



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Promover a literacia da leitura: uma experiência na Educação
Pré-Escolar

Andreia Costa Araújo



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Andreia Costa Araújo

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Promover a literacia da leitura: uma experiência na Educação
Pré-Escolar

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

julho de 2021

***“A melhor maneira de tornar as
crianças boas, é torná-las felizes.”***

Oscar Wilde

AGRADECIMENTOS

Neste papel que assumo aqui e agora, concretiza-se o meu sonho de infância - ser Educadora de Infância - perpetuado no privilégio da minha formação.

Um sincero obrigada,

A vocês, Família, por sempre acreditaram em mim, por todo o amor e carinho ao longo de todo este árduo percurso.

Ao meu namorado, por acreditar mais em mim que eu própria, por me dar força todos os dias para continuar a lutar, que esteve sempre ao meu lado, ajudando-me em tudo aquilo de que precisei.

A todos os meus amigos, pelos momentos de força, alegria, fraternidade e amor.

À minha orientadora de tese, Professora Doutora Ana Raquel Aguiar, por me ter ensinado tanta coisa num espaço de tempo tão curto. Consigo aprendi a tornar-me uma pessoa mais corajosa e confiante!

À Educadora Conceição, obrigada por todos os ensinamentos, serão verdadeiramente inesquecíveis.

Por último, mas com um enorme destaque, agradeço aos “meus” pequenotes. A minha função foi ensiná-los, mas, neste caminho, quem mais aprendeu fui eu e aprendi-o convosco. Têm um lugar especial no meu coração!

RESUMO

Este relatório demonstra o caminho realizado na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Associado a este percurso, realizou-se um pequeno trabalho de investigação, centrado no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, realizado num Jardim de Infância do distrito de Viana do Castelo, com um grupo de 25 crianças, entre os três e os seis anos de idade, tendo em consideração a importância de motivar as crianças para a leitura e a sua aprendizagem emergente. Neste sentido, nesta proposta que aqui se apresenta, dá-se particular ênfase à leitura de histórias e variados desafios a ela associadas, procurando incrementar a curiosidade pela leitura emergente.

Assim, partiu-se da questão: De que forma a leitura de histórias e práticas associadas permitem o aumento da procura do livro, o interesse pela leitura e pela sua aprendizagem emergente? Para responder a tal questão, foram delineados os seguintes objetivos de investigação: i) Apresentar um conjunto de propostas, promovendo o contacto com o livro, o interesse pela leitura e pela sua aprendizagem emergente; ii) Analisar as reações das crianças às propostas apresentadas, tendo por base as suas representações sobre a importância de aprender a ler.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, um estudo de caso, dando a conhecer um conjunto de propostas, e o seu resultado, aplicado a um grupo de crianças, recorrendo-se à observação, ferramentas audiovisuais, entrevistas e documentos das crianças.

Os resultados levam-nos a concluir que a leitura de histórias associada a pequenos desafios tem um impacto positivo e significativo no interesse das crianças pela leitura emergente.

Palavras-chave: Literacia da leitura; Leitura de histórias; Educação Pré-Escolar.

ABSTRACT

This report demonstrates was developed during the Supervised Teaching Practice Unit of the Master's Degree in Pre-school Education.

Associated with this path, a small research work was developed, focused on the domain of Oral Language and Written Approach, realised in a Kindergarten in the district of Viana do Castelo, with a group of 25 children, aged between three and six years old, taking into consideration the importance of motivating children to read and its emergent learning. In this sense, in this proposal that is presented here, there is a particular emphasis on the reading of stories and various challenges associated with it to increase the curiosity for emergent reading.

The following question was posed: How can reading stories and associated practices increase the demand for books, the interest in reading and emergent learning? To answer this question, the following research objectives were outlined: i) To present a set of proposals, promoting the contact with books, the interest for reading and its emergent learning; ii) To analyse the children's reactions to the proposals presented, based on their representations about the importance of learning to read.

This is a study of a qualitative nature, a case study, making known a set of proposals, and their outcome, applied to a group of children, using observation, audiovisual tools, interviews and children's documents.

The results show that reading stories associated with small challenges has a positive and significant impact on children's interest in emergent reading.

Keywords: Reading Literacy; Reading Stories; Preschool Education.

Índice

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
LISTA DE ABREVIATURAS	XI
INTRODUÇÃO	1
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	2
Caracterização do Meio Local	2
Caracterização do Jardim de Infância	3
CARACTERIZAÇÃO DOS RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS	4
Materiais:	4
Espaços físicos:	4
Humanos:	5
CARACTERIZAÇÃO DAS ÁREAS	6
CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO	12
CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA	19
PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	23
Pertinência do Estudo.....	23
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
A literacia: definição.....	26
A importância da literacia da leitura na Educação Pré-Escolar	32
a) A sua ligação com o desenvolvimento da linguagem oral e com a escrita	32
b. A importância da leitura de histórias na promoção da literacia da leitura	38
Estratégias para promover a literacia da leitura na educação Pré-Escolar	42
A importância dos Cantinhos da Leitura	45
Projeto de Investigação	48
Metodologia.....	48
Caracterização dos participantes do estudo	49
Instrumentos de recolha de dados	49
Observação Participante	49
Entrevista	50

Meios Audiovisuais.....	50
Documentos realizados pelas crianças	50
PROPOSTA PEDAGÓGICA	51
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS DIFERENTES FASES DO ESTUDO	56
A. Fase de Diagnóstico	56
A. Entrevista à Educadora Cooperante	56
Entrevista às crianças	59
Fase B. Descrição e análise das atividades de intervenção pedagógica	62
Atividade 1 – O Magusto	62
Atividade 2 – Criação da “Hora do Conto”	64
Atividade 3 – Criação do Cantinho da Leitura	68
Atividade 4 – Reis Magos.....	70
Atividade 5 – O Médico Livro	73
Atividade 6 – Inverno	75
Atividade 7 – Família	77
Atividade 8 – Coração de Mãe	78
C. Avaliação	81
Entrevista Final	81
CONCLUSÕES RETIRADAS DO ESTUDO	84
Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações	85
REFLEXÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	92
ANEXOS	Erro! Marcador não definido.

Índice de Anexos

ANEXO 1 – Cubo para colorir e construir	96
ANEXO 2 – Ficha acerca do vídeo sobre os reis magos	96
ANEXO 3 – Lengalenga dos reis magos	97
ANEXO 4 – Ficha sobre a atividade “médico livro”	97
ANEXO 5 – ficha sobre a leitura do livro “O boneco de neve que queria ir à escola” ...	98
ANEXO 6 – Ficha para colorir e construir o boneco de neve	98
ANEXO 7 – Planificação.....	99

Índice de Figuras

Figura 1 – Área da Cozinha.....	6
Figura 2 – Cantinho da Leitura.....	8
Figura 3 – Cantinho da Leitura.....	8
Figura 4 – Área do Quarto.....	8
Figura 5 – Área da Modelagem	9
Figura 6 – Área dos Jogos	10
Figura 7 – Área das Construções	11
Figura 8 – Leitura da história	62
Figura 9 – Coroas do Magusto da Maria Castanha.....	62
Figura 10 – Construção do cubo	63
Figura 11 – Cubo de S.Martinho	63
Figura 12 – Livro “O Pássaro da Alma”	66
Figura 13 – Manta das Memórias.....	66
Figura 14 – Diálogo para o cantinho da leitura	66
Figura 15 – Livro “A Manta”	70
Figura 16 – Criação do Cantinho da Leitura	70
Figura 17 – Bolos Reis	71
Figura 18 – Coroas.....	71
Figura 19 – Reis Magos	72
Figura 20 – Dramatização.....	72
Figura 21 – Atividade “Médico Livro”	74
Figura 22 – Leitura da história: “O boneco de neve que queria ir à escola”	76
Figura 23 – Livro “O Livro da Família”	77
Figura 24 – Atividade da Família	77

Figura 25 – Livro “Coração de Mãe”	79
Figura 26 – Leitura da História	79
Figura 27 – Colocação da decoração	83
Figura 28 – Colocação da Manta	83
Figura 29 – Dinamização do Cantinho da Leitura	83

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Motivos que as crianças apresentam para a finalidade de aprender a ler...74

Gráfico 2 – Motivos que as crianças apresentam para aprenderem a ler.....74

Gráfico 3 – Motivos que as crianças apresentam para a finalidade de aprender a ler.....95

Gráfico 4 – Motivos que as crianças apresentam para aprenderem a ler.....95

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

ACEP - Associação Cultural e de Educação Popular

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

EC – Educadora Cooperante

EE – Educadora Estagiária

JI – Jardim de Infância

MAO - Movimento de Artes e Ofícios

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA - Planos Anuais de Atividades

PES- Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

Este relatório resulta da experiência decorrente da frequência da Unidade Curricular de 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 durou onze semanas e foi desenvolvida com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, num jardim de infância do distrito de Viana do Castelo.

O presente estudo está estruturado em três partes, sendo que a primeira se refere à caracterização do contexto educativo; a segunda parte engloba o estudo que foi levado a cabo nesse mesmo contexto e a terceira faz alusão à reflexão global da PES II, sintetizando o desenrolar do estudo.

A parte I divide-se nos seguintes capítulos: i) a caracterização do contexto educativo; ii) a caracterização dos recursos materiais e humanos; iii) a caracterização das áreas; iv) a caracterização do grupo; e v) a caracterização do percurso de intervenção educativa.

No que respeita à fundamentação teórica do estudo, esta engloba os seguintes tópicos: i) A literacia: definição; ii) A importância da literacia da leitura na Educação Pré-Escolar: (a) A sua ligação com o desenvolvimento da linguagem oral e com a escrita; (b) A importância da leitura de histórias na promoção da literacia da leitura; iii) Estratégias para promover a literacia da leitura na Educação Pré-Escolar; iv) A importância dos cantinhos de leitura. A parte II engloba o projeto de investigação, propriamente dito, onde se inclui a metodologia, a caracterização dos participantes no estudo, os instrumentos de recolha de dados, seguindo-se uma secção relativa à descrição das tarefas propostas e análise de dados. Por fim, as conclusões do estudo, incluindo as limitações e recomendações/sugestões para estudos similares.

O último capítulo destina-se à reflexão efetuada sobre a Prática de Ensino Supervisionada e contextos experienciados no âmbito dos estágios.

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Caracterização do Meio Local

O jardim de infância, onde decorreu a PES II, encontra-se localizado numa freguesia pertencente ao concelho de Viana do Castelo, junto à margem esquerda do rio Lima, fazendo limite com cinco freguesias.

Após 2013, e com a reforma administrativa nacional, houve uma junção de duas freguesias, passando a freguesia onde se encontra localizado o jardim de infância, onde decorreu a PES II, a ser a sede de gestão e administração destas duas freguesias, por ser a que apresentava maior número de habitantes. Segundo os censos efetuados em 2011, estas duas freguesias envolvem, no total, 2 670 habitantes, sendo 1 343 de uma freguesia e os restantes 1 327 da outra. Como se pode constatar, a diferença entre ambas é de apenas 16 habitantes. Restringindo a atenção para a área das duas freguesias, estas apresentam conjuntamente 10,05 Km², sendo que 3,48 Km² se referem à freguesia onde decorreu a PES II e 6,57 Km² são correspondentes à outra freguesia. Apesar de ambas terem uma riqueza ambiental apreciada por todos os habitantes e visitantes, cada uma apresenta particularidades características da sua zona.

A primeira freguesia mencionada está marcada pela qualidade da sua praia fluvial e pela margem do rio. Ainda neste território, com grande importância histórica, destaca-se a Igreja edificada ao lado do rio Lima. Já a segunda freguesia distingue-se das demais pela tranquilidade que oferece e pelas zonas altas do monte, garantindo vistas belíssimas das zonas que a circundam.

No âmbito social, as referidas freguesias apresentam uma série de associativismos de áreas e funcionalidades distintas, designadamente uma Associação de Cavaquinhos, uma Associação Social Cultural e Desportiva, um Centro de Atletismo, um Clube Aventura, uma Associação Promotora de um Movimento de Artes e Ofícios (MAO) e um Rancho Folclórico.

Relativamente ao emprego, existe uma grande diversidade, predominando os setores secundário e terciário.

Destaca-se, portanto, atividades no âmbito da mineração, do tratamento de resíduos sólidos, da transformação da madeira, da distribuição de *bricolage*, da consultadoria/serviços em tecnologias de informação, do comércio do vestuário, da construção civil/obras públicas, da mediação de seguros, do arrendamento de imóveis e, ainda, da restauração.

Caracterização do Jardim de Infância

O Jardim de Infância está integrado no estabelecimento onde funciona, também, o primeiro ciclo do ensino básico. O jardim de infância tem as suas salas no rés do chão e o primeiro ciclo funciona no primeiro andar. As crianças dos dois ciclos de ensino partilham espaços comuns, como sejam o polivalente, o refeitório, a biblioteca e o recreio exterior, embora em horários diferentes, para que não haja ajuntamentos e se desfaçam as “bolhas criadas” por salas, devido à pandemia COVID-19, respeitando, assim, as orientações contidas no Plano de Contingência. Ao nível do funcionamento e orgânica, os docentes valorizam a planificação conjunta de muitos momentos do calendário, privilegiando a articulação e parcerias educativas. Existe, também, entre as próprias crianças, uma grande cumplicidade e bom relacionamento, bem como um sentido de proteção das mais velhas para com as mais novas. As parcerias mais significativas para o desenvolvimento e sucesso das atividades deste estabelecimento são a Direção do Agrupamento, a Junta de Freguesia, a Câmara Municipal, a ACEP (Associação Cultural e de Educação Popular) e os encarregados de educação. Todos os parceiros respondem positivamente a todas as solicitações, desenvolvendo, em conjunto, anualmente, atividades que promovem o sucesso do PAA (Planos Anuais de Atividades) e o sucesso dos alunos.

CARACTERIZAÇÃO DOS RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS

Materiais:

Relativamente aos recursos materiais, verifica-se que o mobiliário da sala é o suficiente para o desenvolvimento das atividades e encontra-se em bom estado de conservação. Além disso, a sala de jardim de infância possui uma quantidade satisfatória de materiais para o desenvolvimento de atividades em todas as áreas curriculares, a saber:

- Na sala das AAAF, um videoprojector, colunas de som, um leitor gravador por sala e uma fotocopiadora que se encontra na sala dos professores do 1.º ciclo;
- Um computador portátil em cada sala de atividades do Jardim de Infância oferecido pela Câmara Municipal;
- Kit de música que integra alguns instrumentos musicais, e que pode ainda ser disponibilizado para atividades promovidas pelo 1.º Ciclo e/ou pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC);
- Material específico e variado para apoio às atividades de Educação Física.

Espaços físicos:

Quanto ao espaço físico, verifica-se que se trata de um local agradável para as aprendizagens das crianças e muito completo quanto às necessidades das mesmas, como se verifica pelos tópicos que se seguem:

- Duas salas de atividade para o pré-escolar e uma sala de atividades para o serviço específico das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF);
- Biblioteca da escola;
- Polivalente/Ginásio;
- Uma casa de banho para as crianças do pré-escolar;
- Duas casas de banho para as crianças do 1.º ciclo;
- Duas casas de banho para os adultos;

- Duas salas de professores;
- Uma sala de atendimento aos pais/ encarregados de educação;
- Uma cozinha/refeitório;
- Recreio / espaço ao ar livre, embora não exista nenhum tipo de material no exterior (baloço, escorrega e outros...).

Humanos:

O pessoal docente é composto por três Educadoras de Infância, estando uma de apoio para a Mobilidade por doença, apoiando os cinco dias da semana, e, às segundas-feiras, substitui a educadora da Sala um pelo facto de esta ter direito à redução de cinco horas na sua componente letiva. Destacam-se cinco professores do 1.º Ciclo, um professor do apoio educativo no 1.º ciclo, uma Terapeuta Ocupacional da Equipa da ELI (quinzenalmente), uma Terapeuta da Fala (uma vez por semana) e um professor do Ensino Especial (uma vez por semana).

O pessoal não docente é composto por três assistentes operacionais (dois do pré-escolar e um do primeiro ciclo), uma animadora e uma assistente para o serviço de prolongamento de horário, uma assistente que apoia o serviço das AAAF e da cozinha e duas cozinheiras.

O JI conta, também, como Recursos Financeiros, com a verba atribuída pelo Ministério da Educação e pela Câmara Municipal de Viana do Castelo; Comparticipação da Associação de Pais na aquisição de material para a realização de algumas atividades contempladas no PAA.

Recebe apoio, ainda, da Junta de Freguesia e da Biblioteca Municipal.

CARACTERIZAÇÃO DAS ÁREAS

A sala é composta por seis áreas: área da cozinha, área da biblioteca (cantinho da leitura), área do quatinho, área da modelagem, área dos jogos de mesa 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 e uma cesta com fruta. Esta é uma das áreas de eleição das crianças para brincarem.

Aqui, a criança conseguia experimentar diferentes papéis sociais (o papel de mãe, pai, filha/o, cozinheiro, entre outros), através do faz de conta, permitindo trabalhar a imaginação. Nesta área, é possível observar que a brincadeira tinha momentos de individualização quando cada um brincava a arrumar a loiça nos móveis, assim como de cooperação, quando cozinhava em conjunto com outros.

Figura 1 – Área da Cozinha



A área da biblioteca (cantinho da leitura) é composta por uma estante, na qual estão expostos vários livros infantis, de que as crianças podem usufruir. Encontra-se, neste cantinho, uma manta. 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.

A Área da Biblioteca permitia à criança contactar com variados livros, explorando-os e aproximando-as da leitura. Os livros estavam expostos numa estante para que cada criança pudesse escolher livremente. Nesta área, era possível folhear, simulando a leitura com base nas lembranças e nas ilustrações que já tinham sido ouvidas, ouvir histórias, criar e registar as suas próprias narrações.

No Jardim de Infância, o cantinho da leitura, 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 agradar 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 promovidas no cantinho da leitura, 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, podendo 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. As figuras 2 e 3 mostram o cantinho da leitura já após a intervenção da EE.

Figura 2 – Cantinho da Leitura



Figura 3 – Cantinho da Leitura



A área do quatinho, tal como a 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 Quarto



A aprendizagem desenvolve-se a partir do brincar, seja individual ou em grupo, logo esta área também propicia o envolvimento de outras crianças “em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um enredo” (Silva et al., 2016, p.52). Este jogo é comum no jardim de infância e é essencial para o “desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.” (Silva et al., 2016, p.52).

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

Nesta área, a criança faz o que quer, desenha/molda o que lhe apetece e não tem qualquer limite de assuntos (Homem, Gomes, & Montalvão, 2009). Esta área é explorada nas mesas que também são utilizadas em vários momentos do dia. A partilha é dos conceitos que deverá estar mais presente em todas as dinâmicas; aliás, a partilha e outros valores “não se ensinam, mas vivem-se e aprendem-se na ação conjunta e nas relações com os outros.” (Silva et al., 2016, p.33).

Figura 5 - Área da Modelagem



A área dos jogos de mesa é uma das menos procuradas pelas crianças. 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, de associação e encaixe. Os jogos presentes na sala exploram diferentes áreas/domínios. A área dos jogos de mesa permitia à criança desenvolver o raciocínio lógico e a atenção.

Deste modo, os jogos presentes na sala permitiam explorar várias áreas e domínios presentes na educação pré-escolar.

Todos eles tinham com principal finalidade desenvolver áreas/domínios numa partilha, interagida entre crianças.

Figura 6 – Área dos Jogos



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.

Através desta área, era possível conhecer diferentes animais, comparando-os, fazerem diferentes tipos de construções entre outras brincadeiras. Como se pode observar na Figura 7, encontrava-se delimitada por um tapete, que tinha a imagem de uma cidade.

Para as crianças que ingressam nesta área, é visível o seu entusiasmo, curiosidade, vontade de brincar ao “faz de conta”, um modelo de jogo simbólico no qual

a criança se apropria de papéis do Outro, como, por exemplo, animais, máquinas, objetos, pessoas, com a intenção de retratar situações “reais” ou até mesmo imaginárias, e, conjuntamente, exprimir emoções, sentimentos e ideias. (Silva et al., 2016).

Figura 7 – Área das Construções



Em suma, verifica-se que a sala possui uma boa organização, o que é fundamental, pois, de acordo com Cardona (1999), uma estrutura espaço-temporal bem precisa e explícita é indispensável para uma boa familiarização das crianças com a performance da sala de atividades. A criança, quando reconhece bem o espaço, materiais e tempo, autonomamente em relação ao educador, é capaz de participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido pelo pedagogo. Conclui-se que o trabalho em Jardim de Infância deverá ser pensado de modo a “respeitar as características individuais de cada criança” (Cardona, 1999, p. 137), porém só se torna tudo possível se possibilitar à criança uma participação ativa “na organização e no desenvolvimento das diferentes atividades desenvolvidas.” (Cardona, 1999, p.137). Então, possibilita-se uma participação ativa da criança, tendo uma estruturação espaço-temporal bem definida, que conceda um desempenho autónomo e independente, no interior da sala de atividades.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo do jardim de Infância onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) é constituído por vinte e cinco crianças, treze do sexo masculino e doze do sexo feminino. É um grupo heterogéneo com quatro níveis etários: três crianças de seis anos, condicionais à entrada no primeiro ciclo, sendo que uma delas veio de outro Jardim de Infância; treze crianças de cinco anos, onde nove são condicionais à entrada no primeiro ciclo no próximo ano letivo; quatro de quatro de anos, em que uma frequenta pela primeira vez o Jardim de Infância e outra veio de outro Jardim de Infância; cinco de três anos que frequentam pela primeira vez o Jardim de Infância.

As três semanas de observação, antes do início da prática pedagógica, foram fundamentais, pois permitiram observar a ação da Educadora Cooperante, analisando alguns aspetos da sua metodologia de trabalho, nomeadamente a forma como lidava com as crianças e com as situações que ocorrem no dia a dia. Em alguns momentos, foi-nos dada a oportunidade de participar ativamente nas atividades propostas, o que se revelou importante, para que quer a Educadora Estagiária quer as crianças se familiarizassem com uma nova realidade.

A observação permitiu compreender que o grupo de crianças manifesta níveis de desenvolvimento adaptados à sua idade, apesar de, como previsto, possuírem determinadas características e interesses próprios. É um grupo bastante interessado e recetivo a novas experiências, muito comunicativo (embora algumas crianças apresentem maior facilidade neste domínio do que as restantes), participativo e ativo. Estas crianças possuem uma grande capacidade de inclusão, visível na fácil adaptação das mesmas ao grupo e às suas dinâmicas.

Apesar de ser um grupo com faixas etárias muito distintas e níveis de desenvolvimento diferenciados, era evidente a cooperação entre todos para a execução das diferentes atividades. Contudo, são, ainda, crianças muito irrequietas e com uma capacidade de atenção algo limitada, sobretudo os mais novos, o que é perfeitamente normal neste grupo etário.

De facto, algumas crianças mais novas ainda apresentam dificuldades na aceitação e no cumprimento das regras, e, como esperado, com um tempo de atenção/concentração muito reduzido. Em relação à capacidade de envolvimento e participação em grupo, de uma forma geral e de acordo com cada nível etário, mostra interesse em fazer novas aprendizagens, em participar em pequenos projetos, em fazer escolhas, sobretudo por parte das crianças mais velhas, que gostam de manifestar a sua opinião, dar ideias e, com entusiasmo, participar nas atividades planificadas e/ou nas que vão surgindo no momento. Quando estão em atividades lúdicas livres, nas diversas áreas, apresentam dificuldades de autorregulação comportamental, bem como em controlar o tom de voz. Quanto à interação com os adultos, existe uma relação amistosa e muito próxima, sendo recíprocas, necessitam e gostam da proximidade, carinho do adulto e do toque, o que acalma, principalmente, as crianças mais ativas.

Na interação com os pares, apesar do egocentrismo e do comportamento ativo de algumas crianças de três, quatro e cinco anos, têm evoluído positivamente na sua relação, salientando, no entanto, que, por vezes, ainda surgem conflitos devido à dificuldade em partilhar. É de salientar a entreaajuda entre pares, de algumas crianças mais velhas com as mais novas. Relativamente aos interesses e aptidões que revelam, manifestam preferência pelas atividades no exterior, dentro da sala dão preferência à área dos jogos do chão/construções e de mesa; à área do faz de conta e à área das expressões: desenho, pintura e modelagem. Gostam da atividade de educação física, de canções, coreografias e de ouvir histórias. Progrediram na utilização correta do espaço e dos materiais. São mais autónomas nas rotinas diárias e nas atividades propostas. Aumentaram o tempo de permanência na tarefa. No entanto, as crianças de três anos, algumas de quatro e de cinco anos ainda necessitam do apoio e da supervisão constante do adulto. As maiores dificuldades neste grupo verificam-se, maioritariamente, ao nível da linguagem expressiva e do comportamento, provocando dificuldades no tempo de atenção/concentração, no cumprimento das regras estabelecidas; baixa resistência à frustração; insegurança e imaturidade face ao esperado para algumas idades.

Tendo como referência as OCEPE, nas três áreas de conteúdo, foram, durante a observação, proporcionadas tarefas distintas e adaptadas às necessidades do grupo,

respeitando-se os ritmos individuais. Assim, foi possível conhecer algumas das suas competências.

Na **Área da Formação Pessoal e Social**, as crianças identificam as suas características individuais, realizam, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia a dia, expressam emoções/sentimentos, estão atentas a uma conversa ou situação, sabem ouvir os outros, relacionam-se bem com os pares e adultos, respeitam os colegas e adultos nas suas diferenças, partilham os materiais, cumprem as regras da sala, são responsáveis, têm iniciativa, refletem sobre as suas atitudes e trabalham de forma cooperativa. Foram observados diferentes comportamentos. Estas diferenças devem-se ao facto de existirem diferentes idades e, ainda, por ter crianças a frequentar a primeira vez o ensino pré-escolar. Neste sentido, era visível que nem todas as crianças se relacionavam, acabando por se formar grupos. Verificou-se, ainda, que havia algumas crianças que tinham grandes dificuldades em partilhar os materiais e os brinquedos. A nível de regras, inicialmente, o grupo tinha dificuldades em respeitar o número máximo de elementos nas áreas, falavam todos ao mesmo tempo, e eram poucas as crianças que usavam o colar que sinalizava a área em que estavam. É de salientar que, no final da PES II, as crianças já tinham consciência das regras e já as cumpriam, como se explicita de seguida.

Na **Área da expressão e comunicação**, as crianças compreendem o que se lhes propõe; fazem registos gráficos com intencionalidade de comunicar; identificam e nomeiam cores primárias e outras; representam a figura humana; conhecem algumas letras do alfabeto (visível mais nas crianças de cinco/seis anos); distinguem letras de números; sabem como pegar corretamente num livro; escrevem o seu nome em letra impressa (visível nas crianças de cinco/seis anos); leem e preenchem quadros de entrada dupla; constroem puzzles com alguma complexidade (cinco/seis anos); realizam sequências segundo um padrão; fazem contagem até dez ou mais; contam objetos e utilizam o número correspondente para mostrar o resultado; reconhecem, de forma automática, o número de objetos de um conjunto (*subitizing*) - (cinco anos); resolvem problemas; ordenam temporalmente acontecimentos familiares; brincam ao faz de conta de forma desinibida; utilizam e recriam o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividade livre; reproduzem cenas do quotidiano; representam

uma personagem; dramatizam pequenas cenas de histórias; cantam canções, utilizando a memória; discriminam e identificam sons do cotidiano; identificam os instrumentos musicais utilizados; reconhecem o som dos instrumentos musicais; são criativas; representam vivências individuais, temas, histórias, paisagens, entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem); recortam, respeitando alguns limites/contornos; pintam, utilizando diferentes cores; contornam obstáculos; contêm destreza óculo-manual; têm destreza óculo-pedal; controlam os seus movimentos. A Área da Expressão e Comunicação é a única que distingue diferentes domínios, que constituem “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros” (Silva et al., 2016, p.43). Esta área divide-se, então, em quatro domínios, entre os quais o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por fim, o Domínio da Matemática. Seguindo as OCEPE, o domínio da Educação Física deve ser trabalhado no jardim de infância, de modo a proporcionar às crianças oportunidades desafiantes, “em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo” (Silva et al., 2016 p.43). Para tal, devem ser criadas atividades que desenvolvam a consciência e o domínio do corpo, cultivando, assim, o prazer pelo movimento (Silva et al., 2016).

Na **Área do Conhecimento do Mundo**, as crianças reconhecem laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade); identificam os diferentes momentos da rotina diária da sala do JI; revelam curiosidade por novas situações; envolvem-se em novas experiências; questionam sobre as visitas realizadas; gostam de conhecer o meio e cultura onde está inserida; interessam-se por projetos que envolvam a natureza; protegem o meio ambiente através da reciclagem; identificam os estados do tempo; distinguem unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde, semana, estações de ano); identificam comportamentos distintos de materiais (cinco anos); identificam-se como ser humano e explicam diferenças entre as suas necessidades fisiológicas e as de outros seres vivos (cinco anos); adquirem valores culturais, sociais e de padrões de comportamento ao nível de atitudes e hábitos; reconhecem a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos. Assim sendo, esta área é trabalhada quando a criança possui conhecimento do meio social em que vive, evidenciando a sua origem e função, sendo capaz de demonstrar respeito pela diversidade cultural e, ainda, quando possui conhecimento acerca dos órgãos do corpo humano, dos animais, estando

ligada à saúde e segurança. No que se refere a esta área, o grupo de crianças mais velho já demonstrava um conhecimento alargado acerca do mundo que as rodeia, tendo opinião acerca de vários assuntos. O grupo de crianças mais novo possuía alguns conhecimentos, nomeadamente reconhecia Portugal como o seu país, mas não sabia que fazia parte do continente europeu; também só tinha conhecimento das profissões mais comuns, como bombeiro, polícia, mas não era capaz de descrever as funções de cada uma.

As Artes Visuais contemplam diferentes formas de expressão artística, incluindo o desenho, a pintura, a escultura, a gravura, entre outros. Permitem desenvolver os sentidos das crianças, através do toque, da exploração de diferentes materiais que são usados quando pintam, desenham e, ainda, tal como o nome indica, permite desenvolver a visão ao contactar com diferentes cores, formas, entre outras. É através das artes visuais que as crianças dão asas à sua imaginação. Durante a PES II, foi possível observar que a maioria do grupo estava pouco desenvolvido a nível de expressividade; algumas crianças ainda estavam na fase de garatuja, pois os desenhos não eram perceptíveis. A nível de motricidade fina, o grupo de crianças de quatro e cinco anos estava bem desenvolvido, já conseguia pegar adequadamente no lápis e dominava o recorte, contudo o grupo de crianças de três anos ainda não era capaz de realizar atividades que envolvessem recorte.

No subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro, a expressão e comunicação são feitas através do gesto, do movimento do corpo, da expressão facial, da palavra e da mobilização de objetos; através deste subdomínio, a criança pode realizar representações que são significativas para ela, podendo ser reais ou imaginárias (Silva et al., 2016). O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” diz respeito ao momento em que a criança, através desta brincadeira, reproduz situações que são reais ou imaginárias ao colocar-se num outro papel que não é o dela, ou mesmo quando utiliza brinquedos e dá-lhe outro papel; esta brincadeira pode ser uma forma de a criança demonstrar aquilo que está a sentir, sendo um jogo frequente nas crianças do pré-escolar. Segundo Kishimoto (1994), “um dos objetivos do brinquedo é dar às crianças um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.” (p.109). Por outras palavras, quando a criança está a brincar ao faz de conta e utiliza uma chávena de café para beber um café,

ou, então, quando utiliza as panelas e os alimentos de plástico para fazer uma refeição, ela está a colocar-se no papel de um adulto, pois “por meio do brinquedo a criança reorganiza, constrói e reconstrói relações entre situações do pensamento e situações reais.” (Lira & Rubio, 2014, p.9). Segundo as OCEPE, o jogo dramático desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) (Silva et al., 2016, p.52). Ao longo das observações, foi notório o agrado das crianças pelos jogos dramáticos, pois, quando estavam na área do quarto e da cozinha, faziam a distribuição de personagens e tarefas entre si.

O subdomínio da Música deve ser trabalhado no jardim de infância, pois contribui para o bem-estar da criança. Este subdomínio tem uma “intenção específica, direcionada para um desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais” (Silva et al., 2016, p.55).

O subdomínio da dança está relacionado com os movimentos produzidos pelo corpo, está ligada ao teatro, à música e à educação motora. (Silva et al., 2016). Segundo as OCEPE, “A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum” (Silva et al., 2016, p.56).

Relativamente ao domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, este deve ser desenvolvido precocemente, pois é essencial na construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios (Silva et al., 2016). Na abordagem à escrita, verificou-se que quatro crianças já conseguiam assinar os seus registos; para as outras crianças, colou-se um cartão com o nome no seu respetivo lugar, criando, assim, um contacto entre a criança e o código escrito, pois a “identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade” (Silva et al., 2016, p.66).

No domínio da Matemática, é importante que os conceitos adquiridos nos primeiros anos sejam trabalhados no jardim de infância, pois “vão influenciar

positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (Silva et al., 2016, p.73).

Perante tudo o que foi observado nestas semanas, foi possível, e de acordo com as orientações da Educadora Cooperante, construir 11 planificações, em conjunto com o meu par pedagógico.

Nas intervenções, procurou-se cumprir o previsto nas OCEPE, de acordo com as orientações da Educadora Cooperante, tendo por base as características particulares do grupo, diminuindo o egocentrismo típico destas idades e investindo na cooperação. A propósito deste conceito, Papalia et al. (2001, p. 316) definem egocentrismo como “uma forma de centração”, característica das crianças em idade pré-escolar. Neste ponto, destacam-se os vários jogos de socialização realizados, que, além de potenciar o sentimento de identidade e autoestima individual, exigiam a criação de relações coletivas, interpessoais, promovendo o respeito pelos outros. Com o objetivo de estimular este sentimento de pertença a um grupo, foram também promovidas atividades em que as crianças elaboraram e ilustraram com as suas próprias fotografias, as regras/ações que deveriam pautar o seu comportamento na sala de atividades, com demonstração de atitudes relacionadas com os conceitos de autonomia, cooperação, convivência e cidadania.

CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

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.

Na área da Formação Pessoal e Social, foram realizadas algumas atividades que foram ao encontro das regras e rotinas da sala. Desta forma, sempre que as crianças falavam ao mesmo tempo, era solicitado que levantassem o dedo, e falassem uma de cada vez e, ainda, eram incentivadas a colocar o colar de forma a sinalizar a área pretendida. Foram desenvolvidos alguns jogos de socialização com vista a potencializar as relações das crianças. Por exemplo, com o livro de Michal Snunit, *O Pássaro da Alma*, foi criado um semáforo de peões, com apenas duas cores (verde e vermelho), onde todos os dias as crianças colocavam o seu símbolo no sentimento que as caracterizava num determinado momento.

Antes de abordar a importância do semáforo, é importante sublinhar o que são realmente as emoções. Segundo Moreira (2010, p. 23), trata-se de uma “resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta”. As emoções têm vindo a ser mais valorizadas devido aos esforços feitos pelos psicólogos que conseguiram demonstrar o quanto é importante trabalhar as emoções desde muito cedo com as crianças, pois “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais”. (Freitas-Magalhães, 2007, p. 55). Neste sentido, consideramos que é importante criar uma rotina na sala, em que o semáforo esteja presente, pois o educador estará a criar e a assegurar o bem estar emocional da criança e, desta forma, vai estar a incentivar a criança a lidar e a reconhecer as suas emoções e, ainda, está a dar importância às emoções da criança e a contribuir para criar

um “bem estar emocional, pois quando elas estão ausentes ou são excessivas tornam-se patológicas, perturbando o curso normal das situações da vida” (Franco, 2009, p.135).

Na Área da Expressão e Comunicação, foi visível o interesse do grupo, sendo que as regras impostas durante as sessões eram integralmente respeitadas. Exemplificando, foi realizada uma sessão, em que o piso não estava marcado e o grupo demonstrou grandes dificuldades a nível de orientação. Na sessão em que piso estava marcado, o grupo orientou-se bem sozinho, respeitou as marcações e as suas posições. A nível da capacidade de manipulação de objetos, as crianças concretizavam as tarefas sem dificuldade. A nível da coordenação motora, só o grupo de crianças mais novas é que apresentava dificuldades, como é natural, sendo necessário apoiar mais este grupo. Relativamente ao domínio da Educação Artística, este está dividido em subdomínios, nos quais se destacam as Artes Visuais, Jogos Dramáticos/ Teatro, Música e Dança, estes “são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva et al., 2016, p.47).

Ao longo das implementações, recorreu-se, várias vezes, a atividades relacionadas com as **Artes Visuais**, fazendo uma ligação às outras áreas de conteúdo. Valorizaram-se atividades em que o desenho, a pintura, o recorte e colagem estivessem presentes, promovendo o desenvolvimento da motricidade fina. Estas atividades estavam sempre interligadas com outras, como, por exemplo, quando o grupo realizou o recorte e a colagem de várias imagens alusivas ao Natal e aos Reis, nomeadamente Reis Magos e Bolo Rei; na construção de um Painel de Histórias, em que as crianças registaram em forma de desenho as partes preferidas das histórias ouvidas.

No **subdomínio da Música**, foi perceptível a alegria da maioria do grupo nos momentos musicais, pois, muitas vezes, era dada a oportunidade de cada criança, individualmente, escolher uma canção para cantar e quase todas participavam. Abordamos e exploramos várias canções com as crianças, realizamos também um jogo acerca dos sons fortes e fracos, em que foi dada a cada criança um marcador e esta tinha que marcar num painel gigante os sons mais fortes e mais fracos.

O subdomínio da dança foi muito trabalhado através de várias coreografias que executamos, em que as crianças participavam ativamente e bastante entusiastas.

Relativamente ao domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, na linguagem oral, só um elemento do grupo é que tinha dificuldade em se expressar de forma clara e perceptível; o resto do grupo utilizava uma linguagem simples e perceptível, pois, em grande grupo, sempre que uma história era lida, as crianças eram sempre questionadas antes, durante e após a história; do mesmo modo, antes de iniciar as atividades, criava-se sempre um diálogo com elas sobre o tema que ia ser abordado; também, à segunda-feira, as crianças falavam do seu fim de semana, logo estavam sempre a ser desafiadas a comunicar. Foram, ainda, desenvolvidas várias atividades, em que se recorreu à utilização de diferentes recursos e, assim, desenvolver no grupo o gosto pela leitura, atividades que fazem parte do projeto de intervenção e que serão descritas posteriormente.

No domínio da Matemática, relativamente ao grupo com quem foi desenvolvida a PES II, a maioria das crianças possuía conhecimento acerca do sentido de número, conseguindo associar o número simbólico à quantidade representativa. Por exemplo, foi realizada uma atividade que consistia em apresentar o número simbólico e o grupo tinha que colocar a quantidade que representava esse número e vice-versa. A maioria do grupo realizou esta atividade com sucesso. As restantes crianças conheciam a sequência numérica, mas tinham dificuldades, naturais, em fazer aquela correspondência. Relativamente às formas geométricas, o grupo de crianças mais velho identificava o círculo, o triângulo, o quadrado e o retângulo; já o grupo de crianças mais novas não possuía nenhum conhecimento acerca deste assunto. Através da área do jogo, as crianças adquiriam e aprofundavam conhecimento através dos materiais que estavam disponibilizados nesta área, tais como os puzzles, os dominós, o tangram, os enfiamentos, entre outros conhecimentos. Para promover a componente relacionada com a geometria e medida, realizaram-se medições às crianças e, por fim, fez-se uma tabela e afixou-se na porta. Desta forma, as crianças contactaram com as medidas de cada um.

Por fim, na **área do Conhecimento do Mundo**, no que refere ao meio físico, foi realizada uma experiência com água e amido de milho, em que as crianças puderam estar em contacto e verificar o que ia acontecendo. Outra atividade que foi desenvolvida nesta área foi a mistura de cores; mais uma vez, tentou-se compreender a opinião das

crianças acerca da junção de determinadas cores e, por fim, compararam-se as respostas com o que realmente aconteceu. Este tipo de atividades despertou o interesse do grupo, pois este manteve-se concentrado, demonstrando vontade de fazer mais.

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.

Pertinência do Estudo

Este estudo foi planeado durante o período de observação das três semanas antes da implementação. Portanto, foi notório que não havia cantinho da leitura. Na verdade, ele existe na sala do jardim de infância, mas era somente composto por uma mesa e um conjunto de livros numa cesta, não despertando o menor interesse por parte das crianças, logo era uma área que praticamente nenhuma criança frequentava. As crianças não usavam os livros, mas brincavam nos jogos de mesa, construção de blocos, entre outros. Apesar do grupo não procurar o cantinho da leitura, era perceptível que gostava de ouvir histórias. Neste sentido, tornou-se importante transformar o interesse deste grupo num projeto para que as crianças desenvolvessem o gosto pelos livros e pelo cantinho de leitura, promovendo o futuro interesse pelas bibliotecas escolares. Aliás, de acordo com as OCEPE, o contacto com a biblioteca pode começar nestas idades, valorizando o livro, prazer da leitura e a estética da sensibilidade. Portanto, é importante criar oportunidades para que as crianças utilizem, explorem e entendam as necessidades de consultar e a importância da sua utilização como espaço de lazer e cultura.

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, uma 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, 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 em algo de maior dimensão, neste caso, promover o contacto com o livro, o interesse pela leitura e pela sua aprendizagem emergente.

Contextualizando a importância da leitura e da sua aprendizagem emergente 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 e, ainda, o desejo de aprender a ler. 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 pela leitura e pela sua aprendizagem emergente, associada à dinamização do cantinho da leitura.

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 e espontânea, 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 práticas permitem o aumento da procura do livro, o interesse pela leitura e sua aprendizagem? Para responder a tal questão, foram delineados os seguintes objetivos de investigação: i) Apresentar um conjunto de propostas, promovendo o contacto com o livro, o interesse pela leitura e pela sua aprendizagem emergente; ii) Analisar as reações das crianças às propostas apresentadas, tendo por base as suas representações sobre a importância de aprender a ler.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a base teórica que sustenta este estudo. Portanto, o panorama teórico é baseado em cinco aspetos, a saber: i) definição de literacia; ii) a importância da literacia da leitura na Educação Pré-Escolar; iii) a importância da leitura de histórias na promoção da literacia da leitura; iv) estratégias para promover a literacia da leitura na educação Pré-Escolar e v) a importância dos Cantinhos da Leitura.

A literacia: definição

O termo literacia tem-se adaptado constantemente às necessidades da sociedade, adquirindo significados que se vão atualizando, amplos e até plurais, abrangendo todos os tipos de literacia. Segundo Pinto (2002), em Portugal, só em 1996, com a divulgação do Estudo Nacional de Literacia, é que esse termo começou a ser utilizado no vocabulário corrente. Benavente, Rosa, Costa, & Ávila (1996) - no livro que publicou aquele estudo - definiam a literacia como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana”, acrescentando que se tratava de “capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (p.4).

Desde o final do século XIX, o termo tornou-se muito popular nos Estados Unidos e no Reino Unido. Só apareceu em Portugal e no Brasil no final do século XX, principalmente porque havia mudanças estruturais urgentes na sociedade da época, que iriam promover o surgimento do termo "literacy", que, em Portugal, se denomina de "literacia" e, no Brasil, "letramento" (Pinto, 2002, p. 97). Uma curiosidade é que, enquanto em 1995 já existia, em língua inglesa, um dicionário dedicado ao assunto “literacia” – “The literacy dictionary. The vocabular of Reading and writting (Harris & Hodges (eds.), 1995)” – em português, apenas em 2001, no “Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa” é que há referência a esse termo.

No “Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa” (2001), o termo *literacia*, apontado como derivado do latim *littera* ‘letra’, é definido pela “capacidade de ler e escrever” e pela “condição ou estado de pessoa instruída” (p.2283). Considerando o Estudo Nacional de Literacia referido acima, a “Enciclopédia Verbo”, também editada em 2001, entendia a *literacia*, “numa acepção mais lata e moderna”, como um conjunto de competências que permitia ao ser humano ter o domínio dos instrumentos com que tinha de lidar no dia a dia. Neste sentido, a *literacia* não se referia apenas à leitura, mas, por exemplo, “à capacidade de saber conviver com as tecnologias da informação e comunicação” (Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura, 2001, p.26).

Barroco (2004) menciona que a “alfabetização funcional”, a inclusão do termo “alfabetismo” na definição de “*literacia*” não parece que esteja considerada no seu sentido estrito – “nível de instrução primária” (Dicionário do Português Atual – Houaiss, 2011a, p.114). Parece, pelo contrário, que este termo terá sido considerado como um “alfabetismo funcional” onde, mais do que os indivíduos terem frequentado a escola, importa que saibam usar os conhecimentos aí obtidos (p.134). Candeias (2000, p.210, citado por Barroco, 2004, p.135) esclarece que este conceito de “alfabetização funcional” não se opõe ao de *literacia*, considerando justamente “as competências necessárias à execução de novas tarefas, de modo a que cada pessoa assegure o seu próprio desenvolvimento e o da sua sociedade”. Na mesma linha de pensamento, Ávila (2005) afirma que a *literacia*, além de remeter para os níveis de qualificação escolares, remete também para o uso, no dia a dia, das competências.

A sua pesquisa sobre *literacia* dos adultos – em particular, sobre as competências-chave na sociedade do conhecimento -, concluiu que, na atualidade, é cada vez mais importante possuir “competências de *literacia* generalizadas, relevantes nas diferentes dimensões da vida desta sociedade do conhecimento. Constituem-se competências-chave que servem de base a muitas outras decisivas no presente” (p.507).

Estamos na era da informação, em que existe uma produção e transmissão da informação nunca imaginada até há poucos anos, muito por causa das “redes globais de comunicação” e da “grande rede – Internet – “que se juntaram às tradicionais formas de “publicação, apresentação e divulgação da informação”. Mais do que nunca, a

informação e o conhecimento influenciam “o sistema produtivo, os padrões culturais das sociedades e os modos de agir dos próprios sujeitos” (Martins, 2012, p. 15-16). Contudo, o facto de haver abundância de informação não significa que os indivíduos estejam mais informados e conscientes, pelo que, como já era recomendado num documento da “American Library Association” (ALA) datado de 1989 (1989, p.1, citado por Cordeiro, 2011), é necessário ser-se “capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a capacidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária” (p.23). Estas são competências que particularizam a literacia da informação. Numa definição posterior, que consta da Declaração de Praga (citada por Loureiro & Rocha, 2012), o entendimento é semelhante, considerando que a literacia da informação “abrange o conhecimento das próprias necessidades e problemas com a informação, e a capacidade para identificar, localizar, avaliar, organizar e criar, utilizar e comunicar com eficácia a informação para resolver problemas ou questões apresentadas” (p.2729).

Dudziak (2003) refere que se trata de um método de aprendizagem contínuo que envolve informação, conhecimento e inteligência. Neste sentido, segundo esta autora, poderão existir diferentes conceções da literacia da informação que determinam diferentes níveis de complexidade da mesma. Destaca três dimensões: i) a da informação (com ênfase na tecnologia da informação); ii) a cognitiva (com ênfase nos processos cognitivos); iii) a da inteligência (com ênfase na aprendizagem). Ao nível da informação, a literacia da informação relaciona-se com a tecnologia da informação, focando a abordagem do ponto de vista dos sistemas, com a aprendizagem de modos de busca e uso de informações em meios eletrónicos. Limita-se, assim, à mera aprendizagem de habilidades e conhecimentos instrumentais, praticamente mecânicos, tendo como foco o acesso à informação.

Em relação ao conhecimento, a literacia enfatiza o processo cognitivo, com foco no indivíduo, o seu processo de compreensão da informação e a sua utilização em situações específicas.

No que se refere ao nível da inteligência, a literacia dá ênfase à aprendizagem ao longo da vida, destacando-se “a dimensão social e ecológica do aprendiz”, considerando-o, não como utilizador, nem tão pouco como indivíduo, mas sim “como

sujeito, que é o indivíduo enquanto ator social, cidadão (Tourraine citado por Castells)” (p.30). Ainda parafraseando Dudziak (2003), e considerando o que acima foi dito sobre a literacia da informação, podem definir-se como componentes que sustentam esse conceito os seguintes: o processo investigativo; a aprendizagem ativa; a aprendizagem independente; o pensamento crítico; o aprender a aprender; a aprendizagem ao longo da vida.

Antes de entrar na educação formal, a compreensão das suas características e funções, a formação de conceitos e o desenvolvimento de habilidades específicas de leitura e escrita são o primeiro estágio da construção e desenvolvimento da literacia - literacia emergente (Smith & Dickinson, 2002, referidos por Gomes & Santos, 2005). Essa literacia, também conhecida como literacia precoce, é um processo baseado na experiência, prática e interação com a linguagem escrita. Se forem positivas, podem desenvolver as habilidades da fala, leitura e escrita antes da idade escolar. Desta forma, estes métodos de aprendizagem nos primeiros anos de vida, evitarão dificuldades futuras (Gomes & Santos, 2005).

Para Pinto (2012), a literacia emergente leva em consideração o desenvolvimento da linguagem e da fala, mais especificamente, o reconhecimento da fala e a sua correspondência com a linguagem escrita. Ferreira (2013) acrescentou que a aprendizagem da leitura e da escrita é influenciada por aspetos metalinguísticos, como o conhecimento das unidades fonéticas das palavras e a sua estrutura, da ordem das palavras nos enunciados e da importância do contexto. Como referem Whitehurst e Lonigan (1998, 2001, referidos por Leal, Peixoto, Silva, & Cadima, 2006), entre as competências que melhor antevêm o êxito das aprendizagens da leitura e da escrita além da consciência fonológica, estão a identificação de letras, o vocabulário e o conhecimento sobre o impresso.

Ao longo das últimas décadas, a pesquisa enfatizou a consciência fonológica na aquisição inicial de habilidades de leitura. Esta é a consciência de que as palavras são constituídas por “sequências de sons distintos e com diferentes significados” (Juel, 1988, citado por Leal et al., 2006, p.58). Vários estudos de Whitehurst e Lonigan (1998) têm demonstrado uma “relação recíproca entre a consciência fonológica e competências de leitura”. Concluindo, Sonnenschein e Munsterman (2002) referem que “a consciência

fonológica prediz a aprendizagem da leitura e esta, por sua vez, melhora a consciência fonológica” (Leal et al., 2006, p.58).

Outra competência muito importante para a literacia, segundo Whitehurst e Lonigan (2001, citados por Leal et al., 2006, p.58) é a identificação de letras, ou seja, o conhecimento das correspondências letra-som, e, em particular, o nome das letras. É considerado por estes como “um bom preditor de sucesso nas tarefas de processamento fonológico e por consequência no sucesso da aprendizagem da leitura e escrita” (p. 58). Treiman (2006), na sua pesquisa - “Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling” - concluiu que a consciência fonológica e as letras são interdependentes e influenciam-se mutuamente à medida que se desenvolvem, portanto, devem ser consideradas em conjunto. Uma habilidade que desempenha um papel crucial na aprendizagem da linguagem escrita é o vocabulário, porque a leitura em crianças torna-se mais fácil quando elas começam a entender as palavras escritas. (Adams, 1990 in Rush, 1999, referido por Leal et al., 2006). Em idade pré-escolar, as crianças podem manifestar diferenças notáveis “no número de palavras que conhecem, as quais tendem a aumentar e a justificar o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita” (Whitehurst & Lonigan, 2001, citados por Leal et al., 2006, p.57).

Segundo Leal et al. (2006), a investigação aponta, por último, uma outra competência que tem impacto na literacia, em especial no processo da aprendizagem da leitura: o conhecimento sobre as convenções do material impresso. Há a observação e interiorização de “regras e de convenções que regem a linguagem escrita”, percebendo as crianças que, por exemplo, a leitura e a escrita se processam (no nosso sistema de escrita) de cima para baixo e da esquerda para a direita (Foorman, Anthony, Seals, & Mouzaki, 2002, citados por Cruz, 2011, p.31).

As crianças estabelecem informalmente conhecimentos sobre as características formais dos materiais de leitura e convenções do universo gráfico, termos técnicos sobre a leitura e a escrita e as regras gerais da escrita (como a diferença entre frases, palavras e letras) por meio de espaços e pontuação (Foorman et al., 2002; Martins & Niza, 1998; Teixeira, 1993; referidos por Cruz, 2011, p.31).

Essas aprendizagens que envolvem descobrir a função da escrita permitem que as crianças “elaborem um conjunto interno de razões e sentidos para a sua

aprendizagem que, por sua vez, contribuem para a construção de um projeto pessoal de leitor/escritor” (Martins & Niza, 1998, citados por Cruz, 2011, p.31). Segundo Hockenberger, Goldstein, & Hass (1999, citados por Gamelas, Santos, Silva, Tormenta, & Martins, 2006), as habilidades relacionadas com a literacia fazem parte do processo de desenvolvimento, mas, para serem eficazes, precisam de planeamento e orientação adequada. É essencial que as crianças mantenham uma interação regular e ativa com os materiais impressos, motivando-as para aprender a ler e a escrever, já em idade pré-escolar.

Em suma, o conceito de literacia é bastante abrangente, existindo diferentes tipos de literacia, porém, no âmbito deste trabalho, estão as dimensões do conhecimento e da competência, elementos fundamentais na orientação deste trabalho, que se centra na literacia da leitura, apresentada de seguida.

A importância da literacia da leitura na Educação Pré-Escolar

a) A sua ligação com o desenvolvimento da linguagem oral e com a escrita

Nos primeiros estágios da educação, um estímulo desafiador é desenvolver a leitura e a escrita na infância, antes mesmo de receber a educação formal.

Neste mundo repleto de informações escritas, um passo importante é permitir que cada criança que vai à escola hoje adquira competências para poder desempenhar vários papéis sociais no futuro, podendo tomar decisões com liberdade e autonomia.

Como fator condicional, a taxa de literacia irá ajustar toda a trajetória académica, pois também afetará o acesso a novos conteúdos e processos de conhecimento e, em parte, determina as limitações da liberdade pessoal de todos.

Lopes acredita que há “muito mais do que ensinar as crianças a ler ou a conhecer letras, parece-nos de primordial importância desenvolver nas crianças a sensibilidade e o gosto pela leitura.” (2006, p.64). Além disso, também valoriza o papel dos pais, pois, quando estes estão cientes de que ler, desde cedo, para os seus filhos é muito importante para o seu desenvolvimento, ajudarão a melhorar o seu desempenho académico e a despertar a curiosidade pelos livros e pela leitura.

Partindo do que foi anteriormente afirmado, acreditamos que a qualidade da educação pré-escolar é muito importante, devendo inculcar na criança o prazer da leitura e da escrita, sem preocupações com a escolarização. Neste sentido, Niza e Martins (1998) mencionam que os futuros Educadores devem estar atentos à motivação que as crianças vão apresentando, à importância de práticas ligadas à leitura e escrita no jardim de infância.

De acordo com as OCEPE, “vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho.” (Silva, 2016, p. 69) É desta forma e de outras que as crianças vão sendo estimuladas para a escrita, se vão apercebendo de determinadas características, vão despertando o gosto e o desejo de escrever algumas palavras, como já foi referido anteriormente.

É desta forma e de outras que as crianças vão sendo estimuladas para a escrita, vão-se apercebendo de determinadas características, vão despertando o gosto e o desejo de escrever algumas palavras, como já foi referido anteriormente.

É de salientar, portanto, a importância de ler textos com significado e de levar em linha de conta outras competências básicas, como a percepção e a memória, envolvidas na aprendizagem, para além da simples decifração, que não é objeto da Educação Pré-Escolar.

Aliás, neste nível, há um grande investimento na literacia emergente, que, segundo Pereira (2008), “engloba o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que se assumem como precursores do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura e escrita” (p.96).

As investigações sobre literacia na idade Pré-Escolar apreciam o papel de fatores até ao momento negligenciados, como as experiências de leitura e de escrita, a consciência fonológica, de linguagem oral, entre outras.

Não podemos esquecer que nos próprios contextos de jardim de infância, os diálogos e discussões visam uma motivação das crianças para as atividades de leitura-escrita (Pereira, 2008). Trata-se de competências fundamentais para todas as áreas de conhecimento.

Todavia, e como já anteriormente referido, reforça-se que “não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (p.65), isto é, de entender a abordagem à escrita numa “perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no seu sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (p.66).

Precedentemente ao princípio do ensino formal, todas as tarefas propostas têm uma importância decisiva no sentido que as crianças atribuem à aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à escola.

Segundo Alves Martins e Niza (1998), algumas crianças chegam à escola depois de um conjunto de vivências que lhes permitiram interiorizar o sentido da linguagem

escrita: “os pais em casa costumam ler, interessam-se pelo que leem, falam das suas leituras, leem aos filhos histórias, frequentam espaços culturais, têm livros em casa, utilizam a escrita no seu quotidiano.” (p. 51). No entanto,

outras crianças chegam à escola sem terem tido ocasião de participar em situações em que a linguagem escrita tem um papel de relevo, pois em casa não há ninguém que utilize a leitura para se recrear ou para se informar, não há livros bonitos de histórias, não há conversas sobre o que se leu e, muitas vezes, o contacto com situações de leitura e escrita é, no essencial, penoso. (Alves Martins & Niza, 1998, p.51)

Como refere Sim-Sim, no prefácio da brochura “Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), este lugar é caracterizado como um “espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança” (p. 7). Neste processo, considera inegável a importância da linguagem para a comunicação e acesso ao “conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social” (p.7).

Na mesma linha de sentido, as OCEPE sublinham que, para uma melhoria do domínio da linguagem oral, esta precisará de ser um objetivo fundamental na Educação Pré-Escolar, devendo os educadores fornecerem condições para que as crianças aprendam. Após a entrada das crianças na educação pré-escolar, as capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser ampliadas, progressivamente, consoante as interações com os educadores, com outros adultos e com outras crianças, atribuindo um papel decisivo à leitura.

A aquisição da linguagem é, portanto, considerada uma ferramenta importante para a curiosidade inata das crianças em explorar o ambiente circundante, possibilitando-lhe “formular questões, identificar assuntos, colocar problemas e procurar respostas” (Sim-Sim, 1998, p.31). Como refere esta autora (1998), a linguagem é um “factor e motor de desenvolvimento do homem”, pois é “um meio de conhecer, de organizar e até de controlar a realidade” (p. 31). É através dela que “expressamos a nossa identidade, cooperamos, trocamos experiências, representamos simbolicamente o real, transferimos a informação de e para outros tempos e lugares”, podendo, por seu intermédio, formatar “experiências, pensamentos e emoções”, aceder ao poder,

exercendo-o e/ou partilhando-o, ao mesmo tempo que reclamamos direitos (p.30). Mais uma vez, se sublinha que todas estas competências são, muitas vezes, promovidas por meio da leitura.

Como referem Sim-Sim et al. (2008), espera-se que, no final da educação pré-escolar, a criança possua um discurso perceptível e capacidades comunicativas, entre outras: compreender e responder a questões abertas começadas, por exemplo: Onde? Quem? e O quê? “usar a linguagem para resolver problemas” (p.36). Este desenvolvimento de competências da fala, assim como o desenvolvimento de competências da leitura e da escrita, ocorrem em simultâneo, encontrando-se a linguagem falada e a escrita estreitamente interligadas (Gomes & Santos, 2005).

Com o objetivo de comprovar a importância da literacia da leitura em contexto de educação pré-escolar, apresentam-se aqui alguns exemplos.

Rush, em 1999, fez uma investigação “sobre a relação entre o desenvolvimento dessas competências e as interações de educadores com crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos. Em 1994, Dickinson e Smith, numa investigação “sobre padrões de interação das educadoras durante a leitura de livros em salas de educação pré-escolar”, concluíram que, num contexto de grupo, o modo como as educadoras de infância leem livros com crianças, está fortemente relacionado “com o desenvolvimento, a longo prazo, do vocabulário e de competências de compreensão de histórias” (p.49). Gamelas et al. (2006) concluem, assim, que “é inquestionável o papel dos contextos de socialização na promoção de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar”, sendo esses essenciais para o subsequente desenvolvimento dos processos de leitura e escrita (p.50).

Do mesmo modo e com o mesmo objetivo, nas OCEPE, explora-se a aprendizagem relacionada com a leitura e a escrita. Assim,

O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica. (Silva, 1997, p. 70)

Os livros possuem um potencial vocabular não partilhado por nenhuma outra experiência linguística. Por exemplo, e de acordo com estudos de Stanovich (2000), “um livro de literatura para a infância possui em média 50% mais palavras raras do que um programa de televisão de grande audiência ou a conversa entre estudantes.” (Fernandes, 2005, p. 6).

Assim, e perfeitamente conscientes da importância da leitura, verifica-se que ler para crianças não é suficiente, mas sim ler com as crianças, utilizando vocabulário, gramática e materiais desafiadores e motivadores. É necessário cultivar a curiosidade dos mais pequenos sobre as palavras escritas para que possam utilizá-las como objeto agradável. Se uma criança crescer em um ambiente sem atividades de leitura e escrita, ela não terá a oportunidade de propor e testar hipóteses sobre o escrito.

Para além da imaginação, está a contribuir-se para a competência lexical, pois, de acordo com Lonigan (2004), a leitura de histórias e a exposição ao que está escrito são uma importante fonte de informação, de oportunidades e promovem o desenvolvimento do vocabulário em idade pré-escolar.

Morais (1994), citado por Viana (2001), considera que a criança, ao escutar uma história de formar lúdica, aprende, por exemplo, a definir objetivos e estratégias de compreensão, a organizar sequencialmente o tempo e o espaço, a parafrasear e a compreender ou a utilizar figuras de estilo e de sintaxe. Estas capacidades ser-lhe-ão bastante úteis, principalmente após os dois primeiros anos de escolaridade, quando aumentar a complexidade dos textos que lhe serão apresentados na escola.

A experiência linguística permite que os mais novos construam conhecimento sobre o léxico, bem como novas estruturas sintáticas ao lado de novos usos da fala. Como regra geral, ler histórias no jardim de infância é uma atividade interativa e essas interações devem ser incentivadas pelo educador e podem preceder ou ocorrer durante a leitura do texto.

Segundo Clay (1996), citado por Viana (2001), o simples facto de apontar para as palavras escritas enquanto se lê, é um passo essencial para o relacionamento/correspondência entre o impresso e o falado.

O conhecimento da linguagem adquirida pela criança no processo de escuta da história proporciona-lhe valor agregado. Por um lado, para poder lidar com a complexidade progressiva do texto, por outro lado, para escrever o seu próprio texto no futuro. De acordo com Viana (2001), o sucesso na aprendizagem da leitura está relacionado com a estimulação fornecida pela família. Nesse sentido, a leitura de histórias no jardim de infância pode desempenhar um papel decisivo para crianças cujos pais nunca lhes leram histórias, proporcionando-lhes oportunidades exclusivas de ler e escrever. Embora a leitura de histórias deva ser parte integrante do currículo do pré-escolar, esses momentos não devem ser "rotinas" num sentido depreciativo. De acordo com Heath (1983), citado por Viana (2001), "não é apenas lendo para a criança que se faz a diferença, mas saboreando os livros em conjunto, e refletindo sobre a sua forma e o seu conteúdo." (p. 49).

Concluindo, a literacia da leitura é fundamental neste nível de ensino e encontra-se intimamente associada quer ao desenvolvimento da linguagem oral quer à literacia da escrita emergente, uma vez que uma das estratégias mais importantes para a sua promoção é a leitura de histórias, como se explora de seguida.

b. A importância da leitura de histórias na promoção da literacia da leitura

De acordo com Santos (2010), a leitura de histórias é uma realidade do dia a dia no jardim de infância e que vai contribuir não só para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário”, como anteriormente referido, 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).

Neste sentido, a leitura de histórias proporciona, indubitavelmente, um outro tipo de contacto com o livro, nomeadamente com as personagens, a ação propriamente dita, os sons, as rimas, a linguagem figurada, entre tantos outros aspetos.

A maneira como os educadores leem e usam diferentes tipos de textos para as crianças são exemplos de métodos e conteúdos de leitura. Ao ler histórias, os educadores podem partilhar as suas estratégias de leitura com as crianças. Por exemplo, a leitura do título permite que as crianças percebam o conteúdo da história, permitelhes prever o que acontecerá a seguir e determinar o nome e a atividade da história (Silva, 1997, p. 70).

Modelar a leitura é mais eficaz do que associar ou reduzir situações escolares, das quais os textos são frequentemente desmobilizadores. Nesse sentido, a leitura para crianças deve ser de qualidade, tanto em termos de conteúdo como em termos formais. Crianças em idade pré-escolar devem ser confrontadas com palavras fónicas ou semanticamente exigentes e construções sintáticas, e tarefas que se destacam na sua natureza elementar. Quanto mais palavras adequadas e melhores ouvirem nessas idades, mais as crianças aprenderão palavras, frases e textos novos e mais exigentes. Segundo as palavras de Lopes et al. (2006) “A leitura possibilita o desenvolvimento do raciocínio, do sentido crítico, forma o gosto, dá asas à imaginação e abre portas da inteligência e da sensibilidade, contribuindo para a formação integral do indivíduo.” (p. 66) A criança deve lidar e familiarizar-se desde muito cedo com os livros, a fim de despertar a sua curiosidade pelos seus conteúdos.

Segundo os mesmos autores, “A promoção do gosto pela leitura exige que os adultos que lidam com as crianças demonstrem gosto e interesse por este tipo de atividades e acreditem no seu valor.” (p. 67).

É fundamental ensinar às crianças, desde tenra idade, a necessidade de preservar os livros, pois é um padrão educacional que contribui para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à leitura. No entanto, o acesso aos livros e o seu uso não se pode sobrepor e ser apresentado como incompatível com o ato de ler. “Se as crianças não tiverem oportunidade de ver e de manusear os livros, será muito difícil que venham a desenvolver para com eles uma atitude positiva.” (Lopes et al., 2006, p. 67). Nos dias de hoje, sabe-se que a leitura de histórias promove uma multiplicidade de competências nas crianças. Segundo Teale, citado por Fernandes (2007), durante a leitura de histórias, as crianças adquirem competências sobre a organização do material impresso nos livros, sobre a estrutura da língua escrita, desenvolvem o vocabulário, capacidades de manutenção na tarefa (concentração e atenção) e interação com adultos e pares. Neste sentido, o educador tem consciência de que, ao ler histórias às crianças, está a desenvolver a sua atenção, permitindo-lhes interagir construtivamente no decorrer da narrativa.

“Quando inventam uma história ou criam uma rima sem sentido, estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 545). De facto, “A leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (Mata, 2008, p. 78), o que contribuirá, indubitavelmente, para o sucesso na aprendizagem futura.

No entanto, “a vertente lúdica [...] não pode, em caso algum, estar ausente do contacto precoce com o livro e com a leitura” (Ramos & Silva, 2009, p.3).

Esta ideia é corroborada por Santos (2010), que centra a sua atenção no quão relevante é a motivação para a leitura e para os livros, referindo que as “situações de leitura pontuais e sem continuidade não conduzem de modo algum, a um envolvimento com a leitura” (p. 13).

A leitura de histórias, sendo uma atividade muito apreciada dos zero aos seis anos, deve ser aproveitada pelo educador para torná-la mais agradável, transformando-a num momento lúdico, “fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos”, que conseguem aproveitá-la para ir muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam” (Mata, 2008, p.80).

De acordo com Niza (1998), o educador deve criar situações e momentos que sejam propícios à criança para esta conhecer o que está escrito, levando-a a compreender e interpretar, pois sozinha terá, certamente, mais dificuldade nesta tarefa.

Desta forma, o educador deve propor atividades às crianças, para que estas sejam capazes, no processo de leitura-escrita, de perceber a relação entre linguagem oral, leitura e escrita informal.

A autora também declara que assim que o educador escreve leituras na frente da criança, esta compreenderá e assimilará a existência de uma convenção de leitura e escrita e que se desdobra da esquerda para a direita e de cima para baixo. Além disso,

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. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 574)

Assim, a leitura de histórias e a exploração de livros têm, para além da criação de relações afetivas, outros benefícios no desenvolvimento das crianças, em que é conhecido o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspetivas 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 (Sequeira, 2000, p. 70).

É, ainda, importante referir que a leitura em voz alta vai estimular a imaginação das crianças, facultar-lhes informação e promover a sua reflexão sobre acontecimentos, quer sobre si próprio quer sobre os outros. Ouvir histórias vai abrir novos mundos à

criança, mas também vai influenciar nas aquisições na área do desenvolvimento da literacia (Morrow & Temlock-Fields, 2004).

Para que este momento seja proveitoso para a criança, é relevante que quem está a contar a história a conheça bem, tornando o ambiente acolhedor, possuindo uma boa expressão oral e tentando, sempre que for possível, despertar nas crianças a participação (Cavalcanti, 2006 citado em Coelho, 2013, p. 26).

É no jardim de infância que o ato de contar histórias se torna fundamental, porque é nesta fase que desenvolvem as suas primeiras habilidades narrativas e, portanto, a criança beneficiará de ricos e variados momentos literários para a formação de futuros leitores. 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).

Verifica-se, portanto, que a educação pré-escolar é de extrema importância para as crianças de várias maneiras, e a leitura de histórias ajuda-as a enriquecer. Assim, é nesta primeira etapa da educação que as crianças começam a expressar-se oralmente, começam a perceber a sua compreensão no mundo que os rodeia, entre outros aspetos. Ler histórias, portanto, contribui para o trabalho de concentração, a criança precisa de estar concentrada e calma ao ouvir a história. As histórias também multiplicam as emoções, pois são inúmeros os sentimentos despertados na história, e permitem expandir o vocabulário.

Em suma, para além de todas as aprendizagens e competências associadas à literacia da leitura na educação pré-escolar, verifica-se que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética, sendo necessário, por isso, refletir sobre algumas estratégias possíveis para promover a literacia da leitura na Educação Pré-Escolar.

Estratégias para promover a literacia da leitura na educação Pré-Escolar

Partindo do que ficou anteriormente exposto, a literacia da leitura deve ser trabalhada em contexto de Educação Pré-Escolar, surgindo diversas estratégias que para ela contribuem. Segundo Alves Martins (1998) e Mata (2008), algumas estratégias para a promoção da literacia da leitura no Pré-Escolar são as seguintes:

- Registos das vivências, avisos, recados, etiquetagem do material.
- Histórias, poesias, livro de receitas, para pesquisa de informação, apoio ao desenvolvimento de projetos específicos, livros feitos pelas crianças.
- Observar em casa o pai/mãe escreverem ou lerem alguma coisa naquele dia, e tentar saber o que leram o escreverem; quando existem recados as crianças não só devem colaborar na produção escrita do mesmo (sabendo o conteúdo, elaborando a ilustração...) como serem eles a entregarem aos pais e a trazerem a resposta.
- Registrar o que as crianças dizem, escrever recados, ler rótulos de embalagens, ler informações diversas em livros, jornais, revistas, entre outros.
- Registos das vivências, avisos, recados, etiquetagem do material.
- Mensagens; uma história que contaram, entre outras.
- O educador organiza o grupo de dois ou três elementos e dá-lhes um livro com imagens e pede para que as crianças escrevam como souberem as palavras que correspondem ao que observam. De seguida, todos os grupos apresentam os seus trabalhos e confrontam os escritos produzidos, fazendo com que as crianças partilhem os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita.
- Construir um livro do “alfabeto” em que cada página tem uma letra e a criança terá de desenhar algum objeto cujo nome comece por essa letra. O educador escreve o nome do objeto e a criança terá de copiar para junto desse desenho. As crianças podem utilizar o computador para brincarem com as letras, compreendendo a diferença entre maiúsculas e minúsculas, a orientação da escrita e a sua linearidade.
- Fazer listagens das palavras que se começam ou terminam com a mesma letra/sílaba (destacando com cor a parte igual em ambas as palavras); isolar palavras entre frases e realçar o espaço entre elas, entre outros.

Por sua vez, Mata (2008) aponta cinco requisitos relativos à organização do ambiente de aprendizagem e à estruturação das atividades de forma a promover o contacto e a exploração da funcionalidade da linguagem escrita com a qual as crianças contactam nas tarefas de leitura:

- atividades significativas e contextualizadas de uso da leitura e da escrita;
- objetivos do uso da leitura e da escrita claramente apresentados, de modo a que as crianças percebam;
- recurso ao jogo e à brincadeira ou situações com uma utilização “real” da linguagem escrita;
- trabalho individual entre a criança- educadora ou trabalho em grande grupo;
- uso de múltiplos contextos (sala de atividades, casa, rua, biblioteca, entre outros).

O educador, antes da leitura, pode explorar elementos do livro, como por exemplo: “Sabem que livro é este?”, “O que vemos aqui na capa?”, “Que imagem é esta?”, “O que estará aqui escrito? (apontando para o título)”, “Sabem quem escreveu esta história? (apontando para o autor)”. Além disso, “A criação de rotinas de conto promove a sustentabilidade da participação das crianças em momentos de exploração linguística e desenvolve conhecimentos sobre a estrutura do impresso.” (Fernandes, 2007, p. 9).

Trata-se, portanto, de estratégias importantes e que conferem uma importância central à leitura e à criação de espaços adequados à sua realização, de que os cantinhos de leitura são exemplo.

A importância dos Cantinhos da Leitura

O cantinho de leitura deve ser um espaço privilegiado da sala, inculcando na criança o desejo 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.

O cantinho dos livros é fundamental em qualquer contexto educativo, é o lugar de brincar com os livros e com as letras, do faz de conta, do contar e do ouvir histórias, é “um espaço mágico existente em muitas salas, onde as crianças se sentam no chão, ou em pequenas almofadas, e se organizam em semicírculo à volta da educadora.” Albuquerque (2000, p.26).

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 Educador, 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.

Vários autores afirmam que esta área deve ser aberta, acessível, acolhedora, atrativa, organizada, viva, bem iluminada e com assentos confortáveis, a que as crianças consigam aceder facilmente e sempre que desejarem, “será bom haver um tapete para que as crianças possam ver os livros no chão” (Marchão, 1991, p.89).

Este cantinho é o lugar privilegiado do encontro das crianças com os livros, mas, para tal, é importante pensar na sua organização, que “é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p.26).

Segundo Marchão (1991), a organização passa por decidir o local onde o cantinho se irá situar, o mobiliário – caixas, estantes, prateleiras ou armários-, os livros, a decoração - tapete, carpete, manta, almofadas ou cadeiras, desenhos ou imagens - e a criação de normas e regras de funcionamento e de utilização dos livros, que, ao serem criadas pelo grupo, possibilita a sua interiorização e a promoção do sentido de responsabilidade.

Segundo Mendes (2015, p.144), neste cantinho as crianças devem ter contacto com diferentes tipos de livros e de leituras que poderão ler e manusear à sua maneira, levando-as a desenvolver “a sua capacidade imaginativa, a sensibilidade estética e a compreensão leitora” e permite que “os mais novos que ainda não sabem ler, consigam interpretar o que esta escrito apenas pela imagem”.

Por este motivo, além do exposto no ponto anterior, o educador deve colocar diferentes tipos de leitura no cantinho, nomeadamente dicionários, catálogos, enciclopédias, revistas, etiquetas, anúncios, avisos, manuais de instruções, entre outros.

O Cantinho de Leitura do Jardim de Infância, conforme mencionado e presente nas OCEPE, tem um papel fulcral quando se trata de ler histórias. Além disso, o Jardim deve fornecer espaços para estar em contacto com o livro. O cantinho da leitura deve ser um espaço no ambiente da sala, permitindo que a criança esteja lá presente. 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.

Junto com as leituras positivas no cantinho da leitura, a área dedicada à leitura e ao livro deve ser atrativa. A dinamização deste espaço deve favorecer a existência de um espaço acolhedor, onde a criança se sinta à vontade, em que possa ver livros sozinha, com amigos ou com adultos. Quanto mais atrativo for esse espaço, mais facilmente a criança procurará descobrir a aventura da leitura.

Projeto de Investigação

Neste capítulo, encontram-se presentes todas as informações que sustentam este projeto de investigação.

Seguidamente, procedemos à descrição da metodologia adotada e à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos.

Metodologia

O projeto de pesquisa aqui exposto segue uma metodologia qualitativa, de carácter descritivo, uma vez que se partiu da observação do comportamento das crianças no seu contexto natural, descrevendo-se e interpretando-se quer as suas ações quer determinadas tarefas previamente planificadas e com um objetivo definido. Assim, todo o tipo de dados que se recolhe numa investigação deste cariz é sob a forma de palavras ou imagens, implicando uma interpretação por parte dos investigadores (Bogdan, 1994).

De facto, 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).

Em suma, os investigadores qualitativos têm em consideração aquilo que os participantes experienciam, o modo como o interpretam e a forma como se sentem, o que se privilegiou no âmbito deste estudo (Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

Quanto ao seu design, trata-se de um estudo de caso, um dos mais habituais nos estudos qualitativos, segundo Bogdan e Biklen (1994). Yin (2009) refere que se opta por um estudo de caso, quando o objetivo é conhecer, em profundidade, um determinado fenómeno, neste caso, o grupo de crianças em estudo.

Caracterização dos participantes do estudo

O estudo envolveu um grupo de 25 crianças e uma Educadora de Infância. O grupo de crianças, conforme referido precedentemente, é composto por 25 crianças, sendo 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades entre três e seis anos. Todo o processo de recolha de dados garante os princípios éticos da investigação. Todas as garantias de sigilo, transparência e codificação dos dados recolhidos são garantidas, demonstrando respeito pela integridade das crianças que participam na investigação.

Instrumentos de recolha de dados

Os dados são apresentados como “os elementos que formam a base da análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 145) de uma investigação. A seleção dos instrumentos para a recolha dos dados é decisiva para o tipo de investigação adotada (Bogdan & Biklen, 1994). Para além de todas as características que circunscrevem a recolha de dados, Coutinho (2014) refere duas indispensáveis, a fiabilidade e a validade, de forma a garantir a qualidade informativa dos mesmos (p. 116). O investigador garante que o instrumento escolhido seja adequado às características do grupo em estudo. Portanto, as ferramentas utilizadas para a recolha de dados foram a observação das crianças, documentos produzidos pelas mesmas, entrevistas, vídeos e fotografias. 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).

Observação Participante

Esta observação é uma das mais utilizadas em todo o estudo. A ferramenta inclui inserir o pesquisador no grupo observado e tornar-se parte do objeto de pesquisa,

interagindo por um longo tempo com os sujeitos, tentando compartilhar o seu dia a dia para conseguir realizar a interpretação das diversas situações. A observação dos participantes possibilita uma relação mais próxima com as crianças. (Queiroz, Vall, Alves, Souza, & Vieira, 2007).

Entrevista

Outra ferramenta utilizada nesta pesquisa é a entrevista, que consiste numa das técnicas de recolha mais importantes da pesquisa naturalista e consiste em interações verbais entre entrevistadores e entrevistados (Afonso, 2005). No nosso caso, tratou-se de entrevistas estruturadas, com base num guião previamente construído.

Meios Audiovisuais

Outras ferramentas são vídeos e fotos, como recolha de dados. Em relação ao vídeo, trata-se de uma fonte importante de investigação, pois, além da informação visual, também contém a informação auditiva, que pode ser analisada e reanalisada se necessário. O vídeo é uma técnica particularmente útil para estudar as interações entre crianças. (Jorgensen, 1989, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Documentos realizados pelas crianças

Os documentos produzidos pelas crianças após as variadas sessões de leitura da são também fonte importante de informação e incluem "diversos registos escritos e simbólicos, e todos os materiais e dados disponíveis" (Vale, 2004, p. 180).. Como essas são ferramentas centradas na criança, a sua análise é muito valiosa porque possibilita observar a evolução das crianças ao longo de todo o percurso.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Na figura que se segue, sintetiza-se o percurso de intervenção, com indicação das suas diferentes fases e objetivos associados.

Fases	Atividades	Objetivos
Fase A (Diagnóstico)	Entrevista Educadora Cooperante; Entrevista Crianças.	Conhecer a importância dada à literacia da escrita nas no âmbito da Educação Pré-Escolar. Compreender as representações que as crianças têm sobre a importância de aprender a ler.
Fase B (Intervenção)	Atividade 1 – O Magusto a) Leitura do livro em formato digital: <i>A Maria Castanha</i> ; b) Exploração do texto; c) Diálogo, em grande grupo, sobre o texto; d) Leitura da lenda de S. Martinho; e) Diálogo em grande grupo sobre a lenda; f) Pintura e construção de cubo alusivo ao dia de S. Martinho.	- Promover o contacto com o livro e a leitura emergente - Identificar personagens e momentos da história - Dar a conhecer lendas - Identificar a moralidade da lenda - Registrar em forma de desenho a lenda escutada - Recontar a lenda aos pais, mostrando a importância da leitura emergente.

	<p>Atividade 2 – Criação da “Hora do Conto”</p> <p>a) Criação de uma nova rotina: “A Hora do Conto”;</p> <p>b) Leitura do livro: <i>O Pássaro da Alma</i> de Michal Snunit;</p> <p>c) Exploração da história;</p> <p>d) Desenho da parte preferida da história</p>	<p>- Promover o contacto com o livro e a leitura emergente</p> <p>- Identificar a moralidade da obra</p> <p>- Registrar, em forma de desenho a parte preferida da história, comentando o que foi desenhado.</p>
	<p>Atividade 3 – Criação do Cantinho da Leitura</p> <p>a) Leitura do livro “A Manta”;</p> <p>b) Exploração da história;</p> <p>c) Início da atividade: “Manta das Memórias”;</p> <p>d) Registo da história “A Manta” em forma de desenho</p>	<p>- Promover o contacto com o livro e a leitura emergente</p> <p>- Identificar a moralidade da obra</p> <p>- Realizar um painel de histórias</p> <p>- Registo da história em forma de desenho, recontando-a e reconhecendo a importância da leitura emergente.</p> <p>- Promover o contacto com o livro e a leitura emergente</p>

	<p>Atividade 4 – Reis Magos</p> <p>a) Visualização de um filme sobre a lenda dos Reis Magos;</p> <p>b) Exploração da lenda;</p> <p>c) Desenho da parte preferida da lenda;</p> <p>d) Lenda dos três reis magos;</p> <p>e) Dramatização.</p> <p>Atividade 5 – Médico Livro</p> <p>a) Utilizar o estetoscópio para verificar a “doença” do livro e com recurso a fita cola repará-lo;</p> <p>b) Decorar estante dos livros;</p> <p>c) Registo sobre a atividade.</p>	<p>- Dar a conhecer lendas</p> <p>- Identificar a moralidade da lenda</p> <p>- Registrar em forma de desenho a parte preferida da lenda, comentando o que foi desenhado e reconhecendo a importância da leitura emergente.</p> <p>- Dramatizar a lenda.</p> <p>- Identificar os livros estragados</p> <p>- Decorar a estante</p> <p>- Registo em forma de desenho da atividade, reconhecendo a importância da leitura emergente,</p> <p>- Promover o contacto com o livro e a leitura emergente</p>
--	---	--

	<p>Atividade 6 – Inverno</p> <p>a) Leitura da história: “O boneco de neve que queria ir à escola”</p> <p>b) Exploração da obra;</p> <p>c) Registo da obra em forma de desenho;</p> <p>d) Pintar e construir um boneco de neve.</p> <p>Atividade 7 – Família</p> <p>a) Leitura da história: “O Livro da Família” de Todd Parr;</p> <p>b) Exploração da obra;</p> <p>c) Diálogo sobre a família de cada criança;</p> <p>d) Registo, em forma de desenho, acerca da sua parte preferida da história para o Painel das Histórias;</p> <p>e) Construção do tronco da família.</p> <p>Atividade 8 – Coração de mãe</p> <p>a) Leitura do livro “Coração de Mãe”;</p>	<p>- Envolver as crianças na importância da leitura de histórias</p> <p>- Identificar a moralidade da história</p> <p>- Registrar em forma de desenho a história escutada, fazendo um comentário reconhecendo a importância da leitura emergente.</p> <p>- Construir um boneco de neve</p> <p>- Envolver as crianças na importância da leitura de histórias</p> <p>- Identificar a moralidade da história</p> <p>- Registrar em forma de desenho a sua parte preferida da história, fazendo um comentário e reconhecendo a importância da leitura emergente.</p> <p>- Saber identificar os membros da família</p> <p>Promover o contacto com o livro e a leitura emergente</p> <p>- Identificar a moralidade da história</p>
--	---	--

	<p>b) Exploração da história;</p> <p>c) Preenchimento de um coração impresso com bolinhas feitas com papel crepe;</p> <p>d) Reconto da história.</p>	- Demonstrar criatividade
Fase C (Avaliação)	Entrevista final às crianças	Analisar as representações que as crianças têm sobre a importância de aprender a ler, verificando as diferenças nas respostas relativamente à entrevista inicial.

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

A fase A, diagnóstico, incluiu duas entrevistas. Uma foi feita à Educadora Cooperante e teve como principal objetivo compreender as suas representações face ao papel da literacia da leitura na Educação Pré-Escolar. A outra foi realizada às crianças com o objetivo de conhecer as suas representações sobre a importância da leitura.

A fase B, intervenção pedagógica, contém todas as atividades realizadas durante o estudo, no que respeita a um domínio central, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e que foram realizadas com o objetivo de promover o interesse das crianças pelo livro, pela leitura e sua aprendizagem emergente.

Para concluir, a fase C, avaliação, em que se pretendeu comparar as representações iniciais das crianças relativamente à importância da leitura e as finais, analisando as diferenças, com base na realização de uma entrevista

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS DIFERENTES FASES DO ESTUDO

A. Fase de Diagnóstico

As entrevistas estruturadas realizadas na fase inicial do estudo tiveram a Educadora Cooperante e o grupo de crianças como entrevistados. Foram realizadas presencialmente e gravadas em áudio.

A. Entrevista à Educadora Cooperante

A entrevista com a Educadora Cooperante teve como objetivo verificar a importância da literacia da leitura. A entrevista foi baseada num guião que auxiliou a EE no momento da entrevista. Neste guião, estavam presentes as seguintes questões:

- I. O que entende por literacia da leitura?;
- II. Em contexto de educação pré-escolar, considera importante desenvolver a literacia da leitura?
- III. Considera que nas suas intervenções, promove a literacia da leitura?;
- IV. Que estratégias utiliza e com que objetivos?.

A partir das mesmas, criamos as seguintes categorias de análise: i) e ii)

i) Representações da literacia da leitura

Na primeira questão: “O que entende por literacia da leitura?”, a Educadora Cooperante respondeu que “É um domínio de competências que inclui o uso, reflexão e compreensão de textos impressos ou digitais e de formas variadas de expressão: escrita, oral e multimédia, com diferentes linguagens (verbal, visual, sonora...) integrando as diferentes formas de ler, escrever e comunicar.”

De facto, a Educadora Cooperante tem uma interpretação alargada do conceito, associando-a à capacidade de comunicação e variadas formas de expressão. Tal como foi apresentado na Fundamentação Teórica, trata-se de um termo que, na perspetiva da Educadora Cooperante, remete para o desenvolvimento de várias competências, na qual está incluída a dimensão da escrita.

Como refere Rosa, Costa, & Ávila (1996) - a literacia remete para “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana”, acrescentando que se tratavam de “capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (p.4).

No que diz respeito à segunda questão: “Em contexto de educação pré-escolar, considera importante desenvolver a literacia da leitura?”, a Educadora respondeu afirmativamente, referindo, também, que “aprender a ler e a escrever inicia-se desde o momento em que a criança pratica e desenvolve a fala e a linguagem”.

Na mesma linha de pensamento menciona que “os primeiros passos na leitura e escrita ocorrem desde cedo, em idade pré-escolar, ainda antes do ensino formal da leitura e da escrita no 1.º ciclo”. A respeito da literacia no pré-escolar a Educadora refere “promover a literacia no pré-escolar permite à criança desenvolver várias capacidades como conhecer o material escrito, conhecer as letras do alfabeto, adotar comportamentos de leitor/escritor, ter a consciência dos sons, das sílabas e fazer a relação entre a fala e a escrita”.

Refere a importância de o JI se “constituir como um ambiente promotor de leitura e de escrita, devendo o educador assumir um papel de intermediário, proporcionando situações que potenciem a compreensão por parte da criança, da relação entre a linguagem oral e escrita, numa perspetiva de continuidade” Concluiu dizendo que “promover a literacia antes de entrar para o primeiro ciclo, será fundamental, pois ajudará a que a criança tenha um melhor desempenho na aprendizagem formal da leitura e escrita e ainda poderá funcionar como uma medida de prevenção para eventuais dificuldades na sua aprendizagem.”

Assim, verifica-se que, e na linha do que foi desenvolvido no relatório, a Educadora Cooperante destaca a importância da promoção de competências de leitura e de escrita, associando a literacia da leitura ao desenvolvimento da linguagem oral e, em particular, à consciência fonológica.

ii) Estratégias da literacia da leitura e objetivos

Na terceira questão “Considera que nas suas intervenções, promove a literacia da leitura?” a Educadora expressa a sua intencionalidade “procuro organizar o ambiente educativo de forma a encorajar e motivar a emergência dos comportamentos de leitura e escrita nas crianças, despertando a curiosidade e incentivando a prática de comportamentos de literacia”. Destaca, igualmente, que “é crucial que a criança se sinta motivada, cativada e incentivada, e sempre que possível, partindo das suas necessidades e interesses, explorando o que sabem e dando-lhes a oportunidade de contactar com o mundo da leitura e da escrita de uma forma descontraída, imaginária e enriquecedora”. Refere, também, a importância de, no cantinho da leitura, existirem “livros variados e apelativos”.

Neste ponto, e mais uma vez à semelhança do que foi por nós trabalhado, a promoção da literacia da leitura é uma preocupação, associada a tarefas que partam dos interesses das crianças e trabalhando de forma a explorar a dimensão da criatividade e imaginação, valorizando, do mesmo modo, o cantinho da leitura.

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.

Relativamente à quarta questão, foi questionado “Que estratégias utiliza e com que objetivos?”, ao que a EE respondeu: “proporciono várias situações de leitura/escrita às crianças”. Foram referidos alguns exemplos, tais como: “leitura e exploração de histórias; Contar, recontar e inventar histórias; Dramatização de histórias; Leitura e exploração de: Imagens, Poesias, Pictogramas, Lengalengas, Trava- línguas,

Cartazes, Revistas, Símbolos, Adivinhas; Manipular e explorar diversos tipos de suportes de leitura e escrita (livros, revistas, ...); Identificação do nome próprio e dos colegas; Distinguir frases e palavras; Contar o número de palavras nas frases; Etiquetar espaços/materiais; Elaborar jogos com imagem/palavra; Visualizar o nome e a data; Proporcionar jogos de leitura/escrita interativos (que envolvam letras, palavras, frases, números); Proporcionar atividades para desenvolver a consciência fonológica (rimas, contar sílabas, palavras que começam/terminam com o mesmo som, ...); Memorizar poemas, lengalengas, trava línguas; Contemplar nas áreas da sala um espaço para a biblioteca Realizar produções gráficas e registos gráficos das histórias e de projetos realizados.”

Refere também a sua intencionalidade ao dizer que “nestas estratégias tenho como objetivo estimular a criança, oferecendo-lhe possibilidades de aceder à linguagem oral e escrita e de estar em contacto com ela de modo informal e lúdico, estimulando-lhe o gosto e o desejo pela sua aprendizagem e compreensão” refere ainda a importância do gosto pelos livros “no sentido de as motivar, de lhes criar o gosto pelos livros e o interesse pela linguagem oral e escrita.”

Verifica-se, portanto, que todas as estratégias trabalhadas pela Educadora Cooperante vão ao encontro do que é preconizado pelas OCEPE, tal como apresentado na Fundamentação Teórica do trabalho, destacando-se variadas estratégias de leitura, desenvolvimento da linguagem oral associada à competência fonológica e literacia da escrita.

Entrevista às crianças

Quanto ao grupo de crianças, durante a entrevista inicial, foram interrogadas todas as crianças. O Guião incluía as seguintes questões:

- i) Conheces pessoas que sabem ler?; Quem?; Sabes o que leem?;
- ii) Os teus pais sabem ler?; O que é que eles leem?;
- iii) Na escola, a tua professora lê?;
- iv) Tu sabes ler?;
- v) Queres aprender a ler?;
- vi) “Para que serve aprender a ler?;

vii) O que tens de fazer para aprender a ler?.

A primeira questão “**Conheces pessoas que sabem ler? Quem?**”, a totalidade do grupo respondeu que sim, que conhecia e mencionou os pais, irmãos, os avós e vizinhos como exemplo, mostrando claramente a atenção ao mundo envolvente e reconhecendo adultos que sabem ler.

Na segunda questão “**Sabes o que leem?**”, todas as crianças mencionaram “livros”; “histórias para dormir”; “jornais” e uma criança respondeu “matemática”. Mais uma vez, nas respostas dadas pelas crianças, verifica-se que a leitura é significativa no seu mundo, associando-a quer a elas próprias, reconhecendo adultos que lhes leem os textos, quer aos próprios adultos e os seus hábitos de leitura de jornais.

A terceira questão “**Na tua escola, a tua professora lê?**”, dezasseis meninos responderam que não, dizendo “não me lembro da professora ler”; “só lê histórias no computador”; e nove crianças responderam que sim afirmando “lê coisas para todos os meninos fazerem”; “lê um livro com imagens”, reconhecendo-se, portanto, a presença da leitura no Jardim de Infância-.

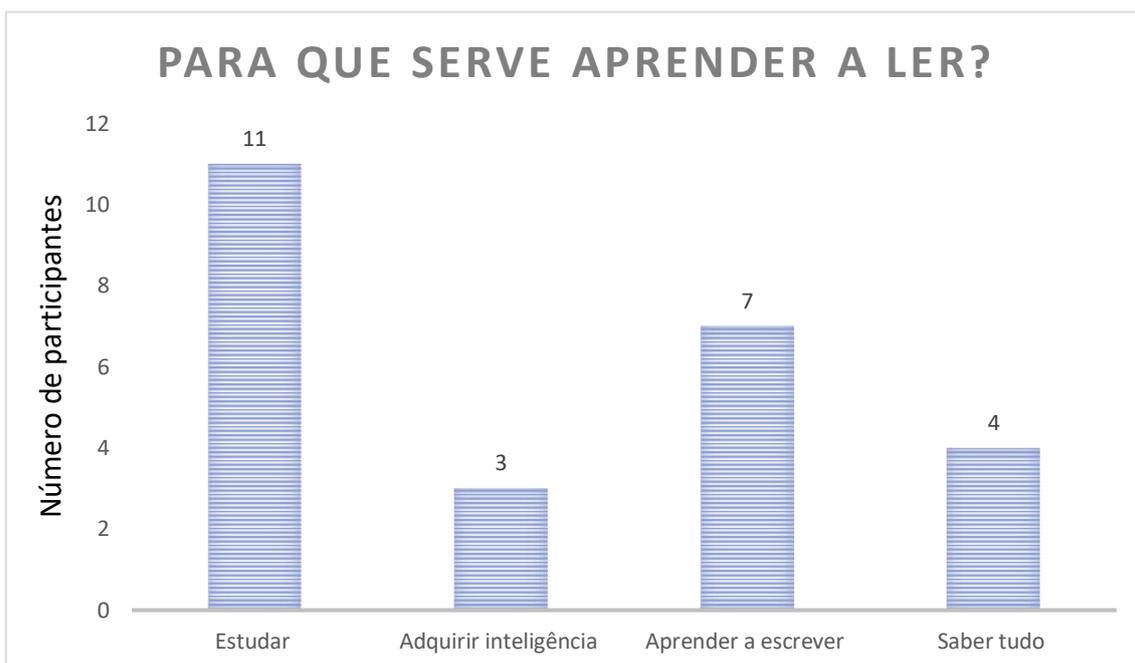
Na quarta questão “**Tu sabes ler?**”, nesta questão a totalidade do grupo respondeu que não, uma criança afirmou que “só sei ler com seis anos”, mostrando que têm representações corretas relativamente ao que o ato de ler implica.

A quinta questão “**Queres aprender a ler?**” todo o grupo respondeu que sim, indo ao encontro da motivação esperada no âmbito da leitura emergente.

Na sexta questão “**Para que serve aprender a ler?**”, as respostas variavam de criança para criança, mencionaram “para contar histórias e se aprender”; “para estudar”; “para saber tudo”; “para nós aprendermos a escrever”; “porque ensina”; “para ficarmos inteligentes”. Estas respostas serão apresentadas no gráfico que se segue.

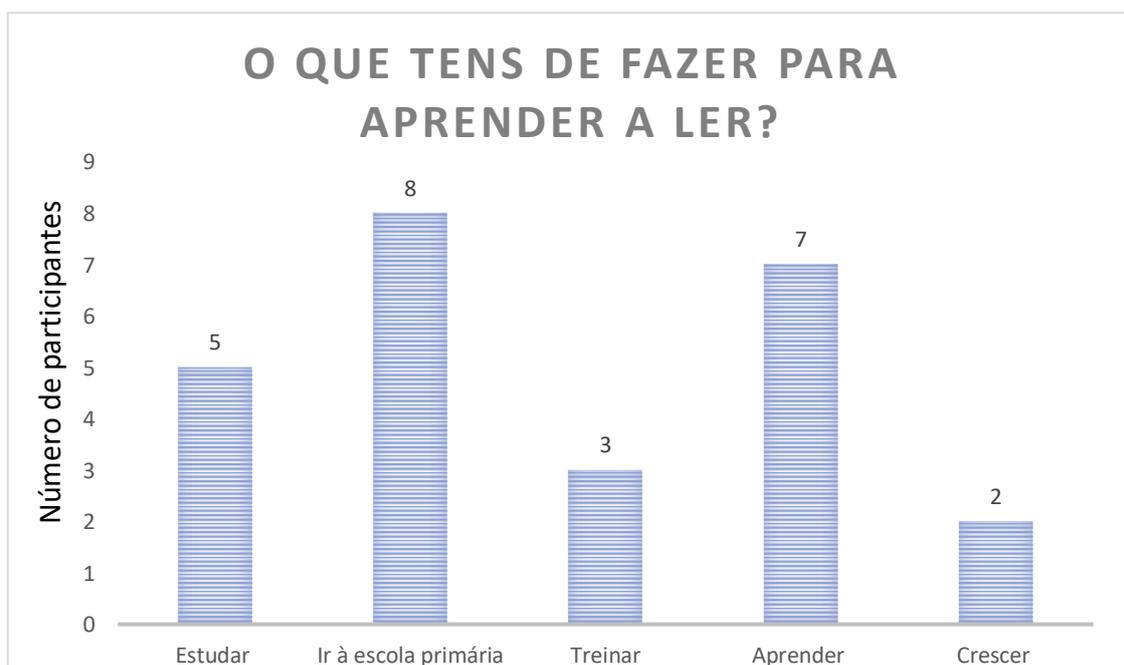
Nestas três questões, torna-se evidente que as crianças reconhecem que ainda não sabem ler, tratando-se de um processo que ocorrerá mais tarde, mas todas manifestam vontade de aprender, associando-a, claramente, a aprendizagem, conhecimento, cultura e, também, como meio de acesso à escrita.

Gráfico 1 – Motivos que as crianças apresentam para a finalidade de aprender a ler



A sétima e última questão “O que tens de fazer para aprender a ler?”, as crianças mencionaram “aprender, crescer e estudar na escola”; “estudar”; “a mãe manda fazer uma coisa e eu depois copio”; “treinar muito”,” ir para a escola primária”. No gráfico, abaixo, podemos observar as respostas das crianças, que permitem concluir que associam a aprendizagem da leitura à escola, a momento de estudo e treino.

Gráfico 2 – Motivos que as crianças apresentam para aprenderem a ler



Fase B. Descrição e análise das atividades de intervenção pedagógica

Atividade 1 – O Magusto

Descrição

A Educadora Estagiária iniciou a atividade com a entrada dos meninos na sala, onde estes encontraram uma menina que tinha o nome de “Menina Castanha”, que contou a sua história, apresentando um livro em formato digital: “A Maria Castanha”.

Inicialmente, analisaram-se os elementos paratextuais da obra referida, seguida da leitura, de forma dinâmica e com uma interação constante com as crianças, acompanhando as imagens/ilustrações presentes e marcando os diálogos com diferentes tons de voz. Após a audição, foi realizada uma conversa com o grupo sobre a história e a sua moralidade.

Posteriormente, foi contada, através de um vídeo, a lenda de S. Martinho. No final da visualização, foi realizado um diálogo, em grande grupo, acerca da lenda e da sua moralidade. Terminada a conversa, as crianças tiveram que pintar e, posteriormente, montar um cubo (ANEXO 1) com imagens em forma de banda desenhada alusivas ao reconto da história. As crianças, no final, levaram o cubo para recontar a lenda em casa à sua família.

Figura 8 – Leitura da história



Figura 9 – Coroas do Magusto da Maria Castanha

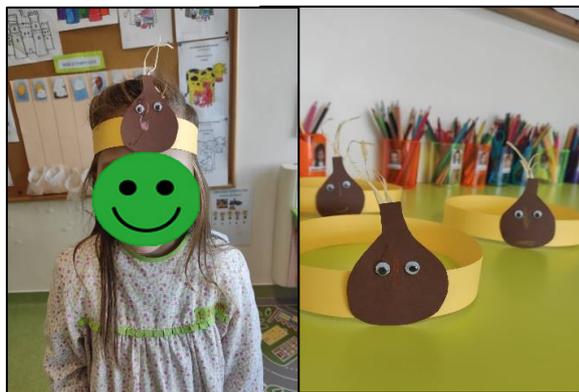


Figura 10 – Construção do cubo

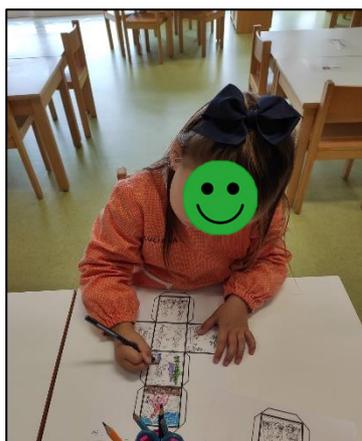


Figura 11 – Cubo de S. Martinho



Análise

A primeira semana de implementação do projeto teve como tema principal a lenda de S. Martinho.

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 que mostram caminhos para satisfazer as exigências do ego e do superego” (Bettelheim, 1999, p.73). No caso da história da Maria Castanha, as crianças referiram que não importa a cor da pele, porque todos somos diferentes, mas não é por isso que devemos tratar mal alguém. Seguem-se alguns comentários:

- i) “Não importa se a Maria Castanha era mais escurinha, era bonita na mesma.” (I.V.);
- ii) “Eu acho que todos os meninos são bonitos.”(R.C.);
- iii) “Há meninos de muitas cores, mas eu gosto de brincar com todos.”(M.R.).

Na lenda de S. Martinho, verifica-se que houve uma preocupação, por parte da EE em garantir a compreensão das crianças, uma vez que teriam de recontá-la à família, havendo, portanto, aqui uma intenção clara por parte da EE em mostrar a importância da leitura e de saber ler.

Com entusiasmo, aceitaram o desafio. Seguem-se alguns comentários:

- i) “Vou contar esta lenda aos meus pais” (M.R.);
- ii) “Percebi a lenda muito bem” (I.V.);
- iii) “Gostava de ouvir outra vez” (R.C.);
- iv) “Gosto de ouvir histórias assim” (C.M.)

Com as suas reações, as crianças mostram entusiasmo, o que se revela essencial, pois associam a audição de histórias a algo positivo e mostram vontade de recontar o que ouviram.

Atividade 2 – Criação da “Hora do Conto”

Descrição

A Educadora Estagiária iniciou a atividade, criando uma nova rotina: a “Hora do Conto” que foi realizada todas as semanas, à segunda-feira.

A sessão foi iniciada com um som de um telefone a tocar e foi pedido ao chefe do dia para atender o telefone. Ao levantar o telefone, a criança repara que está lá um bilhete. O bilhete dizia que, debaixo de uma cadeira, estaria algo escondido. Posto isto, a criança descobre o livro escondido debaixo de uma cadeira. A E.E. pede que o chefe lhe entregue o livro. De seguida, a E.E. pediu ao grupo que se sentasse em roda no chão e começou a ler alguns excertos de *O Pássaro da Alma*, de Michal Snunit.

Terminada a leitura da história, foram colocadas às crianças algumas questões acerca da mesma, bem como a sua análise e a exploração dos elementos paratextuais.

No final da leitura da “Hora do Conto”, foi realizado, sempre, um desafio associado à história lida naquele dia.

Neste dia, o desafio foi que as crianças desenharem a sua parte favorita da história. De seguida, a E.E. passou pelos lugares, para que cada criança descrevesse o que desenhou e a E.E. pudesse fazer o registo escrito.

As crianças reagiram de forma efusiva à criação de uma nova rotina, neste caso: a “Hora do Conto”, pois a leitura de livros era algo que não estava presente no seu dia a dia. Introduzir esta nova rotina criou ferramentas importantes para o desenvolvimento das crianças, bem como a sua criatividade e imaginação. As reações das crianças foram bastante entusiastas. Seguem-se alguns comentários:

- i) “Gosto desta nova rotina, assim podemos ler muitos livros” (R.C.)
- ii) “A partir de agora vamos ler livros sempre diferentes” (M.R.)
- iii) “Gosto muito desta ideia, vamos poder ler os livros que quisermos” (I.V.)
- iv) “Agora vamos ter sempre uma nova história para contar” (C.C.)

Fica, portanto, claro o interesse das crianças pelo livro e pela sua leitura, mostrando, desde logo, motivação para lerem autonomamente histórias.

Num outro momento, foi realizado um diálogo em grande grupo com as crianças acerca de um possível “Cantinho da leitura”. A E.E. questionou-as e registou as suas ideias sobre se gostavam de fazer um cantinho da leitura, o que gostavam que tivesse, como gostavam que fosse, entre outras. No final de todas as ideias escutadas e registadas no quadro, realizou-se uma votação em que as ideias mais votadas foram as que ficaram definidas para o “Cantinho da Leitura”. Estas ideias foram: uma manta, livros, uma estante para colocar os livros e almofadas. Esta era uma lacuna bastante importante de corrigir, uma vez que o “Cantinho da leitura” era algo inexistente na sala. As almofadas, devido à situação pandémica do Covid 19, não foi possível executar. Todas os outros elementos fizeram parte do projeto foi realizado nas semanas seguintes.

Figura 12 – Livro

“O Pássaro da Alma”

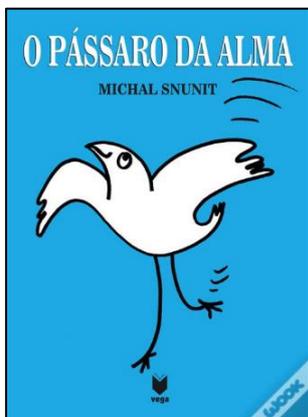


Figura 13 – Manta das Memórias



Figura 14 – Diálogo para o cantinho da leitura



Análise

Neste dia, o desafio foi que as crianças desenhassem a sua parte favorita da história. De seguida, a E.E. passou pelos lugares, para que cada criança descrevesse o que desenhou e a E.E. pudesse fazer o registo escrito. As crianças desenharam sobretudo o pássaro da história, algumas desenharam também as gavetas onde o pássaro colocava as suas emoções. As crianças disseram o que tinham desenhado:

- i) “Eu desenhei o pássaro da história” (I.V.);
- ii) “Eu fiz as suas gavetas e pintei de muitas cores” (R.C.);
- iii) “Eu só desenhei o pássaro, porque a alma não se pode desenhar” (C.C.);
- iv) “Eu fiz muitas gavetas com muitos corações, porque gosto de sentimentos bonitos” (M.R.)

Perante os comentários referidos, é possível concluir que as crianças compreenderam a história, como o revelaram nos desenhos e comentários realizados. Estas atividades plásticas associadas à leitura de histórias revelam-se muito importantes. 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).

Quanto às ideias para o cantinho da leitura, verifica-se que tiveram muito sucesso nas crianças. A envolvência foi notória, de tal forma que é importante destacar o comentário das crianças:

- i) “Podemos já fazer o cantinho da leitura?” (C.V.);
- ii) “Estou ansioso pelo cantinho da leitura” (R.C.);
- iii) “Acho que o nosso cantinho da leitura vai ser o mais bonito” (I.V.);
- iv) “Como é que vamos fazer o cantinho da leitura, o que vamos precisar?” (M.R.);
- v) “Vai ser rápido ou vai demorar muito?” (C.V).

Além dos comentários, as reações observadas no momento da atividade foram muito satisfatórias para a EE, que comprovou que criar um espaço de leitura era fundamental. Na verdade, as crianças estavam felizes e mostravam uma imensa satisfação.

Fica, portanto, claro que estamos a contribuir para a motivação da criança para a leitura e para a aprendizagem da mesma. Desta forma, verifica-se que o envolvimento das crianças nas tarefas da sala é fundamental, uma vez que, neste caso, se está a contribuir para incrementar as representações positivas dos mais novos sobre os cantinhos de leitura e, futuramente, bibliotecas escolares.

Atividade 3 – Criação do Cantinho da Leitura

A E.E. deu início à sessão com uma pergunta acerca da sessão anterior sobre o cantinho da leitura:

“Na semana passada, estivemos a recolher ideias para o cantinho da leitura. Quais as vossas ideias para o cantinho da leitura?” As crianças responderam, referindo a manta, os livros e a estante.

A E.E. menciona ter trazido o primeiro elemento para o cantinho da leitura: a Manta, esta era colorida e com imagens, de tamanho 1.80 x 1.30. A E.E decidiu escolher uma manta colorida, para cativar mais as crianças. A manta foi colocada no cantinho da leitura. Posto isto, e para dar início à mesma, foi pedido às crianças que se sentassem em meia lua em cima da manta. De seguida, mostrou-se o livro que também tem como título: *A Manta*, de Isabel Martins.

Terminada a leitura, foram colocadas às crianças algumas questões acerca da história, foi realizada uma exploração dos elementos paratextuais e uma análise acerca da moralidade da mesma.

A E.E. prosseguiu o assunto, dizendo que uma memória é aquilo que nos lembramos do passado, recordando as crianças das histórias lidas até então.

Depois de ouvidas as respostas das crianças, foi-lhes dito que também poderiam construir uma Manta das Memórias com as histórias que iam lendo todas as semanas na hora do conto.

Posto isto, a E.E explicou às crianças que tinha trazido um painel gigante feito com papel de cenário, com vários quadradinhos tamanho A4, desenhados já no próprio papel de cenário, para, posteriormente, cada criança colar o seu desenho do pássaro da alma feito na sessão anterior.

Neste momento, foi dado início à atividade da Manta das Memórias, em que foi dito às crianças para escolherem uma área para brincar, e foi chamada uma criança de cada vez para realizar a colagem do seu desenho no quadradinho e colocar o seu nome. Esta tarefa foi realizada para as duas histórias já ouvidas.

No final, foi realizado o registo em papel da história: *A Manta*, que tinham escutado. As crianças tiveram a tarefa de colar com diferentes tecidos, já previamente recolhidos pela E.E., construindo, assim, a sua própria manta. Depois, a E.E. foi pelos lugares, pedindo às crianças para descreverem a manta e a E.E. escreveu o que cada criança ia dizendo. Também foi colocada a seguinte questão: “Depois de ouvir esta história, acham que ouvir histórias é importante? Porquê?” A. E.E. registou as suas respostas: “Sim, porque aprendemos mais” (I.V.); “As histórias são muito boas para sabermos coisas” (R.C.); “Gosto de ouvir histórias, porque me fazem sentir bem” (C.C.); “Ouvir histórias é muito importante porque aprendemos muitas coisas” (M.R.).

As respostas das crianças foram bastante positivas, segunda a minha vivência experienciei o quanto a leitura de histórias fez a diferença no dia a dia das crianças e irá fazer no seu futuro.

Figura 15 – Livro “A Manta”

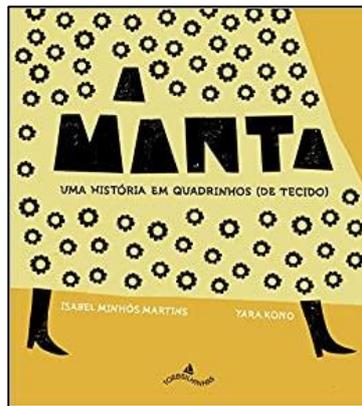


Figura 16 – Criação do Cantinho da Leitura



Atividade 4 – Reis Magos

Descrição

A E.E. deu início à sessão com a visualização de um filme sobre a lenda dos Reis Magos. Terminada a visualização, foram colocadas algumas questões acerca da lenda e o seu ensinamento.

De seguida, foi dito às crianças que o desafio deste dia era desenhar a sua parte preferida da história. Entretanto, a E.E. foi passando pelos lugares, fazendo algumas questões, para as crianças responderem e a E.E. foi registando as respostas (ANEXO 2).

Num outro momento, as crianças depararam-se com uma lengalenga (ANEXO 3) dos três Reis

Magos, que foi colocada no quadro. Primeiramente, a E.E. leu a lengalenga, fazendo os gestos e, de seguida, pediu a cada menino que represente a lengalenga como a E.E. representou. Terminada a lengalenga, a E.E. leu um bilhete com uma mensagem dos três reis magos, após o chefe do dia os encontrar na sala. Depois de os encontrar, foi colocado um desafio de as crianças representarem os três reis magos como aqueles que encontraram na sala.

Após esta atividade, foi realizada uma dramatização da lenda dos três Reis Magos. Esta atividade foi realizada com as crianças na sala do polivalente, em que a E.E. (em conjunto com o par de estágio e o par de estágio da outra sala de jardim), realizaram a dramatização da lenda, recorrendo a vestimenta e acessórios adequados. No final, foi pedido às crianças que realizassem o registo, na forma de desenho, da parte preferida da dramatização.

Figura 17 – Bolos Reis



Figura 18 – Coroas



Figura 19 – Reis Magos



Figura 20 – Dramatização



Análise

O desafio deste dia era desenhar a parte preferida da história. Entretanto, a E.E. foi passando pelos lugares, fazendo algumas questões, para as crianças responderem e a E.E. foi registrando as respostas. A pergunta foi a seguinte: *Desenha a tua parte preferida da história e explica porquê.* As respostas foram diversas:

- i) “Eu gostei mais do Gaspar, é engraçado” (I.V.);
- ii) “Eu gostei do que eles levaram ao Menino Jesus” (C.C.);
- iii) “Eu desenhei os 3 reis magos a oferecer os presentes ao menino Jesus” (R.C.).

As crianças nesta atividade demonstraram bastante interesse e participaram de forma ativa. Mais uma vez, está evidente a proximidade que as crianças criam com as histórias, o hábito de se pronunciarem sobre as mesmas, vendo, também, a E.E. a escrever os seus comentários, valorizando a importância não só da leitura mas também da escrita emergentes.

Atividade 5 – O Médico Livro

Descrição

A sessão teve início com a apresentação de uma caixa surpresa na sala. Dentro, estava um estetoscópio, livros estragados, cola e fita cola e um bilhete com a seguinte informação:

“Bom dia, meninos. O meu nome é Médico Livro e, hoje, passei por cá e deixei esta caixa para vocês, pois sei que estão a fazer um cantinho da leitura e queriam muito uma estante com mais livros. Trago-vos aqui livros doentes, precisava que usassem o estetoscópio para ver qual a doença destes livros. Para isso, a Andreia e a Ana vão ajudar-vos. Deixo-vos algum material para curarem estes livros. Trouxe, também, um estetoscópio para verem qual é a doença dos nossos livros. A Andreia e a Ana vão ajudar-vos a identificar a doença de cada livro e terão de curá-lo com o material que vos envio. Porém, nem todos vão fazer a mesma atividade ao mesmo tempo. Também é preciso decorarem a nossa estante e, para isso, têm muitas imagens. Cada menino escolhe uma, vai pintá-la e pensar numa frase sobre o que a imagem representa. Boa sorte e comecem a explorar o material.”

Lida a mensagem, a E.E. retirou o material da caixa e perguntou o que é e para que serviria.

Após as respostas, deu-se início à atividade, que foi realizada em pequenos grupos e a E.E. colocou o estetoscópio e pediu ao grupo para identificar a doença do livro e o que poderíamos fazer para curá-lo. De seguida, a E.E. auxiliou as crianças a “curar” cada livro.

Os outros grupos escolheram uma imagem para decorar a estante dos livros; no fim, a E.E. perguntou a razão pela qual escolheram aquela imagem e escreveu na imagem o que cada criança disse.

No final, a E.E. comunicou às crianças que a estante dos livros já estava pronta para receber os livros saudáveis e colar as decorações.

Para terminar a atividade, foi realizado o registo, em forma de desenho, sobre a atividade que estiveram a realizar (ANEXO 4). Este registo incluiu três questões cujas respostas foram assinaladas pela E.E. e que serão analisadas de seguida.

Figura 21 – Atividade “Médico Livro”



Análise

A atividade deste dia foi realizada em pequenos grupos, a E.E. colocou um estetoscópio na posse das crianças e pediu ao grupo para identificar as várias “doenças” dos livros e o que poderíamos fazer para curá-los. Neste ponto, foram referenciadas as páginas rasgadas ou dobradas, capas destruídas, entre outros. De seguida, a E.E. auxiliou as crianças a “curar” cada livro, pois, como defende Vygotsky (1989), é através da brincadeira e do jogo que a criança se desenvolve afetiva, social e cognitivamente.

Nesta atividade as crianças mostraram muito entusiasmo e todos queriam experimentar:

- i) “Estou a adorar curar os livros” (E.M.);
- ii) “Vou tratar sempre muito bem dos livros” (S.R.);
- iii) “Não percebo como é que os livros ficam doentes” (C.V.);
- iv) “Gostava de ter os livros todos novos” (I.V.);
- v) “Gosto de usar o estetoscópio” (M.R.).

Os comentários das crianças mostram que estão entusiasmadas com o caráter lúdico da tarefa e, ao mesmo tempo, vão adquirindo competências relativamente à importância

de cuidar do livro, preservando-o, como mais um elemento integrante da leitura emergente.

Os outros grupos escolheram uma imagem para decorar a estante dos livros; no fim, a E.E. perguntou a razão pela qual escolheram aquela imagem e escreveu na imagem o que cada criança disse:

- i) “Porque gosto de corações” (R.C.);
- ii) “Porque este é o mais bonito” (M.R.); “
- iii) Eu gosto deste porque me faz lembrar o coração da minha mãe” (C.V.);
- iv) “Quero pintar este porque quero pintar de muitas cores” (I.V.);
- v) “Porque gosto de corações assim grandes” (C.V.).

Atividade 6 – Inverno

Descrição

A sessão foi iniciada com a leitura da história: “O boneco de neve que queria ir à escola”.

No final da história, foi realizada uma exploração da mesma e introdução da temática do Inverno.

De seguida, foi realizado o registo, em forma de desenho, acerca da história que ouviram (ANEXO 5) .

No final, foi realizada uma atividade acerca do tema. Foi entregue uma folha com o desenho do corpo do boneco de neve e várias componentes separadas que as crianças tiveram que pintar (ANEXO 6). Depois, as mais crescidas recortaram e colaram e as mais pequeninas pintaram e, para recortar e colar, tiveram ajuda da E.E.

Figura 22 – Leitura da história: “O boneco de neve que queria ir à escola”



Análise

Neste dia, sucedeu a leitura da história: “O boneco de neve que queria ir à escola”. No final da história foi realizada uma exploração da história e introdução da temática do Inverno. Nesta exploração as crianças constataram:

- i) “Como é que o boneco de neve quer ir à escola?” (I.V.)
- ii) “O boneco de neve é maluco” (M.R.)
- iii) “Os pais do boneco de neve tinham razão, porque ele derretia” (C.C.)
- iv) “O boneco de neve gosta mais da escola do que eu” (R.C.)

As crianças demonstraram entusiasmo e divertiram-se bastante a tentar perceber a história.

De seguida, foi realizado o registo, em forma de desenho, acerca da história que ouviram. As crianças desenharam o boneco de neve, os seus pais e a escola. Disseram que desenharam o boneco de neve porque

- i) “é o que está na história” (M.R.);
- ii) desenharam os pais “os pais eram um bocadinho maus não deixavam o boneco de neve ir à escola” (I.V.);
- iii) “Eu desenhei a escola, porque gosto muito da escola” (C.C.);
- iv) “Eu fiz o boneco, os pais e a escola e desenhei o boneco feliz, porque ele era feliz na escola” (R.C.)

Mais uma vez, as crianças participam com entusiasmo nas tarefas, mostram compreensão das histórias e vão percebendo a importância que a leitura representa.

Atividade 7 – Família

Descrição

A E.E. iniciou a sessão com a leitura da história: *O Livro da Família*, de Todd Parr. A história foi lida no cantinho da leitura. De seguida, foi realizada uma exploração da história e introdução da temática da família e também foram realizadas algumas questões acerca da história.

Posteriormente, foi realizado um diálogo sobre a família de cada criança, o objetivo era que as crianças dialogassem acerca da sua família, para também perceberem que são todas diferentes, mas todas felizes à sua maneira.

Posto isto, foi realizado um registo em forma de desenho acerca da sua parte preferida para o Painel das Histórias. Após a realização do desenho, a EE escreveu a descrição que cada criança fez do mesmo.

Para terminar a atividade, foi realizado um tronco da árvore em folhas A3. As crianças tiveram que colar o tronco na folha A3 e, posteriormente, pintar a mão e, com a mão pintada, formar a sua árvore da família, pintando as pessoas da família que vivem consigo.

Figura 23 – Livro: “O Livro da Família”



Figura 24 – Atividade da família



Análise

O Livro da Família, de Todd Parr, foi lido no cantinho da leitura. De seguida, foi realizada uma exploração da história e introdução da temática da família e, também, foram realizadas algumas questões acerca da história. As crianças disseram:

- i) “Eu gosto muito da minha família” (I.V);
- ii) “Todas as famílias são boas” (G.M.);
- iii) “Eu acho que algumas famílias são más” (M.R.);
- iv) “Eu gostava que alguns pais não fossem maus para os filhos” (C.V.).

Esta história teve um impacto grande nas crianças, pois, ao longo de toda a história, as crianças estiveram com muita atenção à história que a EE ia contando.

Posteriormente, foi realizado um diálogo sobre a família de cada criança, o objetivo foi que as crianças dialogassem acerca da sua família, para também perceberem que são todas diferentes, mas, no entanto, todas felizes à sua maneira.

Esta atividade possibilitou para além do contacto com o livro e a leitura, mostrar, paulatinamente, às crianças que os livros refletem sobre temáticas do nosso mundo envolvente.

Atividade 8 – Coração de Mãe

Descrição

A sessão foi iniciada (na Hora do Conto) com a leitura do livro: *Coração de Mãe*, de Isabel Martins. A história foi lida no cantinho da leitura. Foi realizada uma exploração de cada página com a mensagem principal e também foram colocadas questões.

Posto isto, as crianças responderam a um conjunto de questões sobre a história ouvida. A compreensão foi registada em forma de desenho, visando desenvolver a literacia da leitura.

De seguida, as crianças, com o uso de papel crepe vermelho, fizeram bolinhas com o papel e, posteriormente, colocaram-nas num coração impresso.

No final, a E.E. realizou uma atividade que consistiu em chamar as crianças para ler uma história, dando continuidade a uma rotina já introduzida. A E.E. levou um livro com poucas frases, mas muitas imagens e cada criança dirigiu-se à frente e descreveu o que observava. De seguida, foi chamada outra criança para dar continuidade à história de forma lógica. O objetivo foi verificar se as crianças leem da esquerda para a direita e, se, a partir das imagens, conseguem descrever o que veem, desenvolvendo a literacia da leitura. Para terminar a atividade, as crianças, com o auxílio da EE, recontaram a história completa.

Figura 25 – Livro: “Coração de mãe”



Figura 26 – Leitura da história



Análise

A leitura do livro *Coração de Mãe*, de Isabel Martins foi lida no cantinho da leitura. Foi realizada uma exploração de cada página com a mensagem principal e também foram colocadas questões.

Através de um livro com poucas frases, mas muitas imagens, cada criança dirigiu-se à frente e descreveu o que observava. De seguida, foi chamada outra criança para dar continuidade à história de forma lógica. O objetivo foi verificar se as crianças leem da esquerda para a direita (verificou-se que todas as crianças conseguiram ler da esquerda para a direita) e, se, a partir das imagens, conseguem descrever o que veem, desenvolvendo a literacia da leitura. As crianças iam dizendo

- i) “Eu não sei ler, vou ler as imagens” (I.V.);

- ii) “Eu só vou aprender a ler quando for para a escola primaria” (R.C.);
- iii) “Já não me lembro da história” (M.R.)

Para terminar a atividade, as crianças, com o auxílio da EE, recontaram a história completa.

A história que inventaram foi a seguinte:

“Era uma vez um menino que tinha medo de gatos, entretanto, foi com a mãe passear ao parque e viu um gato, começou a fugir muito rápido, porque tinha medo do gatinho. A mãe foi atrás do menino e disse-lhe que os gatos não fazem mal, que não precisa de ter medo. Então o menino foi ter com o gatinho e devagar conseguiu fazer-lhe festinhas e o gatinho gostou das festinhas do menino.”

As reações do grupo foram bastante positivas, e as crianças mantiveram-se atentas durante praticamente toda a história que os restantes colegas iam inventando. Algumas referiram:

- i) “A história está a ficar muito engraçada” (R.C.);
- ii) “Estou a adorar fazer isto com o livro e com os meus colegas” (V.C.).

Foi, de facto, muito interessante ver o envolvimento das crianças, a sua motivação ao contar a história, a tentativa de leitura, seguindo a ordem correta e aproximando-as, sem dúvida, da leitura emergente.

C. Avaliação

Entrevista Final

A entrevista final foi realizada numa fase posterior à intervenção e tinha como principal objetivo perceber a evolução das crianças no que diz respeito às representações da importância de aprender a ler.

As questões foram exatamente as mesmas das colocadas na entrevista inicial.

A primeira questão “Conheces pessoas que sabem ler? Quem?”, a totalidade do grupo respondeu que sim, como na entrevista anterior.

Na segunda questão “Sabes o que leem?”, as crianças mencionaram “livros de histórias”, “frases” e revistas.

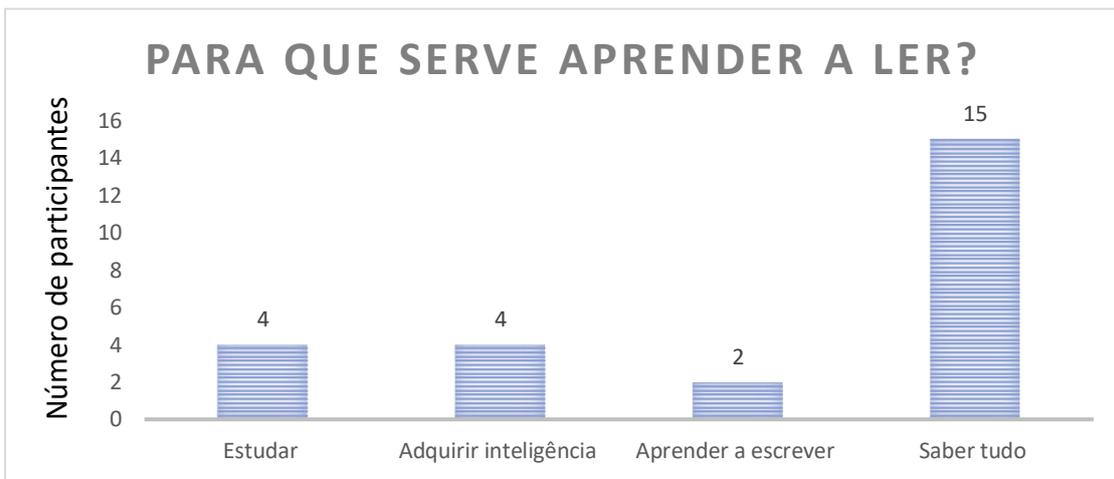
A terceira questão “Na tua escola, a tua professora lê?”, todas as crianças responderam que sim “a nova professora lê muitas histórias”, “sim, lemos histórias no novo cantinho da leitura”, “sim lê no cantinho da leitura”, “ouvimos muitas histórias agora”.

Na quarta questão “Tu sabes ler?”, nesta questão a totalidade do grupo respondeu que não, à semelhança do que aconteceu na inicial.

A quinta questão “Queres aprender a ler?”, todo o grupo respondeu que sim, tal como na primeira entrevista.

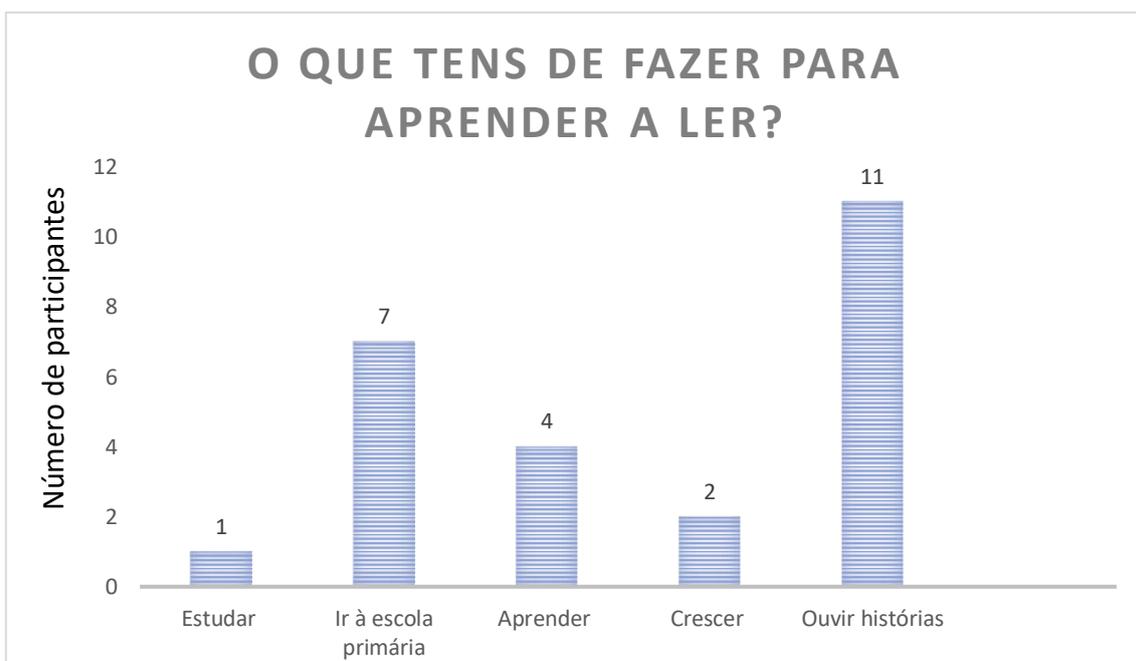
Na sexta questão “Para que serve aprender a ler?”, as respostas variavam de criança para criança, mencionaram “para contar histórias e se aprender”; “para estudar”; “para saber tudo”; “para nós aprendermos a escrever”; “porque ensina”; “para ficarmos inteligentes”. Estas respostas serão apresentadas no gráfico que se segue:

Gráfico 3 – Motivos que as crianças apresentam para a finalidade de aprender a ler



A sétima e última questão “O que tens de fazer para aprender a ler?” As crianças mencionaram “aprender, crescer e estudar na escola”; “estudar”; “a mãe manda fazer uma coisa e eu depois copio”; “treinar muito”; “ir para a escola primária”. De destacar 15 crianças que respondem “saber tudo”. No gráfico, abaixo, podemos observar as respostas das crianças.

Gráfico 4 – Motivos que as crianças apresentam para aprenderem a ler



Analisar-se-á, de seguida, as diferenças entre a entrevista inicial e a final.

Na primeira entrevista, na questão: “para que serve aprender a ler”, a diferença notória entre a entrevista inicial e a entrevista final foi que um maior número de crianças (15 crianças) respondeu: “saber tudo”. Aqui, está evidente que as crianças consideram, após as tarefas realizadas, que a leitura lhes permite ter acesso ao conhecimento.

Na questão: “o que tens que fazer para aprender a ler”, foi notória a diferença de respostas, aliás as crianças acrescentaram uma resposta à questão que não tinha surgido na entrevista inicial, que foi: “ouvir histórias”. A grande maioria (11 crianças precisamente), responderam que ouvir histórias é o que se tem que fazer para aprender a ler. Pode-se concluir que a intervenção do estudo foi bastante positiva, uma vez que as crianças revelam uma representação positiva do livro, da leitura de histórias e manifestam vontade de se aproximar do livro, considerando-o fonte de conhecimento e associando-o à aprendizagem da leitura.

Figura 27 – Colocação da decoração

Figura 28 – Colocação da manta

Figura 29 – Dinamização do cantinho da leitura



CONCLUSÕES RETIRADAS DO ESTUDO

Este capítulo baseia-se nas conclusões que resultaram deste estudo. Num primeiro ponto, encontram-se as conclusões do estudo e, no segundo, as limitações e recomendações para futuras investigações.

Este estudo partiu de uma questão:

De que forma a leitura de histórias e práticas associadas permitem o aumento da procura do livro, o interesse pela leitura e pela sua aprendizagem emergente?

Para responder a tal questão, foram delineados os seguintes objetivos de investigação: i) Apresentar um conjunto de propostas, promovendo o contacto com o livro, o interesse pela leitura e a sua aprendizagem; ii) Analisar as reações das crianças às propostas apresentadas, tendo por base as representações sobre a importância de aprender a ler.

Para dar respostas às questões de investigação, foram recolhidos dados durante a PES II, através de registos audiovisuais, entrevistas, documentos das crianças e observação.

As propostas apresentadas promoveram bastante o contacto com o livro, uma vez que as crianças, aquando da intervenção pedagógica, apresentaram bastante mais interesse em ler histórias e em usufruir do cantinho da leitura. As atividades que implementei foram bastante importantes para garantir o contacto do livro por parte da criança que irá ser marcante no seu futuro. O interesse pela leitura aumentou, pois as crianças procuravam muitas vezes o cantinho da leitura, já sabiam que havia sempre a “hora do conto”, e foi uma rotina que eles incutiram e para qual estavam sempre motivados.

A entrevista à Educadora Cooperante demonstrou a sua preocupação pela leitura de histórias, mostrando que as suas atividades procuram promover o interesse pela leitura. Assim, quer as propostas apresentadas neste estudo quer as promovidas pela Educadora Cooperante vão ao encontro dos mesmos objetivos, neste caso promover a literacia da leitura emergente.

As reações das crianças, durante a intervenção, foram bastante positivas, uma vez que todas as atividades propostas tiveram sucesso, foram recebidas positivamente e com entusiasmo. A entrevista inicial demonstrou que as crianças tinham pouco contacto com o livro. Na entrevista final, as crianças referiram-se, claramente, à leitura de histórias como estratégia promotora literacia emergente, mostrando respeito pelo livro, prazer na leitura e vontade de aprender a ler e da sua importância.

Em suma, e procurando responder à questão de partida - De que forma a leitura de histórias e práticas associadas permitem o aumento da procura do livro, o interesse pela leitura e pela sua aprendizagem emergente? verifica-se que as crianças mostraram muito interesse pelas tarefas realizadas, entusiasmaram-se perante a reorganização do cantinho da leitura e ficaram com muitas evidências do trabalho realizado. Observei que o interesse das crianças em querer aprender a ler era evidente. Além disso, a vontade de ouvir histórias e de manter contacto com o livro também era evidente, quer pela procura crescente do cantinho da leitura, quer pelo constante questionamento sobre quando era o dia da “hora do conto” quer pelo reconto que faziam no jardim de infância de histórias que iam lendo em casa com os pais.

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 foram um pouco mais difíceis.

A primeira limitação que encontrei foi a heterogeneidade do grupo em termos etários, pois havia crianças que tinham três anos feitos há pouco e estavam a frequentar pela primeira vez o ensino pré-escolar e outras mais velhas já plenamente integradas e com um nível de conhecimento superior. Consequentemente, a preparação inicial das atividades a propor ao grupo era algo difícil para mim, já que os níveis eram distintos.

Outra limitação que encontrei foi o tempo de duração, pois a investigação decorreu num pequeno período e, além disso, as semanas eram divididas com a minha colega, o que fez com que o tempo ainda ficasse mais reduzido. Ou seja, a investigação ganharia com um maior tempo de utilização assim como as próprias EE no que diz respeito ao tempo de estágio efetivo.

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. Para futuras investigações, penso que seria interessante continuar a investir em formas de promover a literacia da leitura emergente, associada, por exemplo, à literacia da escrita.

REFLEXÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Neste capítulo, irá ser realizada uma reflexão sobre toda a trajetória da PES. A vida é determinada pelas escolhas que fazemos ao longo da vida, sem dúvida, que quando decidi fazer este curso e escolher esta carreira, que me comoveu profundamente, fiz a melhor escolha. Agora que completei a minha carreira académica, é hora de refletir sobre todo o curso e toda a experiência que a PES I e II me proporcionou.

Todo o percurso da PES foi, com certeza, muito importante, porque me permitiu ter uma ligação mais ampla com o trabalho, a dinâmica e o dia a dia em creches e jardins de infância. Além disso, a PES I e II permitiram-me conhecer pessoas diferentes, que me ensinaram e demonstraram os seus diferentes métodos de trabalho. Durante a realização das Unidades Curriculares de PES I e II, tive a possibilidade de estagiar em contextos diferentes, na creche e no jardim de infância. Comecei a minha jornada numa creche, passando pelo berçário até às crianças de três anos.

No berçário, a minha passagem foi curta, mas bastante gratificante. As crianças deste grupo, apesar de não comunicarem, requerem bastantes cuidados de higiene e alimentação. Este grupo, em particular, devido à faixa etária, exige muitos estímulos. Desta forma, as atividades privilegiavam experiências sensoriais. Segundo Portugal (2012), os “bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiam” (p.7). Neste sentido, é essencial que haja uma relação de proximidade entre a crianças e os adultos ao seu redor, em que o adulto cuida e estimula a criança. Além disso, segundo Portugal (2012), “os bebés e crianças necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras” (p.9), sendo nesta faixa etária que a criança tem 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).

No berçário, as atividades prenderam-se ao recurso sensorial, explorando-se diversos sentidos, tais como a visão, o tato e a audição. Na sala do berçário, foi elaborado um tapete sensorial e diversos cubos sensoriais, o que permitiu que as crianças explorassem diversas texturas e diferentes sons, através do movimento dos cubos. Foi também realizada uma atividade com garrafas de plástico que continham diferentes materiais em que as crianças podiam observar e explorar livremente. Foram também realizados todos os cuidados básicos de higiene e alimentação.

Na sala das crianças de um ano de idade, também realizamos atividades a nível sensorial, desde a exploração de um coelho da páscoa sensorial até uma receita de cocos, pois, segundo Carvalho (2005), as sensações são vivências vindas do meio que nos rodeiam e que nos chegam através dos sentidos. Desta forma, o contacto com diferentes estímulos vai estimular o cérebro da criança e vai desenvolver os órgãos dos sentidos, o que será uma mais-valia para as crianças, pois o “exercício sensorial será então uma verdadeira experiência de vida.” (Debesse, 1999, p.62). Foi também realizada uma atividade de motricidade, que teve como tema a caça ao ovo, em que as crianças tiveram que ultrapassar diversos obstáculos desde rastejar, trepar, levantar objetos e recuperar os ovos escondidos. A dinamização de uma história foi outra atividade concretizada, em que foram coladas diversas imagens em paus de espetada e, à medida que a história ia sendo contada, as personagens surgiam; esta estratégia foi um ponto forte, pois as crianças apresentaram imenso interesse pelas imagens, o que as fez permanecer concentradas na história. Segundo Bettelheim (1998),

Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (p.20)

De forma generalizada, todas as atividades que foram apresentadas a esta faixa etária foram bem aceites pelo grupo. No entanto, tenho plena consciência de que ainda há muito a aprender. Na sala da faixa etária dos dois anos, foram concretizadas

atividades mais complexas, conforme a idade o exige. Foi privilegiada a leitura de histórias, como forma de a criança adquirir e alargar o seu vocabulário.

Na sala de um ano de idade, bem como na sala dos dois anos de idade, já existia uma rotina que se executava todas as manhãs. Na sala de um ano de idade, cantava-se os bons dias, na sala dos dois anos de idade já se realizava uma rotina mais complexa, em que para além de cantar a música dos bons dias, também era nomeado o chefe do dia, que posteriormente, realizava a contagem das crianças e assinalava as presenças de cada uma. A sala dos dois anos já estava organizada por áreas, o que é uma mais valia para a evolução da criança, preparando-a para a etapa seguinte do seu desenvolvimento, a da Educação Pré-Escolar.

Como salientam Hohmann e Weikart (2011), as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses.

É de mencionar que o ambiente com que me deparei nesta instituição foi bastante agradável, fui imensamente bem recebida por parte das educadoras, que se apresentaram permanentemente disponíveis para auxiliar e partilhar as suas experiências comigo.

Com as famílias das crianças, as educadoras sempre apresentaram uma relação de proximidade, todos os dias havia troca de informação entre pais e educadora, o que se torna uma mais valia para o progresso das crianças e, para além disso, possibilita aos pais um sentimento de segurança e confiança ao entregar os seus filhos na instituição.

Esta experiência da creche foi muito proveitosa para o meu trajeto, consegui ultrapassar certas incertezas e receios, tornando-me assim mais segura na etapa seguinte.

A derradeira etapa do meu percurso foi no Jardim de Infância; ao longo da intervenção desempenhei duas funções, nomeadamente investigadora e educadora estagiária. Tive o privilégio de trabalhar com 25 crianças, entre os três e os seis anos de idade. Além disso, encontrei uma assistente operacional e uma educadora, que, desde

o início, me permitiram que colocasse o meu trabalho em prática livremente. A educadora cooperante teve um papel muito importante, partilhou a sua experiência, deu feedback sobre as atividades que planeamos e, muitas vezes, ajudou a adaptar algumas atividades às necessidades do grupo.

Tive a oportunidade de assumir o grupo e todas as atividades diárias, assim como jogos e atividades do grupo, e de realizar projetos de pesquisa com todas as crianças do grupo. Penso que cumpri todos os objetivos propostos, na minha dupla função de educadora estagiária e investigadora.

Nas minhas intervenções, decidi adotar algumas das estratégias utilizadas pela educadora, não só para que as crianças não estranhassem, mas também porque essa experiência era um modelo para mim. Eu também escolhi fazer a maioria das minhas atividades em grande grupo, permitindo o desenvolvimento da interação entre todos.

É de frisar que o facto de este grupo ser composto por crianças de diferentes idades é muito desafiador, pois colocou-me à prova no planeamento e na realização de atividades, pois essas crianças apresentavam níveis cognitivos e motores diferentes, sendo o mais relevante, para mim, respeitar o ritmo pessoal de cada criança.

Em relação à execução das atividades, senti-me nervosa e um pouco insegura no início, pois, como figura central, o grupo não estava adaptado à minha presença, mas rapidamente se adaptou. A preparação prévia de todas as tarefas que propomos, através da planificação, é muito importante, ou seja, fornece-nos uma ferramenta para assumirmos um grupo de crianças, além de nos ajudar a enfrentar o nosso trabalho com mais tranquilidade e de forma mais calma, sobretudo nos dias em que éramos supervisionados.

De referir o contributo da PES I na preparação das atividades, pois o facto de ter estado em contacto com crianças pequenas e realizado atividades, permitiu-me traçar estratégias e proporcionou-me mais segurança nesta fase. Além disso, naqueles dias não tão positivos, sinto que o apoio do meu par de estágio foi essencial, pois a minha colega tinha sempre uma palavra de incentivo. A reação das crianças às atividades que

apresentei foi sempre muito positiva. Tentei sempre realizar atividades que possuíssem um momento lúdico para as surpreender e inspirar a participarem nessas atividades.

No que diz respeito à licenciatura e ao mestrado, destaco as unidades das didáticas, pois em todas estas Unidades Curriculares, os professores partilhavam e desenvolviam atividades connosco. Também fomos desafiados e solicitados pelos professores a planear e a apresentar atividades, este método de trabalho é muito importante na realização das atividades para a PES, porque no planeamento havia sempre algumas ideias que iam ao encontro daquilo que tínhamos aprendido nas didáticas.

O Seminário de Integração Curricular, tal como as Didáticas, também nos proporcionou um conjunto de métodos e aprendizagens que foram úteis nas intervenções e que, tal como as aprendizagens das Didáticas, também enriqueceram a nossa bagagem de Educadoras.

Saliento, também, a importância da planificação que orientou o meu trabalho ao longo do estágio (ANEXO 7).

Acho que este percurso longo e, por vezes, sinuoso, me vai tornar uma Educadora, que, na minha opinião, é uma das profissões mais bonitas. Com o fim dessa fase, os sonhos de infância tornam-se cada vez mais realistas. Para mim, como Educadora de Infância, estou a mudar a vida de diversas crianças, ao espalhar conhecimentos, ao brincar todos os dias, ao ver um sorriso sincero e gentil, ao aceitar e oferecer abraços e ao aprender coisas novas. Todos os dias, é saber que podemos mudar o mundo ... e poder exercer esta profissão é saber que serei feliz a cada dia.

Concluo que, ao longo da jornada, aumentei o meu conhecimento com todas as crianças que conheci, amadureci enquanto pessoa e futura profissional e estou profundamente grata a todos os que participaram deste meu percurso e a todos que partilharam as suas experiências comigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – técnicas de recolha/produção de dados*. Edições ASA.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Editorial Teorema.
- B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 83-115). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Barroco, J. A. (2004). *As bibliotecas escolares e a formação de leitores* [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho]
- Barros, L. (2017). *Educação Literária na Família: Uma Proposta*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho
- Benavente, A., Rosa, A. R., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* (A. Benavente, Coord.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bettelheim, B. (1999). *A psicanálise dos contos de fadas*. Paz e Terra.
- Bogdan, R. C., & Bilken, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cardona (1999). *O Espaço e o tempo no Jardim de Infância*. Pro-Posições. Vol.10 Nº1.
- Coelho, H. (2013). *Contar histórias num grupo de 5 anos: que reflexo nas aprendizagens?*. [Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1435>
- Cordeiro, R. P. F. (2011). *Competências em Literacia da Informação - Estudo de caso: alunos de uma Escola E.B. 2,3* [Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense, Porto].

- Coutinho, C. (2014). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas*. Edições Almedina.
- Cruz, J. (2011). *Práticas da literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças*.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. Em C. V. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti (Coords.). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas* (pp. 37-41). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1202>
- Dicionário do Português Atual – Houaiss, A-F. (2011). *Círculo de Leitores e Sociedade Houaiss – Edições Culturais*.
- Franco, A. F. (julho/dezembro 2009). *O mito da autoestima na aprendizagem escolar*.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A psicologia das emoções – O fascínio do rosto humano*. Fundação Calouste Gulbenkian. Gulbenkian - Casa da Leitura.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf
- Kishimoto, T. (1994). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, 22, 105-128. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10745/10260>
- Leal, T. Peixoto, C.; Silva, M.; Cadima, J. (2006). *Desenvolvimento da Literacia Emergente: Competências em crianças de idade pré-escolar*. Comunicação apresentada no 6.º encontro nacional / 4.º internacional de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração, Braga.
- Lira, N., & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista eletrónica saberes da educação*. Volume 5, n.º 1-
- Lonigan, C. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. Em B. Wasik (Ed.) *Handbook of family literacy* (pp. 57-81). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

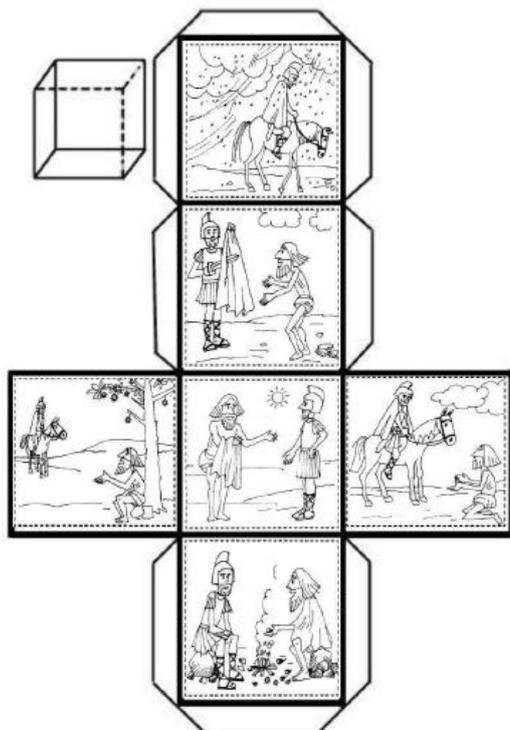
- Lopes, J., & Fernandes, P. (2009). *Emergent literacy beliefs in preschool and kindergarten contexts*. L1 – Educational Studies in Language and Literature.
- Lopes, J., Miguéis, G., Dias, J. L., Russo, A., Barata, A. F., Lopes, T., & Damião, F. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância: manual de atividades* (J. Lopes, Coord.). Edições ASA. http://magnetesrvk.no-ip.org/casdaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/000581_jinf.pdf
- Loureiro, A., & Rocha, D. (2012). *Literacia digital e literacia da informação - competências de uma era digital*. In J. F. Matos, N. Pedro, A. Pedro, P. Patrocínio, J. Piedade, & S. Lemos (Orgs), II Congresso Internacional TIC e Educação ticEDUCA2012 (pp. 2726-2738). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Magalhães, M. L., (2006). A aprendizagem da leitura. Em F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 73-92). Lidel.
- Marchão, A. (1991). *Como organizar a "zona da biblioteca" no Jardim de Infância*.
- Martins M, & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Mata, L., & Marques, L. (2010). *Concepções dos educadores de infância sobre o desenvolvimento da literacia*. ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada FMH – Faculdade de Motricidade Humana.
- Mendes, T. (2013). *Amor como em casa: o lugar da família (e) dos afetos na Literatura Infantil contemporânea*.
<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/88>
- Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: Competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto Editora.

- Morrow, L., & Temlock-Fields, J. (2004). *Use of literature in the home and at school*. Routledge.
- Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela leitura - Formação de professores*. Ministério da Educação.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. McGrawHill.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora.
- Pinto, M. G. C. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 95 - 123. <https://hdl.handle.net/10216/19919>
- Queiroz, D. T.; Vall, J.; Alves e Souza, A. M., & Vieira, N. F. C. (2007). Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista Enfermagem UERJ*, v.15, n.2, p.276-283.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). *Como fazer dos meus filhos leitores? Ler para crescer*. Biblioteca Municipal de Ílhavo.
- Rebello, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rizzo, G. (2005). *Alfabetização natural* (3ª ed). Editora Bertrand Brasil.
- Santos, M. M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - um projeto de intervenção* [Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1076>
- Sequeira, M. d. (2000). *Formar leitores - O contributo da biblioteca escolar*. Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2017). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (I. L. Silva, Coord.). Editorial do Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sobrino, J. G. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto Editora.
- Tuckman, B., W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4^a ed.). Sage.

ANEXOS

ANEXO 1 – Cubo para colorir e construir



ANEXO 2 – Ficha acerca do vídeo sobre os reis magos

Belchior Gaspar Baltazar

O que vês na capa?

Desenha a tua parte favorita da história e explica porquê.

ANEXO 3 – Lengalenga dos reis magos

Nós somos  os 3 Reis que vimos do oriente
Trazer as Boas Festas com paz para toda a gente.

Nos somos os 3 Reis guiados  por uma luz

adoramos o Deus Menino  que se chama Jesus.

Nós somos os 3 Reis

Baltasar  e Gaspar  Também o  Belchior

Que o veio adorar.

Nós somos os 3 Reis guiados por  uma luz.

E trouxemos 3  presentes pr'o  Menino Jesus.

Educar nativ@

ANEXO 4 – Ficha sobre a atividade “médico livro”

REGISTO DA ATIVIDADE



O que desenhaste?

É importante não estragar os livros. Porquê?

Para que servem os livros?

Quando estamos a ler um livro como devemos tratá-lo?

ANEXO 5 – ficha sobre a leitura do livro “O boneco de neve que queria ir à escola”

RESUMO DA HISTÓRIA:
"O BONECO DE NEVE QUE QUERIA IR À ESCOLA"



Os bonecos de neve não podem ir à escola. Porquê?

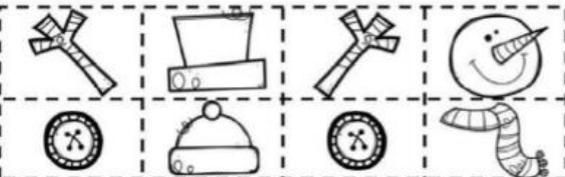
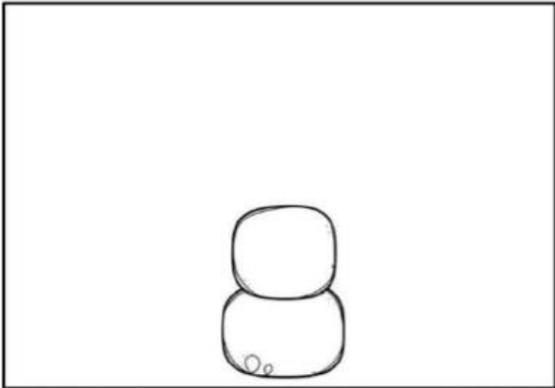
O que há de tão importante na escola para o boneco de neve querer ir para a escola?

Na escola, aprende-se, por exemplo, a ler e, por isso, o boneco de neve queria ir à escola. Aprender a ler é importante. Porquê?

ANEXO 6 – Ficha para colorir e construir o boneco de neve

BONECO DE NEVE

Pinte as figuras, recorte e monte o boneco de neve!



ANEXO 7 – Planificação

Jardim de Infância: JI de Mazarefes		Idade/Número de crianças – 25 crianças 5 – 3 anos; 4 – 4 anos ;14 – 5 anos; 2 – 6 anos	Data: 18, 19 e 20 de janeiro	
Mestrandas: Ana Gomes e Andreia Araújo				
Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades	Materiais/recursos/ espaços físicos	Avaliação A criança:
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>- Incentivar a criança a ser autónoma</p> <p>- Incitar a criança na troca dos sapatos de forma autónoma</p> <p>- Incentivar a higienização das mãos</p>	<p style="text-align: center;"><u>Rotinas</u></p> <p>Inicialmente, as educadoras estagiárias, juntamente com as restantes profissionais recebem as crianças na sala polivalente.</p> <p>Às 9h15min as crianças são encaminhadas para a mudança de calçado e lavagem das mãos. Em seguida dirigem-se em forma de comboio até à sala, ao entrar na sala higienizam as mãos e vão para o seu lugar, onde primeiramente cantam a música de bom dia cada uma no seu lugar: “Bom dia (palmas) bom dia (palmas) bom dia te quero dar Já estamos (palmas) todos juntos (palmas) para sorrir e pra cantar...”</p> <p>Terminada a música dos bons dias, o chefe do dia anterior dirige-se a um relógio feito em cartolina, onde as fotografias das crianças ocupam o lugar das horas. O chefe deve mobilizar o ponteiro do relógio enquanto se canta a canção: “Tic-tac, tic-tac faz o relóginho, tic-tac, tic-tac sempre sem parar, cu-cu, cu-cu, cu-cu...” Terminada a canção, o chefe para o</p>		<p>- Realiza as rotinas autonomamente</p> <p>- Troca os sapatos autonomamente</p> <p>- Realiza a higienização das mãos de forma autónoma</p> <p>- Responde às questões de</p>

<p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar as várias áreas com as tarefas do dia a dia - Conhecer quantos dias tem o mês - Inculir o hábito de não faltar 	<p>ponteiro na criança cuja fotografia vem a seguir à sua. Esse será o novo chefe do dia que tem como tarefa fazer a contagem dos meninos que estão na escola e em casa, tem que dizer o mês em que nos encontramos e o provérbio associado, o dia do mês, o dia da semana e a cor associada, para apoiar na identificação do dia da semana, será cantada a “canção dos dias da semana”: Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado, domingo, vai a malta passear, sete dias da semana e um só para descansar” e por fim, o chefe do dia deverá deslocar-se até à janela e olhar para o céu para ver o tempo que faz e colocar uma bolinha da cor do dia da semana no local correto, onde no final do mês, será feito o tratamento de dados. De seguida, é distribuído o mapa individual de presenças, onde cada criança marca a sua presença pintando o dia do mês, utilizando a cor do dia da semana, no final do mês, cada criança vai contar e registar o número de presenças e o número de faltas. De forma a incrementar esta tarefa, pois trata -se de um grupo cujas idades são diversificadas, faz se também o preenchimento de um calendário coletivo, tabela de dupla entrada, onde as crianças mais velhas deverão assinalar a sua presença com um P e as mais novas pintam o retângulo da interseção linha coluna com a cor do dia. Esta tabela possibilitará, no final de cada mês, o tratamento simples de dados como, em que dia faltaram mais, quantos dias estivemos todos presentes, entre outras.</p>		<p>como está o tempo, de quantos meninos estão na sala e em casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canta a canção dos bons dias - Regista a sua presença na sua folha do mês
--------------------------------------	---	--	--	--

<p>Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática</p>				
<p>Área de Expressão e Comunicação – domínio da educação artística – subdomínio da música</p>	<p>- Escutar a leitura de forma atenta</p>	<p style="text-align: center;"><u>1ª Implementação – 18 de janeiro de 2021</u></p> <p>A sessão será iniciada com a leitura da história: “O Livro da Família” de Todd Parr (ANEXO 1). A história será lida no cantinho da leitura. De seguida será feita a exploração da história e introdução da temática da família.</p> <p>Serão realizadas algumas questões acerca da história, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do que fala o livro? - As famílias são todas iguais? - O que todas as famílias gostam de fazer? - Vocês têm animais de estimação? - O que torna a tua família especial? 	<p>Livro digital: “O Livro da Família” de Todd Parr</p> <p>Computador</p> <p>Colunas</p>	
<p>Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>- Registrar a sua parte preferida da história</p>	<p>No final será realizado um diálogo sobre a família de cada criança, o objetivo é que eles falem cada uma acerca da sua família, para também perceberem que são todas diferentes, mas, no entanto, todas felizes à sua maneira.</p> <p>Posto isto, será realizado um registo em forma de desenho acerca da sua parte preferida da história para o Painel das Histórias (ANEXO 2). Após a realização do desenho, a EE escreverá a descrição que cada criança fará do mesmo.</p>	<p>Registo da parte preferida da história</p>	<p>Responde às questões de forma adequada</p> <p>Desenha a sua parte preferida da história</p>

<p>Área de Expressão e Comunicação – domínio da educação artística</p>	<p>- Desenhar as pessoas que vivem consigo</p>	<p>É chegada a hora do lanche (10h30min), onde cada criança na sua vez vai buscar o seu lanche regressando ao lugar, à medida que vão terminando seguem para o recreio.</p> <p>As crianças regressam por volta das 11h15min, vão fazer a lavagem das mãos e regressam à sala.</p> <p>Quando regressarmos à sala, será realizado um registo em forma de desenho, onde cada criança desenhar a sua família posteriormente pintá-la (ANEXO 3).</p> <p>Concluída esta tarefa, é chegada a hora de almoço (11h45min).</p> <p>Após o almoço, as crianças têm oportunidade de explorar o recreio, regressando ao interior da escola às 13h30min. Nesta altura, irá realizar-se o momento de relaxamento mais ou menos 10 minutos, realizado no interior da sala do jardim, com as crianças sentadas e as cabeças pousadas sobre a mesa. Nessa altura, a estagiária colocará uma música de relaxamento que permite às crianças acalmarem – se depois da agitação do recreio.</p>	<p>Registo</p>	<p>Desenha as pessoas que vivem consigo</p>
--	--	--	----------------	---

<p>Área de Expressão e Comunicação – domínio da educação artística – subdomínio da música</p>	<p>- Participar ativamente na atividade e aprender a música</p> <p>- Incentivar a criança na partilha de brinquedos, incentivar para as artes, leitura e para os jogos</p>	<p>Após o relaxamento, irei ensinar uma música alusiva ao tema. As crianças estarão de pé ao lado da sua cadeira. Esta música será ensinada por partes, para que as crianças consigam memorizar e aprender a música mais facilmente para posteriormente a cantarmos todos juntos (ANEXO 4).</p> <p>No final, as crianças vão brincar livremente para as áreas de trabalho da sala até à hora de irem embora.</p> <p>Com a aproximação da hora de saída, a estagiária pede às crianças para iniciarem a arrumação da sala por volta das 15h15min.</p> <p>Em seguida, faz se a avaliação do dia: a estagiária questiona o grupo sobre o que fizeram; o que mais e menos gostaram.</p>	<p>Música da família</p> <p>Computador</p> <p>Colunas</p>	<p>Aprende a música</p> <p>- Respeita o colega</p> <p>- Partilha os vários brinquedos</p> <p>- Explora os vários domínios</p>
---	--	---	---	---

<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Área de Expressão e Comunicação – domínio da educação artística</p> <p>Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática</p>	<p>- Reconhecer as pessoas da família que vivem com eles</p> <p>- Identificar e nomear as pessoas que vivem com eles</p>	<p style="text-align: center;"><u>2ª Implementação – 19 de janeiro de 2021</u></p> <p>A sessão será iniciada com uma atividade plástica. A E.E. levará já feito o tronco da árvore e folhas A2. As crianças terão que colar o tronco na folha A2 e posteriormente pintar a mão e com a mão pintada formar a sua árvore da família, pintando as pessoas da família que vivem consigo. Por exemplo, se a criança vive com o pai, com a mãe e o irmão, irá realizar quatro mão, a dele, a do pai, a da mãe e do irmão. De seguida será identificada cada mão a quem pertence (ANEXO 5).</p> <p>É chegada a hora do lanche (10h30min), onde cada criança na sua vez vai buscar o seu lanche regressando ao lugar, à medida que vão terminando seguem para o recreio.</p> <p>As crianças regressam por volta das 11h15min, vão fazer a lavagem das mãos e regressam à sala.</p> <p>Quando os meninos regressarem à sala, irão realizar um registo queterão que pintar as palavras com os nomes das pessoas que vivem com eles em casa e no final terão que contar as palavras que pintaram (ANEXO 6).</p>	<p>Tronco em goma eva Folhas A2 Tintas</p> <p>Registo</p>	<p>Reconhece e pinta com a mão as pessoas que vivem consigo</p> <p>Identifica e pinta as palavras das pessoas que vivem consigo e conta as palavras pintadas</p>
--	--	--	---	--

<p>Área de Expressão e Comunicação – domínio da educação artística – subdomínio da dança</p>	<p>- Participar ativamente na dança</p>	<p>Concluída esta tarefa, é chegada a hora de almoço (11h45min). Após o almoço, as crianças têm oportunidade de explorar o recreio, regressando ao interior da escola às 13h30min. Nesta altura, irá realizar-se o momento de relaxamento mais ou menos 10 minutos, realizado no interior da sala do jardim, com as crianças sentadas e as cabeças pousadas sobre a mesa. Nessa altura, a estagiária colocará uma música de relaxamento que permite às crianças acalmarem – se depois da agitação do recreio.</p> <p>Depois do recreio, as crianças são encaminhadas em forma de comboio para a sala do polivalente, onde irão realizar uma coreografia alusiva ao tema (ANEXO 7).</p> <p>Para aquecimento irá ser realizado o jogo da estátua, será colocada uma música e as crianças terão que dançar e quando a música parar terão que ficar em forma de estátua.</p> <p>De seguida, será realizada a coreografia alusiva ao tema da semana, que é a família. A E.E. irá colocar a música e ensinar os passos e as crianças terão que reproduzir.</p> <p>No final, será realizado um relaxamento em que será dito às crianças para se deitarem no chão de barriga para baixo e fecharem os olhos. Será dito às crianças que naquele momento são uma semente prestes a brotar e como tal, primeiro abrem os olhos, de seguida colocam-se de joelhos, depois levantam os braços e por fim levantam-se completamente</p>	<p>Computador Colunas</p>	<p>Participa e mostra entusiasmo na dança</p>
--	---	--	-------------------------------	---

<p>Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>Incentivar a criança na partilha de brinquedos, incentivar para as artes, leitura e para os jogos</p> <p>- Escutar atentamente a história</p>	<p>No final, as crianças vão brincar livremente para as áreas de trabalho da sala até à hora de irem embora.</p> <p>Com a aproximação da hora de saída, a estagiária pede às crianças para iniciarem a arrumação da sala por volta das 15h15min.</p> <p>Em seguida, faz-se a avaliação do dia: a estagiária questiona o grupo sobre o que fizeram; o que mais e menos gostaram.</p> <p style="text-align: center;"><u><i>3ª Implementação – 20 de janeiro de 2021</i></u></p> <p>A sessão será iniciada (na Hora do Conto) com a leitura do livro: “Coração de Mãe” (ANEXO 8). A história será lida no cantinho da leitura. Será realizada uma exploração de cada folha com a mensagem principal. Serão colocadas questões tais como?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que acontece com o coração de mãe? - O que acontece ao coração de mãe quando o filho dá gargalhadas? - O que acontece ao coração de mãe quando está triste? - O que acontece ao coração de mãe quando o filho fica doente? - E quando ele melhora? 	<p>Livro digital: “Coração de Mãe” Computador Colunas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respeita o colega - Partilha os vários brinquedos - Explora os vários domínios <p>Consegue compreender a história</p>
--	--	--	---	---

<p>Área de Expressão e Comunicação – domínio da educação artística</p>		<ul style="list-style-type: none"> - O que acontece ao coração de mãe quando o filho dá um trambolhão? E quando se perde na multidão? - O que acontece ao coração de mãe quando não compreende os filhos? - O que acontece ao coração de mãe quando um filho é mal-educado? - O que acontece ao coração de mãe quando não vê o filho à muito tempo? - O que acontece ao coração de mãe quando o filho diz uma piada? - O que acontece ao coração de mãe quando um filho faz um grande disparate? - O que acontece ao coração de mãe quando o filho precisa de ajuda? - O que acontece ao coração de mãe quando chegam as férias? - O que acontece ao coração de mãe nos dias de piquenique? - Quando é que nascem flores no coração de mãe? 		
<p>Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>- Registrar em forma de desenho algo alusivo ao tema</p>	<p>Posto isto, as crianças deverão responder a um conjunto de questões sobre a história ouvida. A compreensão será registada em forma de desenho, visando desenvolver a literacia da leitura. (ANEXO 9). É chegada a hora do lanche (10h30min), onde cada criança na sua vez vai buscar o seu lanche regressando ao lugar, à medida que vão terminando seguem para o recreio.</p>	<p>Registo</p>	<p>Desenha algo alusivo ao tema</p>

<p>Área de Expressão e Comunicação – domínio da educação artística</p>	<p>- Demonstrar aptidão na técnica utilizada</p>	<p>As crianças regressam por volta das 11h15min, vão fazer a lavagem das mãos e regressam à sala.</p> <p>Quando regressarmos à sala, será realizada uma atividade em que as crianças, com o uso de papel crepe vermelho, terão que fazer bolinhas com o papel e posteriormente colá-las num coração impresso (ANEXO 10).</p> <p>Concluída esta tarefa, é chegada a hora de almoço (11h45min). Após o almoço, as crianças têm oportunidade de explorar o recreio, regressando ao interior da escola às 13h30min. Nesta altura, irá realizar-se o momento de relaxamento mais ou menos 10 minutos, realizado no interior da sala do jardim, com as crianças sentadas e as cabeças pousadas sobre a mesa. Nessa altura, a estagiária colocará uma música de relaxamento que permite às crianças acalmarem – se depois da agitação do recreio.</p>	<p>Registo Papel Crepe</p>	<p>Faz bolinhas de papel crepe e cola no desenho em forma de coração</p>
<p>Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>- Demonstrar criatividade, empenho e interesse</p>	<p>Após o relaxamento, será realizada uma atividade em que a E.E. irá chamar os meninos para ler uma história, dando continuidade a uma rotina já introduzida. A E.E. leva um livro com poucas frases, mas muitas imagens e cada menino vai à frente e descreve o que observa. De seguida, será chamado outra criança para dar continuidade à história de forma lógica. O objetivo é ver se leem da esquerda para a direita e, se, a partir das imagens, conseguem descrever o que veem, desenvolvendo a literacia da leitura. No final, as crianças, com o auxílio da EE, recontam a história.</p>	<p>Livro</p>	<p>- Mostra criatividade, empenho e interesse na tentativa de leitura</p>

	<p>- Incentivar a criança na partilha de brinquedos, incentivar para as artes, leitura e para os jogos</p>	<p>No final, as crianças vão brincar livremente para as áreas de trabalho da sala até à hora de irem embora.</p> <p>Com a aproximação da hora de saída, a estagiária pede às crianças para iniciarem a arrumação da sala por volta das 15h15min.</p> <p>Em seguida, faz-se a avaliação do dia: a estagiária questiona o grupo sobre o que fizeram; o que mais e menos gostaram.</p>	<p>- Respeita o colega</p> <p>- Partilha os vários brinquedos</p> <p>Explora os vários domínios</p>
--	--	---	---

