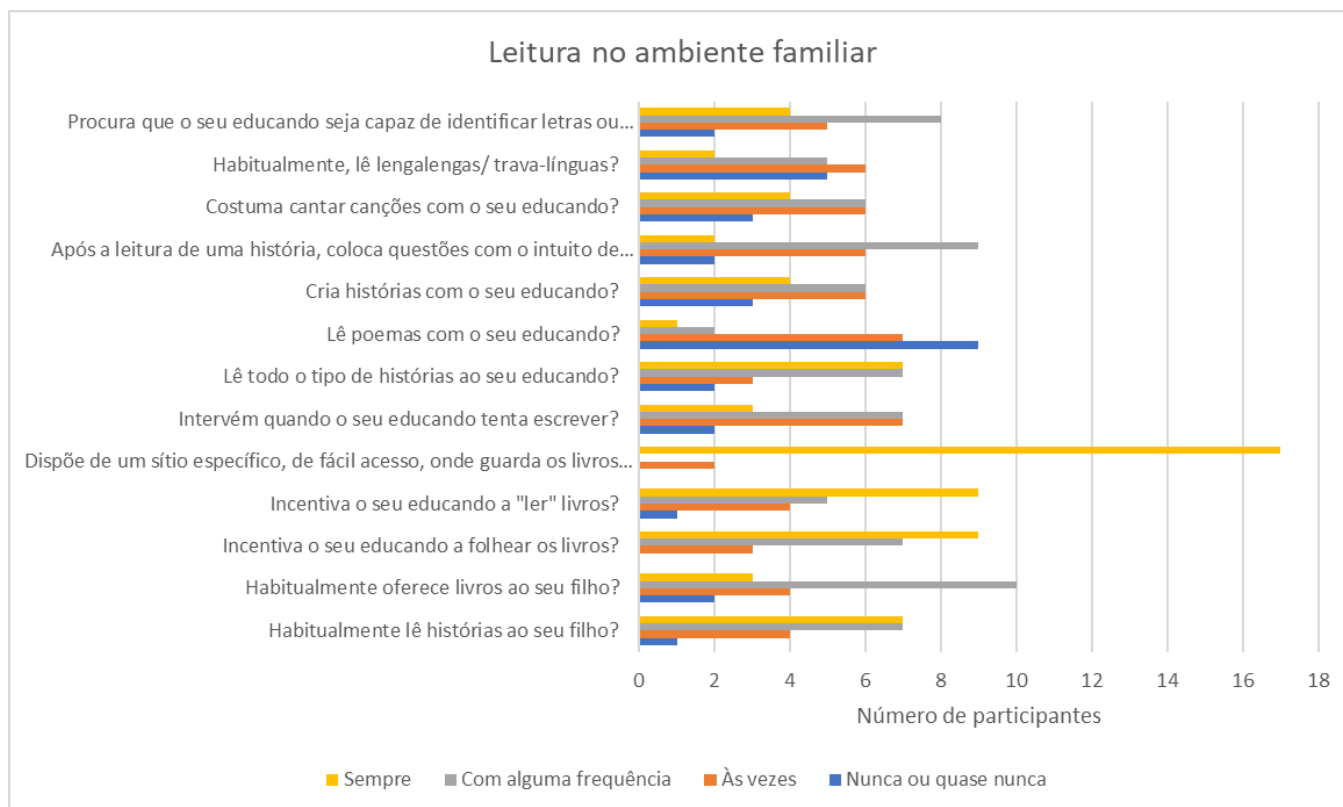


Gráfico 3 - Leitura no ambiente familiar

No que concerne ao gráfico 3, este representa a leitura no ambiente familiar, ou seja, os hábitos e rotinas relativos à leitura no seio familiar. Portanto, esta questão possuía vários níveis de resposta: 1- Nunca ou quase nunca (cor azul); 2- Às vezes (cor laranja); 3- Com alguma frequência (cor cinzenta) e 4- Sempre (cor amarela). Neste sentido, à questão: “Habitualmente lê histórias ao seu filho?”, verificou-se o mesmo número de respostas a dois níveis, ou seja, 7 Encarregados de Educação responderam o nível 4 e 7 responderam o nível 3. Apenas 1 Encarregado de Educação respondeu o nível 1 (Nunca ou quase nunca). Ainda que não seja um número significativo de Encarregados de Educação a colocar o nível 1, é importante refletir que pode representar um fator menos positivo na motivação da leitura por parte dos educandos, pois tal como é possível verificar nas OCEPE “os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (p. 43).

À questão “Habitualmente oferece livros ao seu filho?”, a resposta que mais se

verifica é o de nível 3 (10). Contudo, 2 Encarregados de Educação referiram que nunca ou quase nunca oferecem livros aos seus educandos. Esta resposta poderá ter diversos motivos, desde o preço dos livros ou mesmo o desinteresse por parte do Encarregado de Educação, nesta mesma temática. Ambos os Encarregados de Educação que responderam o nível 1, não têm nível de ensino superior e, neste momento, 1 dos Encarregados encontra-se desempregado e o outro é esteticista.

Relativamente à questão “Incentiva o seu educando a folhear livros?”, a resposta mais comum foi a 4 (8). Nenhum Encarregado de Educação respondeu que não incentivava o seu educando a folhear livros. Com estas respostas, é possível aferir que existe alguma motivação por parte dos Encarregados de Educação, pelo menos, no manuseamento de livros. Tal como afirma Glória Bastos (1999:284) são os pais, educadores, professores, bibliotecas e bibliotecários, livrarias, que estabelecem de forma diferenciada, uma ponte entre a criança e o livro.

No que diz respeito à questão “Dispõe de um sítio específico, de fácil acesso, onde guarda os livros para o seu educando?”, as duas respostas mais comuns foram 4 (17) e 3 (2). Com estas respostas, pode verificar-se que, na maioria dos casos, existe um sítio específico em casa, onde estão livros dispostos. Neste sentido, é importante ter livros expostos em casa, principalmente de fácil acesso e ao nível da criança, para que esta possa usufruir autonomamente. Nesta perspetiva, os Encarregados de Educação e os seus respetivos educandos podem até construir o “Cantinho de leitura/histórias”. Com este espaço, pretende-se que naveguem no mundo das histórias e que criem laços e momentos memoráveis. Neste prisma, o cantinho pode ser decorado por todos, sendo que a criança ditará a maneira como pode ser decorado, mas onde os pais também participam. Esta decoração pode ser efetuada com imagens que podem recortar, bonecos de personagens que todos gostem, excertos de livros que achem interessantes e que signifiquem muito para pais e filhos. É crucial dar oportunidade à criança para que esta se sinta à vontade e possa, sempre que queira, visitar o cantinho que todos construíram juntos.

À questão “Intervém quando o seu educando tenta escrever?”, observaram-se 4 respostas, sendo que as mais comuns foram a 2 e a 3 (7). Neste sentido, os Encarregados de Educação demonstram uma tendência para intervir quando os educandos estão a tentar escrever, ou seja, depreendo que tentam conduzir o educando na via correta, não

deixando ser por tentativa e erro.

Relativamente à questão “Lê todo o tipo de histórias ao seu educando?”, a resposta mais comum foi 3 e 4 (7). Neste prisma, é possível aferir que a maioria dos Encarregados de Educação coloca os seus educandos em contacto com diversos géneros, o que, naturalmente, trará mais riqueza e diversidade ao processo de aquisição de hábitos de leitura. Tal como refere Riscado, L. (2008) que, uma vez submetida ao contacto frequente com o conto nas suas várias vertentes, a criança adquire a capacidade de produzir um discurso organizado, marcado por indicadores temporais e sequenciais.

No que se refere à questão “Lê poemas com o seu educando?”, o nível de resposta mais respondido foi o 1 (9), ou seja, verifica-se que os Encarregados de Educação não investem na leitura de poemas. Tal como refere Azevedo (2007), “só conseguiremos formar crianças leitoras literárias através da leitura de livros de literatura infantil, configuradores de novas realidades, permitindo às crianças dialogar com os textos, ativar os seus conhecimentos intertextuais, possibilitar o desenvolvimento da sua competência literária”.

Quanto à questão “Cria histórias com o seu educando?”, a resposta que mais se verificou foi a de nível 2 e 3 (6). Com efeito, é importante salientar a relevância que a maioria dos Encarregados de Educação atribui à criação de histórias em conjunto, uma vez que este facto pode, efetivamente, contribuir para a solidificação dos laços de intimidade e afeto entre ambos. Além disso, possibilitam que a literatura contribua para o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança.

No que diz respeito à questão “Após a leitura de uma história, coloca questões com o intuito de verificar se o seu educando a percebeu?”, o 3 foi o nível mais selecionado (9). Contudo, houve 2 Encarregados de Educação que colocaram o nível 1. Neste sentido, é importante referir que há uma insistência por parte dos Encarregados de Educação no desenvolvimento da comunicação e linguagem dos educandos, nomeadamente na descrição oral dos acontecimentos da história. Facto este que é muito importante, uma vez que, tal como refere Wells (1988), citado por Mata (2006), “não é o ler a história que conduz às aquisições necessárias, mas sim a interação global em que está inserida a história, o papel que o adulto aí desempenha na medição com o texto”.

Relativamente à questão “Costuma cantar canções com o seu educando?”, a resposta mais comum foi 2 e 3 (6). No entanto, houve 2 respostas com o nível 1. A

Expressão Musical sempre foi e sempre será um motor de desenvolvimento da criança a diversos níveis. Neste seguimento, a Expressão Musical relaciona-se com a linguagem, na medida em que há a compreensão do que se está a cantar, uma compreensão de novos sons, estes podendo estar associados a rimas. Efetivamente, Kuhmerker (1969) citado por Perry (2002) defende que a aprendizagem de canções facilita a adoção de um vocabulário de começo de leitura e afirma estar convencida de que o ritmo e a fraseologia, tanto como as ações e as experiências cinestésicas associadas às canções, ajudam a criança a associar as palavras a uma variedade mais vasta de experiências linguísticas.

As crianças podem conhecer novas palavras e até mesmo criar outras versões de letras para aquela música. A música pode constituir um motor de incentivo no processo de leitura, pois segundo Cohen (1974) citado por Perry (2002), aponta a música e as canções como meio de facilitar o desenvolvimento e interesse das crianças pela leitura.

No que diz respeito à questão “Habitualmente, lê lengalengas ou trava-línguas?”, a resposta que mais se verificou foi a 2 (6) e 3 (6). No entanto, 5 Encarregados de Educação responderam o nível 1. Parafita (citado por Baptista, Brandão, Ferreira e Santos, 2003: 6) diz que “lengalengas são jogos de palavras, com rimas e ritmos intensos, usadas pelas crianças, ou pelos adultos na relação com elas”. Assim, trata-se de um tema de grande importância, uma vez que, nos dias de hoje, se sabe que o desenvolvimento da consciência fonológica é um importante fator de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

No que concerne à questão “Procura que o seu educando seja capaz de identificar letras ou palavras?”, a resposta mais comum foi 3 (8). Neste sentido, verifica-se uma predisposição dos Encarregados de Educação no incentivo do reconhecimento de letras e palavras, facto que é bastante importante.



Gráfico 4 - Estratégias para inculir o gosto pela leitura e pela escrita, segundo os Encarregados de Educação

No que diz respeito à questão de resposta aberta, “Para além da leitura de histórias, que outras estratégias utiliza para inculir o gosto pela leitura e a escrita? Quais?”, foram várias as respostas observadas, contudo houve 8 Encarregados de Educação que não responderam. Portanto, as estratégias utilizadas por 11 Encarregados de Educação são: criação de histórias (3), elaboração de desenhos (1), requisição de livros (1), jogos didáticos (4), livros de atividades (1) e explicação da importância da leitura (1). É de extrema importância a prática que é feita por partes dos Encarregados de Educação e dos seus educandos. Efetivamente, a diversidade de estratégias efetuadas de modo a inculir o gosto pela leitura e pela escrita é bastante significativa. Neste sentido, a aquisição e o contacto com os livros devem tornar-se numa atividade rotineira, pois esta é considerada uma prática benéfica, uma vez que a proximidade com o mundo dos livros promove o conhecimento e o desenvolvimento. Com efeito, o ambiente familiar exerce uma influência primordial na construção do futuro leitor.

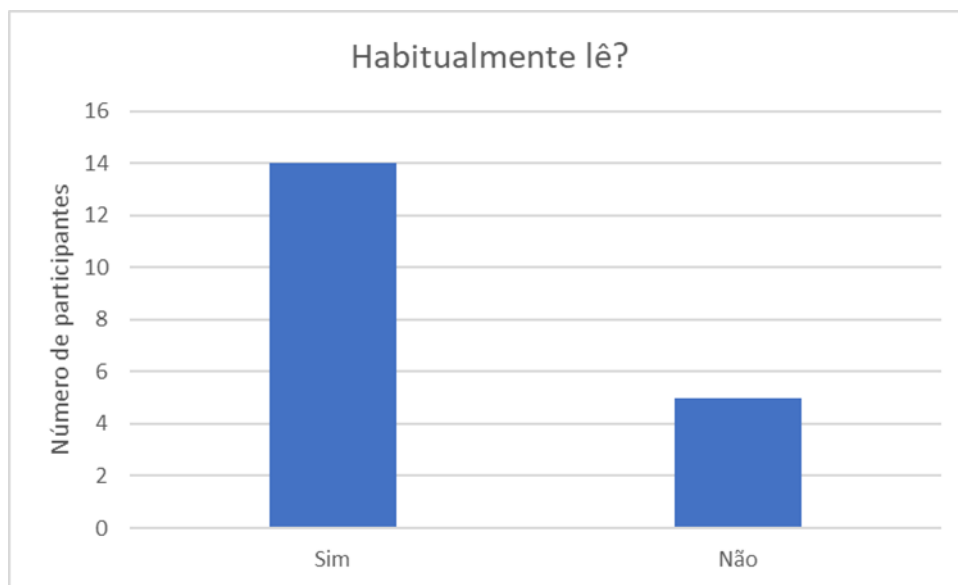


Gráfico 5 - Hábitos de leitura dos Encarregados de Educação

Sendo o seio familiar um exemplo uma representação do que a criança irá seguir ou fazer, é importante que os pais possuam alguns hábitos de leitura, para que possam, efetivamente, transmitir esse mesmo gosto pela leitura. Ora, 14 Encarregados de Educação possuem hábitos de leitura, já 5 não. Depreende-se, naturalmente, que há, na maioria dos casos, uma especial atenção para a motivação da leitura. Neste seguimento, “os principais contextos de vida das crianças são espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de criação de hábitos, de rotinas e do gosto da leitura.” (Cruz, Ribeiro, Viana, & Azevedo, 2012, p. 16). Em contrapartida, mesmo que estes agentes não tenham hábitos de leitura, não tenham a prática de contar histórias e não sejam ávidos leitores, torna-se importante que “dêem a entender que apreciam que em casa se leia (livros, revistas, jornais...), fornecendo à criança um modelo a imitar.” (Sobrino, 2000, p. 88).

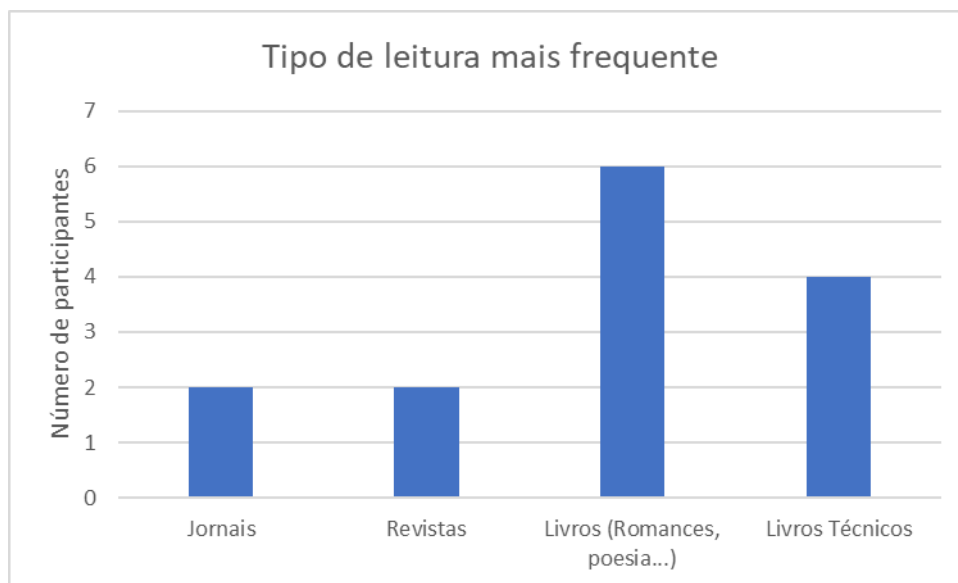


Gráfico 6 - Tipo de leitura mais frequente

Relativamente aos 14 Encarregados de Educação que responderam afirmativamente à questão anterior, segue-se a análise do tipo de leitura que estes mais consomem. Portanto, 2 Encarregados de Educação preferem ler jornais e 2 revelam tendência para consumir revistas. No que diz respeito a livros (romances, poesia, etc.), houve 6 respostas, a qual revelou ser a mais verificada. Livros técnicos revelaram ser consumidos por 4 Encarregados de Educação. Com estes dados, é possível aferir que os Encarregados de Educação apreciam diversos tipos de leitura.

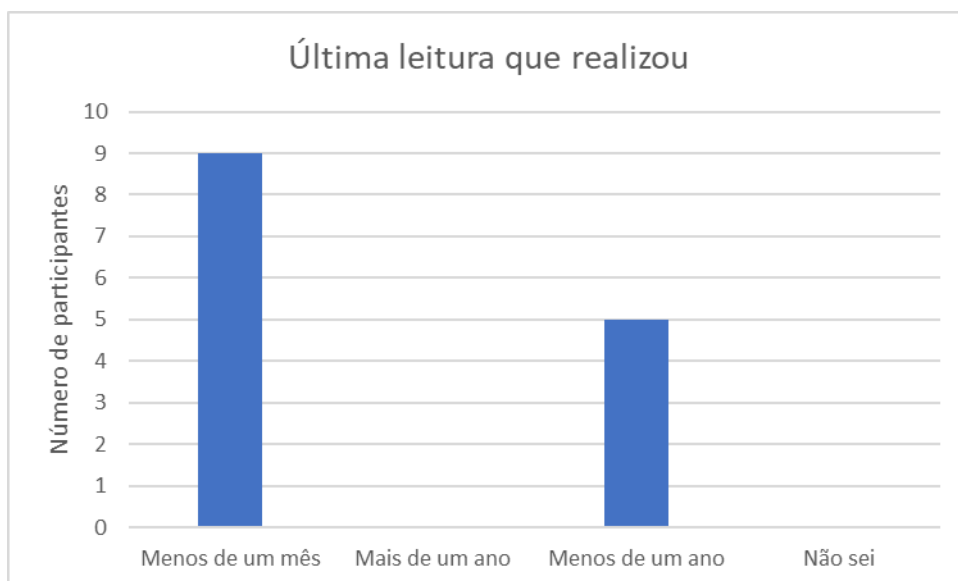


Gráfico 7 - Última leitura que realizou

No que concerne ao gráfico 7, este representa o espaço temporal em que a última leitura do Encarregado de Educação foi realizada. Neste sentido, verificou-se que, na maioria dos casos (9), foi há menos de um mês. Pode aferir-se que as leituras são efetuadas com alguma regularidade, pelo que nenhum inquirido respondeu ter sido há mais de um ano.

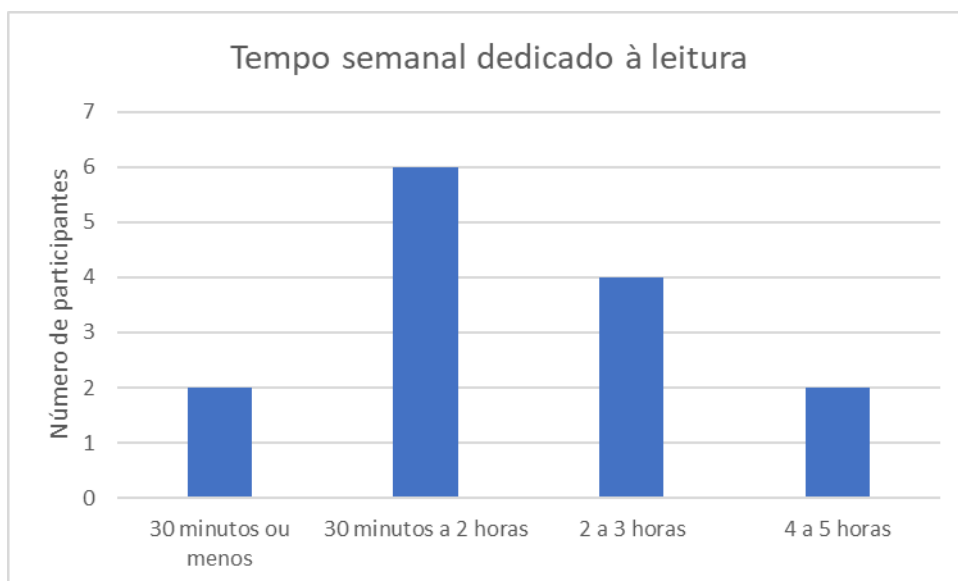


Gráfico 8 - Tempo semanal dedicado à leitura

Os 14 Encarregados de Educação que responderam afirmativamente à questão “Habitualmente lê?”, assinalaram o seu tempo semanal dedicado à leitura. Portanto, 6 inquiridos responderam 30 minutos a 2 horas. Logo de seguida, 4 inquiridos responderam 2 a 3 horas, 2 inquiridos responderam 30 minutos ou menos e por fim, 2 responderam de 4 a 5 horas. De uma forma geral, os inquiridos dispõem muito do seu tempo semanal para dedicar à sua leitura.

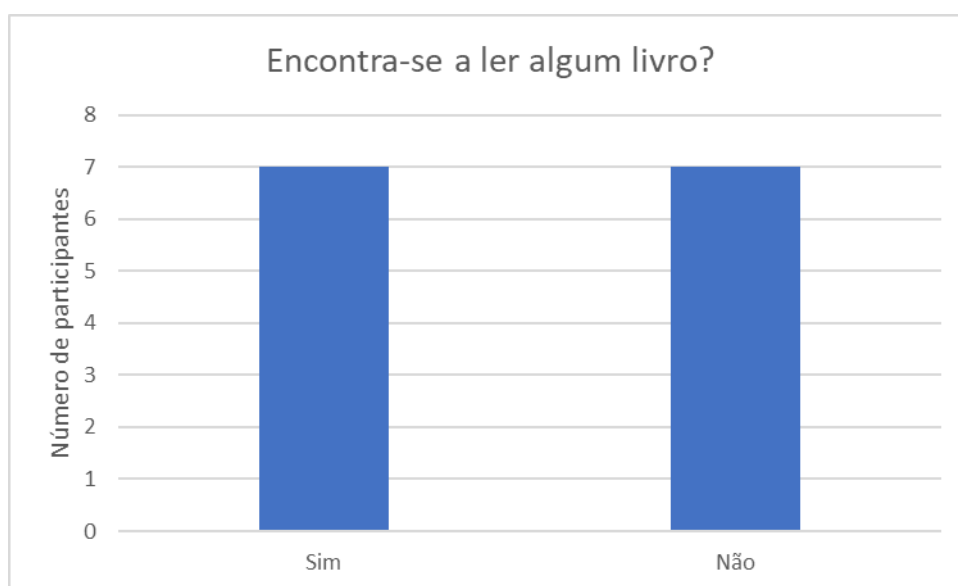


Gráfico 9 - Encontra-se a ler algum livro?

Relativamente ao gráfico 9, este apresenta a resposta dos Encarregados de Educação à questão “Encontra-se a ler algum livro?”. Com efeito, as opções sim e não obtiveram o mesmo número de respostas (7 cada uma). Portanto, a resposta encontra-se dividida.



Gráfico 10 - Razões para a leitura

No que concerne ao gráfico 10, este aponta as razões pelas quais os Encarregados de Educação leem. Ora, as respostas dividem-se. 11 Encarregados de Educação apontam a opção “por gosto”, 1 aponta “por dever” e 2 apontam outras razões: profissional e estímulo da imaginação.

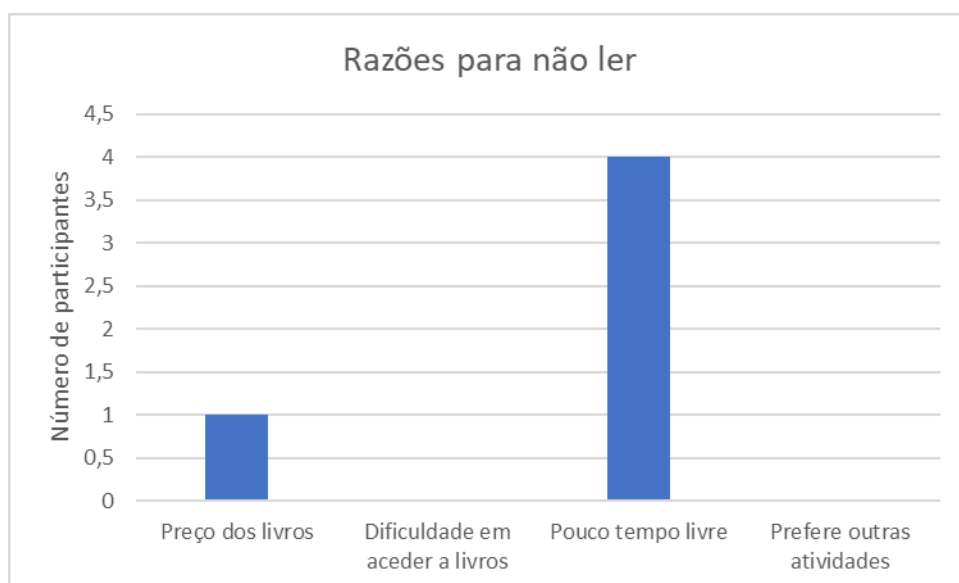


Gráfico 11 - Razões para não ler

Aos 19 inquiridos, 5 responderam que, habitualmente, não possuíam hábitos de leitura. Deste modo, avançaram logo para a última questão, que remetia para as razões para as quais não o possuíam. Assim, 4 Encarregados de Educação apontaram o “pouco tempo livre” como sendo a principal razão. O “preço dos livros” foi outra das razões apontadas por 1 Encarregado de Educação. Com estes dados, pode depreender-se que, devido à vida agitada e ocupada que muitos Encarregados de Educação levam diariamente, é normal que não haja muito tempo para dedicar à leitura. Relativamente ao preço dos livros, esta opção foi selecionada por um dos Encarregados de Educação que, atualmente, se encontra desempregado.

Em relação à Educadora, esta respondeu a 6 questões de justificação. Neste sentido, à questão referente à formação da mesma no domínio da linguagem, da leitura e da escrita, a resposta foi que tinha, efetivamente, inicial e contínua na área.

Relativamente à importância da leitura de histórias para desenvolver o gosto pelos livros, na opinião da Educadora, é essencial. No que se refere às estratégias gerais para o desenvolvimento do gosto precoce da leitura e escrita, a Educadora adota as seguintes:

- Narração de histórias;
- Incentivo à comunicação oral sobre as leituras realizadas;
- Uso de rimas, lengalengas e trava-línguas;
- Uso/ manuseamento de livros e leitura de imagens

No que concerne ao atual contributo efetuado pelas famílias na aprendizagem precoce da leitura e escrita das crianças, a Educadora confirma que este é suficiente. No entanto, refere que visitas a bibliotecas e escolha conjunta de livros, poderão ser potenciadores na motivação do gosto pela leitura. À questão relativa à relação entre as habilitações literárias e o incentivo à leitura por parte dos educandos, a Educadora considera que esta está ligada, ou seja, que uma influencia a outra.

De uma forma geral, os dados anteriormente apresentados comprovam que, na vasta maioria, os Encarregados de Educação atribuem uma importância considerável à leitura. Analisando os hábitos de leitura destes, é possível aferir que, a maioria, habitualmente lê e, conseqüentemente, aplica algumas estratégias de motivação no gosto pela leitura e escrita dos seus educandos. Considera-se, assim, extremamente importante que os Encarregados de Educação possuam tais hábitos, uma vez que os seus educandos terão os mesmos como exemplo e modelo a seguir. Tal como afirma Mercedes G. Manzano (1988, p. 113) “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura”. Para que tal aconteça é importante que se crie um ambiente favorável, rico em experiências e hábitos de leitura, que promovam o interesse e curiosidade da criança. É importante, igualmente, traçar um paralelismo entre os hábitos de leitura e as habilitações literárias dos Encarregados de Educação. Portanto, apurou-se que, a maioria dos pais, possuía um grau académico superior. Com estes dados, é possível depreender que, possivelmente, quanto mais elevado é o grau académico dos Encarregados de Educação, maior será a predisposição, motivação e conhecimentos sobre a leitura. Segundo Gomes (1996, p.11) um leitor forma-se desde o berço. Qualquer criança tem condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto de ler, se vive num ambiente onde o recurso ao livro entrou, com naturalidade, no conjunto dos hábitos quotidianos.

Em contrapartida, concluiu-se que 5 Encarregados de Educação encontravam-se desprovidos de hábitos de leitura. A falta de tempo e o preço dos livros foram as razões apontadas para tal. Devido à vida agitada e ocupada que muitos Encarregados de Educação têm, é natural que a leitura passe para segundo ou terceiro plano. Relativamente aos preços dos livros é, efetivamente natural que, um Encarregado de Educação atualmente desempregado, não invista tanto em livros. Nessa perspectiva, o Encarregado de Educação pode sempre recorrer à Biblioteca Municipal.

Analisando as respostas da Educadora, é possível aferir que esta confere muita importância à leitura, aplicando inúmeras estratégias nesse sentido. A formação desta é inicial mas encontra-se sempre à procura de investir mais na área da escrita e leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do presente Relatório Final, constituiu um alavanque no desenvolvimento da minha capacidade de descrição, análise e interpretação de dados e perspetivas. Foi, efetivamente, uma mais-valia na minha formação, enquanto futura profissional de educação.

Abordar e aprofundar a questão relativa à importância da leitura, veio reafirmar novamente a minha premissa inicial, isto é, que a motivação para a leitura desde berço pode, com toda a certeza, contribuir massivamente para o desenvolvimento integral da criança. Com efeito, o papel dos agentes educativos – pais e escola/educador – assumem uma elevada relevância, na medida em que são estes os principais motivadores do hábito de ler. Os pais devem implementar certas estratégias que possam promover esse mesmo gosto, como sendo: assumir um papel de modelo e exemplo a seguir. Nesta perspetiva, é possível concluir que, o envolvimento da família é extremamente crucial para motivar a criança antes mesmo de esta saber ler. É de reforçar a ideia de que é importante que, durante a leitura de histórias, seja um momento prazeroso e afetuoso para a criança. Portanto, é necessário que ocorra uma seleção de livros que vá ao encontro das necessidades, especificidades e gosto da criança. É crucial que seja uma história cativante, com ilustrações apelativas e que apelem à imaginação da criança. A leitura de histórias, recitação de poemas/rimas por pais ou educadores, constitui uma “modelagem e construção de futuros adultos empenhados, questionadores, imaginativos, interventivos”, tal como foi afirmado por Riscado (2003, p. 120). A par da leitura de histórias, pais e educadores assumem possuir outras estratégias de forma a inculcar o gosto pela leitura, como sendo: exploração de jogos lúdicos, narração de histórias, entre outros. De uma forma geral, os Encarregados de Educação e a educadora cooperante encontram-se sensibilizados e consciencializados para a problemática da implementação do gosto pela leitura, pois adotam medidas e estratégias nesse sentido.

Em suma, a realização deste Relatório Final, tal como referido anteriormente, veio aprofundar bastante os meus conhecimentos, conferindo-me mais ferramentas, novas visões e perspetivas. No fundo, o término deste Relatório representa também a conclusão de um ciclo e o início de outro.

BIBLIOGRAFIA

A ler desde pequeno se chega longe no futuro. (2020). Observador.

Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Azevedo, F. (2007). *Formar leitores - Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel

Baptista, M. B., Brandão, V., Ferreira, F., Santos, A. C. (2003). *A importância das lengalengas na compreensão escrita e na motivação para a leitura no 1º ano do ensino básico*. Relatório de seminário. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.

Barreto, G. (1998). *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bettelheim, B. (2002). *A psicanálise dos contos de fadas*. 16.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (2012). *A Leitura de Histórias*. In *Qualidade das interações entre pais e filhos* (pp. 16-19). Braga: Universidade do Minho

Cruz, J. & Ribeiro, I. (2009). *Práticas de literacia familiar em idade pré-escolar*. Em: I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 75-113). Coimbra: Almedina.

Costa, J. e Santos, A. L. (2010). *A falar como os bebés. O desenvolvimento linguístico das crianças. Primeiros passos*. Editorial Caminho, SA. Lisboa.

Costa, M. (2008). *À Descoberta dos Segredos Escondidos nas Entrelinhas: Valores e Emoções na Literatura Infanto-Juvenil*. In *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

Dionísio, M., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas*.

Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz*. Edições Caminha. Lisboa.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leseman, P. & De Jong, P. (2001). *How important is home literacy for acquiring literacy in school?* In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and groups*. (pp. 71-93). New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura. como fazer da criança um leitor* - Porto - Porto Editora

Mata, L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M., & Souza, S. (s.d.). *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*. Obtido em junho de 2021: <http://tinyurl.com/owrhugi>

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos. Moreira, M. F. & Ribeiro, I. (2009). *Envolvimento parental na génese do desenvolvimento da literacia*. Em: I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 43-73). Coimbra: Almedina.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.

Morrow, L. & Gambrell, L. (2011). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Press. Obtido em 19 de julho de 2021: <http://books.google.pt/books?id=THqYbGvItWUC&printsec=frontcover&hl=ptPT#v=onepage&q&f=false>

Morrow, L. M., Paratore, J., Gaber, D., Harrison, C. & Tracey, D. (1993). *Family literacy: Perspective and practices*. *The Reading Teacher*. 47(3): 194-200.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1999). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Perry, J.Craig; *A música na educação de infância*. in SPODEK, Bernard. (2002). Manual de Investigação em Educação de Infância; (pp.461-492) serviço de educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa;

Plano Nacional de Leitura (s.d). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa- Está na Hora da Leitura 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação

Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). *Como fazer dos meus filhos leitores? Ler para Crescer*.Lisboa: Gulbenkian -Casa da Leitura

Rigolet, S. A. (2000). *Os três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.

Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças - Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

Rocha, N. (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal- Nova edição actualizada até ao ano 2000*. Editorial Caminho, SA, Lisboa.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sisto, C (s.d) *A Arte de Contar Histórias e sua Importância no Desenvolvimento Infantil*

- Obtido em 16 de fevereiro de 2021

<http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>

Sobrinho, G. J. (2000). *A criança e o livro, A aventura de ler*. Porto Editora. Porto.

Stegelin, D. (2003). *Family Literacy Strategies: First Steps to Academic Success*. National Dropout Prevention Center: Clemson, SC.

Taylor, D. (1997). *Many families, many literacies: An international declaration of principles*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann

Viana, F. L., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º ciclo do ensino básico*. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>

APÊNDICES

Apêndice 1- Inquérito aos Encarregados de Educação



Inquérito aos Encarregados de Educação

Sou aluna do 1º ano de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra e encontro-me a realizar um relatório final, cujo tema é: “A importância da leitura no JI e no respetivo ambiente familiar”.

Neste sentido, estou a redigir um inquérito com o intuito de perceber os hábitos de leitura incutidos nas crianças no ambiente familiar.

Assinale com um “X” a resposta mais adequada:

1. **Sexo:** Masculino
 Feminino

2. **Idade:**

3. **Habilitações literárias:**

6º ano	9º ano	12º ano	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
		ano				

Grau de escolaridade: _____

4. Profissão atual: _____

5. Sexo do(s) seu(s) educando(s):

Masculino

Feminino

6. Grau de parentesco com o educando:

Mãe


Avó | Avô

Pai

Outro Qual? _____

7. Relativamente à leitura no ambiente familiar, assinale com um (X) a resposta com a qual está de acordo e a que mais se assemelha à sua realidade:

- 1- Nunca ou quase nunca
- 2- Às vezes
- 3- Com alguma frequência
- 4- Sempre

	1	2	3	4
Habitualmente lê histórias ao seu filho?				
Habitualmente oferece livros ao seu filho?				
Incentiva o seu educando a folhear os livros?				
Incentiva o seu educando a “ler” livros?				
Dispõe de um sítio específico, de fácil acesso, onde guarda os livros para o seu educando?				
Intervém quando o seu educando tenta escrever?				
Lê todo o tipo de histórias ao seu educando?				
Lê poemas com o seu educando?				
Cria histórias com o seu educando?				
Após a leitura de uma história, coloca questões com o intuito de verificar se o seu educando a percebeu?				
Costuma cantar canções com o seu educando?				
Habitualmente, lê lengalengas/ trava-línguas?				
Procura que o seu educando seja capaz de identificar letras ou palavras? (instruções de jogos, cartazes na rua etc.)				

7.1. Para além da leitura de histórias, que outras estratégias utiliza para incutir o gosto pela leitura e a escrita? Quais?

8. Relativamente aos hábitos de leitura do encarregado de educação, assinale com um (X) a resposta que mais se assemelha à sua realidade:

8.1. Habitualmente lê?

Sim Não (Caso a resposta for não, continue para a pergunta 8.7)

8.2. Se sim, qual o tipo de leitura mais frequente?

Jornais Revistas
 Livros (Romances, poesia...) Livros Técnicos

8.3. O último livro que leu foi há:

Menos de um mês Menos de um ano
 Mais de um ano Não sei

8.4. Quanto tempo por semana dedica à leitura de livros?

30 minutos ou menos 30 minutos a 2 horas
 2 a 3 horas 4 a 5 horas

8.5. Neste momento, encontra-se a ler algum livro?

Sim Não

8.6. Se costuma ler, por que razão o faz?

Por gosto Por dever
 Por outra razão

8.7. Se não costuma ler, por que razão não o faz?

Preço dos livros

Dificuldade em aceder a livros

Pouco tempo livre

Prefere outras atividades

Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice 2- Inquérito à Educadora



Inquérito à Educadora

Sou aluna do 1º ano de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra e encontro-me a realizar um relatório final, cujo tema é: “A importância da leitura no JI e no respetivo ambiente familiar”.

Neste sentido, estou a redigir um inquérito com o intuito de perceber os hábitos de leitura inculcados nas crianças no ambiente familiar.

Assim, peço-lhe que responda com sinceridade, uma vez que os dados serão anónimos e apenas usados para fins académicos.

Muito obrigada

Andreia Castela (andrea_castela@hotmail.com)

- 1. Tem algum tipo de formação científica/ pedagógica no domínio da linguagem, da leitura e/ ou escrita?**

- 2. Qual a sua opinião sobre a importância da leitura de histórias para desenvolver o gosto pelos livros?**

Apêndice 3- Disposição dos livros no Jardim de Infância



