



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A dinamização do cantinho da leitura: uma proposta

Fátima Diana Castro Cachada



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Fátima Diana Castro Cachada

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A dinamização do cantinho da leitura: uma proposta

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

Maio de 2019

*“Encontramos pedras no caminho, mas partilhar o mundo das
crianças ajuda-nos a compreender que nada é impossível”*

César Bona

Agradecimentos

A realização do presente projeto e o conseqüente caminho que tive de percorrer para até aqui chegar, só foi possível graças ao apoio e colaboração de algumas pessoas. A todos, incluindo aqueles que involuntariamente não referir, quero deixar, nesta ilustre página, os meus mais sinceros agradecimentos.

- À minha orientadora, Ana Raquel Aguiar, pela competente orientação dispensada, pela sua permanente disponibilidade, pelos seus conselhos e críticas, sempre construtivas, pelo seu apoio e incentivo constantes que se constituíram fundamentais e essenciais para superar todas as dificuldades inerentes ao longo deste percurso. Agradecer, também, pela doçura da sua personalidade que, em momentos bons e menos bons, estava sempre presente.

- Aos meus pais, um agradecimento sem fim! Obrigada... pelo apoio incondicional e por me terem permitido fazer esta caminhada, por todo o amor, educação, carinho, paciência, palavras de conforto, pela preocupação e ternura com que abraçam e abraçaram os meus sonhos. Poderia escrever páginas intermináveis de agradecimentos que vos quero fazer, mas sei que, para vocês, o meu obrigada e a minha felicidade são suficientes. Amo-vos incondicionalmente!

- Ao meu pequenino! Meu irmão, por ter sido uma inspiração na escolha de ter seguido o caminho de Educadora de Infância. Obrigada pelos carinhos, pelos beijinhos, pelas palavras de força que, por vezes, inesperadamente, me dirigias. Amo-te, meu menino!

- Ao meu namorado, que percorreu, lado a lado, esta caminhada comigo. Obrigada por me encorajares nos momentos mais difíceis, obrigada pelo teu amor e carinho, pela tua paciência, pelo teu companheirismo, pela tua dedicação a mim. Obrigada por tudo aquilo que és comigo!

- À minha melhor amiga, Mariana, por todo o apoio e força que me transmitiu para continuar nesta luta, caminhando lado a lado na procura do nosso sonho. Obrigada pelos conselhos, pelas longas conversas, pela troca de ideias, pela partilha de saberes, e, principalmente, obrigada pelos sorrisos, bastante característicos na nossa amizade.

-Aos meus avós, pela sabedoria nos conselhos transmitidos, pelo apoio incondicional, pelas palavras de carinho, pela ternura e pela preocupação.

-À minha família, pelo apoio e compreensão que sempre me dispensaram.

- Ao meu par pedagógico, Sara Alves, pelo seu apoio nos momentos mais difíceis, pela partilha de conhecimentos e pelos sorrisos. Todos estes momentos, tornaram-nos, sem dúvida, numa excelente equipa!

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e apresenta um projeto promotor do cantinho da leitura e do livro, elementos que desempenham um importante papel na educação pré-escolar, com o objetivo de fomentar o gosto pelo livro e consequente criação de hábitos de leitura.

Inserindo-se no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o projeto realizou-se num Jardim de Infância, numa freguesia rural do concelho de Viana do Castelo. O grupo de participantes, constituído por vinte e uma crianças, demonstravam pouco interesse pelo cantinho da leitura e necessidades na exploração dos livros que tinham à sua disposição. A procura pelo cantinho da leitura existia, no entanto não era utilizada para o efeito de ler/explorar livros, mas para realizar outro tipo de brincadeiras, como jogar jogos de mesa, construir legos, entre outras. Apesar da quase inexistente procura do livro, o grupo demonstrava grande interesse pela audição de histórias. As situações referidas careceram de atenção e tornou-se importante transformar o interesse do grupo num projeto que permitisse desenvolver o gosto pelo livro e pelo cantinho da leitura.

O objetivo do projeto, com a duração de quatro semanas, é contribuir para o desenvolvimento de hábitos de leitura, potenciar o gosto pelo livro e incrementar a procura pelo cantinho da leitura, direcionando-o para a exploração/leitura de livros, por parte do grupo de crianças. Foi definida uma questão problema: de que forma a leitura de histórias e as práticas didáticas literárias permitem o aumento da procura do livro e promovem o cantinho da leitura?

Sendo um projeto de investigação de natureza qualitativa, permitiu ao investigador uma relação mais longa e flexível com os participantes, conseguindo estar ativo num processo de mudança e inovação, encontrando resposta para a questão delineada. Os instrumentos utilizados como métodos de recolha de dados foram questionários, observações, entrevistas, vídeos e fotografias e documentos realizados pelas crianças.

Os resultados demonstraram que a intervenção realizada produziu um impacto significativo nas crianças, verificando-se uma maior procura pelo cantinho da leitura para exploração dos livros. O gosto pelo livro mereceu também o seu destaque, uma vez que as crianças, em momentos livres, escolhiam um livro e pediam a um adulto, em contexto educativo, para lhes ler a história. O feedback trazido pelos Encarregados de Educação também comprovou o impacto do projeto, pois estes referiram que as crianças pediam, mais vezes, para lhes contarem histórias, demonstrando mais interesse pelo livro.

Palavras-chave: Leitura e exploração de histórias; Cantinho da leitura; Livros; Hábitos de leitura.

Abstract

This report was prepared within the course of Supervised Teaching Practice II of the Master's in Pre-School Education and presents a project that promotes reading and the love for books. These elements play an important role in pre-school education, aiming to develop a taste for books and subsequently create reading habits.

The project was conducted in a kindergarten, in a rural parish of the county of Viana do Castelo and is included in the course of Oral Language and Approach to Writing. The group of participants, consisting of twenty-one children, showed little interest in reading and no need to explore the books they had at their disposal. The search for the reading corner was found; however, it was not used for the purpose of reading or exploring books, but rather to perform other types of games, such as playing table games, constructing Lego, among others. Despite the almost non-existent demand for books, the group demonstrated great interest in listening to stories. The mentioned situations lacked attention and it became important to transform the interest of the group in a project that allowed to develop the taste for the book and the corner of the reading.

The objective of the project, which lasted four weeks, was to contribute to the development of children's reading habits, to enhance the taste for books and to increase the search for the reading area, directing children to explore and read books for themselves. The following research question was defined: how can reading stories, on the one hand, and literary didactic practices, on the other, increase the demand for books and promote reading?

Due to the fact that it was a research project of qualitative nature, it allowed the researcher a longer and more flexible relationship with the participants, who was able to be active in a process of change and innovation, finding answers to the question abovementioned. In terms of methods of data collection, the instruments used were questionnaires, observations, interviews, videos and photographs and documents made by children.

The results showed that the intervention carried out had a significant impact on the children, and there was a greater search for the reading area in order to explore

the books. The taste for books is also worth mentioning, since the children, in their free moments, chose a book and asked an adult in an educational context to read them a story. The feedback from the people in charge of education also confirmed the impact of the project, as they reported that children asked the kindergarten teacher to tell them stories more often, showing considerable interest in books.

Keywords: Reading and exploration of stories; Reading corner; Books; Reading habits.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo.....	iv
Abstract	vi
Índice de Anexos	x
Índice de Figuras	xi
Índice de Gráficos.....	xiii
Índice de Quadros	xiv
Índice de Abreviaturas	xv
Introdução.....	1
Capítulo I - Caracterização do contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada II	3
Caraterização do Meio Local	3
Caraterização do Jardim de Infância	3
Caraterização da sala de atividades	5
Caraterização do grupo	10
Caraterização do grupo por áreas, domínios e subdomínios e percurso de intervenção na Educação Pré-Escolar	12
Capítulo II – Projeto de Investigação.....	26
Introdução do Estudo.....	26
Enquadramento teórico	29
1. A Leitura de histórias na Educação Pré-Escolar	29
1.1 A Leitura de histórias nas OCEPE.....	29
1.2 O espaço da leitura: cantinho de histórias felizes!	32
1.3 A leitura de história e a sua importância na criação de hábitos de leitura.....	32
1.3.1 Importância das histórias na educação pré-escolar.....	34
2. Do papel da Educadora ao papel da Família na leitura de histórias no Jardim de Infância.	37
a) Papel da Educadora.....	38
b) Papel da Família	41
Metodologia	44
Caracterização dos participantes do estudo	45
Instrumentos de recolha de dados	46
Questionários	46
Observação Participante	47
Entrevista	47
Meios Audiovisuais (vídeos e fotografias).....	48

Documentos realizados pelas crianças	48
Intervenção Didática	49
Percurso de Investigação	49
Descrição das atividades de intervenção pedagógica.....	51
Atividade 1 – Os Direitos das Crianças	51
Atividade 2 – <i>O Natal</i>	53
Atividade 3 - Presentes Diferentes.....	54
Atividade 4 - O Nosso Património	54
Descrição dos instrumentos de recolha de dados	56
Questionário Inicial	56
Questionário Final	56
Observação Participante	57
Entrevistas Iniciais	57
Entrevista Final.....	58
Meios Audiovisuais (vídeos e as fotografias)	58
Documentos realizados pelas crianças	59
Procedimento de análise de dados	60
Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	62
1. As opiniões dos Encarregados de Educação, da Educadora Cooperante e das crianças sobre a importância do livro	62
1.1 Questionário aos Encarregados de Educação	62
1.2 Entrevista Educadora Cooperante	68
1.3 Entrevista inicial às crianças.....	70
2. Experiências no cantinho da leitura	73
2.1- Dossel Mágico	73
2.2- As atividades realizadas	74
2.3 – Evidências da procura do cantinho da leitura	78
3. O livro e os conhecimentos trazidos por ele.....	79
3.1 – As aprendizagens realizadas.....	79
4. Reações das crianças às leituras da família em contexto de Jardim de Infância	84
5. Avaliação da participação nas atividades de leitura no Jardim de Infância, por parte dos familiares.....	87
Conclusões	92
Capítulo III – Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionada	98
Referências Bibliográficas	104
Anexos.....	110

Índice de Anexos

Anexo 1 - Questionário A: Enunciado dos questionários iniciais realizados aos Encarregados de Educação.....	110
Anexo 2 – Guião de entrevista à Educadora Cooperante.....	113
Anexo 3 - Guião de entrevista inicial das crianças.....	114
Anexo 4 – Questionário B: Enunciado dos questionários finais realizados aos familiares participantes nas sessões de leitura.....	115
Anexo 5 – Guião de entrevista final das crianças.....	116
Anexo 6 – Autorização para filmagem – sessões de leitura em família.....	117
Anexo 7 – Planificação das atividades realizadas na semana <i>O Nosso Património</i>	118

Índice de Figuras

Figura 1 – Visão ampla da sala de atividades.....	6
Figura 2 – Área da Cozinha.....	6
Figura 3 – Área da Biblioteca/Cantinho de Leitura.....	7
Figura 4 – Área do Quartinho.....	7
Figura 5 – Área da Informática.....	7
Figura 6 – Área da Modelagem.....	8
Figura 7 – Área do Supermercado.....	8
Figura 8 – Área dos Jogos de Mesa.....	9
Figura 9 – Área da Pintura.....	9
Figura 10 – Área das Construções.....	10
Figura 11 – Atividade Direitos das Crianças: o olhar da Sala 4.....	51
Figura 12 – Resultado final da atividade dos Direitos das Crianças.....	51
Figura 13 – Percorso motor natalício.....	52
Figura 14 – Equipamento de motricidade (ponte).....	52
Figura 15 – Meias com desenhos dos presentes para o Menino Jesus e Pai Natal.....	52
Figura 16 – Sétima Sessão de Leitura em Família.....	53
Figura 17 – Decoração das coroas de Reis.....	53
Figura 18 – Oitava Sessão de Leitura em Família.....	53
Figura 19 – Atividade de descoberta da lengalenga.....	54
Figura 20 – Leitura das lengalengas.....	54
Figura 21 – Exploração dos livros no Cantinho da Leitura.....	73
Figura 22 – Cantinho da Leitura com o dossel.....	73
Figura 23 – Partilha de leituras.....	73
Figura 24 – Exploração livre dos elementos paratextuais.....	74

Figura 25 – Exploração dos elementos paratextuais por parte da investigadora.....	75
Figura 26 – Leitura da obra <i>Com 3 novelas (o mundo dá muitas voltas)</i>	75
Figura 27 – Partilha de opiniões sobre a história.....	75
Figura 28 – Leitura da obra <i>O Pai Natal e o maiúsculo Menino</i>	76
Figura 29 – Exploração das ilustrações.....	76
Figura 30 – Exploração do livro <i>O Som das Lengalengas</i>	77
Figura 31 – Correspondência da imagem em cartão à lengalenga presente no livro.....	77
Figura 32 – Partilha de opiniões sobre o livro que pretendem explorar.....	77
Figura 33 – Exploração livre de livros infantis, no Cantinho da Leitura.....	77
Figura 34 – Exploração de livros com o apoio da Educadora Cooperante.....	78
Figura 35 – Introdução da atividade com os novelas de lã.....	79
Figura 36 – Divisão de tarefas para realização da maquete.....	79
Figura 37 – Elaboração dos desenhos para a maquete.....	79
Figura 38 – Decoração da maquete dos Direitos das Crianças.....	79
Figura 39 – Maquete “Direitos das Crianças: o olhar da sala 4”	80
Figura 40 - Exploração e leitura da obra <i>O Pai Natal e o maiúsculo Menino</i>	80
Figura 41 – Diferentes estações do circuito motor.....	81
Figura 42 – Recitar da lengalenga “Lagarto Pintado” com diferentes emoções e comportamentos.....	83
Figura 43 – Escolha, por parte das crianças, de diferentes emoções e comportamentos para expressar a lengalenga “Lagarto Pintado”	83

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Membros da família que têm por hábito ler livros à criança.....	61
Gráfico 2 – Frequência de leitura de histórias dos participantes.....	62
Gráfico 3 – Tipo de histórias que a criança mais costuma ouvir.....	63
Gráfico 4 – Razões apresentadas para o envolvimento das famílias nas atividades do JI.....	64
Gráfico 5 – Razões apresentadas para o não envolvimento das famílias nas atividades do JI.....	65
Gráfico 6 – Familiares que costumam contar histórias às crianças.....	69
Gráfico 7 – Motivos que as crianças apresentam para gostar de ouvir histórias.....	70
Gráfico 8 – Tipos de histórias de que as crianças mais gostam.....	70
Gráfico 9 – Momentos de que as crianças mais gostaram nas sessões de leitura em família.....	84

Índice de Quadros

Quadro 1 - Codificação dos participantes do estudo.....	44
Quadro 2 - Percorso de Investigação.....	48
Quadro 3 - Calendarização do estudo.....	58
Quadro 4 - Categorias de procedimento de análise de dados.....	59

Índice de Abreviaturas

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EE - Educadora Estagiária

JI - Jardim de Infância

EPE - Educação Pré-Escolar

EC - Educadora Cooperante

UC - Unidade Curricular

Introdução

O presente relatório, aqui apresentado, resultou da intervenção educativa em contexto de Jardim de Infância, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Esta intervenção teve a duração de catorze semanas e foi desenvolvida com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade. Durante esta prática, foi desenvolvido um projeto de leitura que, além do trabalho desenvolvido pela Educadora Estagiária, teve a colaboração das famílias das crianças.

Este relatório reflete todo o trabalho, teórico e prático, desenvolvido, encontrando-se dividido em três capítulos referentes à caracterização do contexto educativo, ao projeto de investigação e à reflexão global sobre a prática de ensino supervisionada.

No decorrer do primeiro capítulo, dá-se a conhecer o contexto educativo onde se realizou a intervenção educativa. Apresenta-se a caracterização do meio onde se situa o Jardim de Infância, assim como a sua caracterização física, ou seja, a caracterização do próprio Jardim de Infância e da sala de atividades. Ainda no que respeita ao contexto educativo, apresentam-se as características do grupo de crianças com as quais se desenvolveu o projeto.

Neste capítulo, apresenta-se, ainda, o Percorso Educativo, analisando-se o modo como as diferentes áreas, domínios e subdomínios foram explorados e algumas estratégias educativas que, dado o seu potencial, utilizamos ao longo da intervenção.

No segundo capítulo, damos a conhecer o projeto de leitura, dividindo-se em diferentes partes. A primeira parte contempla a Introdução do Estudo, a sua pertinência e questão de investigação; a segunda parte apresenta a Revisão da Literatura; na terceira parte, inclui-se a Metodologia adotada, com a apresentação e fundamentação das opções metodológicas, a caracterização dos participantes e instrumentos de recolha e análise de dados, o resumo da intervenção didática, a

descrição dos instrumentos de recolha de dados utilizados, a calendarização do estudo, o procedimento de análise de dados e a sua organização em categorias de análise; a quarta parte destina-se à Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados, com referência, numa primeira fase, aos questionários iniciais realizados aos Encarregados de Educação, entrevistas realizadas às crianças e à Educadora Cooperante; numa segunda fase, focando-se nas atividades realizadas pela investigadora e, numa terceira fase, destacando-se a entrevista final dos familiares participantes nas sessões de leitura e entrevista às respetivas crianças. A quinta parte refere-se às conclusões do estudo.

O terceiro e último capítulo destina-se à reflexão global efetuada sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas.

Capítulo I - Caracterização do contexto educativo da Prática de Ensino

Supervisionada II

Neste capítulo, estão presentes as caracterizações do contexto onde a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) se realizou. Iniciamos com uma breve caracterização do meio local, com referência a alguns aspetos geográficos e económicos, seguindo-se uma caracterização do contexto educativo. Nesta serão descritos aspetos físicos e organizacionais do Jardim de Infância, assim como os recursos humanos nele presentes. Posteriormente, é apresentada a sala de atividades, de forma pormenorizada, e a caracterização do grupo, de forma geral. Numa fase seguinte, apresenta-se o grupo de modo mais profundo, caracterizando-se o seu desempenho nas diferentes áreas e domínios contemplados na educação pré-escolar, assim como a caracterização do percurso educativo adotado.

Caraterização do Meio Local

O local onde se realizou a intervenção pedagógica é uma freguesia de carácter rural, que pertence ao concelho de Viana do Castelo. Este está dividido em 27 freguesias. Com base no Instituto Nacional de Estatística (INE), esta cidade possui uma superfície de 314 Km² de área e cerca de 40 000 habitantes, tendo o município aproximadamente 91 000 habitantes.

No que respeita ao nível socioeconómico, na freguesia onde teve lugar a intervenção, predominam os seguintes setores laborais: o comércio, a agricultura, a pecuária e a indústria de cerâmica.

Caraterização do Jardim de Infância

O Jardim de Infância da freguesia é uma instituição pública que funciona apenas com a valência de pré-escolar, destinando-se a crianças com idades

compreendidas entre os três e os seis anos de idade. No ano letivo 2018/2019, a instituição acolheu 120 crianças, tendo, no entanto, capacidade para 150 crianças.

O horário de funcionamento da instituição decorre entre as oito horas e 30 minutos da manhã até às 15 horas e 30 minutos da tarde. No entanto, as atividades letivas decorrem desde as nove horas e 15 minutos às 12 horas e 15 minutos e das 13 horas e 30 minutos às 15 horas e 30 minutos.

A instituição educativa apresenta, no seu espaço interior, hall de entrada, seis salas, cinco casas de banho, três destinam-se às crianças, duas encontram-se perto das salas e a outra, com uma área menor, na cantina; duas destinam-se aos adultos, uma encontra-se no fundo do corredor das salas, e outra na zona da direção, estas são frequentadas, essencialmente, pelo pessoal docente e não docente. É importante salientar que as instalações se encontram devidamente adaptadas a crianças portadoras de deficiência.

O Jardim de Infância dispõe ainda de uma sala de educadoras/reuniões, uma sala para guardar bens pessoais com diversos armários, um laboratório de experiências, um polivalente (utilizado para a realização de sessões de motricidade, de expressão musical, bem como espaço de acolhimento na parte da manhã e em dias de chuva. Este local é também utilizado para a visualização de filmes ou audição de músicas, sendo que dispõe de uma televisão, de um DVD e de um rádio).

Existem dois espaços exteriores para o recreio, num deles as crianças usufruem de vários triciclos para brincar e no outro espaço, mais amplo, baloiços, escorregas, uma casinha de brincar e material lúdico, como carros e bolas. Ambos os espaços possuem piso antichoque. Este contexto educativo proporciona às crianças todas as condições necessárias para o bom desenvolvimento educacional, num clima de afeto e segurança.

No que respeita aos recursos humanos, o Jardim de Infância conta com seis educadoras de infância, seis auxiliares de educação, duas cozinheiras, duas auxiliares de cozinha, um motorista responsável pelo transporte das crianças para a ACEP (Associação Cultural e de Educação Popular), que constitui o prolongamento do Jardim de Infância, uma professora externa responsável pela expressão musical em todas as

salas, um professor responsável pela patinagem realizada na instituição acima mencionada, um professor externo de ensino especial e uma bibliotecária.

Caraterização da sala de atividades

A sala de atividades na qual fiquei inserida juntamente com o meu par pedagógico é frequentada por vinte e uma crianças, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos.

O espaço envolvente da sala é bastante amplo, estando dispostas as diferentes áreas básicas pela mesma. A sala está equipada com armários embutidos, os quais servem para a arrumação do material escolar e outros materiais (embalagens, pratos, copos). As mesas estão organizadas de forma a garantir a visibilidade de todas as crianças.

A parede e os placards da sala estão decoradas com os trabalhos elaborados pelas crianças, alusivos às temáticas trabalhadas.

A sala encontra-se equipada com um computador, tal como todas as salas do Jardim de Infância, no qual as crianças jogam jogos didáticos e onde a educadora e as educadoras estagiárias, em conjunto com as crianças, realizam pesquisas relacionadas com as temáticas desenvolvidas.

O equipamento de aquecimento está também presente na sala, tal como nas restantes, para proporcionar um ambiente mais quente e acolhedor nos dias de inverno.

Como referido anteriormente, estão organizadas na sala diferentes áreas. Estas estão organizadas e distribuídas de forma adequada às características do grupo de crianças, tendo disponíveis diferentes brinquedos para aprendizagens que vão sendo adquiridas, partindo da exploração do mundo envolvente.



Figura 1 - Visão ampla da Sala de Atividades

A sala é composta por nove áreas: área da cozinha, área da biblioteca, área do quatinho, área da informática, área da modelagem, área do supermercado/mercearia, área dos jogos, área da pintura e área das construções.

A área da cozinha é composta por um fogão; um forno; uma banca, na qual se encontra uma pia e um conjunto de armários onde estão guardados pratos, panelas, talheres, entre outros utensílios de cozinha com os quais as crianças brincam no momento de exploração desta área. Encontra-se também uma mesa e quatro cadeiras, uma cesta com fruta, uma toalha e material de limpeza. Esta é uma das áreas de eleição das crianças para brincarem.



Figura 2 - Área da Cozinha

A área da biblioteca é composta por uma estante, na qual estão expostas as capas de cada criança e uma inúmera diversidade de livros infantis, dos quais as crianças podem usufruir. Encontram-se neste cantinho um tapete, quatro sofás-cadeira, uma mesa, duas cadeiras e um banco. Neste espaço, as crianças desfrutam de momentos de audição de histórias, do contacto com o livro e sua exploração e de conversas em pequenos grupos sobre algum livro.



Figura 3 - Área da Biblioteca/Cantinho de Leitura

A área do quartinho, tal como a área da cozinha, é uma das mais escolhidas para as brincadeiras das crianças. Esta área é composta por uma cama, mantas, lençóis e almofadas; uma mesa de cabeceira; um armário no qual encontramos, nas suas gavetas, diferentes roupas, calçado e acessórios para as crianças brincarem; bonecas bebês; um telefone; um conjunto de brincar de veterinário; um ferro de engomar e diferentes roupas para vestir as bonecas.



Figura 4 - Área do Quartinho

Na área da informática, muitas vezes utilizada para jogos didáticos, encontramos uma cadeira, uma mesa na qual se encontra um computador e duas colunas. Neste espaço, as crianças jogam diferentes jogos didáticos, que se encontram ao seu dispor, para utilizarem de forma autónoma.



Figura 5 - Área da Informática

A área da modelagem é uma das áreas menos escolhida por parte das crianças. Nesta, realizam-se atividades com plasticina, moldando-a de diferentes formas, com auxílio de variados utensílios.



Figura 6 - Área da Modelagem

Na área do supermercado/mercearia, encontramos um móvel de madeira dividido por prateleiras onde se encontram dispostos os objetos. Contém uma máquina registadora e uma balança. Em outras prateleiras, colocadas em caixas individuais, encontram-se frutas e legumes de plástico. As crianças optam por brincar nesta área algumas vezes.



Figura 7 - Área do Supermercado

A área dos jogos de mesa é muito procurada, também, pelas crianças. Esta área é composta por um móvel de madeira com várias divisões, para colocar os diferentes jogos. Nesta área, as crianças procuram o jogo e vão explorá-lo em cima das mesas centrais. Os jogos à disposição são de diferentes tipologias: puzzles; enfiamentos; picos; jogos magnéticos; jogos de associação e encaixe. Os jogos presentes na sala exploram diferentes áreas/domínios.



Figura 8 - Área dos Jogos de Mesa

A área da pintura é uma das áreas que algumas crianças procuram imensas vezes. Na área da pintura, encontramos um cavalete e uma bata de pintura. As crianças têm à disposição os frascos de plástico com tintas, pincéis e folhas de pintura. Exploram esta área de forma autónoma e pode estar apenas uma criança de cada vez a realizar a pintura.

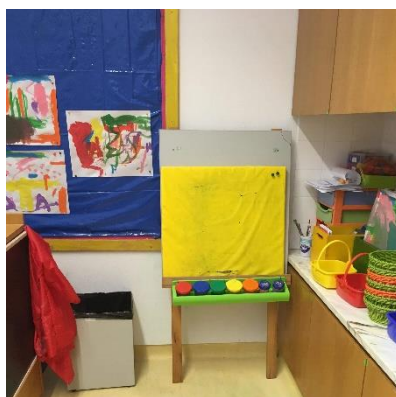


Figura 9 - Área da Pintura

A área das construções encontra-se delimitada por um tapete, que constitui a imagem de uma cidade. As crianças têm ao dispor caixas com legos, carrinhos, peças de encaixe e ainda uma pista de madeira. Esta área é também uma escolha constante das crianças.



Figura 10 - Área das Construções

Caraterização do grupo

O grupo de crianças no qual se desenvolve a intervenção de Prática de Ensino Supervisionada II é constituído por 21 crianças. Neste grupo estão inseridas nove crianças do sexo feminino e 12 crianças do sexo masculino com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos.

A maioria do grupo, mais precisamente 18 crianças, já frequentava o jardim de infância no ano letivo anterior, o que facilitou a sua reintegração neste ano letivo. No entanto, três crianças vieram do contexto familiar, o que dificultou a sua adaptação, pois, por vezes, a chegada ao jardim de infância era um momento difícil, devido a momentos de choro.

Nos momentos de brincadeira no exterior, a maioria das crianças opta por brincar em grupo e, em alguns momentos, procura estar por perto do adulto. Do observado, as áreas que as crianças, de forma geral, preferem são os jogos, a pintura, a modelagem e a informática.

Cada criança deste grupo tem, como seria de esperar, caraterísticas próprias, com competências, vivências, interesses e saberes próprios, que as diferenciam entre si. No entanto, na sua maioria, o grupo é muito ativo e dinâmico, com imensa vontade de aprender.

Relativamente a questões de saúde, aponto dois casos que considero importantes de realçar, os quais: uma das crianças, do sexo feminino, teve alguns

episódios graves de saúde, sendo que, neste momento, se encontra em avaliação para saber se estes episódios trouxeram algum tipo de perturbações. Outra das crianças frequenta a terapia da fala, pois tem alguma dificuldade em verbalizar as palavras e, num discurso fluído, é difícil entender o que pretende transmitir.

A maioria das crianças, mais precisamente treze, tem pelo menos um irmão; uma das crianças tem dois irmãos e uma outra criança tem três irmãos. As restantes crianças, seis, não têm irmãos.

O grupo de crianças pertence a um nível socioeconómico médio/alto. Relativamente aos pais, dez possuem um nível superior académico (licenciatura e mestrado) e 11 possuem o nível básico e secundário de escolaridade (quarto, sexto, nono e décimo segundo anos). Quanto às mães, 17 possuem um nível superior académico e quatro, o nível básico e secundário de escolaridade. Atualmente, a maioria dos pais encontra-se no ativo, sendo que apenas dois estão em situação de desemprego e uma mãe é doméstica.

Para finalizar, é importante ressaltar que, no final de cada dia de atividades, 15 crianças usufruem do prolongamento de horário na ACEP, e as restantes seis vão para casa de familiares.

Caraterização do grupo por áreas, domínios e subdomínios e percurso de intervenção na Educação Pré-Escolar

As áreas, domínios e subdomínios estão impreterivelmente presentes ao longo do percurso. Desta forma, é importante compreender qual a intencionalidade de cada uma delas, ou seja, a área de Formação Pessoal e Social, a área de Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação. Nesta última, inserem-se diferentes domínios: o da Educação Física, o da Educação Artística, o da Matemática e o da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. No que respeita ao domínio da Educação Artística, estão incluídos os subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/ Teatro, da Música e da Dança.

A área da Formação Pessoal e Social acompanha as restantes áreas, domínios e subdomínios, pois nesta insere-se todo o trabalho que é desenvolvido, ou seja, “é considerada uma área transversal, porque embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 33). Esta área destaca-se pelo facto de a criança se relacionar consigo mesma, com as pessoas que a rodeiam e com o mundo, criando, segundo fonte referida anteriormente, um conjunto de “atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (p. 33).

A área de Formação Pessoal e Social pode ser avaliada aquando das atitudes pessoais e sociais observadas. Como defendido pelas *Orientações Curriculares para o Pré-Escolar* (OCEPE), a criança deve ser reconhecida como “sujeito e agente do processo educativo” (p.9). O pré-escolar torna-se, de certa forma, um contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social, dado o contacto que a criança tem com outras crianças, com outros adultos, permitindo-lhe formar a sua personalidade com base nas relações existentes.

No final deste processo de aprendizagens, espera-se que a criança manifeste um conjunto de sentimentos positivos face a ela própria e aos outros. A mobilização de atitudes de partilha, tolerância, interajuda, respeito, cooperação que a criança demonstra em relação ao outro deve ser profundamente valorizada, para que a

criança sinta que estas atitudes positivas levam a relações positivas com o outro e com o mundo que a rodeia.

A demonstração, por parte da criança, da vontade de realizar tarefas de forma autónoma e eficiente, de partilhar com o outro os seus brinquedos ou ideias, a vontade e o desejo de saber mais, o reconhecimento e concretização das regras elaboradas por si ou impostas pelo ambiente onde se insere, a solidariedade e o respeito, o interesse pelo contacto com diferentes manifestações culturais e a sua valorização são fatores essenciais enquanto construtores de uma criança reconhecadora do seu próprio “eu”.

Conforme as informações acima referidas, no que diz respeito à Área da Formação Pessoal e Social, no grupo de estágio, foi possível identificar diferentes tipos de interações e comportamentos. As três crianças que frequentam pela primeira vez o Jardim de Infância evidenciam menor tempo de concentração durante as atividades, apresentando também maior dificuldade no relacionamento entre pares, revelando sempre preferência pelas tarefas/brincadeiras individuais ou em pequenos grupos. No que diz respeito à interação com o adulto, estas crianças manifestavam alguma dificuldade, no entanto respeitavam as regras impostas na sala e cumpriam as tarefas pedidas, contudo, de vez em quando, não as realizavam com desenvoltura até ao fim, ou seja, iniciavam a atividade, porém começavam a perder o entusiasmo e a vontade de a realizar. Nestes momentos, era necessário dar muita orientação/ajuda para que terminassem a atividade. Numa das atividades de ilusão ótica, na qual teriam de pintar uma mão, seguindo um modelo, uma destas crianças não terminou a atividade, ficando a mesma incompleta. Uma vez que estas crianças vinham do contexto familiar, não estavam habituadas a uma rotina, a realizar atividades, a comunicar e uma das características mais observadas foi a insegurança por parte destas crianças na manifestação das opiniões e na realização de tarefas propostas.

As restantes crianças demonstravam uma maior interação entre si e para com o adulto e respeitavam as regras da sala, sendo apenas observados, em algumas crianças, casos esporádicos que não respeitavam a sua vez para expressar a opinião, estando constantemente a conversar enquanto realizavam uma tarefa e criavam conflitos no momento de partilha de algum brinquedo. Para colmatar estas atitudes, recorreremos, algumas vezes, à estratégia dos fantoches/mascotes (dinossauro, rena,

bonecos tradicionais, entre outros). Foram levados para a sala estes elementos que, além de introduzir atividades, ajudavam no controlo do grupo. Procurávamos criar magia em redor dos mesmos, mencionando, por exemplo, que conseguíamos comunicar com eles. Assim, o controlo do grupo era mais fácil, pois o diálogo criado com o fantoche ou com a mascote permitia atenuar os comportamentos de maior agitação. A troca de lugares também foi uma estratégia adotada, desta vez, por parte da educadora cooperante.

O desenvolver das ações na PES II centrou-se, particularmente, na integração das crianças vindas de contexto familiar e no prosseguimento da mesma por parte das restantes crianças.

Ao longo das intervenções, foi valorizado todo o contexto familiar onde a criança se encontra inserida. Sendo umas das atividades do meu projeto a par com as famílias, esta ligação foi bastante acentuada. As obras literárias infantis, quer para as sessões de leitura em família, quer para as sessões realizadas, em sala, pela Educadora Estagiária, intensificaram, entre inúmeros aspetos, o contacto com o livro, que é uma mais valia para a criança e para o adulto que com ele contactou. Mendes (2013) refere, a este propósito, que os livros para crianças

não seduz[em] apenas o leitor infantil: nel[es], o adulto reencontra a criança que já foi e reaprende a ler o mundo com os olhos virginais de espanto, com a inocência de quem se atreve a despir a pele de gente crescida e entrar numa outra dimensão: a do afeto e da ternura. (p.36)

Além de permitir este contacto, as histórias presentes nos livros estavam associadas à transmissão de valores, o que ajudava a criança a compreender algumas situações do mundo atual.

O facto de a leitura ser realizada por adultos que a criança considera modelos, família e educadora, potencia a aquisição desses valores, na medida em que eram reforçados no momento pós-leitura.

Exemplificando, destaco as obras exploradas na semana em que foram trabalhados os Direitos das Crianças. A obra *Com 3 Novelas (o mundo dá muitas voltas)*, de Henriqueta Cristina, possibilitou a construção de uma maquete sobre estes

mesmos direitos, já conhecidos pelas crianças e reforçados pelas histórias ouvidas; as obras exploradas no Natal, como *O Pai Natal e o Maiúsculo Menino*, de João Pedro Mésseder, que reforçaram os valores associados à época, que devem ser transversais durante todo o ano; as obras exploradas na semana referente ao património português, permitindo às crianças contactar com obras populares portuguesas, com lengalengas, através do livro *O Som das Lengalengas*, de Luísa Ducla Soares e com poemas do escritor vianense, Couto Viana.

A relação com as restantes áreas de conteúdo foi bastante acentuada, sendo a base da mesma a área da Formação Pessoal e Social, provando que as atividades foram desenvolvidas “de modo articulado e globalizante” (Silva et al., 2016, p.33), evidenciando a transversalidade desta área, não só ao longo da educação pré-escolar, mas ao longo da vida da criança.

A área de Conhecimento do Mundo contribui para o despertar da curiosidade da criança sobre o mundo que a rodeia. Nesta “curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê” (Silva et al., 2016, p. 85), a área do Conhecimento do Mundo proporciona às crianças algumas respostas. Além das ciências naturais e sociais, também os meios informáticos e tecnológicos, cada vez mais presentes na vida das crianças, se encontram inseridos nesta área de conteúdo.

Em conformidade com a área analisada anteriormente, nesta procurou-se, também, dar respostas às maiores curiosidades das crianças.

A criança já tem construídas algumas ideias sobre o mundo que a rodeia, quer físico quer social, e a educação pré-escolar tem como principal papel aprofundar esses conhecimentos e transmitir novos. É necessário, desta forma, possibilitar a oportunidade de “aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender” (Silva et al., 2016, p.85).

No que se refere a esta área, o grupo de crianças já tinha alguns conhecimentos e saberes relacionados com o mundo, manifestando a sua opinião sobre diferentes temáticas.

A importância dada à reciclagem era bastante acentuada no grupo de crianças, que realizava a mesma de forma autónoma. A compostagem, também realizada na sala, era uma forma de as crianças compreenderem que poderiam utilizar as cascas da

fruta, restos de alimentos para enriquecer de nutrientes a terra da horta do Jardim de Infância.

A preparação das sessões de intervenção passou por dar resposta, como referido acima, às maiores curiosidades das crianças, contribuindo para a construção de aprendizagens previstas para esta etapa educativa, no que diz respeito quer ao ambiente social quer ao ambiente natural/físico.

Algumas das dinâmicas relacionadas com o conhecimento do mundo natural/físico foram realizadas. Estas incidiram, por exemplo, na exploração de folhas pertencentes a diferentes espécies de árvores; na plantação de girassóis; na exploração do disco de Newton, porém, destacamos a temática dos dinossauros, altamente apreciada pelo grupo, que, rotineiramente, brincava e explorava os mesmos.

Além destas, promoveram-se atividades relacionadas com o mundo social, que partiram maioritariamente dos interesses e conhecimento das crianças. Destaca-se a temática do Natal, onde cada criança referiu as suas vivências; as conversas semanais sobre o fim de semana, nas quais todos revelavam o que tinham feito com os familiares, referindo aspetos relacionados com o ambiente familiar e suas tradições, estas partilhas proporcionavam um conhecimento do “eu” e do “outro”.

No que diz respeito às tecnologias, as crianças procuravam, por iniciativa própria, o computador nos momentos de brincadeira nas áreas básicas da sala, jogando jogos lúdico-didáticos.

As crianças estão em constante descoberta, sendo “cientistas activos que procuram, constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia” (Reis, 2008, p.16).

Por fim, mas não a menos importante, a área da Expressão e Comunicação, onde se contemplam diferentes domínios, que permitem criar diferentes “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros” (Silva et al., 2016, p. 43).

Cada domínio patentado na área de Expressão e Comunicação será caracterizado individualmente, seguido das competências do grupo no que a eles respeita.

Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, encontramos duas grandes componentes que, interligadas, permitem a aquisição da linguagem, a comunicação oral e a consciência linguística.

No que respeita à comunicação oral, a educação pré-escolar tem um papel fundamental, pois possibilita à criança comunicar e, conseqüentemente, alargar o seu vocabulário. A comunicação estabelecida entre o/a educador/a deverá potenciar o referido, mas também ajudar na construção de frases mais corretas e complexas, aproveitando os diálogos para o efeito. A comunicação realizada no dia a dia do Jardim de Infância irá permitir, mais facilmente, à criança, criar “adequadamente frases simples de diversas formas (afirmativa e negativa) e tipos (interrogativa, exclamativa, entre outras), bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar” (Silva et al., 2016, p. 62).

O questionamento realizado pelas crianças, por vezes, não surgia em modo de questão. Nestes momentos, repetíamos o que a criança disse, mas em forma de pergunta. Desta maneira, a criança entendia que poderia organizar o discurso de outra forma, por exemplo, num diálogo uma criança disse: “E o tempo é sol”, querendo questionar, ao que retificamos “E o tempo, está sol?”. A criança reorganizou o discurso e questionou da forma pretendida, outros exemplos surgiram, tendo sido sempre corrigidos. Estas correções permitem à criança compreender que existe uma forma correta de transmitir o que pretende dizer. Ao longo do seu percurso no Jardim de Infância, a criança “aperfeiçoa as estratégias para reconhecer estímulos verbais, apreende as regras da língua por via da informação que ouve e generaliza as regras detectadas a novas situações” (Sim-Sim, 1998, p.154).

Relativamente à componente da consciência linguística, podemos considerar três dimensões que dela emergem: consciência fonológica, consciência da palavra e consciência sintática.

A primeira prevê que, no final da educação pré-escolar, a criança seja capaz de identificar o número de sílabas numa palavra, produzir rimas e aliterações, construir palavras por agregação de sílabas e sílabas por agregação de fonemas, isolar e contar palavras em frases, entre outras. A segunda, consciência da palavra, diz respeito à descoberta, reconhecimento das palavras e primeiras tentativas de escrita da criança, como exemplo o seu nome ou tentativa de escrita, apenas com sílabas. A terceira está

relacionada com o conhecimento das combinações gráficas, nas quais a criança demonstra distinguir letras de números, identifica o sentido direcional da escrita, compreende que a escrita e os desenhos transmitem informação, identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos (ME-DGIDC, 2010), entre outras.

Para o desenvolvimento da consciência fonológica, foram realizadas algumas atividades. A título de exemplo: exploração do livro *Corre corre, cabacinha*, de Eva Mejuto, durante a exploração das palavras começadas pelas letras “C”, “V, associadas à própria imagem (cartões com palavra e imagem), onde as crianças teriam de identificar, através do fonema, quais as palavras que começavam pelas letras supramencionadas e colocar os cartões num cartaz, na coluna correspondente ao som; na semana de Natal, foi explorado o livro de poesia *O Pai Natal e o maiúsculo Menino*, de João Pedro Mésseder. Nesta exploração, depois de lidos os versos, as crianças encontravam as palavras que rimavam, identificando a repetição de sons idênticos ou semelhantes. A atividade foi bem conseguida e as crianças compreenderam a sua intencionalidade; na semana do património, na exploração das lengalengas, da obra *O Som das Lengalengas*, de Luísa Ducla Soares, realizou-se uma atividade idêntica à referida anteriormente, contudo, nesta atividade, as crianças teriam, além de referir as palavras que rimavam, encontrar outras para o efeito.

No que concerne à consciência da palavra, as dinâmicas realizadas surgiam de forma espontânea. No momento da rotina de marcação das presenças, quando chamávamos pelas crianças, como estratégia para manter a atenção, dizíamos apenas a inicial do nome a ser chamado e as crianças tinham de associar ao seu nome ou ao nome dos seus colegas.

Relativamente à consciência sintática, mais uma vez, as intervenções realizadas surgiram de forma natural, isto é, por exemplo, quando as crianças se expressavam de forma pouco clara ou incorreta, as retificações realizadas ajudavam a criança a reformular a frase e a pronunciá-la corretamente.

O grupo de crianças, no que concerne ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, demonstrava poucas dificuldades. Os diálogos realizados entre e com o grupo eram bem conseguidos, a maioria das crianças tinha um diálogo fluente, claro que, por vezes a estruturação das frases não era a mais correta, no entanto, as retificações realizadas de forma indireta, sem que a criança percebesse que era

correção, permitiam que esta corrigisse e reestruturasse a frase de forma correta. Podem ser referenciados vários exemplos, entre eles: “mais grande que...” em vez de “maior que...”; “eles/as é...” em vez de “eles/as são...”, entre outros. Depois de a criança se expressar, repetíamos a frase de forma correta, sem referir que estávamos a corrigir, ou seja, ou repetíamos a frase em modo de questão ou retificávamos naturalmente. Foi notória a evolução no discurso, pois as formas corretas dos exemplos mencionados foram adquiridas. O/a educador/a tem um papel ativo e fundamental na comunicação, dado que esta “interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança” (Sim-Sim et al., 2008, p.27).

Durante as intervenções no estágio, foram várias as iniciativas criadas que encorajavam o grupo a envolver-se em situações de comunicação, sendo o próprio projeto de investigação fomentador dessa mesma comunicação. Além do projeto, todos os momentos eram promotores de comunicação. Exemplificando, os diálogos semanais sobre os acontecimentos do fim de semana; os momentos nos quais as crianças observavam e comentavam algo, por exemplo, quando referiram as texturas das folhas das árvores, mencionaram a lenda de S. Martinho com base nos seus conhecimentos, explicavam algum acontecimento, (...); a partilha das tradições vivenciadas pelas crianças, no Natal, a comunicação natural connosco e entre crianças, entre outras.

No que se refere à colaboração das famílias na leitura de obras literárias infantis, os diálogos eram realizados intuitivamente. Estes diálogos permitiam à criança expressar-se livremente, partilhando e ouvindo/aceitando outras opiniões. A exploração das ilustrações das obras vistas também permitia uma comunicação rica e proporcionava a aquisição e conhecimento de novas palavras.

Na exploração, por parte da Educadora Estagiária, nos momentos posteriores às sessões de leitura em família, as crianças sentiam necessidade de abordar naturalmente as histórias, os livros, propiciando situações nas quais as palavras novas eram mencionadas. Estas mesmas palavras, a maioria das vezes, eram adquiridas pelas crianças. Recordamos a palavra “ventre”, citada no livro *O Pai Natal e o Minúsculo Menino*, de João Pedro Mésseder, explorado em sala, como sendo uma

das palavras que as crianças apreenderam, já que, numa atividade posterior, um menino, referindo-se à barriga, disse “o ventre”. As restantes crianças foram interrogadas sobre o que seria o ventre, ao que responderam, em uníssono, “barriga”.

Salientamos as obras exploradas em família e as obras exploradas pela Educadora Estagiária, em sala, favoráveis à estimulação do gosto pelo livro, pois estes momentos passaram a constituir um dos momentos mais entusiasmantes para o grupo.

Na exploração dos livros em sala, pela Educadora Estagiária, durante todas as semanas de implementação do projeto em questão, existiam atividades que complementavam essa exploração.

Nessas atividades, as crianças tiveram espaço para explorar a capa, a contracapa, as folhas de guarda dos livros, realizar registos gráficos, que, por vezes, em momentos posteriores, eram explicados oralmente pelas mesmas, referindo características específicas do que haviam realizado, entre outras.

A tradição cultural portuguesa não foi esquecida, tendo sido trabalhadas em sala, como já referi, lengalengas. Este momento foi um dos mais admirados pelas crianças, dado que a exploração das lengalengas proporcionou muita interação, uma vez que algumas já eram conhecidas do grupo.

Esta exploração permitiu trabalhar a expressão dramática, dando a oportunidade às crianças de se exprimirem através de diferentes emoções e comportamentos, desinibindo-as. A verbalização de uma lengalenga, de forma bastante dinâmica, resultou numa atividade bastante enriquecedora para as crianças, visto que é um meio para “trabalhar a consciência linguística” (Silva et al., 2016, p. 64).

O livro, qualquer que seja o seu género literário, deve ser um companheiro da criança em idade pré-escolar, dado que, como defende Mata (2008),

a leitura de histórias é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das

conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas. (p.72)

No que respeita à emergência da escrita, verificamos que seis crianças assinavam, por iniciativa própria, os seus registos. As restantes crianças, apesar de não realizarem qualquer tentativa de escrita, conseguiram, numa atividade relacionada com o pintor Leonardo da Vinci, recriando o quadro da “Mona Lisa”, intitular o mesmo, reproduzindo as palavras “Mona Lisa”, transcrevendo-as conforme aquilo que observavam. Apenas uma criança não realizou esta transcrição, tendo sido bastante orientada para o efeito.

Relativamente ao domínio da Matemática, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que o desenvolvimento de noções matemáticas tem início na educação pré-escolar e é necessário estimular e apoiar a criança no seu desejo e vontade de aprender. Aliás,

esse apoio deverá corresponder a uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas, que constituam uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática. Sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto. (p. 74)

Numa fase posterior à consulta das aprendizagens a promover, explícitas nas OCEPE, é possível identificar, no que respeita aos números e operações, que a criança deve ser capaz de identificar e reconhecer os números de um a dez, mencionar um número de elementos de um pequeno conjunto sem ter de efetuar contagens, resolver problemas simples do quotidiano, recorrendo a registos gráficos (desenhos) ou a contagens, entre outras. Em relação à organização e tratamento de dados, estão contempladas as aprendizagens relativas à organização de informações em tabelas ou pictogramas e ao tratamento dessas mesmas informações, ou seja, a interpretação dos dados (ME-DGIDC, 2010).

Relativamente à Geometria e Medida, a criança deve ser capaz de identificar semelhanças e diferenças entre objetos e agrupá-los de acordo com diferentes

critérios, justificando as respectivas escolhas, reconhecer semelhanças e diferenças entre figuras, identificar figuras geométricas, revelando compreender que as designações se mantêm independentemente do tamanho ou posição da figura, reconhecer e explicar padrões simples, entre outras.

As crianças do grupo de intervenção demonstravam algum conhecimento do sentido de número, no entanto, apenas duas crianças conseguiam realizar a sua representação pictórica. As restantes crianças conheciam a sequência numérica, contudo não faziam qualquer associação. No que concerne ao conhecimento das figuras geométricas, a maioria das crianças reconhecia as três principais, quadrado, triângulo e círculo.

Foram realizadas algumas atividades que potenciaram a compreensão do sentido do número, por exemplo as castanhas numéricas. Nesta atividade, as crianças tinham de realizar pequenas adições, utilizando para o efeito castanhas de cartolina. Para encontrar o resultado final, as crianças contavam o número de castanhas colocado nas parcelas. Depois de descoberto o total, recorriam a um conjunto de castanhas, com números. As crianças teriam de reconhecer o número pertencente ao total. As crianças conseguiram, de forma geral, reconhecer os números pertencentes aos resultados. O recurso a objetos facilita a compreensão das crianças face ao que estão a realizar, sendo que o “desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança” (Silva et al., 2016, p.75).

Para promover a componente da Geometria, realizou-se uma atividade relacionada com os dinossauros, na qual teriam de construí-los, utilizando diferentes formas geométricas (quadrados, retângulos, triângulos, círculos e semicírculos).

Relativamente ao domínio da Educação Física, verifica-se que este é importante para a criança, no que se refere ao “desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (Silva et al., 2016, p.43).

Segundo as orientações curriculares, a prática da Educação Física no pré-escolar deve organizar-se em torno de três eixos, sendo estes: deslocamentos e equilíbrios, que abarcam as capacidades motoras básicas como andar, correr, saltar ou mesmo transportar e manipular objetos; perícias e manipulações, nas quais se potencia ação

da criança sobre os objetos; jogos, nos quais as crianças se envolvem em diferentes interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (pares, individual, equipas).

As fases de desenvolvimento descritas por Gallahue (2002), nas quais destacamos a fase das habilidades motoras básicas, enquadram diferentes estádios, nos quais podemos inserir as crianças em idade pré-escolar. De destacar o estádio inicial (crianças de dois e três anos), o estádio elementar (crianças de quatro e cinco anos) e o estádio maturo (crianças de seis anos), onde o movimento é já largamente semelhante ao do adulto.

Os momentos destinados à educação física eram maioritariamente realizados à terça-feira de manhã, no entanto, esporadicamente, sofriam alterações, sendo realizados noutros dias.

As sessões de educação física tinham por base as temáticas exploradas durante a semana. Por exemplo, na semana de Natal, o circuito motor realizado teve como impulsionador o livro explorado em sala *O Pai Natal e o maiúsculo Menino*, de João Pedro Mésseder. Os circuitos motores foram privilegiados nestas sessões, sendo a maior dificuldade o controlo de algumas crianças, porém, com o passar das sessões, as regras estipuladas eram apreendidas mais rapidamente, facilitando a sessão e possibilitando um acompanhamento do grupo de forma geral. Os jogos tradicionais também foram bastante apreciados pelo grupo de crianças.

As sessões de Educação Física resultaram num trabalho desafiante, dado que algumas crianças não lidavam bem com a situação do perder. Contudo, foram observadas melhorias ao longo das intervenções concretizadas.

O domínio da Educação Artística, englobando os seus quatro subdomínios, enriquece as “possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva et al., 2016, p.47).

O subdomínio das artes visuais foi o mais explorado no que respeita aos quatro subdomínios. Neste subdomínio, as crianças contactam com múltiplos materiais e cabe ao/à educador/a “alargar as suas experiências de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Silva et al., 2016, p.49).

Durante as intervenções com o grupo de estágio, foram utilizadas diferentes técnicas de pintura, múltiplas oportunidades para desenhar, entre outras. As sessões

de leitura em família, patenteadas no presente projeto, eram complementadas por marcadores de livros, que eram decorados pelas crianças. Nesta decoração, foram experienciadas diferentes técnicas de pintura e realizados desenhos bastante criativos. No entanto, a abordagem às artes visuais não esteve apenas presente na decoração dos marcadores de livros, mas também em muitas das atividades realizadas. A técnica do decalque das folhas de árvore, na semana em que foi trabalhada a estação do outono foi bastante apreciada pelas crianças, tal como a técnica de pintar com os dedos e com os cotonetes. A técnica do cotonete, depois de realizada em atividade, foi utilizada por algumas crianças, por iniciativa própria, nos registos produzidos, livremente, na área da pintura.

O subdomínio do jogo dramático/teatro aborda “formas de expressão e comunicação em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela” (Silva et al., 2016, p.51). A realização de qualquer tipo de representação partia da espontânea vontade das crianças, que, quando não se sentiam observadas, se envolviam em situações de jogo dramático.

O subdomínio da música pretende promover o “desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais”, contemplando a “interligação de audição, interpretação e criação” (Silva et al., 2016, pp. 53 e 55, respetivamente). Os momentos musicais, vivenciados nas rotinas e noutras circunstâncias, eram fortemente apreciados pelas crianças. A experimentação dos ovos maraca e da pandeireta foram algumas das atividades realizadas no âmbito da música.

A presença de uma professora de música, duas vezes por semana, completava o trabalho desenvolvido.

Para finalizar, o subdomínio da dança é favorecedor do “desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum” (Silva et al., 2016, p.57). No que respeita à dança, não foi realizada qualquer tipo de atividade. O envolvimento com a dança podia ser observado, apenas quando as crianças ouviam alguma música e voluntariamente realizavam movimentos corporais. Algumas das meninas frequentam o ballet, facto que era referido pelas mesmas.

Capítulo II – Projeto de Investigação

Neste capítulo, estão presentes todas as informações que sustentaram este projeto de investigação.

Inicialmente, introduzimos o estudo, onde se encontra a sua relevância e pertinência, assim como a questão-problema e os objetivos que a ela dão resposta. Dando continuidade a este capítulo, encontramos o enquadramento teórico do estudo, realçando a sua importância e interligando-o a outros estudos empíricos. Posteriormente, procedemos à descrição da metodologia adotada e à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos. Para concluir, apresentamos as conclusões do mesmo.

Introdução do Estudo

O estudo apresentado foi planificado no decorrer das observações que ocorreram nas duas semanas anteriores ao início das implementações. Assim, verificou-se, de forma notória, que a procura pelo cantinho da leitura era quase inexistente. Efetivamente, ele existia na sala do Jardim de Infância, é composto por uma estante, na qual está exposta uma inúmera diversidade de livros infantis, dos quais as crianças podem usufruir. Encontra-se neste cantinho um tapete, quatro sofás-cadeira, uma mesa, duas cadeiras e um banco. Porém, as crianças não o procuravam para contactar com o livro, mas para realizar outro tipo de brincadeiras, como jogar jogos de mesa, para a construção de legos, utilizavam os sofás para brincar às casinhas, entre outro tipo de brincadeiras. Apesar de não procurarem o livro, o grupo demonstrava grande interesse pela audição de histórias. Neste sentido, tornou-se importante transformar este interesse do grupo num projeto que permitisse desenvolver o gosto pelo livro e pelo cantinho da leitura.

Contextualizando a importância do livro, da audição de histórias e do cantinho da leitura nas OCEPE, verifica-se que este documento valoriza o contacto com o livro, primeiramente, porque é através dele que as crianças “descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Silva et al., 2016, p.66). O facto de a criança contactar com o livro permite, naturalmente, o contacto com o cantinho da leitura, pois é neste que, primordialmente, os livros se encontram. Segundo o documento

acima referido, o contacto com a biblioteca pode começar nestas idades. Desta forma, é importante criar oportunidades para a criança utilizar, explorar e compreender a necessidade de a consultar e de a utilizar como espaço de lazer e cultura (Silva et al., 2016).

O cantinho da leitura/biblioteca, segundo Rizzo (2005), deve ser “[...] um canto da sala [...] reservado à exposição de livros de histórias, que [as crianças] deverão poder manusear à vontade” (p.76). Ao contactar livremente com os livros, o interesse pelos mesmos aumentará, contudo, apenas este contacto não despertará a vontade de os explorar, no entanto, se aliarmos este contacto à leitura de histórias, a criança compreenderá que o livro lhe pode dar mais que imagens/ilustrações.

Nesta linha de pensamento, destacamos a leitura/audição de histórias, que permite à criança a aquisição de diversificadas aprendizagens. Santos (2010) defende esta ideia afirmando que não contribui apenas para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” como também para “a criação de hábitos de leitura” (p.14), isto porque “a criança apesar de ainda não ler [...] desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência” (Santos, 2010, p. 13). Além do referido anteriormente, a audição de histórias também desperta na criança o gosto e o prazer pela leitura, ao mesmo tempo que exercita a expressão oral, a capacidade de retenção de informação e a criatividade (Parafita, 2007).

A construção e implementação do projeto nasce do desejo de gerar nas crianças o interesse pelo livro e pela procura do cantinho da leitura e pela viabilização da participação das famílias no dia a dia da criança no contexto educativo, criando laços entre este e o contexto familiar.

No projeto aqui apresentado, delinearam-se várias atividades estruturadas, contextualizadas com a realidade e com os interesses das crianças em questão, numa vertente não escolarizada, mas intuitiva, ou seja, as atividades delineadas pretendiam responder a uma necessidade que foi observada, contudo, a implementação das mesmas não tinha como objetivo a obrigatoriedade de estar no cantinho da leitura e de estar constantemente em contacto com o livro, mas permitir esse contacto de uma forma lúdica, desafiando as crianças a “brincar” com as histórias e com os livros.

Para orientação do projeto, foi elaborada uma questão-problema: De que forma a leitura de histórias e as práticas didáticas literárias permitem o aumento da procura do livro e promovem o cantinho da leitura?

Para responder a tal questão foram delineados os seguintes objetivos:

- Conhecer a opinião do Encarregados de Educação, da Educadora e das crianças sobre a importância do livro;
- Planificar uma intervenção pedagógica centrada num projeto de leitura com as crianças;
- Dinamizar o cantinho da leitura, promovendo o contacto com o livro.

Enquadramento teórico

1. A Leitura de histórias na Educação Pré-Escolar

Há sempre um momento na infância

em que se abre a porta que

deixa entrar o futuro.

Graham Green,

in *O Poder e a Glória*

1.1 A Leitura de histórias nas OCEPE

Ao longo do nosso crescimento, passamos por inúmeras etapas que nos vão estruturando enquanto seres humanos. Desde bebés que nos formatamos consoante aquilo que vamos observando.

A Educação Pré-Escolar “de qualidade tem um impacto duradouro no decurso da vida ulterior da criança” (Formosinho, 1994, p.10). Todo o percurso deve ser rico em aprendizagens, pois, nestas idades, as crianças são esponjas de saberes, com imensidões de curiosidades. Como refere Bona (2017), “na infância aprendemos por curiosidade” (p.20), e devemos aproveitar a curiosidade das crianças para lhes proporcionar aprendizagens.

O/a Educador/a tem um papel decisivo na promoção de um ambiente que privilegie a cooperação, de modo a construir o currículo em conjunto com a equipa pedagógica, tendo como principal foco as crianças.

As OCEPE apoiam o EI, não tendo, no entanto, “um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p.13).

Na mesma linha de pensamento, focando o EI como modelo, Bona (2017) menciona que este deve ter uma “atitude positiva e apaixonada para que as crianças queiram imitá-lo, e não se deixe influenciar pelos que há muito tempo se esqueceram da magia desta profissão” (p.21). Assim, um dos momentos que proporciona magia neste contexto é a leitura de histórias.

Ler histórias constitui uma prática comum no jardim de infância. No entanto, é fundamental perceber as razões pelas quais se leem histórias no JI, quais as potencialidades pedagógicas, contextualizando, em primeiro lugar, esta prática nas OCEPE. Assim, as Orientações reiteram a importância da leitura feita às crianças, colocando a ênfase na emergência da escrita, ao afirmar que “O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro” (Silva et al., 2016, p.66). Neste sentido, o/a educador/a pode e deve utilizar o livro, as histórias, como instrumentos de trabalho valiosos, potenciadores de diversificadas atividades. O livro é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança, pois

é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo, que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. (Silva et al., 2016, p.66)

O contacto com o livro e o envolvimento das crianças em momentos de leitura e escrita fomentam, segundo as orientações curriculares, o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas, que se organizam em três componentes: a primeira refere-se às funcionalidades da linguagem escrita e a sua utilização em contexto, ou seja, se a criança assumir que ler e escrever é interessante, o processo de aprendizagem da linguagem escrita é facilitado. A segunda refere-se à identificação de convenções da escrita, isto é, a criança deverá compreender que “o que se se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido” (Silva et al., 2016, p. 70), no entanto, existe um conjunto de regras próprias. No processo emergente da escrita, o/a educador /a deve incentivar e valorizar as primeiras tentativas de escrita das crianças. Por fim, a terceira componente, trata-se do prazer e motivação para ler e escrever. Por outras palavras, o/a educador/a deve promover momentos de “envolvimento com a leitura e a escrita, que levam ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita” (Silva et al., 2016, p. 71).

Paiget (cit. por Matta, 2001) refere que a criança é ativa na construção do seu próprio conhecimento. E, no que se refere às componentes acima referidas,

salientando a primeira componente referente às funcionalidades da linguagem escrita e a sua utilização em contexto, é importante que a criança compreenda que ler e escrever é interessante, para, desta forma, sentir necessidade de conseguir realizar. Segundo Downing (1987a, p.183, cit. in Martins & Niza, 1998), se a criança estiver exposta a um meio em que a comunicação através da linguagem escrita é funcional, a aprendizagem da escrita será considerada como um resultado natural.

O processo de emergência da leitura desenvolve-se paralelamente com o da emergência das competências da escrita. Mata (2008) sustenta esta ideia ao referir que “as crianças apercebem-se que existe uma mensagem associada a um texto escrito” (p. 66), procurando atribuir significado aos símbolos escritos. À medida que realizam atribuição de significados a símbolos escritos, fazem emergir os seus comportamentos de leitor.

Na continuidade da abordagem destas componentes, referimos a segunda, identificação de convenções da escrita. A curiosidade e a vontade de saber sempre mais são características inatas da criança. No que respeita à escrita, apercebemo-nos de que, desde cedo, a criança gosta de concretizar tentativas de escrita. Estas tentativas são realizadas mesmo antes de aprender a escrever.

Vygotsky (cit. por Ferreiro, 1987) defende que as crianças constroem, precocemente, múltiplas conceções sobre a linguagem escrita. De acordo com esta linha de pensamento, Lourdes Mata (2008) refere que são muitos os benefícios para a criança quando estas têm a possibilidade de contactar precocemente com a linguagem escrita, isto porque “o seu conhecimento sobre as funções da escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada” (Mata, 2008, p. 14). Quando observa alguém a escrever, a criança vai compondo a sua própria perspectiva sobre o que é a escrita e vai sentindo necessidade de a experimentar, desenvolvendo, assim, tal como acontece em todas as áreas de desenvolvimento, um conjunto de competências substanciais para o futuro.

1.2 O espaço da leitura: cantinho de histórias felizes!

No Jardim de Infância, o EI, como ficou anteriormente referido e como está presente nas OCEPE, tem um papel fundamental no que diz respeito à leitura de histórias. Além disso, deve proporcionar espaços que permitam à criança o contacto com o livro. O cantinho da biblioteca deve ser um espaço privilegiado no ambiente de sala, inculcando vontade, na criança, de nele estar presente. Este espaço deve ser bem localizado, com boa iluminação e com acesso fácil aos livros. Segundo Rizzo (2005), deve ser “[...] um canto da sala [...] reservado à exposição de livros de histórias, que [as crianças] deverão poder manusear à vontade” (p.76).

Neste espaço, a presença de livros variados é, impreterivelmente, necessária. Se a quantidade e a qualidade dos livros agrada à criança, esta procurá-los-á autonomamente. Como afirma Cruz (2011, citando Edmunds & Bauserman, 2006), as bibliotecas presentes nas salas de jardim de infância proporcionam às crianças o acesso a livros diversificados apresentados em vários suportes e formatos. Porém, para que esta procura seja realizada, os momentos de leitura de histórias, por parte do Educador de Infância, devem ser lúdicos e proporcionar emoções positivas.

Juntamente com leituras positivas por parte do EI, o espaço dedicado às leituras e aos livros deve ser apelativo. A dinamização deste espaço deve privilegiar a existência de um espaço acolhedor, onde a criança se sinta confortável, no qual pode ver livros sozinha, com os amigos ou com um adulto. Quanto mais apelativo e sedutor for esse espaço, mais facilmente a criança o procurará para partir à descoberta da aventura de ler, como se verá de seguida.

1.3 A leitura de história e a sua importância na criação de hábitos de leitura

Nos últimos anos tem sido comprovado, pela teoria e pela crítica literária, que o contacto precoce e sistemático da criança com livros de qualidade, particularmente com os que se incluem na literatura infantil, promove a “capacidade imaginativa da criança e favorece a interiorização progressiva das regularidades dos textos e das convenções literárias, nomeadamente a aquisição de sistemas de símbolos e a compreensão das estruturas narrativas” (Martins, 2011, p. 4).

A relação com a leitura de histórias pode iniciar-se no ventre da mãe, como refere Sisto (s/d),

Há quem afirme a eficácia de embalar os bebês, 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”. (p.1).

Assim sendo, a família é o primeiro promotor de leitura da criança. Consequentemente, é possível compreender que uma das grandes potencialidades da leitura de histórias é a criação de relações afetivas. A criança, ao perceber que, nos momentos de leitura, consegue criar laços emocionais, sentir-se-á motivada para esses momentos e considerá-los-á agradáveis, adquirindo, desta forma, gosto pela leitura de histórias e pelos livros. De acordo com Hohmann e Weikart (2011),

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. (p. 547)

A leitura de história vai para além da criação de relações afetivas, pois também auxilia a criança no seu desenvolvimento cognitivo e social. Sequeira (2000) refere que é

conhecido o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real. Sabe-se também como todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança. (p.70)

Além destes benefícios, a compreensão da linguagem literária é, também, uma aprendizagem que se proporciona à criança. Ao promover os momentos de leitura, a criança dialoga com os textos, ativa os seus conhecimentos intertextuais e desenvolve a sua competência literária (Azevedo, 2007).

Muitas outras aprendizagens fundamentais são promovidas através da leitura, desde “[...] conhecimentos acerca do mundo até as dimensões inerentes à própria vida” (Albuquerque, 2010, p. 10).

Considerando que estas aprendizagens têm início logo na Educação Pré-Escolar, verifica-se que o adulto responsável pela dinamização da leitura assume uma grande responsabilidade, como sublinha Albuquerque, “a função daquele que propõe a leitura e na qual podemos inserir o contador de histórias é valiosa para o desenvolvimento humano” (Albuquerque, 2010, p. 10).

O papel das diversas pessoas/instituições promotoras da leitura é fundamental. Devemos destacar o papel da família na leitura de histórias, dado que é de extrema relevância, pois é o primeiro agente de socialização da criança. Dada a relação privilegiada com a criança, deve “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, p. 18).

O segundo agente mais importante é a escola por ser “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, p. 286).

O contexto familiar e o contexto educativo são fundamentais no desenvolvimento de hábitos literários, como observaremos no ponto dois.

1.3.1 Importância das histórias na educação pré-escolar

Na sequência do que tem vindo a ser afirmando e não esquecendo que as OCEPE valorizam o livro, é importante prestigiar as suas histórias no JI.

Assim, a leitura de histórias no pré-escolar deve ser interpretada como uma mais valia para a criança. Esta leitura, no caso, a audição e a exploração de histórias permite que a criança aprenda e apreenda inúmeras coisas, entre elas a conhecer e a compreender o mundo que a rodeia. Segundo Castro (cit. Coelho, 2002) “a leitura, no sentido de compreensão do mundo é condição básica do ser humano” (Castro, 2017, s.p.). Castro (2017) prossegue, referindo que “a compreensão e sentido daquilo que o

cerca inicia-se quando bebê, nos primeiros contatos com o mundo. Os sons, os odores, o paladar, são os primeiros passos para aprender a ler” (s.p.).

O mundo é compreendido através dos livros infantis, onde é possível criar várias concepções e explorações de forma a conduzir a criança para a descoberta do mundo, onde, na maioria das vezes, os sonhos se misturam com a realidade e onde é possível ajudar a criança a compreender situações reais que se dizem ser “apenas dos adultos”. Assim sendo, logo desde o pré-escolar, a Literatura Infantil instaura-se como um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo dos “grandes” (Veloso & Riscado, 2002).

Os livros, tal como os brinquedos, devem ser detentores de uma maior presença no dia a dia da criança. Da mesma forma que o brincar influencia as ações das crianças, as histórias podem também desempenhar essa função, dado que o facto de ouvir histórias na infância

leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano. (*Plano Nacional de Leitura para o 1.º ciclo - Orientações para atividades de leitura, p.7*)

Na mesma linha de pensamento, Dias & Neves (2012) referem que é a partir das histórias que a criança

tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquire valores para a sua vida. (p. 37)

Por outras palavras, destaca-se a importância da existência de personagens boas e personagens más nas histórias, ajudando as crianças a compreender que o bem e o mal existem. Esta compreensão auxilia a criança na construção da sua própria

identidade, uma vez que, através da história, são transmitidos valores com os quais as crianças se vão identificando.

O pré-escolar tem uma importância fulcral para as crianças em muitos aspetos e a leitura de histórias contribui para opulentá-los. Focando o mencionado anteriormente, importa referir que, nesta primeira etapa de educação, as crianças começam a expressar-se oralmente, começam a entender os seus sentimentos, a compreender o mundo que as rodeia, entre múltiplos aspetos. Assim sendo, a leitura de histórias contribui para trabalhar a concentração, já que a criança necessita de estar concentrada, calma no momento em que ouve a história; multiplicar as emoções, uma vez que são despertados inúmeros sentimentos enquanto escutam a história e esses mesmos sentimentos permitem à criança compreendê-los e perceber que podem ser sentidos noutros momentos e por outras pessoas; ampliar o vocabulário, em virtude da existência de um conjunto de palavras novas que são ouvidas.

No que refere ao domínio da linguagem oral, aspeto importante para a criança, Viana (1996) interroga-se acerca da forma como poderemos ajudar as crianças, não somente no progressivo domínio da linguagem oral, mas também na análise da língua que usam. E responde: falando e lendo. Contudo, adverte que

não chega ler para as crianças, é preciso ler com as crianças, mantendo-as activas e participantes nas histórias. E este ler para as crianças implica que a leitura se processe de uma forma “interativa”, isto é, fazendo-se pausas, colocando-se questões abertas, fazendo-se expansões, pedindo-se a opinião sobre as atitudes das personagens, explorando-se alternativas à continuação da história. (p. 23)

E prossegue, defendendo, no que respeita ao uso da língua que,

com a sistematização da leitura de histórias, abre-se naturalmente caminho à sua exploração, às descrições e juízos sobre as personagens, à descoberta de palavras que rimem, à descoberta dos contrários, de plurais... enfim, à descoberta da língua e do seu funcionamento. (Viana, 1996, p. 24)

Conjuntamente com os aspetos referenciados previamente, o facto de as histórias estimularem a criatividade da criança e a sua imaginação também deve ser

considerado relevante, uma vez que a criança imagina um mundo mágico, idealizado pelos seus pensamentos, que se irá refletir nas suas manifestações criativas.

De modo a consumir todos os aspetos acima referidos, o/a educador/a tem o papel principal, dado que é o sujeito ativo na concretização da leitura de histórias. Interligando o referido acima com o papel do educador, Dickinson & Smith (1994, citados por Gamelas *et al.* 2002) afirmam que "a forma como as educadoras de infância leem livros com crianças, num contexto de grupo, está fortemente relacionada com o desenvolvimento, a longo prazo, do vocabulário e de competências de compreensão de histórias" (p. 3).

Sendo o/a educador/a um modelo para as crianças, deve criar nelas, como refere Sim-Sim (2001), hábitos e práticas que condicionem os seus gostos. Partindo das leituras dinâmicas para a promoção de um ambiente estimulador, deve criar-se um espaço onde a criança se sinta convidada a permanecer. Ao proporcionarmos "espaços comportáveis e coloridos" com "estantes abertas à manipulação por parte das crianças" (Ribeiro & Viana, 2009, p. 28), estamos a fazer esse convite e a incrementar a criação de leitores e a promoção da leitura.

2. Do papel da Educadora ao papel da Família na leitura de histórias no Jardim de Infância

É preciso fazer compreender à criança que a leitura é o mais movimentado, o mais variado, o mais engraçado dos mundos.

(Autor desconhecido)

A leitura de histórias no Jardim de Infância, como observamos nos pontos anteriores, tem vindo a ganhar um papel de destaque, começando, cada vez mais, a fazer parte da realidade do dia a dia da criança. As histórias são detentoras de inúmeras aprendizagens que a criança pode adquirir. Algumas destas aprendizagens contribuem para o "desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário" como também para a "criação de hábitos de leitura" (Santos, 2010, p.14), uma vez que "a criança apesar de ainda não ler [...] desenvolve comportamentos e

atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência” (Santos, 2010, p. 13).

Mata (2008) também reflete sobre estas questões, destacando que “é indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências” (p. 78).

Além de contribuir para todos os fatores referenciados até ao momento, a importância da audição de histórias para a leitura e escrita emergente também merece notoriedade, como referido anteriormente na análise das OCEPE. A criança vai estruturando conhecimento sobre a leitura e escrita e vai percebendo como, quando e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada. Para este entendimento, é fulcral a participação dos que lhe estão próximos (Mata, 2008). Destaca-se o papel da Educadora e da Família ao longo das aprendizagens que a criança faz, com a audição de histórias. O prazer e motivação para ler e escrever, terceira componente, também devem ser fomentados pelo adulto. Sendo este um modelo, a criança irá naturalmente seguir o que observa nele. Se este demonstrar satisfação no momento de leitura, a criança irá considerar esse ato prazeroso. Podemos comparar a criança a uma esponja, insaciável e curiosa, que atua por interação com tudo e todos, com o objetivo de reter a maior quantidade de informação, conhecimentos e experiências. Contudo, para que não se distancie, vai necessitar sempre de estímulos que a conduzam ao caminho da leitura porque, se assim não for, o tempo vai tratar de direcionar a atenção da criança para outros caminhos, bem mais fáceis de seguir, como ver televisão, jogar nos aparelhos eletrónicos, tão presentes nos dias de hoje. Assim sendo, é importante mostrar-lhe outras fontes de prazer, representando o ato de ler como natural, agradável e espontâneo.

a) Papel da Educadora

A audição de histórias é uma das formas de contacto com a leitura e com a escrita, como mencionado. A maioria das crianças fica deslumbrada com esta atividade e os/as Educadores/as de Infância devem remar juntamente com este deslumbramento, para proporcionar momentos estimulantes, que resultem, entre uma infinidade de aspetos, na aquisição do gosto pelo livro.

Para proporcionarmos experiências enriquecedoras às crianças, é necessária a criação de um ambiente igualmente estimulante, que, além de potenciar o gosto pelo livro, proporcione aprendizagens.

Uma vez que também é no Jardim de Infância que a leitura de histórias tem o seu lugar, o Educador assume um papel fundamental no ato de contar histórias.

Num primeiro momento, é o Educador que oportuniza momentos de contacto com o livro. Isto é, ao longo das suas dinâmicas, se o livro mantiver uma presença assídua e uma exploração prazerosa, será, sem dúvida, uma motivação para a criança, que vê no educador um modelo a seguir. Conforme referem Tussi & Rösing (2009), o educador deve dar o exemplo, demonstrando uma boa relação com os livros, ter prazer na leitura e deter formação sobre o tema. Só um profissional com total sensibilidade e conhecimento sobre as questões de leitura consegue fazê-la chegar às crianças de forma lúdica e cativante, envolvendo-as e motivando-as intrinsecamente a querer ouvir o que vai ser lido. Mata (2008) afirma ainda que a “forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (p. 79).

O papel de modelo não é o único que o educador deve assegurar, dado que existe um conjunto de decisões que devem ser tomadas no momento de escolha dos livros a serem utilizados em sala. As atividades aliadas aos livros explorados devem ser contextualizadas com base na história. Para que a história não seja apenas escutada, o Educador deve ter um papel decisivo, tendo em atenção os materiais que utiliza nas atividades relacionadas com o livro. Existe, por isso, um conjunto de normas que devemos ter em conta na escolha dos livros: as estruturas linguísticas/vocabulário, o tipo de ilustração do livro, os temas/conteúdos, os valores veiculados e as potencialidades pedagógicas que o livro apresenta. Ao ter em atenção estes critérios, o Educador tem bases com as quais pode dinamizar um conjunto de atividades que se tornam ricas para a criança e desenvolvem aprendizagens múltiplas.

Ao compreender que o livro pode, além das histórias, trazer muito mais para oferecer, a criança adquire o prazer pelo contacto com o mesmo. Entende que o livro traz mais que palavras, traz, também, imagens/ilustrações, traz histórias que podem

ser reais ou não, traz valores, traz emoções, traz todo um conjunto de aprendizagens que a criança guarda, caso a exploração seja aprazível.

Cabe ao Educador de Infância desempenhar os papéis de forma positiva, para que os efeitos do contacto com o livro, na criança, sejam também eles positivos. Ao estar envolvida em momentos lúdicos, realizando experiências ativas e cativantes, permitimos que a criança aprenda e cresça de forma feliz, de mãos dadas com o livro.

Ao permitir que a criança caminhe lado a lado com o livro, o/a Educador/a de Infância está a promover a emergência da leitura. Sendo a leitura realizada por alguém com significado para a criança, como é o caso do Educador, torna-se bastante importante para esta emergência, pois, como defendem Hohaman, Banet, & Weikart (1995) “talvez nenhuma outra atividade seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura que um adulto ou amigo lhe fizer” (p. 546).

A competência de leitura é um processo complexo e desenvolve-se de forma gradual. Como já mencionado acima, é necessário que o Educador desenvolva atividades e estratégias que promovam o contacto da criança com diversos suportes de leitura (Mata, 2008), criando o gosto pelo ato de ler.

“Ouvir e ler histórias é entrar em um mundo encantador, cheio ou não de mistérios e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina.” (Basso, s/d, p. 1). O facto de divertir e ensinar é uma das maiores razões que nos mostra como é bom envolvermo-nos no mundo da Literatura.

Apesar de estas razões serem bastante valiosas, não significa que sejam as únicas, pois existe uma lista vasta de razões que nos levam a trabalhar com o livro.

Além disso, algumas histórias abordam temas que podem parecer complexos para os mais novos, como, por exemplo, as desigualdades sociais; as crises económicas e suas consequências como a fome, a miséria; a poluição, entre outras; contudo, é essencial o seu conhecimento para ajudar ao seu desenvolvimento. Ao explorar estes temas, o Educador está a inculcar valores preciosos para a compreensão do mundo e para a estabilidade nas vivências em sociedade. O Educador pode abordar estes assuntos de forma mais leve, proporcionando momentos de reflexão e diálogo, desenvolvendo o espírito crítico e a liberdade de expressão sobre os seus pensamentos (Basso, s/d).

Na mesma linha de pensamento, Viana, Ribeiro & Baptista (2014), apoiados por Coelho (1984) & Silva (2012), referem que a Literatura permite a aquisição de alguns conceitos essenciais para a criança e ainda fortalece “(...) competências sociais, linguísticas, narrativas e literárias muito importantes para a sua formação como indivíduo” (Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014, pp. 154-155).

Para terminar esta linha de pensamento, é de realçar a importâncias das primeiras leituras, ou seja, as leituras realizadas na infância, uma vez que, como refere Barros (2014), “(...) é a partir dos textos lidos durante a infância que criamos algumas noções centrais para o entendimento do mundo e que mais tarde partimos à descoberta de nós próprios” (Barros, 2014, p. 9).

As práticas educativas em redor do livro são uma mais valia para a criança, como podemos compreender ao longo do capítulo. Se estas práticas forem desenvolvidas por adultos com significado positivo para a criança, como o/a Educador/a e a Família, os resultados serão bastante auspiciosos. Para defender esta ideia, Miguéns (2005) diz-nos que “o JI deverá envolver os pais, incentivar a sua participação e trabalhar colaborativamente para que esta relação seja estreita, com uma colaboração em parceria e numa relação de confiança mútua” (p. 10).

b) Papel da Família

As OCEPE destacam os pais/famílias como os principais responsáveis pela educação dos filhos/as, tendo o direito de “participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico” (Silva et al., 2016, p.16).

Ao participar no desenvolvimento deste percurso, é importante que a relação entre a Família e o JI seja de total colaboração. Rego (2015) reforça que “*las capacidades que tengan los padres e tutores de los niños para apoyar el desarrollo y el aprendizaje de sus vástagos engrosará siempre el arsenal de posibilidades educativas*” (p. 13).

Dando enfoque aos hábitos de leitura, devemos considerar o JI fundamental para desenvolver esses hábitos, como já defendido na alínea anterior. No entanto, é no seio familiar que se devem iniciar e desenvolver estes hábitos de leitura com as crianças.

O contexto educativo e o contexto familiar devem trabalhar em parceria para estimular o contacto com o livro. “A necessidade de considerar as famílias como parceiros conaturais para a educação literária é óbvia” (Balça & Azevedo, 2016, p.4). Sendo que as histórias são ouvidas maioritariamente no seio familiar e no Jardim de Infância, devemos tornar estes momentos prazerosos, recheados de afetividade, de forma a fomentar nas crianças o gosto pela leitura.

“Os principais contextos de vida das crianças são os espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de criação de hábitos, de rotinas e dos gosto pela leitura” (Cruz et al., 2012, p. 16). Valorizando o referido, é importante aliar estes contextos à importância da leitura de histórias. A leitura “começa muito antes de começar a ler” (Sobrinho, 2000, p. 87). É importante ter consciência de que a criança “começa a (aprender a) ler muito antes de “saber ler” e de entrar na escolaridade obrigatória” (Ramos & Silva, 2009, p.131). Sobrinho (2000) refere, também, que ler imagens e ler álbuns ilustrados é considerado leitura e, ao realizarem esta ação, as crianças começam a entender que as histórias têm uma determinada ordem, que se leem da esquerda para a direita e também que os livros tem princípio e fim (p. 87).

Estas aprendizagens e estes conhecimentos são adquiridos com quem se encontra mais próximo da criança, no caso, a Família e a Educadora de Infância.

A envolvimento da Família é, por todos os motivos aqui mencionados, significativa. No entanto, é importante realçar a questão de muitas famílias não conseguirem realizar leituras ricas, isto é, leituras que, de alguma forma, sejam incentivadoras para a criança. Para que a estes pais e familiares seja dada a oportunidade e o conhecimento fundamental sobre o tipo de histórias que deve ler, de que forma as pode ler, se estas são indicadas para as idades pretendidas, entre outras questões, é fulcral apoiar a ideia de que

a promoção de programas de literacia dirigidos aos pais poderá constituir-se como um meio importante no desenvolvimento da literacia das crianças, ou seja, este desenvolvimento poderá, também, passar pelo planeamento de programas de intervenção dirigidos aos progenitores, de forma a que estes se sintam mais seguros e

intencionalmente comprometidos na promoção e no desenvolvimento literário dos seus filhos. (Ribeiro, 2009, pp. 65- 66)

O planeamento de programas de literacia para as Famílias pode, promovido pelo JI, passar por sessões de leitura entre adultos. Estas sessões, apoiadas por formadores competentes na áreas da Literatura Infantil, podem dar resposta as questões mencionadas no parágrafo anterior, que tipo de histórias, de que forma as ler, se são indicadas para as idades pretendidas, entre outras.

É no meio familiar que tudo se inicia e o desenvolvimento dos hábitos de leitura não pode deixar de estar presente nas nossas famílias. A complementar o “trabalho” realizado pela família no que a estes hábitos diz respeito, temos o Jardim de Infância. Contudo, reforça-se a ideia de que é no contexto familiar que deve surgir o primeiro contacto com o livro. Castro (2017) reforça esta ideia, referindo que “desenvolver o interesse pela leitura e o hábito de leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoando-se na escola e continua pela vida fora” (s.p). Compreendendo o referido, a Família e o JI devem trabalhar colaborativamente, entre outros objetivos, para a promoção de hábitos de leitura e para o crescimento feliz das nossas crianças.

Metodologia

O projeto desenvolvido surgiu das observações do ambiente em sala de Jardim de Infância. A realização destas observações permitiu recolher informações relevantes que sustentaram as intervenções concretizadas, isto é, culminou na delineação dos objetivos da intervenção pedagógica e das estratégias que mais se enquadravam com o grupo de crianças em questão.

O projeto de investigação aqui apresentado é de natureza qualitativa e de caráter descritivo, metodologia que tem vindo a ser privilegiada em educação. Autores como John Creswell (1998, 2009), Roberto Bogdan & Sari Biklen (1994), M. Cristina Cardona Moltó (1986), entre outros, têm vindo a estudar e a aprofundar esta metodologia. Contudo, sintetiza-se o pensamento destes autores pelas palavras de Bruce Tuckman (2000), referindo que a investigação qualitativa se desenvolve na “situação natural, sendo o investigador o instrumento de recolha de dados. A sua preocupação essencial é descrever, referindo o processo, analisando os dados indutivamente e preocupando-se com o significado das coisas” (p.532).

A investigação qualitativa permite ao investigador uma relação mais longa e flexível com os participantes, “proporcionando o acesso a um maior número de detalhes, o que, por sua vez, tornará mais sólida a construção de significados, uma das características deste tipo de investigação” (Barros, 2017, p.141).

Tendo em conta os estudos dos autores referidos, os investigadores qualitativos têm em consideração aquilo que os participantes experienciam, o modo como o interpretam e a forma como se sentem (Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

A análise de uma diversidade de materiais, provenientes de fontes diversas (Denzin & Lincon, 2000), caracteriza os estudos qualitativos e exige a categorização cuidada dos mesmos.

Segundo Bogdan (1994), a investigação qualitativa é descritiva, uma vez que o tipo de dados que se recolhe numa investigação deste cariz é sob a forma de palavras ou imagens, implicando uma interpretação por parte da investigadora, tal como aconteceu neste projeto, os dados foram recolhidos por questionários, observações, entrevistas, vídeos e fotografias e documentos realizados pelas crianças. As técnicas referidas previamente constituem, segundo Coutinho (2014), métodos não

interferentes, cuja característica principal é o “facto de os investigados não saberem que são alvo de investigação e, por conseguinte, agirem naturalmente” (p. 142).

Após a recolha destes dados, é essencial analisá-los de forma cuidada, respeitando a forma como estes foram registados, ou seja, mantendo a sua veracidade.

Ao analisar os dados, o investigador passa por um processo de reflexão que lhe permite aperfeiçoar futuras práticas. Os autores Leal & Fonseca (2013) defendem esta ideia, afirmando que “a reflexão sobre a prática tem o poder de incentivar melhores práticas” (p. 168).

Caracterização dos participantes do estudo

O estudo considera um grupo de 21 crianças, uma educadora de infância, 21 encarregados de educação, dos quais 11 se mostraram disponíveis para participação nos momentos de leitura no Jardim de Infância.

Relativamente ao grupo de crianças, é constituído, como referido anteriormente, por 21 crianças, nove do sexo feminino e 12 do sexo masculino com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos.

Durante o processo de recolha de dados, foram assegurados os princípios éticos da investigação. A garantia de confidencialidade, divulgação e codificação dos dados recolhidos foi assegurada, demonstrando respeito pela integridade das crianças envolvidas no estudo. O quadro apresentado abaixo indica a idade das crianças aquando do início do estudo e a codificação adotada.

Quadro 1 - Codificação dos participantes do estudo

Idade	Sexo	Codificação adotada
4 anos	Feminino	A.F.; C.A; D.P; L.F.; L.R.; L.M.; M.R.; M.M.
	Masculino	A.P; D.S; G.F.; G.C.; G.B.; G.M.; J.B.; K.S.; R.A.; S.M.; T.P.
5 anos	Feminino	R.C.
	Masculino	M.S.

Instrumentos de recolha de dados

Os dados são caracterizados como “os elementos que formam a base da análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 145) de uma investigação.

A escolha dos instrumentos para a recolha dos dados é decisiva para o tipo de investigação adotada (Bogdan & Biklen, 1994).

Além de todas as características que circunscrevem a recolha de dados, Coutinho (2014) define duas indispensáveis, a fiabilidade e a validade, de forma a garantir a qualidade informativa dos mesmos (p. 116). O investigador deve garantir que os instrumentos selecionados se adequam às características do grupo em estudo.

Assim sendo, como referido anteriormente, os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram questionários, observações, entrevistas, vídeos e fotografias e documentos realizados pelas crianças.

Questionários

O questionário é um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis e ajuda a organizar, normalizar e a controlar os dados para que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa (Fortin, 2009). O questionário visa apresentar a um conjunto mais ou menos vasto de indivíduos, representativo de uma população, uma série de perguntas, cuja formulação, ordem e possibilidades de resposta são pré-estabelecidas (Almeida, 2013). O mesmo autor refere que a análise de um fenómeno social é compreendido a partir da informação recolhida pelo questionário realizado a determinada população.

Nos questionários realizados neste estudo aplicaram-se diferentes categorias de questões: questões de resposta aberta, questões de ordenação por ordem de preferência, questões de resposta curta e questões de resposta fechada.

A aplicação dos questionários foi um dos instrumentos utilizados no estudo, dado que, através dos mesmos, se conseguiu obter a informação pretendida relativamente às opiniões dos investigados sobre a leitura e a promoção do gosto pelo livro.

Os questionários foram apresentados em duas fases. Na fase inicial, inquiriu-se a totalidade dos Encarregados de Educação, num questionário mais extenso. Numa

fase seguinte, apenas os familiares envolvidos nos momentos de leitura responderam a um questionário breve sobre a participação no projeto. Juntamente a este questionário, encontrava-se a autorização de filmagem dos familiares (anexo 6).

Todos os questionários foram validados por uma profissional da área.

Observação Participante

Outro dos instrumentos foi a observação participante, um dos mais utilizados ao longo de todo o estudo. Este instrumento consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, procurando partilhar o seu quotidiano para sentir o que significa estar naquela situação (Queiroz, Vall, Alves e Souza & Vieira, 2007). A observação participante permitiu estabelecer uma maior proximidade com as crianças e com as suas famílias. Nos momentos de leitura por parte das famílias, esta observação foi bastante importante, uma vez que permitiu recolher dados sobre o comportamento das crianças e das próprias famílias.

Entrevista

A entrevista, outro instrumento utilizado neste estudo, constitui uma das técnicas de recolha mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou através do telefone (Afonso, 2005). As entrevistas realizadas foram presenciais e gravadas com um dispositivo áudio. A utilização da entrevista pareceu, aquando da seleção dos instrumentos para recolha de dados, a mais viável para realizar com as crianças, uma vez que permitia maior controlo e a facilidade de obter resposta. Esta entrevista foi realizada individualmente com cada criança. A todas as crianças foi realizada uma entrevista geral sobre as histórias. A 12 das crianças, as quais tiveram os familiares a participar no momento de leitura na sala do Jardim de Infância, foi também realizada uma entrevista, que teve como objetivo compreender o impacto da visita dos familiares ao JI.

Para orientação das entrevistas, foram estruturadas algumas questões. Estas questões permitiram maior facilidade de comunicação durante a entrevista, dado que

o guião é orientador. Segundo vários autores, estas questões são denominadas de “guião de entrevista”. Segundo Natércio Afonso (2005), este deve ser constituído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação.

Meios Audiovisuais (vídeos e fotografias)

Referem-se os vídeos e as fotografias, também, como instrumentos de recolha de dados. Máximo-Esteves (2008) refere que as fotografias são habitualmente consideradas fontes secundárias, tendo como finalidade ilustrar, demonstrar, exhibir ou mesmo, inventariar objetos, ou atividades de encenação e dramatização. No que respeita aos vídeos, o mesmo autor refere que este registo constitui uma fonte primária de investigação, contendo além de informação visual, informação auditiva, passível de ser analisada e reanalisada sempre que necessário. Os vídeos são considerados uma técnica particularmente útil para o estudo das interações entre crianças (Jorgensen, 1989, citado por Máximo-Esteves, 2008). Os mesmos complementaram as observações, permitiram registar todas as atividades realizadas, sendo este registo fundamental para auxílio na análise de dados.

Documentos realizados pelas crianças

Por último, estão os documentos realizados pelas crianças após as sessões de leitura por parte da EE e por parte dos familiares. Estes documentos eram realizados em momentos pré ou pós leitura da história. Os documentos realizados pelo grupo incluem “toda a variedade de registos escritos e simbólicos, assim como todo o material e dados disponíveis” (Vale, 2004, p. 180), ou seja, todo o material criado pela investigadora e pelas crianças participantes. Como se trata de instrumentos centrados na criança, a sua análise é valiosa, pois permite observar a evolução das crianças ao longo do tempo.

Intervenção Didática

Percurso de Investigação

Quadro 2 - Percurso de Investigação

Fases	Atividades	Objetivos
Fase A (Diagnóstico)	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários aos Encarregados de Educação; • Entrevista Educadora Cooperante; • Entrevista Crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os hábitos de leitura no seio familiar; • Verificar a importância dada às histórias e a envolvimento das mesmas no decorrer do trabalho realizado enquanto Educadora; • Compreender a relação que a criança tem com o/as livro/histórias.
Fase B (Intervenção)	<p style="text-align: center;">1. Os Direitos das Crianças</p> <p style="padding-left: 40px;">a) Leitura do livro <i>Com 3 novelas (o mundo dá muitas voltas)</i>, de Henriqueta Cristina - introdutor da temática</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Explorar e compreender os Direitos das Crianças;</p> <p style="padding-left: 40px;">c) Maquete dos Direitos das Crianças</p> <p style="text-align: center;">2. O Natal</p> <p style="padding-left: 40px;">d) Leitura do livro <i>O Pai Natal e o maiúsculo Menino</i>, de João Pedro Mésseder;</p> <p style="padding-left: 40px;">e) A viagem do Pai Natal – circuito motor</p> <p style="padding-left: 40px;">f) “Os presentes para o Menino Jesus e para o Pai Natal” – as botas natalícias</p>	<p style="text-align: center;">Objetivos Específicos</p> <p style="text-align: center;">1. Os Direitos das Crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar a maquete, com base nos direitos explorados: Direito a uma casa e uma família, Direito à educação; Direito à saúde e Direito a um nome; • Compreender os Direitos das Crianças, associando-os aos trabalhos realizados; <p style="text-align: center;">2. O Natal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percorrer o circuito, respeitando as regras e a intencionalidade de cada uma das estações do circuito motor; • Desenhar, com criatividade, os presentes para oferecer ao Menino Jesus e ao Pai Natal; • Decorar as botas natalícias com os desenhos realizados;

3. Presentes Diferentes

- g) À Descoberta de Presentes Diferentes – o livro como mensageiro

4. O Nosso Património

- h) Leitura *O Som das Lengalengas*, de Luísa Ducla Soares
- i) Brincar com as Lengalengas
- j) Conhecer contos populares portugueses

Nota: Todas as semanas existiram leituras complementares realizadas pelos familiares relativamente à temática trabalhada, complementadas com a decoração dos marcadores de livros, que marcavam todas as sessões de leitura em família.

3. *Presentes Diferentes*

- Demonstrar interesse pelas obras exploradas, partilhando opiniões;

4. O Nosso Património

- Explorar ludicamente as lengalengas;
- Memorizar a lengalenga “Lagarto Pintado”;
- Pronunciar a lengalenga “Lagarto Pintado” com diferentes expressões;

Objetivos Gerais

- Escutar para compreender e construir conhecimentos;
- Apreender conhecimentos com os acontecimentos das histórias;
- Comunicar as suas ideias;
- Compreender diferentes opiniões;
- Desenvolver o gosto pelo livro e pelo Cantinho da Leitura;
- Inculcar conhecimentos através das histórias exploradas.

Nota: Utilizar o livro como orientador para atividades ligadas às restantes áreas e domínios.

Fase C (Avaliação)	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de diferentes géneros literários e atividades de leitura com diferentes intencionalidades pedagógicas; • Questionário aos familiares presentes nas sessões de leitura; • Entrevista com as crianças que estiveram presentes os familiares nos momentos de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber atividades de leitura com diferentes intencionalidades pedagógicas; • Compreender a importância dada à participação no momento de leitura, no Jardim de Infância; • Perceber o impacto da presença do familiar no momento de leitura, no Jardim de Infância.
-------------------------------	---	---

O desenvolvimento deste estudo resultou de um percurso investigativo, no qual estiveram inseridas três fases distintas, com diferentes objetivos.

A fase A, designada como fase de diagnóstico, teve como principal objetivo compreender a atitude dos pais, da Educadora Cooperante e das crianças face à leitura de histórias e importância das mesmas.

A fase B, designada como intervenção pedagógica, pretendeu descrever sucintamente as atividades realizadas durante o estudo, no que respeita a um domínio central, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Para concluir, a fase C, designada por avaliação, e cujos objetivos foram compreender a importância incutida no momento de leitura, pelos familiares e o impacto que a presença dos familiares, no JI, teve para a criança.

Descrição das atividades de intervenção pedagógica

Atividade 1 – Os Direitos das Crianças

A Educadora Estagiária começou a atividade, pedindo ao grupo que se sentasse no cantinho da leitura para iniciar a exploração do livro *Com 3 Novelas (o mundo dá muitas voltas)*, de Henriqueta Cristina. Numa primeira fase, analisaram-se os elementos paratextuais da obra referida, seguida da leitura, de forma dinâmica da

história, acompanhando as imagens/ilustrações presentes na mesma e marcando os diálogos com diferentes tons de voz.

Após a audição da história, foi realizada uma conversa com o grupo sobre os Direitos das Crianças, por outras palavras, sobre o que, nas suas opiniões, as crianças necessitavam para serem felizes. Finda a conversa, teríamos de, em grande grupo, decidir o que de mais importante devemos ter enquanto crianças (casa e família, saúde, escola), esta seleção foi orientada pela EE para ir ao encontro dos elementos referidos anteriormente.

Posteriormente a esta seleção, o grupo foi dividido em três grupos, cada grupo associado a um dos elementos/direitos, casa e família, saúde e escola. Num momento posterior, cada criança desenhou o que pretendeu desenvolver dentro do projeto, para, numa fase seguinte, procedermos à realização da maquete. Todos os grupos foram orientados pela investigadora.

A realização da maquete apresentou os três direitos. A realização de cada um deles foi totalmente realizada pelas crianças. Os desenhos do projeto foram transformados, a casa, o hospital, o centro de saúde, a escola foram revestidos com os fios de lã pelas crianças de cada grupo, respetivamente. Os desenhos finais para decoração da maquete, também, totalmente realizados pelos grupos.

A EE realizou uma das partes da maquete correspondente ao Direito das Crianças, o direito a um nome. Depois de escritos os nomes das crianças, cada criança, apenas, colocou o seu nome na maquete. A maquete foi intitulada de “Direitos das Crianças: o olhar da sala 4”. Aliadas a esta atividade, existiram leituras complementares realizadas pelos familiares relativamente à temática trabalhada, complementadas com a decoração dos marcadores de livros.



Figura 11 - Atividade Direitos das Crianças: o olhar da Sala 4



Figura 12 - Resultado final da atividade dos Direitos das Crianças

Atividade 2 – O Natal

A Educadora Estagiária iniciou a atividade com a exploração dos elementos paratextuais da obra, com o objetivo da descoberta dos protagonistas da mesma. Descoberto que o Pai Natal e o Menino Jesus eram os nossos protagonistas, iniciou-se a leitura do livro *O Pai Natal e o maiúsculo Menino*, de João Pedro Mésseder, no cantinho da leitura.

Finda a leitura, iniciamos o percurso do circuito motor, que está presente nas figuras 13 e 14. Este tinha como marcos elementos abordados na obra explorada, como a chaminé do Pai Natal, a descoberta das meias natalícias e os Bonecos de Neve (para lançamento de bolas). Complementando os elementos referidos, no circuito, encontravam-se outros obstáculos: trilho de pés e mãos, bancos de madeira, cordas, arcos, equipamento de motricidade (ponte).

Ao longo do circuito, as crianças teriam de observar o espaço envolvente para descobrir as meias natalícias que introduziriam a atividade seguinte.

Depois de descobertas, foi explicado que, num momento posterior, realizaríamos presentes para oferecer ao Menino Jesus e ao Pai Natal.

Esta atividade, apesar de em dias diferentes, surgiu interligada com o circuito motor, dado que as meias surgiram no decorrer deste.

A realização das ofertas para o Menino Jesus e para o Pai Natal realizaram-se em grande grupo. Depois de cada criança escolher a quem e o que gostaria de oferecer, realizaram-se os desenhos dos presentes. Terminados, cada criança colocou o seu desenho, colando-o, nas respetivas meias (figura 15).

Aliadas a estas atividades, existiram leituras complementares realizadas pelos familiares relativamente à temática trabalhada, complementadas com a decoração dos marcadores de livros.



Figura 13 - Percurso motor natalício



Figura 14 – Equipamento de motricidade (ponte)



Figura 15 - Meias com desenhos dos presentes para o Menino Jesus e o Pai Natal

Atividade 3 - Presentes Diferentes

As atividades realizadas prenderam-se com as sessões de leitura em família. Nestas sessões, foram exploradas duas obras diferentes: *Um Beijo para Urso Pequeno*, de Else Holmelund Minarik e *Um presente diferente*, de Marta Azcona e Rosa Osuna. A leitura destas obras surgiu no seguimento da efeméride do Dia dos Reis, associando aos presentes que levaram ao Menino Jesus, numa vertente diferente, dando foco a valores morais.

A leitura realizada pelas famílias foi complementada pela realização das coroas dos Reis e pela decoração dos marcadores de livro.



Figura 16 – Sétima Sessão de Leitura em Família



Figura 17 - Decoração das Coroas de Reis



Figura 18 - Oitava Sessão de Leitura em Família

Atividade 4 - O Nosso Património

A EE iniciou a atividade, explorando o livro *O Som das Lengalengas*, de Luísa Ducla Soares. Primeiramente, a exploração dos elementos paratextuais, começando pela capa, na qual se encontra uma ilustração, apresentando a autora Luísa Ducla

Soares, o ilustrador João Vaz de Carvalho e, no caso, o cantor das lengalengas, Daniel Completo. Num momento posterior, questionaram-se as crianças sobre o que seriam as lengalengas e exploraram-se algumas que se encontram na obra referida: “Bico Bico”; “Lagarto Pintado”; “Os sete irmãos”; “Mafagafinhos”; “A criada lá de cima” e “Papo de Vento”. As lengalengas eram apresentadas às crianças através das imagens das ilustrações da obra e teriam de ser descobertas e associadas à lengalenga. Depois de descobertas, eram lidas ao grupo de forma dinâmica.

Terminada a leitura das lengalengas mencionadas, iniciou-se a exploração lúdica da lengalenga “Lagarto Pintado”, com a participação do grupo de crianças. Numa primeira fase, a lengalenga foi dita verso a verso, numa segunda fase, foram ditos dois versos de cada vez e, numa terceira fase, dita na totalidade, com a intencionalidade de memorizar a mesma.

Depois de memorizada a lengalenga completa, foi pronunciada de diferentes formas, isto é, utilizando diferentes emoções/comportamentos (emoções: feliz, triste, cansado, irritado, sonolento; comportamentos: como se estivessem ao sol, a cantar, a correr). Grande parte da atividade foi realizada em grande grupo, no entanto, em alguns momentos, o grupo dividiu-se em dois para recitar a lengalenga, seguindo outras sugestões da EE e das crianças. O exemplar da planificação dedicada ao *Nosso Património* encontra-se em anexo (anexo 7).

Aliadas a esta atividade, existiram leituras complementares realizadas pelos familiares relativamente à temática trabalhada, complementadas com a decoração dos marcadores de livros.



Figura 19 - Atividade de descoberta da lengalenga



Figura 20 - Leitura das lengalengas

Descrição dos instrumentos de recolha de dados utilizados

Questionário Inicial

O questionário realizado antes da intervenção teve como objetivo primordial compreender a opinião dos Encarregados de Educação sobre o livro e a leitura.

Na fase inicial, todos os Encarregados de Educação foram inquiridos. No entanto, apenas dezanove de vinte e um Encarregados de Educação devolveram o questionário respondido.

O questionário A (ver anexo 1), como foi denominado, teve uma totalidade de nove questões, sendo sete de resposta fechada, com as seguintes questões: “Tem por hábito comprar livros para o seu educando?”; “Tem por hábito ler livros para o seu educando?”; “Quem é que em casa ou no seio familiar tem por hábito ler livros à criança?”; “Com que regularidade a criança ouve uma história lida por um adulto?”; “Que tipo de histórias é que a criança costuma ouvir ler?”; “Como costuma ser feita a leitura de histórias à criança?”; “Gostaria que a família estivesse, de algum modo, envolvida nas atividades do Jardim de Infância, realizando a leitura de histórias?”; uma de ordenação por ordem de preferência: “Na sua opinião, qual a contribuição que a leitura de histórias tem na vida da criança? (ordenar de 1 a 5), sendo 1 o aspeto que considera mais importante.” e uma de resposta aberta: “Há algum aspeto que considera importante e que deveria ser aqui considerado? Refira qual?”.

Questionário Final

O questionário final foi realizado apenas aos familiares participantes nos momentos de leitura no Jardim de Infância, sendo estes onze participantes, correspondendo a onze questionários finais. A participação de apenas onze familiares prende-se com o facto de apenas estes terem compatibilidade horária para participar.

Este questionário teve como objetivo conhecer a opinião dos familiares sobre a participação no momento de leitura para as crianças e compreender o que mais valorizou nesse momento.

O questionário B (ver anexo 4), denominação atribuída, teve a totalidade de três questões: uma de resposta fechada e duas de resposta aberta. Para a questão de resposta fechada, considera-se a seguinte questão: “Como avalia a sua participação na leitura de uma história no Jardim de Infância?”; e para as questões de resposta aberta consideraram-se as seguintes: “O que mais valorizou?”; “Apresente uma razão para a avaliação que realizou”.

Observação Participante

Na presente investigação, a observação foi um dos métodos de recolha privilegiada, uma vez que, enquanto investigadora, o contacto contínuo com as crianças foi assegurado nos momentos de apresentação e realização das atividades propostas. Este contacto permitiu observar a motivação, o envolvimento, o empenho e as necessidades das crianças no desenrolar do projeto. Além do referido, esta observação participante permitiu estabelecer maior proximidade com as crianças e com as suas famílias, testemunhando os seus comportamentos.

Entrevistas Iniciais

As entrevistas realizadas no estudo tiveram como entrevistados a Educadora Cooperante e o grupo de crianças. Relativamente ao grupo de crianças, na entrevista inicial, todo o grupo foi submetido.

As entrevistas realizadas foram presenciais e gravadas com um dispositivo áudio.

A entrevista realizada à Educadora Cooperante teve como objetivo verificar a importância dada às histórias e a envolvimento das mesmas no decorrer da sua carreira profissional. A entrevista teve por base um guião que auxiliou a investigadora no momento da mesma. Neste guião, encontravam-se presentes as seguintes questões: “Quantos anos de experiência tem como educadora de infância?”; “Costuma planificar atividades de leitura para as crianças?”; “Costuma planificar atividades de leitura com as crianças?”; “A planificação destas atividades envolve apenas momentos de leitura ou, a partir da leitura, promove outro tipo de atividades? Se sim, quais?”; “A leitura de histórias é importante para as crianças? Na sua perspetiva, que competências promove?”; “Da sua experiência profissional, qual pensa ser o envolvimento dos pais

nestes momentos de leitura?"; "Com que frequência costuma ler histórias na sua sala?" e "Privilegia algum gênero literário em particular? Porquê?".

A entrevista inicial realizada às crianças teve como principal objetivo recolher informação sobre as suas opiniões quanto às histórias.

Para orientação da entrevista, tal como realizado na entrevista à EC, foram estruturadas algumas questões para, novamente, auxiliar a investigadora no momento de entrevista. As questões de orientação foram: "Costumam contar-te histórias?"; "Quem?"; "Gostas de ouvir histórias? Porquê?"; "Qual o tipo de histórias de que mais gostas?"; "E lêes história sozinho? Em que locais?".

Entrevista Final

A entrevista final, realizada no estudo, teve como entrevistados doze das crianças do grupo. Esta entrevista realizou-se numa fase posterior ao momento de leitura realizado pelos familiares destas mesmas crianças. O objetivo desta entrevista final foi compreender as suas opiniões sobre a presença dos seus familiares, no Jardim de Infância, para a leitura de uma história. A entrevista teve como principais questões, as seguintes: "Qual foi o momento de que mais gostaste na leitura/atividade?"; "Gostaste de ter o teu familiar no jardim de infância a ler uma história?" e "Gostas de ter o teu familiar presente no jardim de infância?".

Da mesma forma que as entrevistas iniciais, estas também foram realizadas presencialmente e gravadas com um dispositivo áudio.

Meios Audiovisuais (vídeos e as fotografias)

Os meios audiovisuais complementaram as observações realizadas. Ao longo das atividades, o registo em vídeo e fotografia permitiu compreender melhor o desenrolar das mesmas, as dificuldades, as facilidades, entre um inúmero conjunto de situações que auxiliam a análise dos dados.

Documentos realizados pelas crianças

Com os documentos elaborados pelas crianças, permitiu-se observar a forma como as crianças processam as informações, resolvem os desafios propostos e lidam com as situações apresentadas. Estes documentos eram realizados na íntegra pelas crianças nos momentos anteriores ou posteriores aos momentos de leitura realizados pela investigadora ou pelos familiares nos momentos de leitura.

Quadro 3 - Calendarização do estudo

Fases	Instrumento de recolha de dados	Calendarização
1ª – Recolha das opiniões dos Encarregados de Educação, da Educadora Cooperante e das crianças acerca da leitura de histórias	<ul style="list-style-type: none">• Questionário A• Entrevistas Iniciais	11 a 23 de novembro de 2018 *Algumas das entrevistas com as crianças realizaram-se em data posterior à mencionada.
2ª – Implementação do Projeto de Leitura	<ul style="list-style-type: none">• Observações do Investigador• Documentos realizados pelas crianças• Registos audiovisuais	19 de novembro de 2018 a 18 de janeiro de 2019
3ª – Recolha das opiniões, dos familiares e das crianças, acerca do momento de leitura.	<ul style="list-style-type: none">• Questionário B• Entrevista Final	O questionário B e a entrevista final foram realizados nas datas de participação dos familiares nos momentos de leitura no Jardim de Infância.

Procedimento de análise de dados

Na fase posterior à recolha de dados, é necessário proceder à sua análise. A análise destaca-se por ser uma fase importante, pois permite compreender o que se encontra em estudo e, conseqüentemente, refletir sobre o realizado. Bogdan & Biklen (1994) referem que a análise de dados é a fase do processo de investigação que procura a organização sistemática dos materiais utilizados no estudo, com o objetivo de aumentar não só a compreensão dos mesmos, como a decisão de apresentar aos outros aquilo que estudou. Neste sentido, a “análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que ser aprendido (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Para melhor organização, distribuíram-se os dados por categorias de análise que surgiram em conformidade com os objetivos orientadores do estudo apresentado.

Quadro 4 - Categorias de procedimento de análise de dado

Objetivos do estudo	Categorias de análise	Breve descrição
1. Conhecer a opinião do Encarregados de Educação, da Educadora Cooperante e das crianças sobre a importância da livro	a. As opiniões dos Encarregados de Educação, da Educadora Cooperante e das crianças sobre a importância do livro	Análise do questionário e das entrevistas sobre a opinião dos Encarregados de Educação, da Educadora Cooperante de crianças sobre a leitura de histórias.
2. Planificar uma intervenção pedagógica centrada num projeto de leitura com as crianças	b. Experiências no cantinho da leitura c. O livro e os conhecimentos trazidos por ele	Análise das experiências de leitura realizadas no cantinho da leitura e das atividades subjacentes aos livros explorados.
3. Dinamizar o cantinho da leitura, promovendo o contacto com o livro	d. Reações das crianças às leituras da família em contexto de Jardim	Análise dos questionários sobre a opinião dos familiares presentes nos

	<p>de Infância</p> <p>e. Avaliação da participação nas atividades de leitura no Jardim de Infância, por parte dos familiares</p>	<p>momentos de leitura e das entrevistas realizadas às respectivas crianças dos familiares.</p> <p>Destaque das evidências da envolvimento dos familiares e crianças nas atividades de leitura.</p>
--	--	---

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

1. As opiniões dos Encarregados de Educação, da Educadora Cooperante e das crianças sobre a importância do livro

1.1 Questionário aos Encarregados de Educação

Os questionários foram realizados a um total de vinte e um Encarregados de Educação, no entanto apenas dezanove foram respondidos. O questionário em questão encontra-se, como referido anteriormente, em anexo.

Apresentam-se os resultados dos mesmos, de seguida.

Questão 1 - Tem por hábito comprar livros para o seu educando?

Teve, na totalidade, dezoito respostas “sim” e uma “não”.

Questão 2 - Tem por hábito comprar ler para o seu educando?

A segunda questão, dentro dos parâmetros da anterior, obteve a totalidade de dezanove respostas “sim”.

Questão 3 - Quem é que em casa ou no seio da família tem por hábito ler livros à criança?

Os resultados serão apresentados em gráfico e descritos.

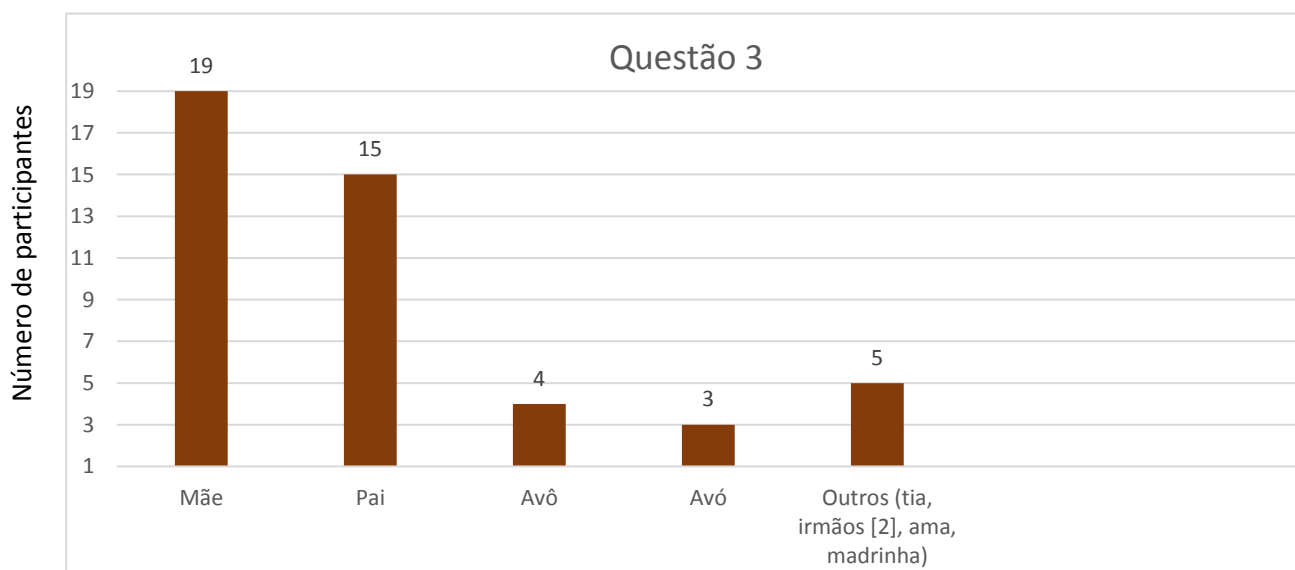


Gráfico 1 – Membros da família que têm por hábito ler livros à criança

Com a possibilidade de assinalar várias opções, podemos observar no gráfico acima apresentado que, no total dos dezanove questionários, foi assinalado a “mãe” como principal leitora de histórias, seguindo-se do “pai”, assinalado em quinze dos questionários. O avô foi referido como leitor de histórias em quatro dos questionários realizados e a avó assinalada em três. Foram referidos outros elementos da família: tia, referido num dos questionários, os irmãos, mencionados em duas respostas, a ama e a madrinha referidos em dois questionários diferentes.

Como observado, o adulto que mais desenvolve atividades de leitura é a mãe, embora também existisse participação de outros familiares. É notório o papel assumido pelas mães no desenvolvimento das atividades de literacia junto dos filhos, como já está evidente em outros estudos. (Harrison, 1986, cit. In Nutbrown & Hannon, 2003).

Questão 4 – Com que regularidade a criança ouve uma história lida por um adulto?

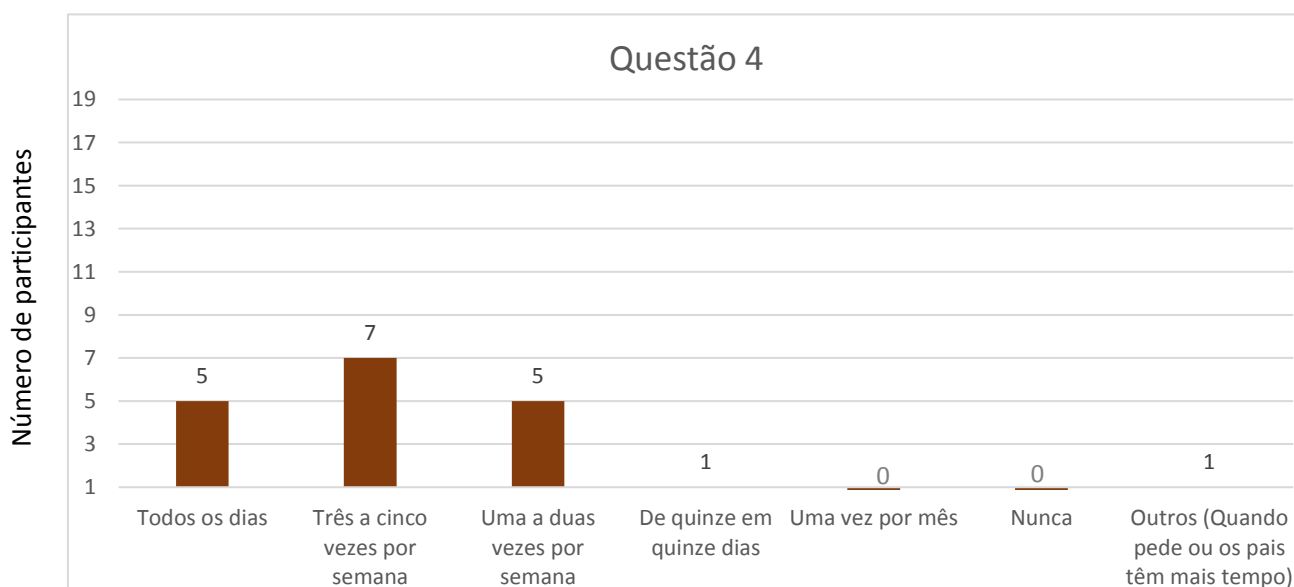


Gráfico 2 – Frequência de leitura de histórias dos participantes

No gráfico apresentado acima, podemos observar que o adulto tem por hábito ler três a cinco vezes por semana à criança, como referido em sete dos questionários. Ainda assim, cinco questionários referem que a regularidade com que leem histórias à criança é diária (todos os dias) e, ainda, cinco questionários referem que leem uma a

duas vezes por semana. Um dos questionários refere que leem para a criança de quinze em quinze dias, mas destacam-se outras respostas, num dos questionários, como “quando pede ou os pais têm mais tempo”. Com base no analisado, é importante referir a importância da leitura na rotina da criança. Revoredo (2010) atesta esta ideia, referindo que o hábito de ler deve ser introduzido na rotina diária da criança e que este deve tornar-se numa participação ativa da família, pois, desta forma, o sujeito irá construir paulatinamente o gosto pela leitura. É importante dar particular importância ao lugar do livro na família e ao impacto do mesmo no desenvolvimento de competências literárias: “Children who have books in the home and parents who read them the books show higher levels of literacy skills than children who may not reside in such literate environments” (Wilson, 2013, p.31).

Questão 5 – Que tipo de histórias é que a criança costuma ouvir ler?

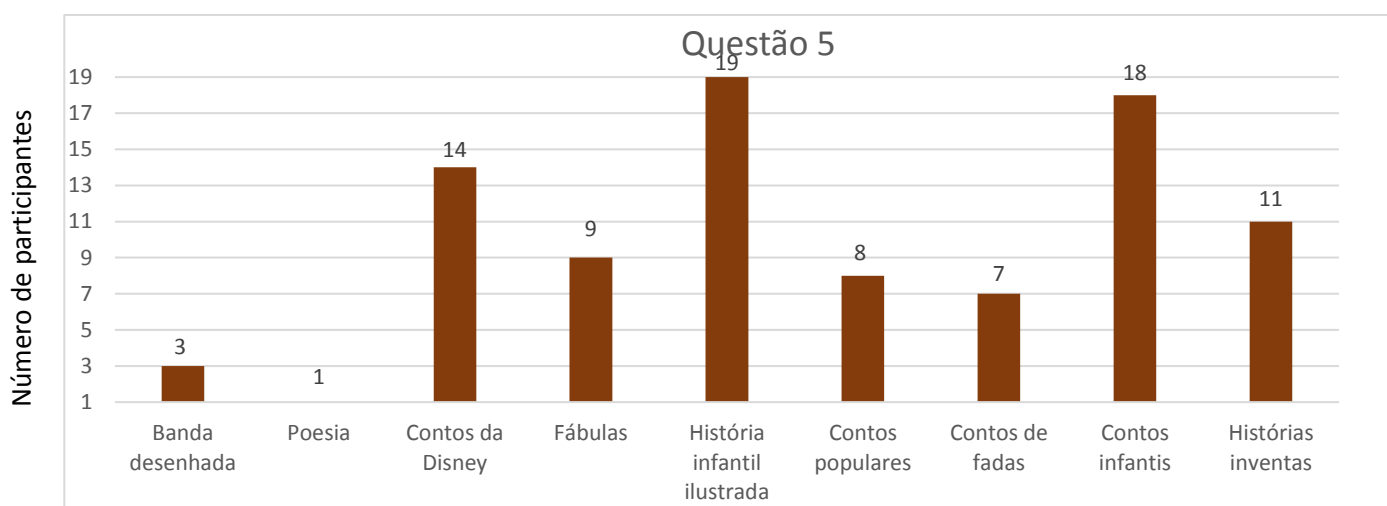


Gráfico 3 – Tipo de histórias que a criança mais costuma ouvir

Conforme os dados observados no gráfico 3, podemos constatar que o tipo de histórias que a criança mais costuma ouvir são as histórias infantis ilustradas e os contos infantis. Os contos da Disney, as fábulas, os contos populares e os contos de fadas também se destacaram. O tipo de história que não mereceu tanta visibilidade foi a banda desenhada e a poesia.

Questão 6 – Como costuma ser feita a leitura de histórias à criança?

Na presente questão, dezoito dos questionários assinalaram que realizavam a leitura de histórias, lendo e mostrando as imagens. Com a possibilidade de assinalar várias opções, destes dezoito, dezasseis assinalaram, também, que realizavam a leitura, procurando o máximo de expressividade possível e dez assinalaram, igualmente, que liam e exploravam as imagens. Um dos questionários referiu que realizava a leitura de histórias, lendo simplesmente.

Questão 7 – Gostaria que a família estivesse, de algum modo, envolvida nas atividades do Jardim de Infância, realizando a leitura de histórias?

À questão referida, dezasseis questionários assinalaram “sim” e três referiram que “não”. Esta questão tinha subjacente a questão “Como?”, da qual destaco algumas respostas: “participar na realização de histórias com várias personagens”; “haver um dia na semana ou o mês dedicado ao conto”; “ler uma história aos meninos da sala 4”; “dramatizar uma história de fantoches”. Outras respostas foram referidas, contudo, exprimiam a vontade de participar a partir de casa, isto é, com o envio de livros para casa.

Agregado à questão inicial, pedia-se para apresentar as razões que motivavam os familiares a participar na leitura de histórias no Jardim de Infância.

Apresentam-se os resultados no gráfico abaixo.

Relativamente à resposta Sim:

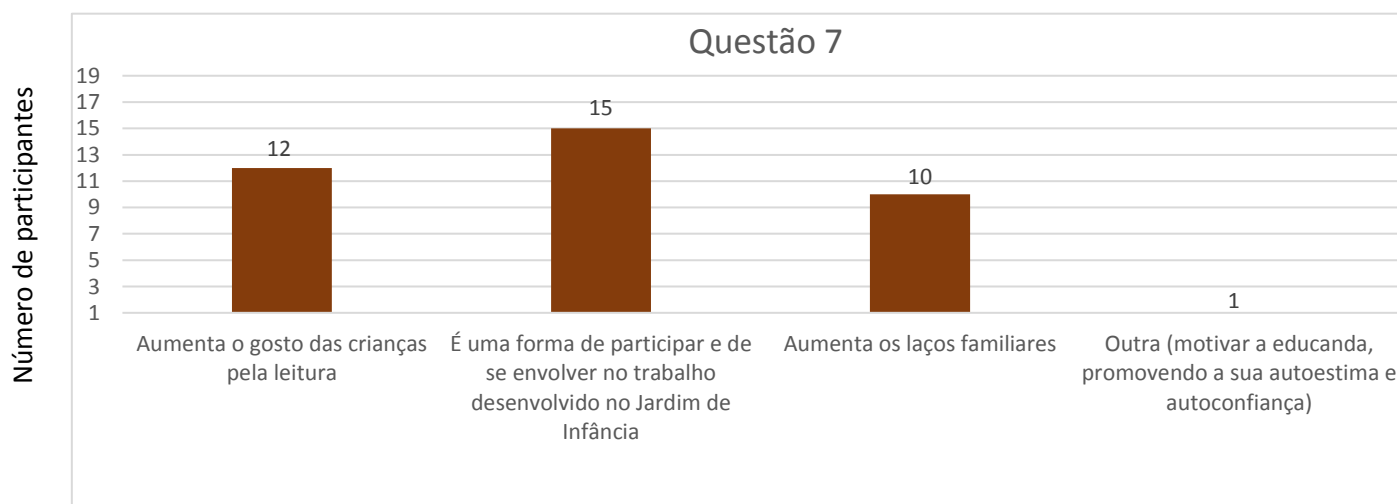


Gráfico 4 – Razões apresentadas para o envolvimento das famílias nas atividades do JI

A resposta assinalada que mais se destacou, na opinião dos Encarregados de Educação, prende-se com o facto de ser uma forma de a família participar e se envolver no trabalho desenvolvido no JI, seguindo-se do aumento do gosto das crianças pela leitura e do aumento dos laços familiares. Um dos questionários focou o facto de a participação da família nas atividades do JI poder influenciar positivamente a autoestima e autoconfiança da criança.

Relativamente à resposta Não:

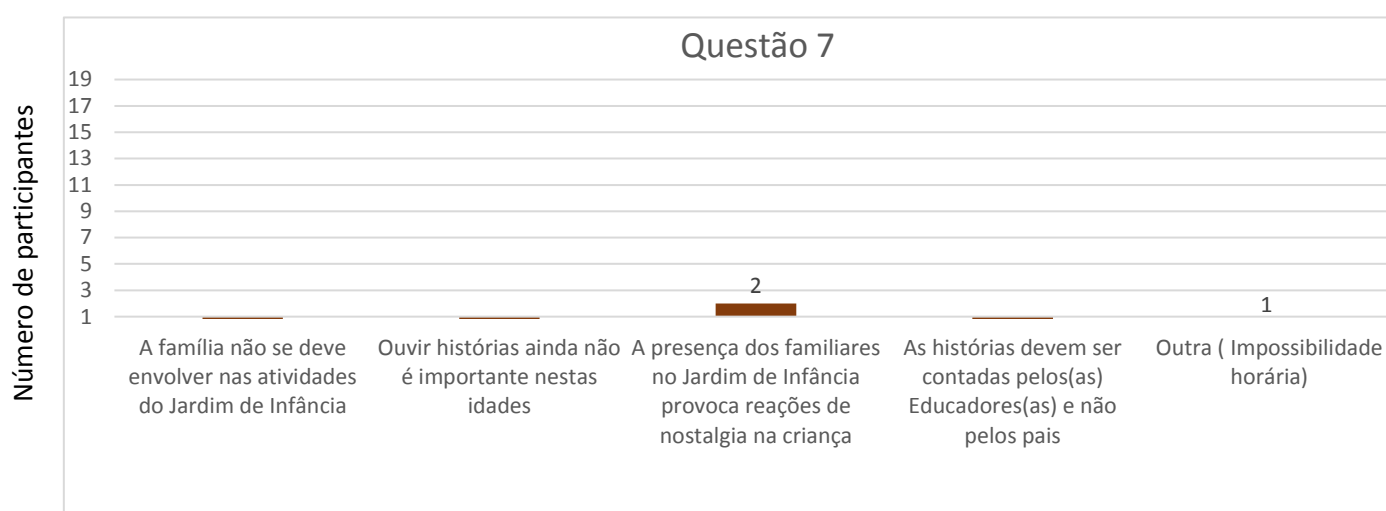


Gráfico 5 – Razões apresentadas para o não envolvimento das famílias nas atividades do JI

Três dos questionários apresentam a resposta “não” para o envolvimento da família nas atividades do JI, dois realçam a presença da família no JI como provocadora de reações de nostalgia na criança e um refere que o facto de não participar nas atividades se deve a “impossibilidade horária”.

Questão 8 – Na sua opinião, qual a contribuição que a leitura de histórias tem na vida da criança?

No que diz respeito à questão mencionada, possibilitou-se a seleção do que consideravam mais importante e menos importante relativamente às histórias na vida da criança, ordenando de 1 a 5, sendo 1 o mais importante. Os aspetos mencionados foram: aumento do vocabulário; estimula a criatividade; promove hábitos de leitura; incute valores; reforça a vontade de ler.

Os questionários apresentam como principais contribuições a estimulação da criatividade e o aumento do vocabulário. Como aspetos considerados menos importantes foram focados o facto de inculcar valores e de reforçar a vontade de aprender a ler. Três dos questionários não responderam à questão da forma pretendida, ou seja, em vez da ordenação por ordem de preferência, assinalaram apenas com (X), não conseguindo a investigadora, desta forma, compreender os dados.

Pelo observado ao longo do estágio, pode-se afirmar que uma das principais contribuições que a leitura de histórias teve foi, realmente, o aumento da criatividade.

Além do aumento da criatividade, existem inúmeras contribuições positivas, já destacadas, que a leitura de histórias agrega consigo, e que citando as palavras de Dias e Neves (2012), podemos defendê-las. Os autores referem que é a partir das histórias que a criança

tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para a sua vida. (p. 37).

Questão aberta (Comentário) - Há algum aspeto que considera importante e que deveria ser aqui considerado? Refira qual?

Foi dada a possibilidade de, numa última questão, os Encarregados de Educação apontarem algum aspeto que gostassem de ver considerado. Apenas um dos questionários respondeu a esta questão, dizendo “Numa realidade cada vez maior de vídeos, Youtuber e televisão é preciso estimular a imaginação fértil e inocente dos nossos meninos”. Rebouco (2018) caminha nesta linha de pensamento, reforçando a ideia, afirmando que

atualmente, vivemos num mundo marcado pelo constante desenvolvimento, onde as crianças vivem absorvidas pelas novas tecnologias. Como atividades de ocupação dos tempos livres, preferem os filmes, jogos de computador, internet, tablets, telemóveis, entre outras, acabando por colocar de parte o hábito de ler. (p.39)

1.2 Entrevista Educadora Cooperante

A entrevista realizada à Educadora Cooperante teve a totalidade de oito questões. A mesma foi informada do estudo que estava a ser realizado e do objetivo da entrevista: verificar a importância dada às histórias e a envolvimento das mesmas no decorrer do trabalho realizado enquanto Educadora.

No que diz respeito à primeira questão “Costuma planificar atividades de leitura para as crianças?”, a educadora cooperante respondeu afirmativamente, referindo que estas são planificadas quer “no âmbito da Hora do Conto quer de outras atividades”. Explica, também, que quando realiza atividades e estas têm “menos tempo que o previsto”, faz uma leitura que, “apesar do livro ser escolhido no momento, é também uma leitura programada” no sentido que tem sempre um “conjunto de livros escolhidos para esses momentos”. É considerado pela Educadora uma leitura não programada “quando as crianças trazem livros seus para partilhar com os colegas”.

Na segunda questão, questionou-se se “A planificação destas atividades envolve apenas momentos de leitura ou, a partir da leitura, promove outro tipo de atividades?”. Na resposta, a Educadora mencionou que a “leitura é planificada para a introdução de temas pertinentes”, considera o livro como “ponto de partida para atividades do âmbito das áreas de conteúdo e respetivos domínios”. Na mesma linha de pensamento, diz que “pode ser uma história ou um poema que sirva para introduzir uma atividade matemática, do conhecimento do mundo ou de qualquer outra área.” Depois do analisado, conclui-se que o livro está ao serviço das atividades. Em defesa desta ideia José António Gomes (2000) refere que

se torna imperioso que o educador relativize a função de apresentar unicamente a face árdua, séria e escolar do livro, dando o relevo necessário à descoberta da outra face, o outro lado do espelho, a componente lúdica da obra, ligada à leitura de prazer. (p. 33)

Na terceira questão, “A leitura de histórias é importante para as crianças? Que competências promove, na sua opinião?”, a Educadora respondeu que considerava a

leitura de histórias essencial e com “efeitos comprovados no desenvolvimento das crianças”. Relativamente às competências, refere que além da “capacidades de atenção e concentração”, desenvolve competências no “domínio da linguagem, da formação pessoal e social e na compreensão do mundo”.

Relativamente à quarta questão, “Com que frequência costuma ler histórias na sala?”, a Educadora refere que a “frequência da leitura é muito variável.” Explica que “se o texto ou a história se destina a dar início a uma atividade, leio de manhã, após as rotinas diárias. Quando o referido não acontece, a Educadora afirma realizar uma leitura diária, “normalmente após o intervalo de almoço, no regresso do grupo à calma.”

Relativamente à quinta questão, foi questionado “Privilegia algum género literário, em particular? Porquê?”, a Educadora diz que não privilegia nenhum género literário, “embora goste muito de poesia e a leia muita vez”.

Na sexta questão, “Qual a sua opinião sobre o envolvimento da família no JI, nomeadamente na leitura de histórias?” foi respondido que tal envolvimento “reforça a ligação entre a família e o Jardim, diminuindo constrangimentos”. A Educadora refere, também, que “potencia o diálogo e a compreensão do papel de cada um na vida da criança”. A respeito da leitura de histórias, realça a importância da mesma e defende o “valor afetivo” que esta leitura representa. Destaca, igualmente, o “prazer das crianças cujos familiares visitam a escola para ler uma história”. A Educadora expressa a sua opinião sobre a “satisfação dos pais e familiares que visitam a escola, pois sentem que é um espaço onde são bem-recebidos”. Durante a análise desta questão, deve-se valorizar a importância dada à participação da família nas atividades escolares, uma vez que, como defende Rego (2015)

(...) es preciso acercar a las familias a las escuelas en las que estudian sus hijos e hijas, por lo que urge promover un mayor conocimiento del sistema educativo y del derecho y deber de los progenitores a participar en la educación. No menos relevancia tiene el establecimiento de un clima de diálogo e confianza entre las familias e centros educativos, propósito que podría ser liderado desde las mismas escuelas. (p.162)

Na sétima questão, é questionado “Costuma planificar atividades de leitura com as crianças?”. Nesta questão, a Educadora refere que, por vezes, a planificação é realizada com as crianças, exemplificando que, quando existe um projeto do grupo, a leitura é “de certa forma planificada, pois as crianças pedem histórias sobre o tema”.

A oitava e última questão “Quantos anos de experiência tem como Educadora de Infância?”. A Educadora responde que tem “36 anos de experiência”.

Na entrevista realizada à Educadora Cooperante foi possível verificar que é valorizada a participação das famílias nas atividades escolares das crianças. Da mesma forma, reforça a importância das histórias em contexto de Jardim de Infância.

Além da importância dada pela Educadora, o facto de a família dar continuidade a estes hábitos de leitura permite à criança construir os seus próprios hábitos de leitura, sem se sentir obrigada. Nesta linha de pensamento, Sobrino (2000) salienta que “no fomento de hábitos de leitura não há lugar para a obrigação nem para a imposição, a ninguém se pode impor o gosto pelos livros” (p. 76).

1.3 Entrevista inicial às crianças

A entrevista inicial, realizada ao grupo de crianças, teve na totalidade cinco questões, que pretenderam compreender a relação que a criança tem com o/as livro/histórias.

A primeira questão “Costumam contar-te histórias?” teve resposta afirmativa por parte de todos os elementos do grupo de crianças.

Na segunda questão, “Quem costuma contar-te histórias?”, a totalidade do grupo mencionou a mãe como principal leitora de histórias. Contudo, foram, também, referidos outros familiares como o pai, os irmãos, os avós, a tia. Este dados foram observados nas respostas dos Encarregados de Educação, onde a mãe era, de igual forma, mencionada como a principal leitora de histórias. No gráfico, abaixo, podemos observar a totalidade de menções realizada a cada elemento familiar.

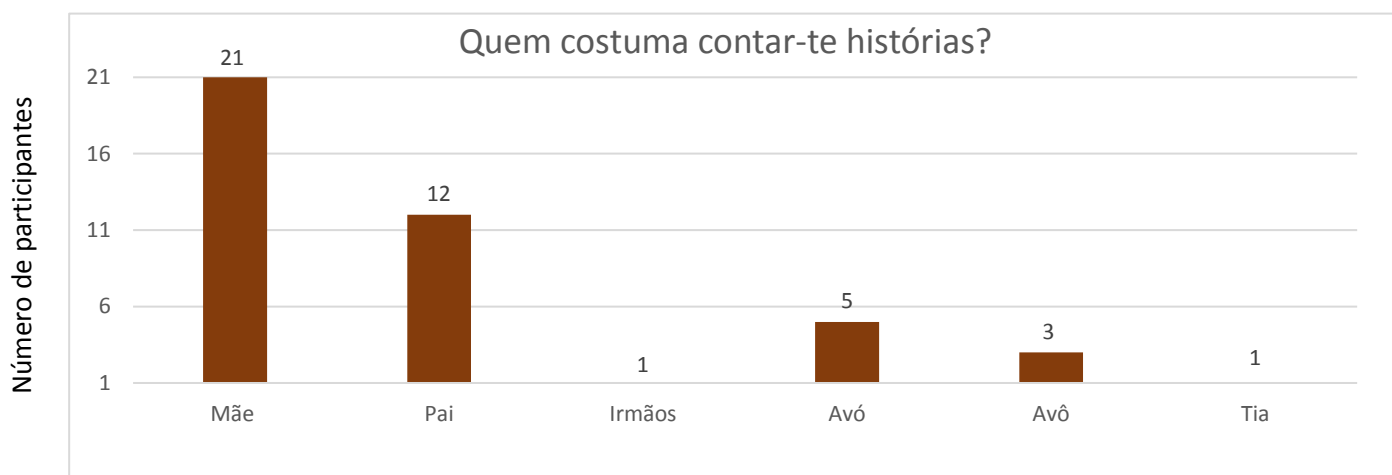


Gráfico 6 – Familiares que costumam contar histórias às crianças

A terceira questão “Gostas de ouvir histórias? Porquê?”, a totalidade do grupo respondeu que gostava de ouvir histórias. Os motivos variavam de criança para criança, no entanto, a maioria, mais precisamente onze crianças, apenas respondeu “porque gosto”.

Esta resposta e as restantes respostas serão apresentadas no gráfico que se segue.

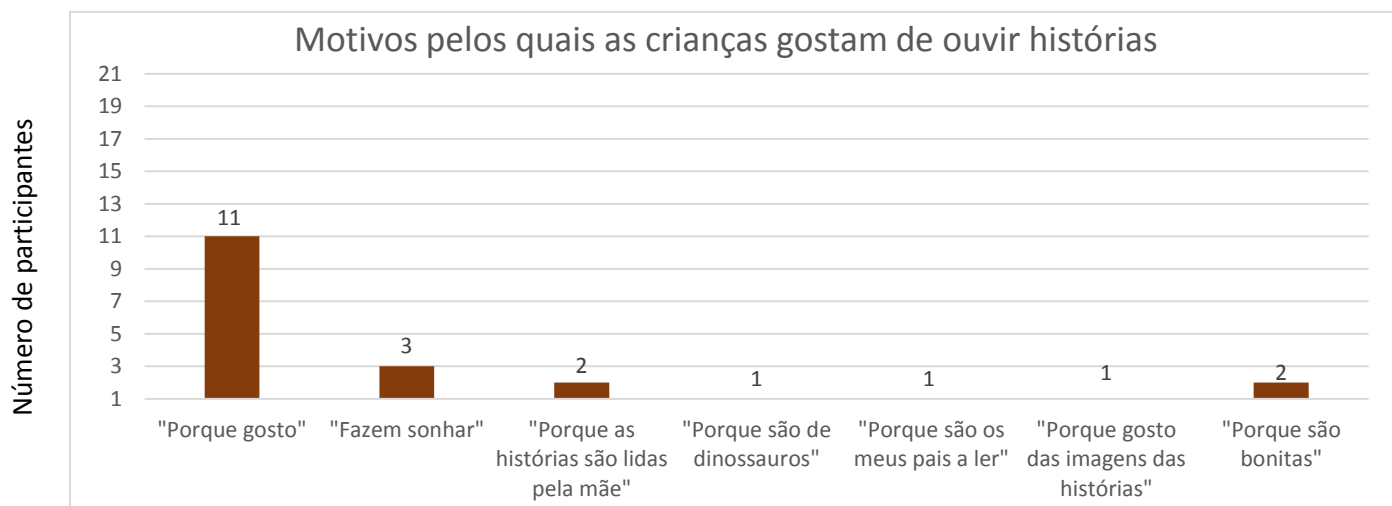


Gráfico 7 – Motivos de que as crianças apresentam para gostar de ouvir histórias

Na quarta questão, foi questionada “Qual o tipo de histórias de que mais gostas?”. As crianças mencionaram “histórias de dinossauros”; “as histórias lidas pela minha mãe”; “histórias de princesas”; “a história «João, sem medo»”; histórias da bailarina; “Carochinha”; “Rapunzel”; “Frozen”; “de todas as histórias”; “as histórias que o meu pai, a minha mãe e o meu avô me contam de quando eram pequeninos”;

“animais”; Capuchinho vermelho”; “histórias da “Camila”; “Bombeiro Sam”; “histórias de meninos”; “todo o tipo de histórias” e “Pequena Sereia”. A ordem das histórias de que as crianças mais gostam, encontrada no gráfico, segue a ordem anteriormente referida.

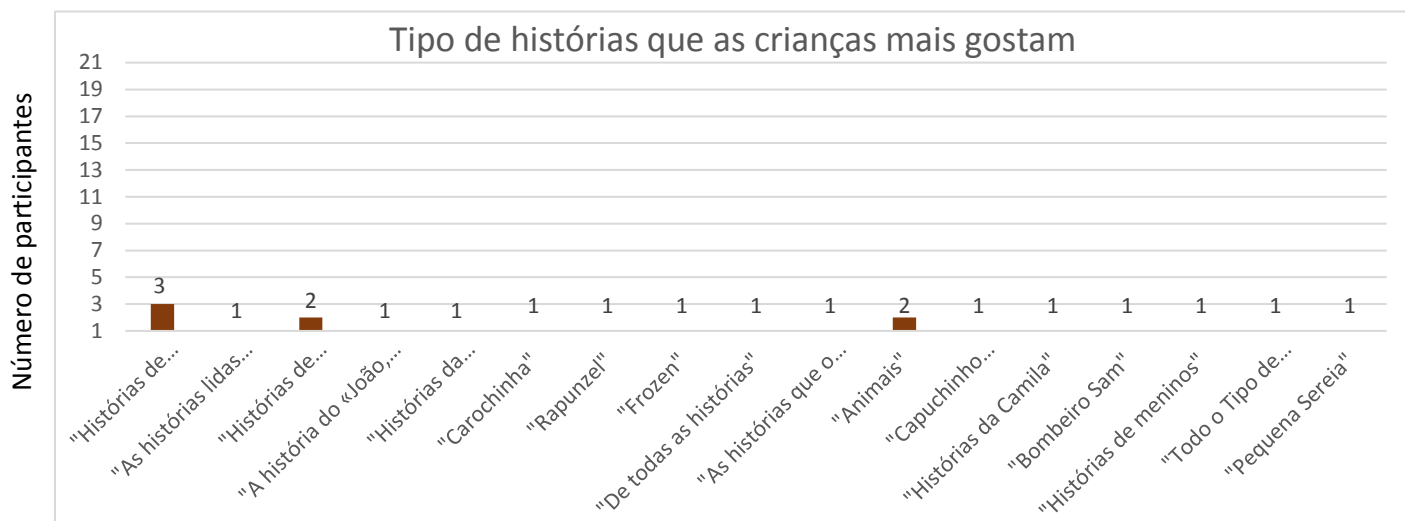


Gráfico 8 – Tipos de histórias de que as crianças mais gostam

Como se observa, em vinte e uma crianças, o gosto de histórias é muito variado.

Na quinta e última questão “Lês histórias sozinho/a? Em que locais?”, todo o grupo respondeu que sim. Esta leitura refere-se à exploração voluntária do livro por parte das crianças.

No que respeita aos locais onde realiza a exploração, dezasseis crianças referem a casa como local onde exploram histórias, quinze referem o cantinho da leitura/Jardim de Infância, quatro referem a casa dos avós e uma menciona que explora livros em todos os locais, quando tem oportunidade.

Nas respostas dadas, algumas crianças referiram mais de que um local onde realizam a exploração do livro, por exemplo, muitas crianças mencionam a casa e o cantinho da leitura. Quando referem a exploração em casa dos avós, frisam que os avós acompanham esta exploração e apoiam na leitura da história. Uma criança refere que explora livros “em todos os locais”, quando tem oportunidade.

2. Experiências no cantinho da leitura

*Educar é... contar histórias.
Contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade.*
Augusto Cury

As experiências realizadas pelo grupo de crianças em estudo, no cantinho da leitura, foram variadas e pensadas de forma a promover o gosto pelo mesmo. Em momento de observação, foi visível que as crianças procuravam o cantinho da leitura para realizar brincadeiras que nada tinham a ver com a exploração do livro. A título de exemplo, utilizavam o cantinho da leitura como espaço complementar ao cantinho do quarto, para realizar jogos de mesa, entre outro tipo de brincadeiras. Para ultrapassar esta questão, delineou-se um conjunto de atividades/ações para dar resposta a este problema.

2.1- Dossel Mágico

As crianças foram o ponto fulcral do projeto, pois este foi pensado e executado, tendo em conta o seu bem-estar e desenvolvimento. Para dar resposta a estas necessidades, a promoção do cantinho da leitura foi considerada, pela Educadora Estagiária, uma mais valia, dado que o ato de ler é uma atividade de lazer muito importante. Para tal, foi ponderado tornar o cantinho da leitura mais apelativo, para, como defende Frantz (2005), desenvolver condições de leitura, criando uma atmosfera agradável, proporcionando um ambiente que convide à leitura na sala de atividades.

Muitas foram as ideias que surgiram para transformar o cantinho da leitura, a nível físico, contudo, depois de consideradas todas as opções, decidiu-se optar por algo simples, mas que, de certa forma, trouxesse algum encanto.

A colocação de um dossel foi a opção escolhida, pois iria transformar o cantinho de leitura num espaço mais agradável e acolhedor.

A reação do grupo de crianças foi bastante positiva, pois observou-se uma procura maior do cantinho da leitura ao longo do desenvolvimento deste projeto. A

colocação do dossel a par com as atividades realizadas permitiram transformar o cantinho da leitura numa das principais escolhas das crianças, nos momentos de brincadeira livre, para estarem em contacto com os livros.

As crianças partilharam entre si opiniões sobre a nova decoração do cantinho, expressaram o seu agrado referindo: “Uau, agora está bonito” (M.R.); “Parece que estamos mais quentinhos” (A.P.); “Vou sempre ler os livros aqui” (R.C.); “Gosto tanto de estar aqui dentro” (R.A.).



Figura 21 - Exploração de livros no Cantinho da Leitura



Figura 22 - Cantinho da Leitura com o dossel



Figura 23 - Partilha de leituras

2.2- As atividades realizadas

As atividades realizadas ao longo das quatro semanas de implementação tiveram diferentes temáticas. É importante salientar que, na terceira semana, não foi realizada qualquer atividade por parte da EE, uma vez que só teve dois dias de intervenção e estes foram dedicados às leituras em família.

2.2.1 – Semana *Direitos das Crianças*

A primeira semana de implementação do projeto teve como tema principal os “Direitos das Crianças”. A exploração da obra *Com 3 novelas (o mundo da muitas voltas)*, de Henriqueta Cristina foi realizada no cantinho da leitura. Previamente à leitura da obra, foram analisados os elementos paratextuais do livro. Esta atividade foi realizada para que a criança compreenda que o livro não tem apenas a história, mas

também um conjunto de características que podem ser exploradas, entre elas a capa, a contracapa e as folhas de guarda.

Além do referido anteriormente, também o facto de esta história nos encaminhar para os Direitos das Crianças permitiu a introdução dos mesmos, partilhando-se opiniões e conhecimentos. Este tipo de partilha permite à criança envolver-se na sociedade e pensar que podem melhorar o mundo (Bona, 2017), refletindo sobre este tema, compreendendo a importância destes direitos para um crescimento saudável e feliz.

A introdução realizada com a análise dos elementos paratextuais permitiu à criança partilhar as suas opiniões sobre o que iria ser contado na história. Posteriormente, observou-se um grupo de crianças a realizar esta exploração da capa de uma história presente na estante do cantinho da leitura, como podemos observar na figura 24.



Figura 24 - Exploração livre dos elementos paratextuais

Foi possível observar uma aprendizagem nova por parte das crianças que, no momento que procuravam o cantinho da leitura, exploravam o livro na sua totalidade.

A procura pelo cantinho da leitura para exploração do livro foi visível desde a primeira intervenção da investigadora.

Pretende-se, aqui, destacar a importância dada ao momento de exploração do livro no cantinho da leitura, que não era observada no grupo em investigação e a

importância da comunicação e aceitação de opiniões neste mesmo espaço, que também serve para as crianças partilharem aprendizagens e conhecimentos.



Figura 25 - Exploração dos elementos paratextuais por parte da investigadora



Figura 26 - Leitura da obra Com 3 novelos (o mundo dá muitas voltas)



Figura 27 - Partilha de opiniões sobre a história

2.2.2 – Semana *O Natal*

A segunda semana de implementação foi dedicada ao Natal. Sendo uma época que as crianças vivem intensamente, procurou-se, além de toda a magia que esta época envolve, compreender outros pontos de vista. A obra explorada, no cantinho da leitura, *O Pai Natal e o maiúsculo Menino*, de João Pedro Mésseder, destacou-se pelo facto de ser uma obra marcada pelo verso tradicional e pela rima.

A exploração do texto rimado foi complementada através da interação com as ilustrações. Foi realizada uma primeira leitura dinâmica e interativa, seguida de uma outra leitura, na qual as crianças mencionaram as palavras que rimavam.

Esta atividade promoveu ainda mais a procura pelo cantinho da leitura, salientando a procura de livros de poesia.

É importante realçar a importância da poesia na idade pré-escolar e o facto de esta ter sido trabalhada. Ribeiro & Sotto Mayor (2011) defendem que a “poesia é feita de palavras com som e ritmo para chegar mais depressa ao coração” (s/p), e pretendeu-se com esta atividade proporcionar o gosto pelo cantinho da leitura na

procura de livros onde a poesia fosse uma presença. Reforçando ainda mais a importância da poesia, os autores mencionados anteriormente prosseguem, dizendo que a poesia é também

Palavras com pensamentos que respiram e ideias que ardem; palavras escritas segundo a gramática e a ordem do coração (às vezes diferente das regras da ortografia e da gramática); palavras usadas para comunicar (mesmo antes de serem compreendidas); palavras onde moram histórias, acontecimentos do dia-a-dia, sentimentos, cheiros, olhares e o mais que te nasce na imaginação. Se uma emoção encontra o seu pensamento e o pensamento encontra as melhores palavras para dizer mais do que as palavras podem dizer, acontece e faz-se poesia. (Ribeiro & Sotto Mayor, 2011: s/p)



Figura 28 - Leitura da obra O Pai Natal e o maiúsculo Menino



Figura 29 – Exploração das ilustrações

2.2.3 – Semana *O Nosso Património*

A quarta semana de implementação foi dedicada ao património português. Desta forma, a EE optou por explorar a obra *O Som das Lengalengas*, de Luísa Ducla Soares.

A exploração realizada no cantinho da leitura foi bastante dinâmica e lúdica, uma vez que as crianças teriam de descobrir, partindo da observação de uns cartões com imagens (retiradas do livro), as lengalengas que a elas correspondiam, como podemos observar na figura 31.

A intencionalidade lúdica desta atividade permitiu à criança compreender que no cantinho da leitura podem ser realizados jogos que são trazidos pelos próprios livros.

Foi notória a interação com o próprio livro no momento da descoberta da imagem a ele associado e o fascínio que as crianças demonstraram nestes momentos de descoberta.

Ao dinamizar esta atividade, promoveu-se, uma vez mais, a procura pelo cantinho da leitura, dado que as crianças compreenderam que o livro lhes pode oferecer mais do que uma história, partindo de um livro, podem realizar inúmeras brincadeiras e com elas assimilar um conjunto de conhecimentos, pois, como defende Vygotsky (1989), é através da brincadeira e do jogo que a criança se desenvolve afetiva, social e cognitivamente.



Figura 30 - Exploração do livro O Som das Lengalengas



Figura 31 - Correspondência da imagem em cartão à lengalenga presente no livro

2.3 – Evidências da procura do cantinho da leitura



Figura 32 - Partilha de opiniões sobre o livro que pretendem explorar



Figura 33 - Exploração livre de livros infantis, no Cantinho da Leitura



Figura 34 - Exploração de livros com o apoio da Educadora Cooperante

3. O livro e os conhecimentos trazidos por ele

3.1 – As aprendizagens realizadas

3.1.1 – *Direitos das Crianças*

A exploração da obra *Com 3 novelas (o mundo da muitas voltas)*, de Henriqueta Cristina, foi complementada com a realização de uma maquete sobre os Direitos das Crianças.

A introdução para a atividade posterior partiu da exploração da história *Com 3 novelas (o mundo da muitas voltas)*. Partindo do título do livro, a EE utilizou novelas de lã para interligar a história com a maquete (figura 35). A atividade foi introduzida através de um pequeno diálogo sobre os acontecimentos vivenciados na história que advertiram para um posterior diálogo sobre os direitos que o grupo de crianças conhecia.



Figura 35 - Introdução da atividade com os novelos de lã



Figura 36 - Divisão de tarefas para realização da maquete

O diálogo realizado permitiu criar as orientações necessárias para a realização da maquete. Esta teve por base a opinião das crianças e toda a sua elaboração foi protagonizada pelas crianças.



Figuras 37 - Elaboração dos desenhos para a maquete

Foi através da elaboração da maquete que as crianças aprofundaram os seus conhecimentos sobre os Direitos das Crianças e compreenderam a importância dos mesmos.



Figura 38- Decoração da maquete dos Direitos das Crianças



Figura 39 - Maquete "Direitos das Crianças: o olhar da Sala 4"

3.1.2 – O Natal

A exploração da obra *O Pai Natal e o maiúsculo Menino* complementou-se com uma atividade motora. Após a leitura da história, o grupo de crianças percorreu um circuito motor, onde as estações do mesmo foram criadas partindo de elementos encontrados na história. Desta forma, interligou-se a história com a atividade motora, contudo esta relação estava subentendida, uma vez que em nenhum momento foi verbalizada pela Educadora Estagiária. Contudo, uma das crianças referiu que o túnel, observado na figura 42, parecia “a chaminé do Pai Natal”.



Figura 40 - Exploração e leitura da obra *O Pai Natal e o maiúsculo Menino*



Figura 41 - Diferentes estações do circuito motor

Além de se ter interligado a leitura da história com uma atividade de motricidade, também é importante salientar que a história *O Pai Natal e o maiúsculo Menino* também representa determinados valores da sociedade que, nesta época, deveriam ser repensados, como o consumismo desmesurado, a injustiça na distribuição dos bens e da riqueza, a valorização da aparência em detrimento da essência, a desvalorização dos afetos e da família, entre outros.

É essencial realçar a importância dos valores transmitidos pelas histórias infantis, na medida em que permitem à criança aprender sobre os problemas interiores dos seres humanos. Estas falam ao seu ego e encorajam ao seu desenvolvimento, aliviando ao mesmo tempo as suas tensões pré-conscientes ou inconscientes: “(...) à medida que as histórias se vão desvendando, elas dão crédito e corpo conscientes as tensões do id e mostram caminhos para satisfazer as exigências do ego e do superego” (Bettelheim, 1999, p.73).

Cabe ao educador reconhecer esta importância e auxiliar o desenvolvimento moral das crianças, visto que este é construído a partir da interação do sujeito com as experiências, ou seja, neste caso, com as histórias ouvidas.

3.1.3 – O Nosso Património

A exploração das lengalengas selecionadas na obra *O Som das Lengalengas* aliou-se à expressão dramática, resultando numa atividade bastante lúdica e do agrado das crianças. Após dinamizar a atividade com as ilustrações e as

lengalengas presentes no livros, o grupo realizou uma atividade mais dinâmica, pautada apenas por uma lengalenga, “Lagarto Pintado”.

A atividade alicerçada pela expressão dramática teve uma reação muito positiva. Depois de memorizada a lengalenga “Lagarto Pintado”, as crianças pronunciaram a mesma, utilizando diferentes comportamentos/emoções. Numa fase inicial, as emoções e os comportamentos eram estabelecidos pela EE, entre elas emoções como feliz, triste, cansado, irritado, sonolento, entre outras, e comportamentos como se estivessem ao sol, a cantar ou a correr. Numa fase seguinte, as crianças deram as suas opiniões, escolhendo, assim, formas de se expressar.

O objetivo da atividade foi atingido com muito sucesso, a envolvimento foi notória, de tal forma que é importante destacar o comentário de três das crianças: “Posso levar o livro das lengalengas para ler desta forma com a minha avó?” (A.P.); “Quero brincar mais a dizer lengalengas” (L.M.); “Podemos brincar mais vezes com as lengalengas?” (R.A.).

Além dos comentários, as reações observadas no momento da atividade foram muito satisfatórias para a EE, que comprovou que coligar as leituras com a expressão dramática permite desenvolver um conjunto de características na criança. Como defende Ryngaert (2009), é “como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo” (p. 41). Continuando nesta linha de pensamento e reforçando-a, o autor Dolci (2004) refere que “as atividades de expressão desenvolvem a personalidade por meio da espontaneidade, formam-na por intermédio da cultura e inscrevem-se num contexto social” (p.73).



Figura 42 – Recitar da lengalenga "Lagarto Pintado" com diferentes emoções e comportamentos



Figura 43 - Escolha de diferentes emoções e comportamentos para expressar a lengalenga "Lagarto Pintado"

4. Reações das crianças às leituras da família em contexto de Jardim de Infância

A entrevista final foi realizada apenas a 12 crianças, as quais tiveram a participação dos seus familiares nas sessões de leitura em família. Na totalidade, a entrevista teve três questões, cuja finalidade foi perceber o impacto, para a criança, da presença do familiar no momento de leitura, no Jardim de Infância.

Relativamente à primeira sessão de leitura, foram duas as crianças que tiveram o seu familiar a ler, momento pontual, uma vez que a primeira familiar presente era avó de duas crianças do grupo, o que resultou numa totalidade de 12 crianças entrevistadas e 11 familiares participantes. Nas restantes sessões, os familiares eram

apenas de uma criança. Os familiares presentes foram sete mães, um casal (pai e mãe) e três avós.

À primeira questão “Qual foi o momento que mais gostaste na leitura?”, as crianças deram respostas variadas, que serão apresentadas no gráfico seguinte.

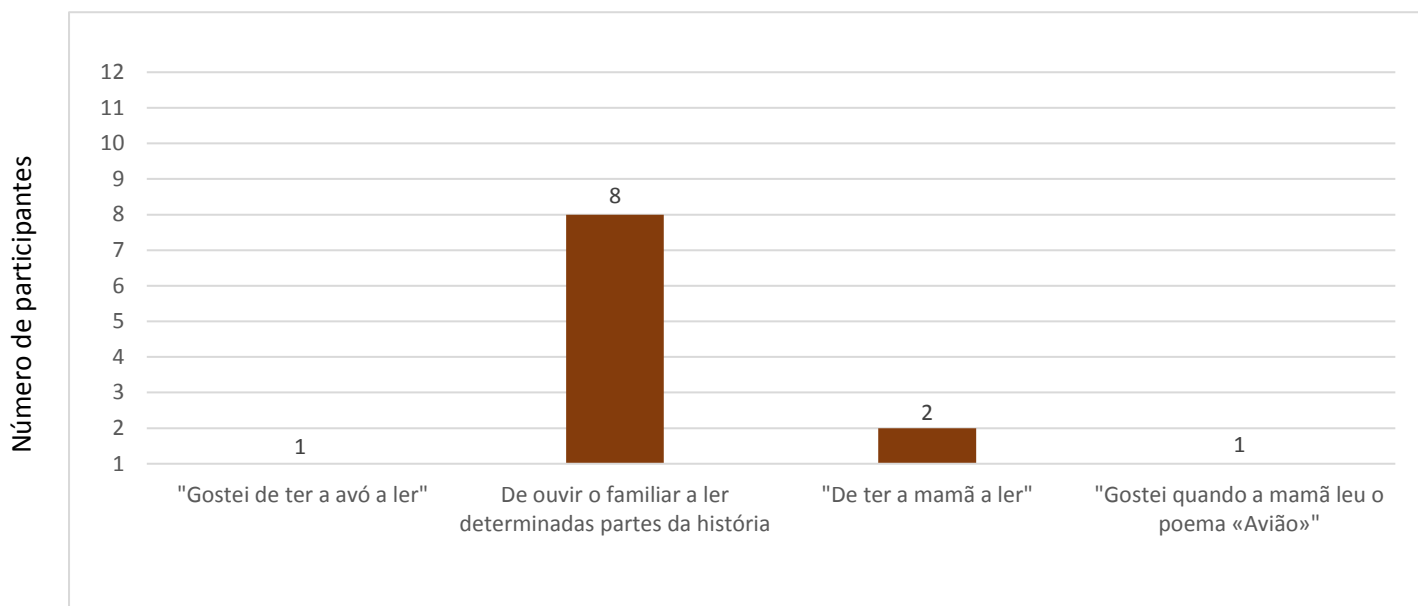


Gráfico 9 – Momentos que as crianças mais gostaram nas sessões de leitura em família

Das respostas dadas, podemos constatar que a maioria das crianças, mais precisamente oito em 12, referiu momentos/partes da história lida, como aquilo de que mais gostou no momento de leitura por parte do seu familiar.

Duas das crianças frisaram que aquilo de que mais gostaram foi de ter a presença das suas mães no Jardim de Infância, a ler uma história.

Uma criança mencionou que o que mais gostou foi de “ter a avó a ler” e ainda outra criança disse que na leitura do seu familiar, o que mais gostou foi da leitura do poema “Avião” da obra *Versos de Cacaracá* de António Manuel Couto Viana.

No momento da entrevista, a investigadora observou o entusiasmo com o qual as crianças falaram do momento de leitura realizado pelo seu familiar.

Relativamente à segunda questão, “Gostaste de ter o teu familiar no Jardim de Infância a ler?”, a totalidade das crianças entrevistadas respondeu “sim”.

À terceira e última questão “Gostas de ter o teu familiar presente no Jardim de Infância?”, as crianças também responderam “sim”. Oito crianças responderam unicamente “sim”, porém as outras quatro indicaram um motivo pelo qual gostam da presença do seu familiar no JI, passa-se a citar: “porque gosto muito da minha família”; “porque são meus amigos”; “porque gosto que me venham ler histórias” e “gosto muito de ter a minha mamã na escola”.

Além da entrevista final, a EE pretende focar a reação de uma criança no que respeita às sessões de leitura. Numa das semanas de intervenção do par pedagógico da investigadora, o cantinho da leitura estava disposto como habitualmente se encontrava para as sessões de leitura em família e uma criança questionou “Hoje vamos ouvir uma história? É dia de vir os pais, porque as cadeiras estão assim”. A investigadora considerou esta reação muito positiva, uma vez que depois da questão desta criança o restante grupo ficou muito entusiasmado.

Também é importante focar a elaboração dos marcadores de livros, por parte das crianças. Os marcadores de livros assinalavam todas as sessões de leitura em família e o objetivo dos mesmos era potenciar a criatividade, desenhando partes de que mais gostavam na história ouvida, esta como atividade de pós-leitura ou desenhando, partindo da sua imaginação acontecimentos que podiam acontecer na história, sem esta ter sido, ainda, ouvida. Esta última como atividade de pré-leitura podia partir do título lido às crianças pela EE ou da imagem de capa e contracapa.

No último dia de estágio foi entregue, a cada criança, o conjunto de marcadores de livros, por si, elaborados, para, desta forma, poderem ficar com uma recordação das sessões de leitura em família.

Depois do analisado anteriormente, pode-se constatar que as sessões de leitura em família em contexto Jardim de Infância foram muito valorizadas pelas crianças e acabaram por se tornar em momentos de partilha muito gratificantes e, conseqüentemente, muito satisfatórios para os familiares que observaram a felicidade das suas crianças ao estarem presentes no seu contexto educativo para participar nas suas atividades.

5. Avaliação da participação nas atividades de leitura no Jardim de Infância, por parte dos familiares.

Os questionários finais foram realizados aos familiares participantes nas sessões de leitura. Os 11 participantes responderam a um questionário com três perguntas, que tinham como objetivo autoavaliar a participação nestas sessões. O questionário em questão encontra-se em anexo (ver anexo 4).

A primeira questão “Como avalia a sua participação na leitura de uma história no Jardim de Infância?”, os familiares participantes responderam, entre as opções “muito positiva”, “positiva” e “negativa”, maioritariamente “muito positiva”, mais precisamente nove dos familiares. Apenas dois avaliaram a sua participação como tendo sido “positiva”.

A segunda questão “O que mais valorizou?”, os familiares apresentaram diversificadas respostas. As mesmas serão citadas para melhor compreensão das opiniões dadas nos questionários.

No que respeita à primeira sessão de leitura, a avó de duas crianças do grupo respondeu a esta questão, dizendo: “Valorizei a atenção das crianças; a participação ao longo da leitura; a iniciativa da Escola (Professoras) em relacionar a comunidade, neste caso, a família com as crianças, estreitando os laços familiares”.

Na segunda sessão de leitura, a mãe participante referiu que aquilo que mais valorizou foi: “A alegria das crianças, a colaboração com a escola, a interação com as crianças”.

A avó participante na terceira sessão de leitura mencionou que aquilo que mais valorizou foi “o incentivo de integrar os avós através da contação de histórias”.

A quarta sessão de leitura contou com a participação de uma mãe que valorizou “o entusiasmo e atenção das crianças”.

Relativamente à quinta sessão, a mãe participante referiu que valorizou “a atenção dos meninos, que estavam muito interessados e sorridentes”.

O pai e mãe participantes na sexta sessão de leitura, referem “a oportunidade que nos foi concedida de poder partilhar um pouco de tempo para estar junto da nossa educanda em ambiente escolar”, como principal motivo que mais valorizaram na sua participação.

A sétima sessão de leitura contou com a participação de mais uma mãe que valorizou o “momento de partilha com as crianças e o processo de crescimento saudável das crianças no mundo da leitura”.

A oitava sessão de leitura teve como participante uma avó que valorizou “a atenção das crianças”. Realçou também “a expectativa e a forma como todos conseguiram interagir à medida que se ia desenrolando a leitura”.

A mãe participante na nona sessão de leitura valorizou “a iniciativa (excelente) por parte da estagiária, a relação escola-família e o enriquecimento para as crianças que as atividades de leitura proporcionam”.

A décima sessão teve a participação de mais uma mãe que respondeu à questão dizendo: “obviamente a reação da minha filha e a felicidade espelhada nos olhos dela. Além disso, é ótimo para inculcar o gosto pela leitura a todos os meninos”.

A décima primeira e última sessão de leitura teve, também, a participação de uma mãe que valorizou “a interação dos meninos/as com a história, a atenção à história e a felicidade e orgulho em nos ter presentes”.

Depois de analisadas as respostas dos familiares sobre a participação nas sessões de leitura, pode-se concluir que o balanço foi muito positivo. A interação existente entre os familiares participantes e as crianças foi bastante notória, resultando em momentos muito interativos, de partilhas constantes e muitos sorrisos.

A participação dos familiares em atividades escolares fomenta na criança maior vontade de aprendizagem, uma vez que se considerar que a escola e a família trabalham em conjunto para lhe transmitir conhecimentos, sentirá maior necessidade de os adquirir. Apoiando o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, a família proporciona, sempre, um “arsenal de possibilidades educativas” (Rego, 2015, p. 13) que contribuirá, garantidamente, para o seu sucesso.

A terceira e última questão deste questionário “Apresente uma razão para a avaliação que realizou.”, teve, tal como a anterior, respostas variadíssimas, que serão apresentadas dentro do mesmo molde que a anterior, uma vez que são opiniões pessoais.

A familiar presente na primeira sessão, apresentou como razão para a sua avaliação “muito positiva”, o seguinte: “Pessoalmente foi muito gratificante voltar à Escola e contactar com as crianças no ambiente escola. Parabéns pela iniciativa”.

Na segunda sessão, a mãe participante menciona a seguinte razão para a avaliação “muito positiva”: “Para mim foi muito bom poder participar num momento de aprendizagem do meu filho e dos seus colegas”.

A razão apresentada pela familiar presente na terceira sessão de leitura, para a avaliação “muito positiva” foi: “a figura dos avós ser muito importante nesta fase do desenvolvimento infantil”.

Na quarta sessão de leitura, a mãe apresentou como razão para a sua avaliação “positiva”: “Consegui cativar o interesse das crianças em ouvir a história”.

A quinta sessão de leitura foi avaliada como “muito positiva” pela mãe participante. Apresentando como razão: “Eu senti que foi muito bom, muito interessante a participação dos familiares na escola”.

A razão apresentada na sexta sessão de leitura pelo pai e pela mãe participantes foi: “Muito positiva, porque foi uma experiência nova onde foi possível interagir com as crianças percebendo que elas ficam curiosas, atentas e gostam da iniciativa”.

Relativamente à sétima sessão de leitura, a mãe participante referiu a “interatividade com as crianças no momento de leitura”, como a principal razão que levou a avaliar como muito positiva a sua participação.

“Foi precisamente a curiosidade dos meninos e a expectativa”, que a avó participante na oitava sessão de leitura em família apresentou como razão para a avaliação “positiva” que fez à sua participação.

A mãe participante na nona sessão de leitura avaliou a mesma como “muito positiva” e referiu como razão para esta avaliação “a participação das crianças durante e após a leitura da história”.

“A relação de proximidade e o acompanhamento” foram as razões apresentadas pela décima participante na sessão de leitura. No caso, a mãe de uma das crianças avalia a sua participação como “muito positiva”.

Por fim, na décima primeira sessão de leitura, a mãe participante avalia a sua participação como “muito positiva” e a razão apresentada para esta avaliação foi: “o sorriso, a alegria e a felicidade demonstrada pelos meninos e meninas. Adorei ver a felicidade do meu filho em ter-me ali a ler para todos eles”.

Ao analisar as respostas, podemos constatar que os familiares valorizam as reações positivas das crianças à leitura de histórias. Desta forma, sendo o objetivo enaltecer o livro perante as crianças e os seus familiares, estes resultados são muito positivos. Tendo em conta que “os principais contextos de vida das crianças são os espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de criação de hábitos, de rotinas e do gosto pela leitura” (Cruz et al., 2012, p. 16), a promoção do desenvolvimento deste projeto fez todo o sentido, uma vez que levou até ao contexto educativo, Jardim de Infância, o contexto familiar. Cruzando esta ideia com as palavras das autoras Fernanda Viana e Marta Martins (2009), quando referem que

Adotando uma perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, Escola e Família não são sistemas estanques, mas sistemas em comunicação. Assim sendo, se não se verifica (ainda) uma correlação entre formação de leitores e hábitos de leitura na escola é porque muito provavelmente, a Escola ainda não conseguiu encontrar as estratégias mais adequadas. (p.27)

Refletindo nestas palavras podemos constatar que a estratégia utilizada para fomentar as relações entre escola e família foram apropriadas, dado que o balanço final, como observado nas respostas, foi positivo.

Em suma, conclui-se que o empenho de alguns familiares foi total para o sucesso do projeto aqui defendido, pois, além da resposta aos questionários, alguns

familiares mostraram-se muito felizes com esta envolvimento no dia a dia das suas crianças no Jardim de Infância. Este facto foi comprovado pela participação ativa nas sessões de leitura, pois alguns familiares, para complementar a sua participação, levaram bolos ou bolachas para o momento posterior à leitura. Estes momentos foram de bastante cumplicidade entre as crianças, os familiares, as Educadoras Estagiárias, a auxiliar e a Educadora Cooperante. Contudo, esta cumplicidade era marcante entre as crianças que tinham os seus familiares presentes, pois, pelo observado, estas crianças sentiam-se muito felizes com estas participações no seu dia a dia em contexto educativo.

Para terminar, é importante frisar que todas as sessões de leitura foram assinaladas por fotografias, que eram colocadas na *Árvore das Recordações*, que se encontrava no cantinho da leitura. Este elemento realizado pela Educadora Estagiária foi um marco para que as crianças recordassem as sessões de leitura em família e, desta forma, aumentassem o gosto pelo livro e pelo cantinho da leitura. As fotografias, no último dia de estágio, foram enviadas, através das crianças, para serem entregues aos seus familiares que participaram nas sessões de leitura em família.

Conclusões

Nesta parte, apresentar-se-ão as conclusões do estudo, atendendo à reflexão realizada sobre a questão-problema traçada. Abordar-se-ão também algumas limitações do estudo e recomendações/pistas para futuras investigações.

Em seguida, atentamos na questão inicial da investigação e delineamos uma resposta conducente e apoiada nos resultados obtidos no projeto.

De que forma a leitura de histórias e as práticas didáticas literárias permitem o aumento da procura do livro e promovem o cantinho da leitura?

A implementação do projeto surgiu de uma necessidade observada à qual seria necessária dar uma resposta. Desta forma, foram delineados objetivos que se tornaram fundamentais para alcançar os resultados pretendidos.

Depois de apresentar e analisar os dados recolhidos, considera-se essencial refletir sobre os resultados obtidos durante todo o processo, uma vez que é fundamental compreender se conseguimos obter uma resposta positiva à questão-problema que foi traçada para o projeto, através dos objetivos delineados.

Conhecer a opinião dos Encarregados de Educação, da Educadora e das crianças sobre a importância do livro

No que respeita aos questionários iniciais, realizados aos Encarregados de Educação, foi possível compreender que consideravam importante os livros na vida da criança e valorizavam a leitura de histórias, tendo sido a mãe destacada como principal leitora. Esta conclusão vai ao encontro daquilo que outros estudos já comprovaram, como podemos observar nas palavras de Juliana Pimentel (2017), no estudo, *A importância das histórias no Pré-Escolar*, realizado pela mesma, “o adulto com quem mais desenvolviam atividades de leitura era a mãe” (p.34). Também no estudo realizado por Fernanda Brás (2017), *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar*, a mãe assume o papel principal na leitura de histórias, “as crianças responderam que a mãe é quem conta mais vezes histórias em casa” (p. 51). Podemos, desta forma, concluir que é notório o papel assumido pelas mães no desenvolvimento das atividades de literacia junto dos seus filhos. (Harrison, 1986, cit. In Nutbrown & Hannon, 2003).

Com base numa reflexão geral de todo o questionário, foi perceptível que a leitura de histórias era tida em conta no quotidiano familiar das crianças, contudo, e ainda mais importante, foi possível compreender que os Encarregados de Educação dispunham de um tempo para ler aos seus educandos, valorizando esse ato.

Não podemos descurar a ideia que só na escola as crianças podem ter contacto com a literatura, é fundamental a família ter uma participação ativa na leitura de histórias, no desenvolvimento do gosto pelo livro e consequente criação de hábitos de leitura.

A literatura infantil é, assim, um território onde adultos e crianças se deslumbram, onde se criam momentos mágicos, onde o imaginário ressalta e onde a partilha entre criança e adulto se torna

[...] um lugar de afetos, onde moram as palavras e as imagens criando uma atmosfera poética que contribui para a formação estético-literária das crianças (pré)leitoras, um lugar repleto de sentidos que crianças e potenciais leitores adultos vão (re)construindo com a sua particular forma de ver e de sentir. (Mendes, 2013, p. 35)

A participação das famílias nas sessões de leitura no Jardim de Infância foi muito valorizada, quer por parte das famílias, quer por parte das crianças. Depois da análise realizada aos questionários finais e às entrevistas, foi possível determinar o impacto positivo que estas tiveram. As famílias participantes destacaram o projeto como excelente iniciativa de colaboração entre o Jardim e a família.

O impacto destas sessões de leitura em família aliado a outro conjunto de atividades, permitiu alcançar o objetivo do estudo, ou seja, promover na criança, um maior interesse na procura pelo livro e pelo cantinho da leitura.

Relativamente à entrevista realizada à Educadora Cooperante, pode concluir-se que esta realça a leitura de histórias e destaca a sua importância como atividade de rotina em sala. Tem por hábito de ler/contar histórias às crianças, realizando com bastante regularidade. A Educadora também realça a importância de histórias, focando o contributo que estas têm no desenvolvimento da criança. Podemos comprovar este contributo através do trabalho realizado por vários autores, como observado ao longo deste estudo.

Podemos concluir que tanto os Encarregados de Educação como a Educadora Cooperante consideram de extrema importância a leitura de histórias. O envolvimento do contexto educativo e do contexto familiar na promoção da literatura infantil motiva as crianças para este tipo de atividade e cria vínculos na relação que existe entre os adultos leitores e crianças. A melhor estratégia para a criança se sentir motivada a aprender a ler é ouvir ler pela voz dos outros (Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo, 2012), assim sendo, a leitura de histórias, por todos os motivos, é essencial.

Termina-se com a afirmação, complementando o anteriormente referido, de que “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).

Após a análise realizada às entrevistas das crianças, foi possível concluir que estas gostam que lhes contem histórias e assinalam a mãe como principal leitora e as suas casas e o Jardim de Infância como principais locais onde costumam explorar/ler livros. Existe uma variedade imensa no tipo de histórias de que mais gostam, tendo sido referenciadas várias opções, o que nos permite perceber que convivem com um leque de histórias muito variado.

É na fase do pré-escolar que a criança tem uma enorme capacidade de imaginar e dar vida ao que a rodeia, as histórias vão surgir como um estímulo à sua criatividade, imaginação. Além do referido, este contacto promove, desde cedo, o gosto pelo livro e incute a criação de hábitos de leitura.

Planificar uma intervenção pedagógica centrada num projeto de leitura com as crianças

A intervenção realizada com as crianças obteve os resultados esperados. As sessões delineadas foram realizadas com sucesso, o grupo de crianças demonstrou-se sempre ativo e curioso durante as atividades propostas.

Com base no observado e recolhido, o envolvimento do grupo foi notório. Os momentos de leitura de histórias sempre foram recebidos com muito entusiasmo e curiosidade por parte das crianças. As atividades que complementavam as leituras foram sempre pensadas para proporcionar ensinamentos às crianças, aliando o livro, sempre, a estas aprendizagens. A Literatura Infantil tem como objetivo não só que os

pequenos leitores se divirtam e desfrutem da leitura do livro, mas também que estes adquiram conhecimento do mundo, sendo, por isso, importante encará-la como parte integrante do quotidiano da criança.

O livro era sempre o mensageiro das atividades, pois estas partiam sempre dele. A diversidade de tarefas que o livro pode desencadear é, sem qualquer dúvida, uma riqueza que os educadores não podem menosprezar. Inúmeras foram as atividades que se desenrolaram semana após semana através do livro. E uma das nossas principais preocupações foi planificar atividades significativas para o grupo de crianças, pois como afirma Portugal (2010), importa que “as crianças encontrem na sala algo que responda bem às suas necessidades de desenvolvimento, estímulos necessários para desencadear atividades intensas e que atendam a todos os domínios desenvolvimentais” (p.83).

Com enfoque nas aprendizagens das crianças, propusemos atividades distintas, de forma a possibilitar o envolvimento de todas as crianças. Com estas atividades, procuramos também estabelecer articulação entre as diferentes áreas e domínios, referidas/os nas OCEPE, por entendermos que as aprendizagens devem ser contextualizadas e significativas para as crianças, devendo, por isso, surgir de forma transversal e integradora.

Fruto de todas as atividades desenvolvidas, o objetivo ao qual nos propusemos foi alcançado. A procura pelo livro aumentou consideravelmente e a sua exploração era visível, tendo sido observados, inúmeras vezes, pedidos das crianças para a realização da leitura de histórias em momentos livres. Além desta leitura, a exploração individual, realizada pela criança, era detentora de uma maior motivação e curiosidade, visível na forma como abordava o livro. Foi um resultado conseguido, sendo que, antes da intervenção, a procura pelo livro era quase inexistente.

Dinamizar o cantinho da leitura, promovendo o contacto com o livro

A dinamização do cantinho da leitura foi outro dos objetivos que nos propusemos a alcançar e que conseguimos.

O ambiente criado na dinamização das atividades por parte da Educadora Estagiária, no cantinho da leitura, foi sempre tido em conta, uma vez que um dos objetivos era proporcionar o gosto pelo mesmo, nas crianças. Desta forma, as

atividades realizadas eram sempre muito interativas e dinâmicas, demonstrando que no cantinho da leitura era possível explorar os livros de imensas formas. A exploração/leitura dos livros foi sempre realizada no cantinho da leitura assim como as sessões de leitura em família.

A colocação do dossel para tornar o cantinho da leitura/biblioteca mais atrativo também motivou o interesse das crianças. Com uma pequena alteração, a vontade de estar presente neste cantinho foi muito notória. Este espaço deve ser privilegiado no ambiente de sala, inculcando, como referido, vontade na criança de nele estar presente.

Sendo o cantinho da leitura “[...] um canto da sala [...] reservado à exposição de livros de histórias, que [as crianças] deverão poder manusear à vontade” (Rizzo, 2005, p.76), foi realizada esta alteração, uma vez que o observado, antes da intervenção, demonstrava que o espaço era utilizado para múltiplas brincadeiras, contudo pouco utilizado para a exploração/leitura de livros. A necessidade de alterar este comportamento foi tida em conta e, com esta pequena alteração, a criança procura, agora, este espaço para manusear e explorar os livros de forma autónoma.

Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações

Na implementação deste projeto, surgiram, como em qualquer outro projeto que seja implementado de raiz, alguns obstáculos e limitações. Sendo alguns destes obstáculos facilmente ultrapassados, outros demonstraram que, sem a sua realização, ou seja, mesmo fazendo parte de uma dificuldade maior, teriam de ser transpostos, pois, caso contrário, o projeto poderia ficar comprometido.

Houve momentos que se afiguraram um pouco mais difíceis, ou seja, nem tudo aquilo que tinha sido pré-definido foi concretizado. Podemos destacar o facto de não ter sido possível organizar uma sessão de leitura entre a investigadora e os Encarregados de Educação, por motivos internos da instituição. Esta sessão podia ter sido fundamental nas sessões de leitura nas quais os familiares participaram, uma vez que lhes possibilitaria adquirir um conjunto de estratégias de leitura que poderiam ter sido utilizadas, enriquecendo estes momentos de partilha literária entre familiares e crianças.

Foi encontrada outra limitação como a impossibilidade de participação de alguns familiares nas sessões de leitura por incompatibilidade de horários ou pela limitação de tempo que tínhamos em contexto para implementar o nosso projeto.

O tempo de implementação do projeto, como mencionado, foi limitado a um curto período de tempo, o que, por exemplo, constitui a segunda limitação acima referida. Se o número de intervenções fosse maior ou existisse a possibilidade de implementar da parte da tarde, a possibilidade de participação de outros familiares teria sido possível. Desta forma, mais crianças poderiam ter tido a possibilidade de partilhar o momento de leitura com um dos seus familiares.

Outra das limitações encontradas é o facto de a investigadora do projeto, desempenhar, a par com este papel, o papel de educadora estagiária. Além das atividades do projeto, o restante tempo era dedicado à função de educadora estagiária, tendo de respeitar as rotinas da instituição e gerir o tempo da forma mais conveniente para alcançar ambos os objetivos.

Além das limitações mencionadas, foi com muito entusiasmo e orgulho que este projeto foi desenvolvido, e ainda com mais orgulho que todos os objetivos foram alcançados.

Capítulo III – Reflexão Global da Prática de

Ensino Supervisionada

Ao iniciar a escrita desta reflexão, criou-se em mim um pequeno nervosismo, que me recorda que mais uma etapa da minha vida está prestes a ser concluída. Esta reflexão permitirá olhar mais profundamente para o meu percurso e refletir sobre todo o caminho que tive de percorrer, confrontando-me com todas as vivências, com todas as aprendizagens, com todas as dificuldades. No entanto, será um caminho percorrido com muito carinho, uma vez que me faz recordar tudo aquilo que fui e experienciei até aqui!

Esta etapa teve dois trajetos, ambos realizados em contexto de PES e pertencentes à Educação Pré-Escolar. O primeiro trajeto, na PES I, proporcionou a passagem pelas três vertentes da creche, berçário, sala de um ano e sala de dois anos.

As intervenções em contexto berçário merecem ser destacadas, uma vez que, desde que ingressei na minha formação enquanto Educadora de Infância, sempre tive muita vontade de experienciar o trabalho realizado com bebés. É um facto que o trabalho desenvolvido com bebés carece de outro tipo de cuidados que não observamos nas outras vertentes da educação pré-escolar, como a muda de fraldas, o facto de não se alimentarem sozinhos, o facto de não andarem, contudo podemos aliar estes cuidados a várias aprendizagens que os bebés são capazes de adquirir.

Na base destas aprendizagens está, como em todos os contextos nos quais se trabalha com crianças, as relações afetivas, o carinho, a compreensão. Contudo, estas relações merecem mais notoriedade quando falamos em crianças mais pequeninas, pois, como refere Gabriela Portugal (2008),

do ponto de vista das crianças, as relações interpessoais afiguram-se como determinantes: em grande parte, a sua vitalidade, a sua atitude perante o mundo e a vida estão relacionados com a forma como foi ou não amada desde o início da sua existência. As pesquisas no campo do desenvolvimento destacam a importância crucial das relações sociais como fonte primária de variação no desenvolvimento socio emocional. (p. 21)

Como defendem vários autores, é possível desenvolver aprendizagens nesta faixa etária, uma vez que é marcada “por uma grande velocidade de desenvolvimento e aprendizagem, que deve ser acompanhada por adultos conscientes das suas ações, que compreendam a creche (ou outros contextos formais de educação e cuidados) como um espaço de aprendizagem e não apenas de cuidado” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 11).

Pessoalmente, considero que o contexto de creche merece todo o prestígio, uma vez que nele se desenvolvem múltiplas aprendizagens. Tal prestígio que, por vezes, ainda não é reconhecido, sendo que, muitos consideram estas instituições como meras apoiantes nos cuidados necessários com as crianças, esquecendo todo o valor educativo que estas instituições possuem. Contemplando esta ideia, “as creches foram fortalecendo fundamentos, especificidades, singularidades, objetivos, tecendo a sua identidade própria, constituindo-se hoje como um dos espaços de vida das crianças, com finalidades educativas globais, no sentido da promoção das suas potencialidades” (Sarmiento & Carvalho, 2017, p.8).

Foi necessário estar consciente desta realidade no momento em que assumi as intervenções nesta etapa educativa. Em todas as intervenções, tanto no berçário como na sala de um e na sala de dois anos, a criança assumiu um papel ativo na construção dos seus conhecimentos e foram respeitados os seus ritmos de aprendizagem. O planeamento atento e cuidado das atividades não foi esquecido e procurei sempre levar até às crianças atividades estimulantes e criativas, que lhes despertasse o interesse e que resultasse em aprendizagens inovadoras e construtivas.

As atividades realizadas com os bebés e com as crianças de um ano assentaram num trabalho mais direcionado para a estimulação sensorial, na qual a exploração de paladares, a manipulação de objetos, os elementos, jogos e brincadeiras de som, de luzes e de cores estiveram presentes. A audição de histórias na sala de um ano também foi valorizada, pois considero importante o contacto com o livro desde a primeira idade. Esta valorização comprovada por inúmeros autores que defendem que desde bebés estar em contacto com o livro é importante, uma vez que, expostas a momentos de leitura, beneficiam de inúmeros aspetos, na medida em que, como defende Vítor Fontes, Maria Leonor Botelho & Mário Sacramento (s/d), a literatura

infantil “alimenta e estimula a imaginação e satisfaz a afectividade e a curiosidade da criança” (p. 33).

Na sala de dois anos, continuei a valorizar a estimulação sensorial, mas, principalmente a leitura de histórias, uma vez que nestas idades, esta leitura “desempenha um papel fundamental, pois alimenta a memória coletiva, transmite valores, celebrando um ritual temporal em cada um dos seus ouvintes e/ou leitores” (Rigolet, 2009, p. 138). Segundo esta autora, “a literatura preenche vários papéis na criança: ela permite-lhe conhecer melhor o mundo que a rodeia enquanto a ajuda a construir atitudes positivas, como a autoestima, a tolerância para com os outros, a curiosidade perante a vida” (p.138).

Toda a intervenção em contexto creche se revelou uma mais valia para mim, sendo que foi uma experiência enriquecedora, onde tive pela primeira vez a oportunidade de assumir um grupo de crianças. Além de ter tido a oportunidade de assumir o grupo de crianças e de ter criado ligações muito fortes com as mesmas, estas ligações alongaram-se às educadoras cooperantes e auxiliares que me transmitiram muita confiança, carinho e ensinamentos.

O segundo trajeto realizou-se no contexto educativo de Jardim de Infância, desta vez, com crianças em idades compreendidas entre os três e os seis anos. Durante a intervenção na PES II, assumi o papel de educadora estagiária e de investigadora. Com ambos os papéis, desenvolvi aprendizagens que enriquecerão a minha bagagem enquanto Educadora de Infância.

Como educadora estagiária, assumia o grupo de crianças, tendo em conta as suas aprendizagens transversais, o cumprimento das rotinas diárias, as suas brincadeiras, entre outras. Em paralelo com o papel de investigadora, que se prendia mais com o estudo que durante este relatório foi apresentado, ou seja, focando-me mais naquilo que desenvolvia com as crianças, tendo por base a recolha de dados para o desenvolvimento deste estudo. Felizmente, considero ter tido sucesso em ambos os papéis, conseguindo dosear eficazmente os tempos disponíveis para a execução de ambos.

Ao longo deste percurso, pretendi transmitir às crianças que caminharam, lado a lado, comigo, um conjunto de experiências e aprendizagens, respeitando, no

entanto, o ritmo de desenvolvimento de cada uma delas. As atividades implementadas foram cuidadosamente programadas, tendo em conta as necessidades do grupo, assim como o próprio projeto que também surgiu de uma necessidade observada nestas crianças.

Na tentativa de promover, sempre, um desenvolvimento global da criança, todo o percurso foi realizado com muita preocupação, dado que “a educação de infância pretende o desenvolvimento do potencial humano num sentido amplo, o desenvolvimento de crianças competentes sob o ponto de vista emocional, social e intelectual, com uma forte identidade e sentido de presença” (Vasconcelos, 2009, p. 68). Potenciando este desenvolvimento holístico, contemplaram-se as diferentes áreas, domínios e subdomínios da educação pré-escolar, articulando-os de forma harmoniosa.

O foco principal durante ambas as PES foram as crianças e todo o meu percurso foi em prol do seu bem-estar e da transmissão de conhecimentos através de experiências enriquecedoras e que se mantiveram sempre aliadas à brincadeira, uma vez que nestas idades, brincar “pode estimular a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, proporciona a aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção” (Carvalho, Barros & Pereira, 2009, p. 5786).

Nem sempre esta caminhada foi fácil, existiram alguns momentos que poderiam ter condicionado as minhas expectativas, situações que, por vezes, nos faziam refletir sobre esta caminhada e sobre os passos que estavam a ser dados, no entanto, sinto que ultrapassei tais dificuldades com muita dedicação e carinho por aquilo que fui desenvolvendo. O nervosismo e a insegurança que me acompanhavam inicialmente foram desaparecendo com o passar do tempo, permitindo ter intervenções mais seguras. O maior conhecimento do grupo e a possibilidade de antecipar dificuldades, que poderiam surgir, permitiram-me criar estratégias para as contornar, o que também me deixava mais tranquila.

O meu papel de Educadora Estagiária, desempenhado com bastante rigor e dedicação, permitiu-me dar resposta a uma necessidade que observei no grupo de crianças. Desta forma, não posso deixar de me sentir orgulhosa pelo projeto que

desenvolvi com o apoio da minha orientadora, que foi, sem dúvida, um suporte importante quando as forças se esgotavam, um projeto no qual ambas acreditamos e ao qual me dediquei totalmente.

As Didáticas que fizeram parte do plano curricular do mestrado e da licenciatura foram importantes. Com as aprendizagens desenvolvidas nas Didáticas, quer do Português, quer da Matemática, quer do Conhecimento do Mundo, quer das Expressões, entre outras, criamos uma bagagem de ideias que nos acompanham e nos acompanharão ao longo da vida enquanto Educadoras.

A ideia para o meu projeto surgiu numa aula de Didática do Português, aliás, foram várias as ideias que me surgiram ao longo desta UC, que poderiam ser trabalhadas em contexto de Jardim de Infância. Claro que, como é óbvio, o avançar do projeto apenas foi tido em conta, depois da observação do grupo e das suas necessidades, como já referido. No entanto, algumas das ideias de atividades apresentadas surgiram das planificações que realizamos ao longo da unidade curricular Didática do Português.

Sendo que a Didática se aplica à constante articulação entre teoria e prática com outras áreas do conhecimento para assim dar suporte ao professor no desenvolvimento das suas habilidades e competências diante da educação, é importante ser lecionadas unidades curriculares que permitam estas aprendizagens. Libâneo (2012) diz que

[...] a formação de professores precisa buscar uma unidade do processo formativo. A meu ver essa unidade implica em reconhecer que a formação inicial e continuada de professores precisa estabelecer relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, de modo a romper com a separação entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos. (p.16)

Nesta perspetiva, percebe-se a importância da Didática, visto que ela “se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente” (Libâneo, 1990, p. 28).

O Seminário de Integração Curricular, tal como as Didáticas, também nos proporcionou um conjunto de métodos e aprendizagens que, por vezes, foram úteis

nas intervenções e que tal como as aprendizagens das Didáticas, também enriqueceram a nossa bagagem de Educadoras.

O caminho percorrido desde a licenciatura até ao dia em que me encontro a escrever esta reflexão foi longo, mas muito proveitoso e proporcionou-me muita alegria. Este caminho longo e, por vezes sinuoso, conduziu-me à ser Educadora de Infância, uma das profissões, na minha opinião, mais bonitas. Um sonho de infância que, com o aproximar do fim desta etapa, se torna cada vez mais real.

Ser Educadora de Infância, para mim, é fazer a diferença na vida de uma criança, é ser transmissora de conhecimentos, é brincar todos os dias, é ver sorrisos sinceros e ternurentos, é receber e oferecer abraços, é aprender coisas novas todos os dias, é saber que podemos mudar o mundo... e poder exercer esta profissão é saber que vou ser feliz todos os dias.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N., (2005). *Investigação Naturalista em Educação – técnicas de recolha/produção de dados*. Porto: Edições ASA.
- Albuquerque, C., M. (2010). *Animar a hora do conto na sala de aula ena biblioteca: O professor e a promoção da leitura*. Trabalho de projeto no âmbito do mestrado em Ciências da Educação. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Almeida, F. (2013). *O inquérito por questionário*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Assembleia da República (1986). Lei nº 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, I série, nº 237, 3067-3081.
- Assembleia da República (2001). Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. *Perfil Específico do Desempenho dos Educadores e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Diário da República, I série – A, nº 201.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores – Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: PACTOR.
- Barros, L. (2014). *A Leitura como Projeto – Percursos de Leitura Literária do Jardim de Infância ao 3º CEB*. Porto: Tropelias e Companhias.
- Barros, L. (2017). *Educação Literária na Família: Uma Proposta*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Basso, C., (s/d). *A Literatura Infantil nos Primeiros Anos Escolares e a Pedagogia de Projetos*. Obtido em 12 de fevereiro de 2019, de http://coral.ufsm.br/lec/02_01/CintiaLC6.htm.
- Bettelheim, B. (1999). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. São Paulo: Ed Paz e Terra S/A.
- Bogdan, R., C. & Bilken, S., K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bona, C., (2017). *A Nova Educação*. Lisboa: Penguin Random House.

- Brás, F. M. F. O. S. (2017). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar*. Relatório de Estágio. Bragança: Escola Superior de Educação.
- Carvalho, C., M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J., Barros, P. e Pereira, M. B. (2009). *O lúdico como uma possibilidade de intervenção ao Bullying e formação da criança na escola*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.
- Castro, E. (2017). *A importância da literatura para o desenvolvimento da criança*. Obtido em 14 de fevereiro de 2019, de <https://www.webartigos.com/artigos/aimportancia-da-literatura-para-o-desenvolvimento-da-crianca/9055>.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F., L., & Azevedo, H. (Julho-Setembro de 2012). *A Leitura de Histórias: Qualidade das interações entre Pais e Filhos*. Revista Diversidades, pp. 16-19. Obtido de <https://core.ac.uk/download/pdf/55624497.pdf>.
- Cruz, J. (2011). *Práticas da literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças*. Tese de Doutoramento apresentada na Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Edições Almedina.
- Denzin, N., K. & Lincoln, Y., S. (2000). *Introduction: Entering the field of qualitative research*. In Denzin, N., K. and Lincoln, Y., S. (ed.). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 1-17). Thousand Oaks: Sage Publication. [1ª ed. 1994].
- Dias, C., & Neves, I., (2012). *A importância de contar histórias*. Em Silva C., Martins M., & Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Ferreira, E. (1987). *Os processos construtivos de aprendizagem da escrita*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Fontes, V., Botelho, L., & Sacramento, M. (s.d.). *A criança e o livro*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Formosinho, J. (1994). *Pareceres e Recomendações*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (2009). *O processo de Investigação – da Concepção à Realização*. (5ª ed.). Lisboa: Lusociência.
- Frantz, M. (2005). *O ensino da literatura nas séries iniciais*. Coleção educação.
- Gallahue, D. (2002). *Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância*. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- Gamelas, A., Leal, T., Alves, M., & Grego, T. (2002). *Contributos para o Desenvolvimento da Literacia - Clube de Leitura*. in F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (2003). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 4*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Gomes, J. A. (2000). *Da Nascente à Voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho. [1ª ed. 1996].
- Hohmann, M., & Weikart, D., (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leal, S., M., & Fonseca, J., (2013). *A investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional*. Em F. Sousa, L. Alonso, & M. C., Roldão. *Investigação para um currículo relevante*. (pp.163-177). Coimbra: Edições Almedina.
- Libâneo, J. C., (1990). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C., (2012). *O Campo Teórico-Investigativo e Profissional da Didática e a Formação de professores. e formação de professores: perspectivas e inovações*. Goiânia, CEPED, PUC Goiás.
- Martins, L. (2011). *A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Mata, L., (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Matta, I., (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- ME-DGIDC. (2010). *Metas de Aprendizagens para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Mendes, T., (2013). *Amor como em casa: O Lugar da Família (e) dos Afetos na Literatura Infantil Contemporânea*. Revista Aprender nº 33. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, pp.35-40.
- Miguéns, M. (2005). *Seminário Educação e Família: actas/seminário. "Educação e família"*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (s/d). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa – Está na hora da Leitura. 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monzano, M. M. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.
- Papalaia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw Hill.
- Pimentel, J. H. A. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar*. Relatório Final. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Nutbrown, C., & Hannon, P. (2003). Children's Perspectives on Family Literacy: Methodological Issues, Findings and Implications for Practice. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, 115-145.
- Queiroz, D., Vall, J., Alves e Souza, Â., & Vieira, N. (2007). *Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). *Como fazer dos meus filhos leitores? Ler para Crescer*. Lisboa: Gulbenkian – Casa da Leitura.
- Rebouco, A. C. F. (2018). *O Manual escolar de Português: uma leitura dos textos do ponto de vista da Educação para o Desenvolvimento*. Dissertação de Metrado. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação.

- Reis, P. R. (2008). *Investigar e Descobrir – Atividades para a Educação em Ciências nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Rego, M. A. (2015). *El poder de la familia en la educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Revoredo, M. (2010). *Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Ribeiro, I., & Viana, F., L. (2009). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. Coimbra: Edições Almedina.
- Ribeiro, J. M. & Sotto Mayor, G. (2011). *Versos de não sei quê*. Antologia Poética. Porto: Trinta Por Uma Linha.
- Rigolet, A. (2009). *Ler livros e contar histórias para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rizzo, G. (2005). *Alfabetização Natural*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 3ª edição.
- Santos, M. M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família – um projeto de intervenção*. Trabalho de projeto de mestrado. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Sarmento, T., & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4, 8-12.
- Sequeira, F. (2000). *Formar leitores, o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da leitura*. Cadernos de Formação de Professores.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Sisto, C. (s/d). *A Arte de Contar Histórias e a sua Importância no Desenvolvimento Infantil*. Obtido em 18 de fevereiro de 2019, de <http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>.
- Sobrino, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B., W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tussi, R., & Rosing, T. (2009). *Uma intervenção precoce de leitura*. São Paulo: Global Editora.
- Veloso, R. M. & Riscado, L. (dezembro de 2002). *Literatura infantil, brinquedo e segredo*. Malasartes – Caderno de Literatura para a Infância e Juventude, 10, pp. 26-29.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falara Para Melhor Ler*. Relatório de Projeto 36/95 (Medida 2) do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Viana, F. L. & Martins, M. M. (2009). Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. In Ribeiro, I. & Viana, F. L. (org.). *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projetos para promover a leitura* (pp. 9-41). Coimbra: Almedina.
- Viana, F., Ribeiro, I. & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser – Os caminhos antes, durante e ... depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina.
- Wilson, D. R. (2013). Family literacy packs: Preservice teachers' experiences with family-school connections. *Reading Improvement*, 50 (1), 30-33.

Anexos

Anexo 1 - Questionário A: Enunciado dos questionários iniciais realizados aos Encarregados de Educação

Inquérito por questionário

Ex.^{mo} Encarregado de Educação,

Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) e, durante este semestre, desenvolverei um projeto na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II. A investigação tem como tema primordial “O conto, a família e o jardim de infância” e, nesse sentido, gostaria de poder contar com a sua colaboração no preenchimento deste inquérito por questionário.

Os dados fornecidos são absolutamente anónimos e confidenciais e serão exclusivamente utilizados para fins de investigação e destruídos quando não forem necessários.

1. Tem por hábito comprar livros para o seu educando?

Sim Não

2. Tem por hábito ler livros ao seu educando?

Sim Não

(Se respondeu **sim**, continue respondendo, caso tenha respondido **não**, avance, por favor, para a questão 8)

**3. Quem é que em casa ou no seio da família tem por hábito ler livros à criança?
(pode assinalar várias opções)**

Mãe Pai Avô Avó

Outro: _____

**4. Com que regularidade a criança ouve uma história lida por um adulto?
(assinale apenas uma opção)**

Todos os dias Uma a duas vezes por semana

Três a cinco vezes por semana De quinze em quinze dias

Uma vez por mês Nunca

Nenhum dos anteriores Outro: _____

5. Que tipo de histórias é que a criança costuma ouvir ler? (pode assinalar várias opções)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Banda Desenhada | <input type="checkbox"/> Contos populares |
| <input type="checkbox"/> Poesia | <input type="checkbox"/> Contos de fadas |
| <input type="checkbox"/> Contos da Disney | <input type="checkbox"/> Contos infantis |
| <input type="checkbox"/> Fábulas | <input type="checkbox"/> Histórias inventadas |
| <input type="checkbox"/> História infantil ilustrada | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

6. Como costuma ser feita a leitura de histórias à criança? (pode assinalar várias opções)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Lendo e mostrando as imagens | <input type="checkbox"/> Lendo e explorando as imagens |
| <input type="checkbox"/> Lendo e usando fantoches ou outro artefacto | <input type="checkbox"/> Lendo simplesmente |
| <input type="checkbox"/> Lendo, procurando o máximo de expressividade possível | |
| <input type="checkbox"/> Outro: _____ | |

7. Gostaria que a família estivesse, de algum modo, envolvida nas atividades do Jardim de Infância, realizando a leitura de histórias?

- Sim Não

Como? _____

Se respondeu **SIM**, assinale as razões (pode assinalar várias opções):

- Aumenta o gosto das crianças pela leitura
- É uma forma de participar e de se envolver no trabalho desenvolvido no Jardim de Infância
- Aumenta os laços familiares
- Outra: _____

Se respondeu **Não**, assinale as razões mais fortes (pode assinalar várias opções):

- A família não se deve envolver nas atividades do Jardim de Infância
- Ouvir histórias ainda não é importante nesta idade
- A presença dos familiares no Jardim-de-Infância provoca reações de nostalgia na criança
- As histórias devem ser contadas pelos(as) Educadores(as) e não pelos pais
- Outra: _____

8. Na sua opinião, qual a contribuição que a leitura de histórias tem na vida da criança? (ordenar de 1 a 5), sendo 1 o aspeto que considera mais importante.

- Aumento do vocabulário
- Incute valores
- Estimula a criatividade
- Reforça a vontade de aprender a ler
- Promove hábitos de leitura
- Outra: _____

Há algum aspeto que considera importante e que deveria ser aqui considerado? Refira qual? _____

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 2 – Guião de entrevista da Educadora Cooperante

Guião de entrevista: questões para Educadora Cooperante:

1. Costuma planificar atividades de leitura para as crianças?
2. A planificação destas atividades envolve apenas momentos de leitura ou, a partir da leitura, promove outro tipo de atividades? Se sim, quais?
3. A leitura de histórias é importante para as crianças? Na sua perspetiva, que competências promove?
4. Com que frequência costuma ler histórias na sua sala?
5. Privilegia algum género literário em particular? Porquê?
6. Qual a sua opinião sobre o envolvimento da família no JI, nomeadamente na leitura de histórias?
7. Costuma planificar atividades de leitura com as crianças?
8. Quantos anos de experiência tem como educadora de infância?

Anexo 3 - Guião de entrevista inicial das crianças

Questões para crianças: (guião de entrevista)

1. Costumam contar-te histórias?
2. Quem?
3. Gostas de ouvir histórias? Porquê?
4. Qual o tipo de histórias de que mais gostas?
5. E lêes história sozinho? Em que locais?

Anexo 4 – Questionário B: Enunciado dos questionários finais realizados aos familiares participantes nas sessões de leitura

Ex.^{mo} Encarregado de Educação,

Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) e, durante este semestre, desenvolverei um projeto na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II. A investigação tem como tema primordial “O conto, a família e o jardim de infância” e, nesse sentido, gostaria de saber a sua opinião relativamente ao momento de leitura.

Os dados fornecidos são absolutamente anónimos e confidenciais e serão exclusivamente utilizados para fins de investigação e destruídos quando não forem necessários.

1. Como avalia a sua participação na leitura de uma história no Jardim de Infância?

Muito Positiva

Positiva

Negativa

2. O que mais valorizou?

3. Apresente uma razão para a avaliação que realizou.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 5 – Guião de entrevista final das crianças

Entrevista relativa ao momento de avaliação da sessão de leitura em família

1. Qual foi o momento que mais gostaste na leitura/atividade?
2. Gostaste de ter o teu ... (familiar) no jardim de infância (escola) a ler?
3. Gostas de ter o teu ... (familiar) presente no jardim de infância (escola)?

Anexo 6 – Autorização para filmagem – sessões de leitura em família

Ex.^{mo} Encarregado de Educação,

Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) e, durante este semestre, desenvolverei um projeto na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II. A investigação tem como tema primordial "O conto, a família e o jardim de infância" e, nesse sentido, gostaria de filmar o momento de leitura, no qual estará presente.

Os dados fornecidos são absolutamente confidenciais e serão exclusivamente utilizados para fins de investigação e destruídos quando não forem necessários.

Autoriza que o filmemos durante a atividade de leitura?

Sim

Não

Assinatura: _____

Obrigada!

Anexo 7 – Planificação das atividades realizadas na semana *O Nosso Património*

Planificação das Atividades

Responsável pela implementação: F. Diana Cachada

Par Pedagógico: Sara Alves

Identificação do Jardim de Infância:

Data: 14 a 18 de janeiro de 2019

Ambiente Educativo: Sala 4

Parceiros Educativos:

Grupo: 21crianças - 4 anos

Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem	Competência/Objetivos	Atividades (Estratégia/ sequência/descrição da atividade/organização do grupo)	Recursos materiais/espacos físicos	Avaliação (o que se pretende que a criança aprenda)
<p>Área de Formação Pessoal e Social (1; 1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 4; 12; 15; 18; 19; 22)</p>	<p>1- Desenvolver valores e atitudes de cooperação nas regras e rotinas da sala;</p> <p>1.1 Identificar corretamente os colegas;</p> <p>1.2 Cumprimentar os colegas com cordialidade;</p> <p>1.3. Executar as tarefas com autonomia;</p>	<p>14 de janeiro de 2019</p> <p>A manhã inicia-se às 9:15h, com as habituais rotinas matinais: canção dos bons-dias, marcação das presenças e atribuição dos responsáveis do dia nas diferentes tarefas: responsável por verificar se a sala fica arrumada; eleger a criança que faz o comboio, também a criança que apaga as luzes e, por fim, a criança que vai ao compostor depositar os restos da fruta do lanche matinal. O responsável verifica o estado do tempo, para registar no “Relógio do Clima” (anexo 1), rotina introduzida, por mim, na primeira semana de</p>	<p>-Sala de atividades;</p> <p>-Quadro dos responsáveis;</p> <p>-Quadro das presenças;</p> <p>- Relógio do Clima;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe aguardar a sua vez e realiza as rotinas do dia com desenvoltura;

<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u> (3;3.1; 4; 5; 6; 7; 7.1; 8; 9;10; 11; 13; 13.1; 16; 17; 17.1; 19</p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u></p> <p><u>Subdomínio de Artes Visuais</u> (2; 2.1; 14;14.1; 14.2</p> <p><u>Domínio da Educação Física</u> (21; 21.1)</p>	<p>1.4 Efetuar as tarefas com responsabilidade;</p> <p>2-Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentação e produções plásticas;</p> <p>2.1-Registar graficamente o que pensam que acontecerá na história;</p>	<p>implementação.</p> <p>Nesta semana, a E.E. dá continuidade às atividades de leitura em família¹. Na caixa do correio (artefacto) (anexo 2), estará presente o marcador de livro que introduzirá mais uma sessão de leitura em família. A acompanhar o marcador de livro estará um urso de peluche (Manelito) que auxiliará no controlo do grupo, na introdução das atividades.</p> <p>A E.E. inicia a sessão, pedindo às crianças que desenhem, com lápis de cera, no marcador de livro (anexo 3) o que acham que vai acontecer na história que será lida no momento de leitura em família. Será dito apenas o título da obra e as crianças terão de imaginar aquilo que poderá ser retratado na história, estimulando a criatividade.</p> <p>Finda a atividade dos desenhos, as crianças irão lanchar e para o recreio - 10h15m.</p>	<p>-Livro <i>O Coelho Branco</i>, de Xosé Ballesteros e Óscar Villan;</p> <p>-Marcadores (de livros) em cartolina verde, com nome da e imagem de capa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenha o que, na sua opinião, acontecerá na história <i>O Coelho Branco</i>, de Xosé Ballesteros e Óscar Villan;
---	---	---	---	--

¹ Atividades de leitura em família – segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras (para dissertação).

	<p>3- Promover o gosto e hábitos de leitura;</p> <p>3.1 - Ouvir e participar na exploração da história;</p>	<p>Por volta das 10h45m, a E.E. chama as crianças para regressar à sala, organizando o grupo, sentando-o no cantinho da biblioteca, para assistirem a mais um momento de leitura.</p> <p>O familiar presente neste dia apresenta-se ao grupo (nome, criança que é seu familiar e grau de parentesco).</p> <p>Posteriormente, o familiar inicia a leitura gratuita da história <i>O Coelho Branco</i>, de Xosé Ballesteros e Óscar Villan (anexo 4).</p> <p>A leitura é realizada da forma que o familiar desejar, utilizando as estratégias que pretender.</p> <p>Finda a leitura, é tirada uma fotografia² (com o grupo, o familiar, a educadora e as estagiárias). Esta é colocada na árvore da leitura, previamente realizada pela E.E. (anexo 5). De seguida, as crianças regressam aos seus lugares para conversarmos sobre os desenhos realizados e interligá-los com a história, caso seja pertinente. A conversa será utilizada para proporcionar a partilha de opiniões consoante aquilo que observam nos desenhos e aquilo que ouviram,</p>	<p>da obra;</p> <p>-Lápis de carvão;</p> <p>-Lápis de cera;</p>	
--	---	--	---	--

² As fotografias serão tiradas com todos os familiares que participem nas sessões de leitura e colocadas, sempre, na árvore.

	<p>4-Desenvolver valores e atitudes de cooperação nas regras e rotinas da sala;</p> <p>5-Usar a leitura com diferentes funcionalidades;</p> <p>6-Explorar elementos paratextuais da obra <i>O Som das Lengalengas</i>, de Luísa Ducla Soares;</p>	<p>previamente, na história.</p> <p>15 de janeiro de 2019</p> <p>A manhã inicia-se às 9:15h, com as habituais rotinas matinais: canção dos bons-dias, marcação das presenças e atribuição dos responsáveis do dia nas diferentes tarefas: responsável por verificar se a sala fica arrumada; eleger a criança que faz o comboio, também a criança que apaga as luzes e, por fim, a criança que vai ao compostor depositar os restos da fruta do lanche matinal. O responsável verifica o estado do tempo, para registar no “Relógio do Clima”.</p> <p>A sessão inicia com o responsável a verificar a caixa do correio, onde estará o livro <i>O Som das Lengalengas</i>, de Luísa Ducla Soares (anexo 6). Este será o livro explorado em sala.</p> <p>Depois de sentadas no cantinho da biblioteca, será iniciada a exploração do livro, começando pelos elementos paratextuais: capa. Esta exploração pretende apresentar às crianças a autora e o ilustrador do livro, proporcionando o conhecimento sobre os mesmos. Desta forma, as crianças contactam com outros elementos do livro. Para esta exploração, a E.E. irá realizar algumas questões.</p> <p>E.E. – Quem serão estas pessoas? R.E. – Quem escreveu o livro, quem fez os desenhos, ...</p>	<p>-Sala de atividades;</p> <p>-Livro <i>O Som das Lengalengas</i>, de Luísa Ducla Soares;</p> <p>-Cestinho com lengalengas;</p> <p>-Leitor de CD's;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe aguardar a sua vez e realiza as rotinas do dia com desenvoltura; • Menciona o que observa nos elementos paratextuais;
--	---	---	--	---

	<p>7- Promover o gosto e hábitos de leitura;</p> <p>7.1 - Ouvir e participar na exploração das lengalengas;</p> <p>8- Associar as imagens às ilustrações do livro;</p>	<p>E.E – Estão aqui três pessoas, uma é a autora, a outra o ilustrador e a terceira, quem será?</p> <p>Depois de ouvidas as opiniões, a E.E. explicará às crianças que, neste livro, existe uma pessoa que canta o que está escrito (lengalengas).</p> <p>E.E.- Sabem o que são lengalengas? Depois de ouvidas as opiniões, será explicado que são textos transmitidos de geração em geração, de uns tempos para outros, constituído por palavras que geralmente rimam e com muitas repetições, que tem um carácter musical que ajuda a memorizar.</p> <p>Dentro de um cestinho, será levado um conjunto de lengalengas previamente seleccionadas pela E.E., que se encontram no livro <i>O Som das Lengalengas</i>, de Luísa Ducla Soares. As lengalengas escolhidas (anexo 7) são: “Bico Bico”; “Lagarto Pintado”; “Os sete irmãos”; “Mafagafinhos”; “A criada lá de cima” e “Papó de Vento”. As lengalengas estarão associadas às ilustrações (o papel do cestinho terá a ilustração do próprio livro).</p> <p>As crianças vão seleccionar as lengalengas e, no livro, em grande grupo, procuraremos a mesma, associando à ilustração.</p> <p>À medida que as crianças seleccionam as</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra interesse, respondendo às questões sobre o livro; • Associa as imagens às ilustrações do livro; • Diz a lengalenga, por fases; • Recita a lengalenga
--	--	--	--	---

	<p>9-Pronunciar a lengalenga, por fases;</p> <p>10-Decorar a lengalenga na totalidade;</p> <p>11- Pronunciar a lengalenga com diferentes emoções/comportamentos;</p>	<p>lengalengas, a E.E. lê para as crianças a mesma, de forma dinâmica. Hora do lanche e do recreio – 10h15m Por volta das 11h, as crianças regressam à sala, a E.E. irá colocar o CD que acompanha o livro, no leitor de CD's. As crianças irão ouvir a lengalenga Lagarto Pintado (confirmar) que é recitada pela autora, Luísa Ducla Soares. Depois da audição da lengalenga, duas vezes, a E.E. irá trabalhar a lengalenga Lagarto Pintado com as crianças, para que a mesma seja memorizada. Numa primeira fase, as crianças irão dizer verso a verso a lengalenga. Numa segunda fase serão ditos dois versos de cada vez e numa terceira fase será dita a lengalenga na totalidade. Depois de memorizada a lengalenga completa, a mesma será pronunciada de diferentes formas, isto é, utilizando diferentes emoções/comportamentos (emoções: feliz, triste, cansado, irritado, sonolento; comportamentos: como se estivessem ao sol, a cantar, a correr). A atividade será realizada em grande grupo, no entanto, em alguns momentos, o grupo será dividido em dois. Cada grupo dirá a lengalenga da forma que a E.E. sugerir.</p> <p style="text-align: center;">16 de janeiro de 2019</p> <p>A manhã inicia-se às 9:15h, com as</p>		<p>na totalidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pronuncia a lengalenga de diferentes formas; <ul style="list-style-type: none"> • Sabe aguardar a sua
--	--	---	--	---

	<p>12- Desenvolver valores e atitudes de cooperação nas regras e rotinas da sala;</p> <p>13-Promover o gosto e hábitos de leitura;</p> <p>13.1-Ouvir e participar na exploração da história;</p> <p>14-Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de</p>	<p>habituais rotinas matinais: canção dos bons-dias, marcação das presenças e atribuição dos responsáveis do dia nas diferentes tarefas: responsável por verificar se a sala fica arrumada; eleger a criança que faz o comboio, também a criança que apaga as luzes e, por fim, a criança que vai ao compostor depositar os restos da fruta do lanche matinal. O responsável verifica o estado do tempo, para registar no “Relógio do Clima”.</p> <p>Por volta das 09h30, a E.E. senta as crianças no cantinho da biblioteca para mais uma sessão de leitura em família. O familiar presente neste dia apresenta-se ao grupo (nome, criança que é seu familiar e grau de parentesco).</p> <p>Finda a apresentação, é iniciada a leitura. O livro explorado na sessão de leitura em família será <i>Grão de Milho</i>, de Olalla Gonzalez (anexo 8). O familiar lê da forma que desejar. Finda a leitura, é tirada uma fotografia (com o grupo, o familiar, a educadora e as estagiárias).</p> <p>No fim, é entregue a cada criança o marcador de livro. Por volta das 10h15, as crianças irão lanchar e para o recreio.</p> <p>Por volta das 11h, as crianças regressam à sala para realizar o desenho no marcador de livro.</p>	<p>-Sala de atividades;</p> <p>-Livro <i>Grão de Milho</i>, de Olalla Gonzalez;</p> <p>-Marcadores (de livros) em cartolina verde, com nome e imagem de capa da obra;</p> <p>-Esponjas em paus de madeira;</p>	<p>vez e realiza as rotinas do dia com desenvoltura;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responde a questões, interagindo com o familiar; • Desenha o que mais gostou na história
--	---	---	--	--

	<p>experimentação e produções plásticas;</p> <p>14.1-Desenhar, com criatividade o que mais gostaram na história;</p> <p>14.2-Pintar, utilizando a técnica da esponja;</p> <p>15-Desenvolver valores e atitudes de cooperação nas regras e rotinas da sala;</p>	<p>A E.E. irá pedir às crianças que desenhem no marcador de livro o que mais gostaram na história. Para pintar os desenhos, as crianças utilizarão a técnica da esponja (anexo 9). A E.E. colocará diferentes cores à disposição das crianças, com pedaços de esponja (estes pedaços estarão espetados em paus de madeira). Os desenhos serão realizados em grande grupo. A pintura dos mesmos será realizada em pequenos grupos, para melhor orientação. À medida que as crianças vão terminando e as que aguardam a sua vez, brincam nas áreas básicas da sala, estipuladas pela E.E. (pintura, construções, biblioteca e jogos de mesa).</p> <p>17 de janeiro de 2019</p> <p>A manhã inicia-se às 9:15h, com as habituais rotinas matinais: canção dos bons-dias, marcação das presenças e atribuição dos responsáveis do dia nas diferentes tarefas: responsável por verificar se a sala fica arrumada; eleger a criança que faz o comboio, também a criança que apaga as luzes e, por fim, a criança que vai ao compostor depositar os restos da fruta do lanche matinal. O responsável verifica o estado do tempo, para registar no “Relógio do Clima”.</p>	<p>-Tintas;</p> <p>-Sala de atividades;</p>	<p>Grão de Milho, de Olalla Gonzalez;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pinta o desenho, utilizando a técnica da esponja; • Sabe aguardar a sua vez e realiza as rotinas do dia com desenvoltura;
--	--	--	---	--

	<p>16- Desenvolver a capacidade de expressão oral;</p> <p>17-Promover o gosto e hábitos de leitura;</p> <p>17.1-Ouvir e participar na exploração da história;</p>	<p>Por volta das 09h30, a E.E. senta as crianças no cantinho da biblioteca para mais uma sessão de leitura em família. O familiar presente neste dia apresenta-se ao grupo (nome, criança que é seu familiar e grau de parentesco).</p> <p>Finda a apresentação, é iniciada a leitura. O livro explorado na sessão de leitura em família, a última a ser realizada, será <i>Versos de Cacaracá</i>, de António Manuel Couto Viana (anexo 10). Como o tema de projeto está ligado à cultura e património, durante a semana todos os livros explorados estarão interligados ao mesmo, terminando com um autor da cidade de Viana do Castelo. Os poemas para o familiar ler são previamente selecionados pela E.E., sendo estes: “Inverno”; “Os dias da semana”; “Arre, burro!”; “O peixe risonho” e “O avião” (anexo 11)</p> <p>No momento de leitura, o familiar lê da forma que desejar. Finda a leitura, é tirada uma fotografia (com o grupo, o familiar, a educadora e as estagiárias).</p> <p>No fim, é entregue a cada criança o marcador de livro.</p> <p>Por volta das 10h15, as crianças irão lanchar e para o recreio.</p> <p>Por volta das 11h, as crianças</p>	<p>- Livro <i>Versos de Cacaracá</i>, de António Manuel Couto Viana;</p> <p>- Marcadores (de livros) em cartolina verde, com nome e imagem de capa da obra;</p> <p>-Lápis de carvão;</p> <p>-Lápis de cor;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenha, com base no poema que mais gostou na obra <i>Versos de Cacaracá</i>,
--	--	---	--	--

	<p>18-Represenar graficamente, com base nos poemas ouvidos na obra <i>Versos de Cacarcá</i>, de António Manuel Couto Viana, o que mais gostou;</p>	<p>regressam à sala para realizar o desenho no marcador de livro. A E.E. irá pedir às crianças que desenhem no marcador de livro o poema de que mais gostaram, isto é, com base no que ouvirão no momento de leitura selecionem um poema e desenhem sobre o mesmo. A E.E. irá reler os poemas às crianças para facilitar a escolha. Findos os desenhos, as crianças brincam nas áreas básicas da sala.</p> <p style="text-align: center;">18 de janeiro de 2019</p> <p>A manhã inicia-se às 9:15h, com as habituais rotinas matinais: canção dos bons-dias, marcação das presenças e atribuição dos responsáveis do dia nas diferentes tarefas: responsável por verificar se a sala fica arrumada; eleger a criança que faz o comboio, também a criança que apaga as luzes e, por fim, a criança que vai ao compostor depositar os restos da fruta do lanche matinal. O responsável verifica o estado do tempo, para registar no “Relógio do Clima”. Neste dia, o responsável verifica o correio, onde encontrará um cartão com diferentes imagens de jogos tradicionais, onde dirá também “Vamos Brincar!”. Como neste dia terminamos o estágio no Jardim de Infância da Meadela, iremos proporcionar um dia diferente às</p>		<p>de António Manuel Couto Viana;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabe aguardar a sua vez e realiza as rotinas do dia com desenvoltura;
	<p>19- Desenvolver valores e atitudes de cooperação nas regras e rotinas da sala;</p>			

	<p>20-Visualizar o filme “Boog e Elliot – vão à caça”;</p> <p>21- Experienciar jogos tradicionais; 21.1-Jogar jogos tradicionais, com desenvoltura;</p> <p>22-Vivenciar momentos de partilha e diversão em grande grupo.</p>	<p>crianças. Depois das habituais rotinas e até à hora do lanche as crianças irão visualizar um filme “Boog e Elliot – vão à caça” (anexo 12). Por volta das 10h15m, as crianças lancham e vão para o recreio. No momento do lanche, as E.E. irão oferecer a cada criança uma bolacha húngara. Por volta das 11h, as crianças regressam à sala, para se dirigirem ao polivalente para realizar jogos tradicionais. Os jogos tradicionais escolhidos são: jogo do lençinho (anexo 13), realizado em dois grupos, estando cada educadora estagiária com cada grupo. Podemos também realizar em grande grupo. O jogo da macaca (anexo 14) será realizado com arcos que se encontram disponíveis no polivalente. Serão realizadas duas macacas para facilitar a organização do grupo. O jogo da corrida dos sacos (anexo 15), onde as crianças se colocarão dentro de um saco, fazendo uma “corrida”. Este jogo será realizado em grande grupo, porém apenas cinco crianças de cada vez a jogar. O jogo das argolas (anexo 16), onde as crianças atiram as mesmas, acertando num pino. Este material encontra-se no polivalente do Jardim de Infância. Será</p>	<p>-Sala de atividades;</p> <p>-Polivalente</p> <p>-Filme “Boog e Elliot – vão à caça”;</p> <p>- Lenços;</p> <p>-Jogo da macaca com arcos;</p> <p>-Sacos;</p> <p>-Argolas;</p> <p>-Pino;</p> <p>-Estojos dos Momentos de Leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Joga os jogos tradicionais, respeitando as suas características/regras; • Partilha momentos de diversão com os colegas.
--	--	---	---	--

		<p>orientado pelas E.E.</p> <p>Os jogos, num primeiro momento, são realizados em grande grupo. Posteriormente, cada criança pode escolher o jogo que quer realizar livremente. As E.E. acompanharão as crianças nos momentos de jogo, vivenciando momentos de alegria e diversão.</p> <p>Terminados os jogos, as crianças regressam à sala. A E.E. irá oferecer às crianças o “Estojo dos Momentos de Leitura” (anexo 17). Neste estojo, estarão presentes os marcadores de livros realizados pelas crianças durante os dias nos quais se realizaram as leituras em família. Este estojo marca os momentos das sessões de leitura e as crianças ficarão com uma bagagem de propostas de literatura infantil.</p>		
--	--	--	--	--

Bibliografia:

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Ballesteros, X., & Villan, Ó. (2010). *O Coelho Branco*. Matosinhos: Kalandraka.

Soares, L. D. (2011). *O Som das Lengalengas*. Lisboa: Livros Horizonte.

González, O. (2010). *Grão de Milho*. Matosinhos: Kalandraka.

Viana, A. M. (2016). *Versos de Cacarcá*. Alfragide: Texto Editora.