



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Livros Itinerantes: um projeto no âmbito da educação pré-escolar

Ana Rita Vieira Martins





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Ana Rita Vieira Martins

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Livros Itinerantes: um projeto no âmbito da educação pré-escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Doutora Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar  
Doutor Daniel dos Santos Tavares

novembro de 2022

## AGRADECIMENTOS

Ao longo do meu percurso académico, foram várias as pessoas que se cruzaram comigo e que contribuíram para a minha aprendizagem e formação pessoal e profissional. Desta forma, faço um agradecimento especial:

Aos meus pais, por tornarem possível a concretização deste sonho, apesar de todas as dificuldades que enfrentávamos. Obrigada pelo apoio, pelo carinho, por me acompanharem em todas as etapas da minha vida. Sem dúvida que a família é o grande pilar da minha vida e agradeço, todos os dias, por viver num ambiente de amor e partilha.

À minha irmã, que também me deu a mão quando precisei. Agradeço o carinho, a ajuda e os momentos que vivi contigo ao longo da minha vida.

À Sabrina e à Joana, que ao longo destes anos, foram as minhas companheiras na turma, nos estágios e nos trabalhos de grupo. Obrigada por terem contribuído para o meu crescimento pessoal. Agradeço os momentos passados, a dedicação, o companheirismo, as risadas e conversas partilhadas. Guardo tudo isso, com carinho.

Ao meu par pedagógico, Sara, pela entrega e dedicação ao longo deste ano. Obrigada pelas ideias partilhadas, pelas experiências vividas e por termos trabalhado e alcançado um objetivo comum: fazer crianças felizes.

Aos meus orientadores, professora Ana Raquel Aguiar e professor Daniel Tavares, pelos saberes partilhados e ensinamentos que me transmitiram. Agradeço o apoio, a disponibilidade, a compreensão, as palavras e o carinho.

A todos os professores que se cruzaram comigo ao longo destes cinco anos. Obrigada por todas as aprendizagens que me proporcionaram, guardarei todos os ensinamentos para o meu percurso profissional.

À educadora e professora cooperantes, educadora Juca e professora Natália, pelos ensinamentos transmitidos. Obrigada por me terem ajudado a superar-me, dia após dia, pelo apoio incondicional, pelas palavras e momentos vividos, pelo acolhimento e pela forma como me receberam tão bem. Agradeço a oportunidade de ter convivido com tão exemplares profissionais e ter crescido convosco.

Por fim, a todas as crianças que fizeram parte do meu percurso. Agradeço todo o carinho, afeto, lágrimas e sorrisos. Esta experiência não faria sentido sem a presença e dedicação delas.

Muito obrigada a todos!

## RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Ao longo deste trabalho, encontram-se contextualizados os dois contextos educativos, nos quais foi realizada a PES, bem como os percursos de intervenção feitos em cada um. É apresentado, também, o enquadramento da problemática em estudo e, por fim, uma reflexão geral sobre a PES.

Cada vez mais a leitura é reconhecida como fundamental para o desenvolvimento de diversas competências e, por isso, deve ser um ato regular na vida das crianças e das suas famílias. Apesar de nem todas as crianças apresentarem os mesmos hábitos de leitura, cabe ao educador e à família inculcar nelas esses hábitos, para que se tornem bons leitores e sintam prazer e interesse pela leitura e pelo contacto com os livros.

O estudo realizado foi desenvolvido num grupo de crianças do pré-escolar, com idades compreendidas entre três e seis anos, e partiu da questão “De que forma um programa de leitura pode potenciar o gosto pelo livro e pela leitura?”. Para dar resposta a esta questão, estabeleceram-se quatro objetivos principais: i) respeitar o livro, enquanto pertença comum; ii) estimular na criança o prazer e gosto pela leitura; iii) promover momentos de leitura em família; iv) conhecer o que as crianças privilegiam nas histórias que ouvem.

Optou-se por uma metodologia de carácter qualitativo, com *design* de estudo de caso. Os dados foram recolhidos através de observação participante, de questionário e entrevista semiestruturada, registos realizados pelas crianças e meios audiovisuais.

Os resultados demonstraram que a implementação do programa de leitura contribuiu para o desenvolvimento nas crianças do gosto pela leitura e pelos livros e para o aumento do tempo de leitura em contexto familiar.

**Palavras-chave:** Leitura; Literacia; Família; Educação Pré-Escolar

## ABSTRACT

This report was developed within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice (SEP), part of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education of the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo. Throughout this work, the two educational contexts in which the SEP was carried out are contextualized, as well as the intervention paths taken in each one. It also presents the framework of the problem under study and, finally, a general reflection on the SEP.

Reading is increasingly recognized as fundamental to the development of various skills and, therefore, should be a regular act in the lives of children and their families. Although not all children have the same reading habits, it is up to the educator and the family to instill these habits in them so that they become good readers and feel pleasure and interest in reading and in contact with books.

The study was developed in a group of preschool children, aged between three and six years old, and was based on the question "How can a reading program enhance the taste for books and reading?" To answer this question, four main objectives were established: i) respect the book, as a common belonging; ii) stimulate in the child the pleasure and taste for reading; iii) promote family reading moments; iv) know what children prefer in the stories they hear.

We chose a qualitative methodology, with a case study design. Data were collected through participant observation, questionnaire and semi-structured interview, records made by the children and audiovisual media.

The results showed that the implementation of the reading program contributed to the development of the children's taste for reading and books and to the increase of reading time in the family context.

**Keywords:** Reading; Literacy; Family; Preschool Education

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	i
<b>RESUMO</b> .....	iii
<b>ABSTRACT</b> .....	iv
<b>ÍNDICE</b> .....	v
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	viii
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	x
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	xi
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS</b> .....	2
<b>A. Caracterização do Contexto Educativo de Educação Pré-Escolar</b> .....	2
<b>Caracterização do Meio Local</b> .....	2
<b>Caracterização do Jardim de Infância</b> .....	2
<b>Caracterização da Sala de Atividades e Rotinas</b> .....	4
<b>Rotinas</b> .....	11
<b>Caracterização do Grupo</b> .....	12
<b>Percurso de Intervenção</b> .....	15
<b>B. Caracterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	21
<b>Caracterização do Meio Local</b> .....	21
<b>Caracterização do Agrupamento/Escola</b> .....	21
<b>Caracterização da sala de aula</b> .....	22
<b>Caracterização da turma</b> .....	23
<b>Percurso de Intervenção</b> .....	24
<b>CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	30
<b>Contextualização e Pertinência do Estudo</b> .....	30

<b>Fundamentação Teórica .....</b>	<b>32</b>
<b>1. A literacia da leitura: conceitos emergentes .....</b>	<b>32</b>
<b>2. Impacto do corpus literário: critérios na seleção de livros de Literatura Infantil .....</b>	<b>37</b>
<b>3. O papel da biblioteca na formação leitora .....</b>	<b>43</b>
<b>3.1. Biblioteca dirigida a um público pré-escolar .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2. Cantinho de leitura .....</b>	<b>45</b>
<b>3.3. Situações inovadoras .....</b>	<b>47</b>
<b>4. Literacia familiar .....</b>	<b>49</b>
<b>5. Estudos empíricos .....</b>	<b>53</b>
<b>Metodologia .....</b>	<b>55</b>
<b>Opções Metodológicas .....</b>	<b>55</b>
<b>Caracterização dos Participantes .....</b>	<b>55</b>
<b>Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....</b>	<b>55</b>
<b>Procedimento de análise de dados .....</b>	<b>57</b>
<b>Calendarização do estudo .....</b>	<b>59</b>
<b>Questões éticas .....</b>	<b>60</b>
<b>Descrição, análise e discussão dos dados .....</b>	<b>61</b>
<b>Entrevista à Educadora Cooperante .....</b>	<b>61</b>
<b>Questionário aos encarregados de educação .....</b>	<b>62</b>
<b>Inventário da Biblioteca Escolar .....</b>	<b>62</b>
<b>Atividade de Introdução ao Projeto .....</b>	<b>62</b>
<b>Requisição dos livros .....</b>	<b>63</b>
<b>Devolução dos livros .....</b>	<b>63</b>
<b>Reconto das histórias .....</b>	<b>63</b>
<b>Caderno de Registos .....</b>	<b>64</b>

Entrevista à Educadora Cooperante .....	64
Questionário aos encarregados de educação .....	65
<b>Análise e Interpretação dos Dados.....</b>	<b>65</b>
<b>Categoria A. Importância da leitura na educação pré-escolar .....</b>	<b>65</b>
<b>Categoria B. Hábitos de leitura das crianças em contexto familiar.....</b>	<b>69</b>
<b>Categoria C: Estímulos para proporcionar, à criança, o prazer e o gosto pela leitura, respeitando o livro enquanto pertença comum.....</b>	<b>81</b>
<b>Categoria D. Promoção de momentos de leitura em família .....</b>	<b>84</b>
<b>Categoria E. Reações das crianças à leitura de histórias em família .....</b>	<b>87</b>
<b>Categoria F. Compreensão das histórias lidas em contexto familiar .....</b>	<b>90</b>
<b>Conclusões.....</b>	<b>93</b>
<b>CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>108</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	5
Figura 2.....	5
Figura 3.....	6
Figura 4.....	7
Figura 5.....	7
Figura 6.....	8
Figura 7.....	8
Figura 8.....	9
Figura 9.....	9
Figura 10.....	10
Figura 11.....	10
Figura 12.....	23
Figura 13.....	24
Figura 14.....	27
Figura 15.....	69
Figura 16.....	69
Figura 17.....	70
Figura 18.....	71
Figura 19.....	71
Figura 20.....	72
Figura 21.....	73
Figura 22.....	73
Figura 23.....	74
Figura 24.....	75
Figura 25.....	76
Figura 26.....	77
Figura 27.....	78
Figura 28.....	78
Figura 29.....	79
Figura 30.....	80
Figura 31.....	80
Figura 32.....	84

<b>Figura 33</b> .....	85
<b>Figura 34</b> .....	86
<b>Figura 35</b> .....	87

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> .....	41
<b>Tabela 2</b> .....	58
<b>Tabela 3</b> .....	59

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EC – Educadora Cooperante

EE – Educadora Estagiária

INE – Instituto Nacional de Estatística

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PC – Professora Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNL – Plano Nacional de Leitura

# INTRODUÇÃO

O presente estudo foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. O relatório encontra-se dividido em três capítulos, sendo o primeiro referente às práticas realizadas no contexto de pré-escolar e 1.º Ciclo, o segundo ao projeto de investigação e, por fim, o terceiro à reflexão global sobre a PES.

No primeiro capítulo, são contextualizados os dois contextos em que ocorreram as práticas de intervenção, apresentando aspetos relativos ao meio local, à caracterização da escola e respetivo agrupamento, do grupo de crianças e alunos, das salas de aula e das rotinas. Por fim, é apresentado todo o percurso de intervenção educativa realizado nos diferentes contextos, tendo por base as áreas de conteúdo/áreas disciplinares.

No segundo capítulo, encontra-se o enquadramento sobre a investigação desenvolvida. Para uma melhor organização e compreensão, este capítulo divide-se em cinco subcapítulos. O primeiro refere-se à pertinência de estudo, onde são apresentados a problemática, a questão de investigação e os objetivos estabelecidos para dar cumprimento ao estudo. O segundo subcapítulo corresponde à fundamentação teórica relativa à temática em estudo, sendo apresentados, também, alguns estudos empíricos. No terceiro subcapítulo, referente à metodologia, encontram-se descritas as opções metodológicas, a caracterização dos participantes do estudo, as técnicas e instrumentos da recolha de dados, a calendarização do estudo, os procedimentos de análise dos dados e, finalmente, as questões éticas. Quanto ao quarto subcapítulo, nele estão enquadradas a análise e discussão de dados, podendo observar-se a descrição e reflexão sobre os dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas, dos questionários aos encarregados de educação e dos registos realizados pelas crianças. Por fim, no quinto e último subcapítulo são apresentadas as conclusões do estudo, tendo por base toda a análise de dados realizada, as limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.

No último capítulo, é feita uma reflexão global sobre o percurso realizado, ao longo de todo o ano, nos dois contextos, apresentando uma breve reflexão sobre as aprendizagens adquiridas e obstáculos alcançados, bem como sobre as intervenções realizadas.

# **CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS**

## **A. Caracterização do Contexto Educativo de Educação Pré-Escolar**

### **Caracterização do Meio Local**

O contexto educativo onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES) situa-se numa das 27 freguesias do concelho de Viana do Castelo. Este concelho, banhado pelo Oceano Atlântico, localiza-se na região do Alto Minho, no Norte de Portugal, tendo uma área territorial de 314 km<sup>2</sup>. O concelho apresenta uma população de 85 784 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2021), sendo 40 502 do sexo masculino e 45 282 do sexo feminino, predominando a faixa etária entre os 25 e 64 anos de idade.

O concelho de Viana do Castelo é conhecido, essencialmente, pela sua cultura, destacando-se a presença da etnografia e do folclore, bem como o trabalho bordado e a filigrana de ouro, apesar de também apresentar uma vasta riqueza no seu património, quer seja natural, monumental ou histórico.

A respetiva freguesia conta com 1688 habitantes, em que 824 são do sexo masculino e 864 do sexo feminino. De acordo com os dados demográficos correspondentes à freguesia, os habitantes têm, predominantemente, idades compreendidas entre os 24 e os 64 anos de idade (853 habitantes) e a maioria da população residente (482 habitantes) possui, apenas, habilitações no 1.º Ciclo do Ensino Básico (INE, 2021). De acordo com o Projeto Educativo, a freguesia em questão caracteriza-se, essencialmente, pelo seu meio rural, em que o setor primário é o mais dominante, destacando-se as atividades agrícolas e de pecuária. Apesar disso, uma pequena área do meio é considerada urbana, havendo, também, zonas de comércio e indústrias, correspondentes à prática do setor laboral secundário e terciário, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento.

### **Caracterização do Jardim de Infância**

O jardim de infância (JI) em que decorreu a PES pertence a um Agrupamento de Escolas de Viana do Castelo, que resultou da agregação de dois antigos agrupamentos de escolas e está situado na margem sul do rio Lima. Atualmente, o respetivo agrupamento é composto por 14 estabelecimentos de ensino, cuja oferta formativa passa pela educação pré-escolar até ao ensino secundário. O agrupamento é constituído, então, por uma escola-sede, que inclui o ensino do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e Ensino Secundário, sendo esta a que possui

um maior número de alunos; nove Jardins de Infância, 12 escolas básicas do 1.º CEB e duas escolas de Ensino Básico de 2.º e 3.º Ciclos.

De acordo com o Projeto Educativo do respetivo agrupamento, o número de alunos está distribuído da seguinte forma: 332 crianças na educação pré-escolar; 753 alunos no 1.º CEB; 366 alunos no 2.º CEB; 581 alunos no 3.º CEB; 101 alunos no Ensino Secundário e, por fim, 15 alunos numa turma do Programa Integrado de Educação e Formação, acolhendo, num total, 2148 estudantes.

O JI está integrado num estabelecimento de ensino público destinado não só à educação pré-escolar, como também ao ensino do 1.º CEB, e possui um espaço exterior bastante amplo, bem como um espaço interior adequado à capacidade de alunos que o contexto consegue acolher.

Assim, o interior do estabelecimento é composto pelo rés-do-chão e pelo 1.º piso, sendo que neste último estão três salas de aulas destinadas ao 1.º CEB, uma sala destinada às aulas de Expressão Musical, a biblioteca escolar e as instalações sanitárias. Já no rés do chão, pode encontrar-se um refeitório; uma cozinha; casas de banho; duas salas de prolongamento, onde decorrem as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), durante a manhã, o intervalo de almoço e o período após a atividade letiva; duas salas de atividades destinadas ao pré-escolar e, por fim, um recinto polivalente, correspondente a um espaço de recreio que contém vários jogos pintados no chão, um conjunto de veículos (trotinetes, triciclos, entre outros) e, ainda, alguns utensílios/brinquedos que são utilizados no exterior. Para além disso, é de destacar a existência de quadros de cortiça, na zona destinada ao pré-escolar, que consistem na afixação de trabalhos, não só sazonais (por exemplo, nas festividades), como também realizados pelas crianças dos dois grupos do jardim de infância, ao longo do ano.

As duas salas referentes ao pré-escolar têm a capacidade de acolherem, num total, 50 crianças, apesar de, neste ano letivo, frequentarem apenas 48 crianças (24 em cada sala).

Relativamente ao espaço exterior, este apresenta uma grande área, sendo bastante rico para o desenvolvimento motor e socio-afetivo da criança. O facto de oferecer diferentes tipos de solo permite que as crianças experienciem várias brincadeiras e se desafiem naquilo que o espaço lhes oferece. O espaço exterior deste estabelecimento é constituído por um parque infantil de areia, que inclui vários brinquedos estimulantes ao desenvolvimento motor da criança, como escorregas, balancé, brinquedos de mola, escalada, cordas suspensas (para atravessar), túnel e, ainda, um quadro de lousa (introduzido no presente ano letivo); um campo de futebol e basquetebol; uma casa da árvore, que não se encontra em funcionamento; uma

horta e a zona da floresta, onde existe uma tenda destinada a momentos de leitura. É de destacar que, devido à fase pandémica que o país atravessa, estes espaços não podem ser utilizados por todas as crianças, sendo cada um destinado a uma turma/ano em específico.

No que diz respeito aos recursos humanos, este contexto educativo possui duas educadoras de infância; duas assistentes operacionais de apoio à sala do JI; duas animadoras e uma assistente operacional nas AAAF; uma professora de música (exercendo a função durante 60 minutos por semana); três docentes do 1.º CEB titulares de turma e uma de apoio educativo.

O horário definido para o contexto pré-escolar deste estabelecimento prolonga-se desde as 7h45 até às 18h30. No entanto, o acolhimento matinal das crianças dá-se das 7h45 até às 9h, hora em que iniciam as atividades letivas. Às 12h começa o intervalo de almoço, estendendo-se até às 13h30. A partir daí, dá-se continuidade à atividade letiva, terminando às 15h30.

### **Caracterização da Sala de Atividades e Rotinas**

A organização do espaço educativo é de uma importância fulcral no processo de aprendizagem e de desenvolvimento de todas e de cada criança, devendo, por isso, seguir a intencionalidade de cada educador, bem como a dinâmica do grupo. Trata-se de uma condição necessária que deve conduzir as crianças à apropriação do espaço, especialmente para desenvolver diferentes competências, como a autonomia e a responsabilidade (Silva et al., 2016).

Com o objetivo de responder a esta necessidade, a sala de atividades está estruturada por áreas, de forma que as crianças realizem experiências diversificadas e significativas, no sentido de se tornarem ativas na sua aprendizagem. As áreas estabelecidas destinam-se não só ao tempo de atividades, como também ao tempo de projetos. Sendo assim, na sala encontram-se as seguintes áreas: Mesa Grande, a Casinha da Boneca, a Área de Jogos, Caixa Sensorial, Quadro Branco, Área da Biblioteca, Área das Ciências, Área dos Projetos, Área da Pintura, Área do Computador e Área da Paz, sendo esta última uma área comum aos dois grupos do pré-escolar e, por isso, situa-se ao lado das respetivas salas.

A “Mesa Grande” - figura 1 - consiste num aglomerado de mesas situadas no centro da sala, onde as crianças se reúnem para os momentos de grande grupo, quer sejam atividades, momentos de leitura ou apenas uma conversa com a educadora. Além disso, é, também, palco para algumas das áreas de expressão, como o desenho, o recorte, a colagem e a modelagem.

**Figura 1**

*Mesa Grande*



A “Casinha da Boneca”, presente na figura 2, é constituída pela Cozinha e pelo Quarto da Boneca. Corresponde a uma área que apresenta uma grande recetividade por parte das crianças de ambos os sexos, devido à grande diversidade de materiais e brinquedos nela existente. Esta é das áreas que mais potencializa o jogo simbólico e o faz-de-conta, o que permite “não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam no tema das brincadeiras” (Kishimoto, 2008, pp. 13-43), e a quantidade de materiais nela disponibilizados contribuem, de facto, para a interpretação de papéis presentes em diversos contextos sociais.

**Figura 2**

*Área da Casinha da Boneca*



Relativamente à “Área de Jogos” (figura 3), esta é composta pela Mesa de Legos, pelos Jogos de Chão e pelos Jogos Calmos. A Mesa de Legos é dedicada às construções, onde se observa bastante diversidade naquilo que as crianças vão fazendo e apresentando. Na zona dedicada aos Jogos de Chão, existe uma estante onde estão expostos os brinquedos, devidamente organizados e etiquetados, e um tapete ilustrado. Já na zona dos Jogos Calmos, conhecidos por jogos de mesa, existe uma mesa e uma estante também etiquetada. Esta pequena zona apresenta uma grande adesão por parte das crianças, sendo que estas podem

nela encontrar, essencialmente, jogos quebra-cabeça (puzzles, dominós...), enfiamentos, padrões e jogos de tabuleiro.

No geral, esta é uma área bastante abrangente que, para além do desenvolvimento da motricidade fina e da matemática, promove o desenvolvimento das relações entre as crianças, num sentido de partilha e cooperação.

### **Figura 3**

#### *Área de Jogos*



A “Caixa Sensorial”, presente também na figura 3, é um dos recursos que permite às crianças a exploração de diversas texturas e de diferentes materiais, o que apresenta uma grande relevância no seu desenvolvimento, pois é através do toque que estas exploram e interpretam o mundo que as rodeia, atribuindo-lhe sentido (Montessori, citado por Lombra, 2019). Também o material que lhes é disponibilizado tem um grande impacto nessa exploração e interpretação, tendo já sido colocado no interior da caixa, de modo rotativo, areia cinética, neve artificial, grão-de-bico e milho. Neste sentido, Kishimoto (2010) defende que a diversidade de materiais a nível da forma, do tamanho, da espessura, do cheiro, da textura é fundamental para as crianças conhecerem o mundo dos objetos e compreendê-lo.

O “Quadro Branco” (figura 4) é utilizado não só para o registo, por parte da educadora, como também para a expressão, através do desenho. Normalmente, quando as crianças utilizam este espaço, gostam de apresentar ao grande grupo aquilo que fazem.

**Figura 4**

*Quadro Branco*



Na “Área da Biblioteca” (figura 5), encontra-se um sofá, um flanelógrafo, livros e alguns materiais utilizados como um suporte para contar ou inventar histórias, como dedeiras. Todos estes recursos estão ao dispor das crianças, para que todas tenham a possibilidade de participar na exploração do espaço, que é bastante relevante, na medida em que o contacto com a leitura, feito desde cedo, é determinante na formação de pequenos e bons leitores (Mata, 2008). As crianças procuravam este espaço, principalmente, quando novos livros eram abordados, de forma a explorá-los individualmente, ou então quando foram disponibilizados novos recursos para contar histórias, como a “Televisão das histórias” e o “Palco das histórias”, que lhes despertaram bastante interesse.

**Figura 5**

*Área da Biblioteca*



Já a “Área das Ciências” (figura 6) contém vários materiais que fornecem desafios exploratórios às crianças, como lupas, material magnético, caixa de luzes, entre outros. É uma área em que a exploração livre está bastante patente e onde a novidade é sempre bem recebida. Ao introduzir novos materiais nesta área, as crianças dedicam-se à sua utilização, criando desafios ou até respondendo àqueles que lhes são lançados. Geralmente, as crianças procuram

esta área para criarem novos objetos, utilizando, por exemplo, os materiais magnéticos, observarem fenómenos naturais e/ou realizarem atividades experimentais.

**Figura 6**

*Área das Ciências*



No que diz respeito à Área dos Projetos (figura 7), esta corresponde a um espaço de trabalho individual ou em pequenos grupos, feito com o auxílio da educadora. Os trabalhos aqui desenvolvidos são fruto das temáticas abordadas e discutidas em grande grupo. Além disso, é nesta área que as crianças podem optar por realizar, também, os seus projetos individuais, utilizando os materiais lá disponíveis, como cartões, metais, cortiça, entre outros. Este espaço está organizado de forma a receber um pequeno número de alunos de cada vez e, por isso, é benéfico para o desenvolvimento da criança, uma vez que se consegue ter melhor perceção daquilo que a criança domina e das suas dificuldades e necessidades.

**Figura 7**

*Área dos Projetos*



Por sua vez, a “Área da Pintura” (figura 8) é destinada à expressão visual individual e contém utensílios que as crianças podem utilizar para pintar, nomeadamente tintas, pincéis, carimbos, entre outros. Esta área é potenciadora de aprendizagem, pelo facto de as crianças desenvolverem a sua imaginação e experienciarem diversas formas de criação. Silva et al. (2016)

defendem que, para além de se dar ênfase ao fazer, é essencial procurar compreender e dialogar sobre o que as crianças criam, dando-lhes oportunidade, não só de criarem e experimentarem, mas também de se manifestarem relativamente às suas produções. Esta interação incute na criança “o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê.” (p. 49).

**Figura 8**

*Área da Pintura*



A “Área do Computador” (figura 9), para além dos jogos educativos que oferece às crianças, é também um recurso de pesquisa e entretenimento, que não é só utilizado no tempo em que as crianças brincam, mas também em momentos de grande grupo, por exemplo, ouvir música, ver um vídeo, contar uma história via digital, entre outros.

**Figura 9**

*Área do Computador*



Por fim, a “Área da Paz” (figura 10), tal como o nome indica, tem como principal objetivo levar as crianças a acalmarem-se em momentos de maior agitação. As crianças dirigem-se a esta área por vontade própria, nunca por obrigação de nenhum adulto, apesar de, por vezes, este

aconselhar. Esta área corresponde a um espaço onde as crianças podem realizar atividades e manipular materiais que conduzem à calma. Dentro destes, destacam-se os desenhos *mindfulness*, ampulhetas, bola antistress, bolas de gel, entre outros.

**Figura 10**

*Área da Paz*



Além disto, a sala de atividades possui, também, quatro grandes quadros de cortiça que, para além da exposição de trabalhos realizados pelas crianças, também são espaços destinados à concretização das rotinas, destacando-se o Quadro Mensal De Presenças e Faltas, o Quadro do Planeamento de Atividades e o Quadro de Tarefas, o Quadro do Tempo e o Diário de Grupo, como se observa na figura 11, respetivamente,

**Figura 11**

*Quadro Mensal de Presenças e Faltas; Quadro do Planeamento de Atividades; Quadro de Tarefas, Quadro do Tempo e Diário de Grupo*



No interior da sala, encontram-se, ainda, algumas estantes e armários, onde estão armazenados os materiais da sala, um radiador e janelas que transmitem uma boa luminosidade para a sala.

O esquema organizacional da sala deve partir de uma reflexão sobre a funcionalidade e a adequação de cada espaço, indo ao encontro das necessidades das crianças e da sua evolução enquanto pessoa e enquanto grupo. Com base na observação do espaço disponível e dos materiais existentes, foi definido, no início do ano letivo em discussão com o respetivo grupo de crianças, o número máximo de crianças a estar em cada uma das áreas, de forma que os materiais disponíveis fossem suficientes para quem os utiliza. É de referir que essa informação está registada no Quadro do Planeamento, onde cada criança tem a oportunidade de colocar o seu cartão na área em que deseja brincar. Assim, na “Casinha da Boneca” a lotação é de seis crianças; nos “Jogos de Chão” e nos “Jogos de Mesa” é de quatro crianças, enquanto na “Mesa de Legos” é de três e na “Caixa Sensorial”, apenas, duas. Tanto a “Área da Biblioteca” como a “Área de Projetos” têm capacidade para quatro crianças. Em relação às áreas destinadas às expressões, a “Área da Pintura” só pode receber duas crianças, o “Desenho” oito crianças, a “Colagem” seis, a “Modelagem” cinco e o “Quadro Branco” duas crianças. Por fim, a “Área das Ciências”, a “Área do Computador” e a “Área da Paz” só podem acolher, no máximo, duas crianças.

Como já estão familiarizadas com a dinâmica de gestão das respetivas áreas, as crianças já são capazes de verificar se ainda têm espaço na respetiva área em que querem brincar e, caso não tenham, optar por outras das áreas disponíveis, prevenindo, assim, eventuais conflitos. Porém, em certos casos, quando as crianças permaneciam durante um grande período de tempo na mesma área, havendo outras crianças a desejarem brincar nesse local, a educadora ou auxiliar intervinham, de forma a dar oportunidade a todas as crianças.

### **Rotinas**

Apesar de a organização do espaço ser bastante relevante na aprendizagem e relação entre as crianças, a organização do tempo também não o deixa de ser, devendo, por isso, ser planeada, com o objetivo de os mais pequenos vivenciarem uma rotina pedagógica e intencional, que abranja ritmos diferentes. Assim, a semana estrutura-se sob a forma de rotinas, quer diárias quer semanais, que foram definidas com as crianças e as quais já são bem conhecidas. Apesar de haver uma grande consistência na concretização destas rotinas, o tempo educativo deve ser “flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva et al., 2016, p. 27), o que significa que a estrutura do dia deve ser negociada

com as crianças e que as respectivas dinâmicas podem estar sujeitas a modificações, quando necessário.

No que concerne às rotinas, estas iniciam às 9h com a marcação das presenças no Quadro Mensal das Presenças e das Faltas, reunindo-se as crianças, posteriormente, na mesa grande para dar início à atividade do dia, sendo estas: leitura de uma história, à segunda-feira; abertura da caixa das surpresas, à terça-feira; aula de Expressão Musical, à quarta-feira e organização das produções semanais, à sexta-feira (à quinta-feira não existe nenhuma atividade específica). Às 10h, dá-se continuidade às rotinas diárias, selecionando, em primeiro lugar, as tarefas diárias no Quadro das Tarefas, onde as crianças optam pela tarefa que querem exercer naquele dia. De seguida, canta-se, em grande grupo, a música do “Bom dia”; preenche-se o Quadro do tempo; procede-se à contagem das crianças presentes, bem como ao respetivo registo no quadro. Depois do tempo de atividades e projetos, as crianças voltam a reunir-se, em grande grupo, para o preenchimento do Diário de Grupo, mais especificamente os blocos sobre “O que fizemos”, “O que gostamos”, “O que não gostamos” e “O que queremos fazer”.

### **Caracterização do Grupo**

O grupo de crianças, no qual decorreu a PES, é naturalmente heterogéneo, composto por 23 elementos, em que 10 são do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Assim, o grupo organiza-se da seguinte forma: uma criança de seis anos; 11 crianças de cinco anos; oito crianças de quatro anos e três crianças de três anos. É de referir, ainda, que uma criança se encontra no seu quarto ano consecutivo de frequência neste contexto e quatro crianças no seu primeiro ano.

O grupo é bastante estável, ativo e interessado, respondendo, positivamente, às propostas que lhes são feitas, de acordo com a sua faixa etária, apesar de se notar, em algumas crianças, uma maior dificuldade de concentração. A sua maioria já apresenta alguma autonomia e independência, assimilando bem o espaço da sala, bem como as suas regras e rotinas dos dias, e compreendendo quais as atitudes que devem demonstrar em cada momento do dia. Tal deve-se, essencialmente, ao facto de grande parte das crianças ser proveniente da creche, o que faz com que já estejam habituadas ao espaço educativo, bem como às rotinas temporais. Todavia, as crianças que provêm de outro meio não demonstraram grande dificuldade nessa compreensão, pelo que têm uma boa perceção da organização tanto do espaço, como do tempo.

Através da consulta do Projeto Curricular do Grupo, foi possível reter dados sobre o contexto familiar das crianças. Relativamente às habilitações literárias dos pais, aferiu-se que a

maioria possui o ensino secundário, seguido de alguns que apresentam o 3.º Ciclo e outros que obtiveram o grau de licenciatura e mestrado. Verificou-se, ainda, que o agregado familiar mais frequente é composto por três pessoas e o menos frequente por duas pessoas.

O processo educativo na educação pré-escolar é baseado nas áreas de conteúdo, domínios e subdomínios que esta oferece, “pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber” (Silva et al., 2016, p. 31). Estas áreas são abordadas integralmente e interligam-se umas com as outras, fomentando a aprendizagem nos diversos tipos de conhecimento. Embora as respetivas áreas referenciem a aquisição de diversas competências, estas estão subjacentes ao brincar, pois sendo a principal fonte de aprendizagem, as crianças “vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como a língua, a matemática, as ciências” (Silva et al., 2016, p.31). Então, é a partir de uma observação atenta que o educador compreende o desenvolvimento de cada criança nas mais variadas áreas.

A Área de Formação Pessoal e Social engloba todo o trabalho educativo e compreende a relação da criança consigo própria, com os outros e com a sociedade, sendo que também pressupõe a educação para os valores, o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que contribuem para o seu bem-estar e autoestima.

Constata-se que as crianças de cinco e seis anos já se reconhecem a si próprias e aos colegas como iguais e como membros de um grupo, demonstrando uma compreensão dos valores solidários e colocando-os, normalmente, em prática. De uma forma geral, têm consciência das suas ações e comportamentos, conhecem as regras da sala e, por isso, reconhecem quando estas não são cumpridas, quer sejam por elas próprias ou pelos seus colegas. Para além disso, apresentam um bom nível de autonomia, sabendo cuidar das suas necessidades básicas, auxiliando, por vezes, os mais novos. As crianças de quatro anos estão bem integradas no grupo e apresentam, na sua maioria, um desenvolvimento adequado para a respetiva idade, à exceção de duas crianças, uma das quais encaminhada para a Consulta de Desenvolvimento, devido a questões de comportamento, e a outra que demonstra um nível baixo de autonomia, precisando, por isso, de mais estímulo. Já as crianças mais pequenas, sendo o seu primeiro ano de frequência no contexto, facilmente se adaptaram e demonstram já bastante autonomia na escolha de atividades, bem como alguma consciência no que diz respeito às regras da sala, apresentando, ainda assim, uma maior resistência na partilha de materiais e brinquedos.

A Área do Conhecimento do Mundo tem como principal objetivo a sensibilização às ciências naturais e sociais, na medida em que se enraíza “na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva et al., 2016, p.85). Para além de se organizar de modo que as crianças sejam conhecedoras do mundo, esta área deve ser promotora de diversas oportunidades que levem a criança à exploração, ao questionamento, à descoberta e compreensão, daquilo que sabe ou observa.

No geral, todas as crianças demonstram bastante curiosidade por esta área, nomeadamente no que diz respeito às atividades e experiências de cariz científico, demonstrando um bom envolvimento nas mesmas. Por um lado, as crianças de cinco e seis anos encontram-se mais despertas do que as restantes crianças relativamente aos cuidados a ter com o meio ambiente. No entanto, estas também já vão demonstrando algumas atitudes que são inculcadas em contexto de sala, nomeadamente na separação dos resíduos. A “Área das Ciências”, presente na sala, contribui para o trabalho do conhecimento do mundo e para o interesse das crianças, no sentido em que têm múltiplos materiais para explorarem e, assim, questionarem e investigarem aquilo que as chama mais atenção. No entanto, ainda é necessária mais iniciativa de pesquisa e investigação, uma vez que as crianças acabam por não persistir naquilo que estão a fazer.

Por fim, a Área da Expressão e Comunicação inclui diferentes domínios que se relacionam entre si, com o intuito de levar a criança a “interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 43).

No âmbito do domínio da Educação Física, as crianças maiores demonstram um bom desenvolvimento, não manifestando dificuldades significativas. Verifica-se que há uma maior agilidade nas habilidades locomotoras, em comparação às habilidades manipulativas. No entanto, como é uma área com que as crianças simpatizam bastante, devido à diversidade de tarefas e materiais que lhes são fornecidos, elas têm tendência a persistir, até conseguirem realizar as tarefas, e a exploração livre é um momento que as crianças insistem em ter. Já com as crianças médias e pequenas, o único aspeto a apontar é o receio e insegurança que, por vezes, sentem na realização de alguma tarefa.

O domínio da Educação Artística apresenta bastante adesão por parte das crianças, quer seja na Música, nas Artes Visuais ou até na Expressão Dramática. No geral, o grupo aprecia bastante as expressões visuais, como a pintura, o desenho e a colagem, apesar de se notar que algumas crianças precisam de mais incentivo nessa área. Nas crianças mais velhas, nota-se uma

evolução na representação gráfica, quer seja em situações reais ou de registo de histórias. Quanto às crianças médias e pequenas, na sua maioria, são capazes de ter iniciativa e procurar este tipo de atividades, enquanto as outras necessitam de mais incentivo nesse aspeto, bem como para o desenho do esquema corporal. Nota-se, também, um grande envolvimento na área da música, quer seja na respetiva aula, ou em qualquer outro momento do dia, sendo que demonstram bastante entusiasmo por ouvir músicas, dançar e cantar.

Quanto ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a maioria das crianças de cinco e seis anos já se consegue expressar, construindo uma frase com significado e apresentando um vocabulário rico para a sua faixa etária. Porém, existem, também, crianças que apresentam problemáticas em relação à oralidade, sendo que uma delas frequenta a Terapia da Fala e outras duas não utilizam uma linguagem perceptível, pois omitem e substituem alguns fonemas. Já com as crianças de quatro anos, existe uma criança cuja linguagem é impercetível, o que não acontece com as restantes, pois apresentam uma linguagem considerada normal para a idade, e duas das crianças de três anos também têm uma linguagem pouco clara. Quanto à escrita, para além de serem capazes de reconhecer o seu nome, a maioria das crianças de cinco e seis anos consegue escrever o seu nome, em letra impressa, havendo também uma criança de quatro anos que já o faz há bastante tempo.

Por fim, no domínio da Matemática, algumas crianças já vão reconhecendo a sequência numérica, sendo que alguns já conseguem contar sem auxílio. Há crianças que demonstram capacidade para realizar operações simples, através do cálculo mental, bem como competências de reconhecimento de números e padrões. Ainda assim, constata-se que, no seio do grupo, existe bastante dificuldade em reproduzir, através da escrita, os algarismos. A matemática faz-se presente, essencialmente, nas rotinas diárias, em que as crianças se deparam com vários recursos que as fazem crescer nesta área, por exemplo nas tabelas de dupla entrada, em que é perceptível que todas as crianças já conseguem identificar o espaço em que têm de colocar a sua presença.

### **Percurso de Intervenção**

O percurso de intervenção educativa iniciou-se no mês de outubro, prolongando-se por um total de 13 semanas, sendo três destinadas à observação e as restantes à implementação. Estas dez semanas foram distribuídas, de igual forma, por cada elemento do par pedagógico, tendo cada um intervindo em cinco semanas, correspondendo uma delas à semana intensiva.

As semanas de observação foram fundamentais para conhecer, de uma forma geral, as características do grupo, as suas dificuldades, potencialidades, necessidades e motivações, as

rotinas diárias e semanais implementadas, bem como os modelos pedagógicos adotados pela educadora cooperante (EC) e algumas estratégias que utiliza, tanto para promover a calma e atenção, como para captar e motivar o grupo. Além disso, de forma a contribuir para uma melhor adaptação entre as educadoras estagiárias (EE) e o grupo e vice-versa, foi possível participar na realização das rotinas diárias.

Com base nestas observações, deu-se início às semanas de implementação, tendo estas sido planificadas consoante as características do grupo e de forma a respeitar as rotinas diárias das crianças. Desta forma, as implementações foram ao encontro de todas as áreas de conteúdo, direta e indiretamente, promovendo o desenvolvimento das crianças no âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, na Área da Expressão e Comunicação e na Área do Conhecimento do Mundo.

Ainda foi possível assistir ao papel que a criança tem na sua aprendizagem. Compreendeu-se a importância de planificar, isto é, de “prever e antecipar o que é mais importante realizar, para promover as aprendizagens das crianças” (Cardona et al., 2021). Foi assim que se procurou realizar as propostas para as semanas de implementação: tendo em consideração tudo o que ia surgindo das crianças, dos seus interesses e necessidades, pois planear é “estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem”. (Silva et al., 2016, p.15).

Deste modo, na **primeira semana** de implementação, em que se abordou a temática do S. Martinho, a área de conteúdo mais trabalhada foi a Área da Expressão e Comunicação, principalmente os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Educação Física e o domínio da Educação Artística, em que se inserem o subdomínio da Música e o das Artes Visuais.

A semana envolveu a apresentação de duas histórias – *A História da Maria Castanha* e *A Lenda de S. Martinho* - sendo a primeira contada com recurso à “Televisão das Histórias” e a última contada pelas próprias crianças, com recurso a um “Avental”, cujo objetivo era expor as personagens à medida que se ia contando a história. A Expressão Plástica foi trabalhada quando as crianças tiveram oportunidade de realizar um ditado desenhado, da primeira história acima referida, e de construírem os seus cartuchos para a celebração do magusto.

A sessão de Educação Física incluiu uma parte inicial e final, onde se realizou uma atividade de aquecimento e de relaxamento, respetivamente, e uma parte fundamental que foi destinada à realização de jogos tradicionais.

O subdomínio da Música foi marcado, também, por três momentos: uma atividade inicial, que consistiu na estimulação da concentração para a restante sessão, utilizando um conjunto de movimentos motores e respiratórios simples; uma atividade principal, que desenvolveu o sentido rítmico nas crianças, ao marcarem a pulsação, individualmente e a pares, não só através de sons corporais, como também através da utilização de objetos (bolas de plástico); e, por fim, uma atividade de relaxamento, que compreendeu um conjunto de instruções para as crianças executarem.

A **segunda semana** de implementação (anexo 1) iniciou-se com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da leitura do livro *Boas Maneiras com os Livros da Biblioteca*, de Amanda Doering Tourville, seguindo-se uma atividade pós-leitura, de forma a sintetizar o que foi lido. Dentro do mesmo domínio, durante a semana, ainda foi abordada a história *O Novelo de Emoções*, de Elizabete Neves, procedendo-se a uma atividade experimental sobre a mesma, inserida no subdomínio das Artes Visuais – pela identificação de cores – e na Área do Conhecimento do Mundo. Ainda nesta área, foi realizada uma atividade sensorial, desenvolvendo o sentido do tato, e no subdomínio das Artes Visuais, as crianças criaram os seus marcadores de livros.

Em Matemática, foram vários os conteúdos trabalhados, desde a caracterização de objetos (cor, tamanho, género); organização dos elementos por conjuntos; associação do numeral à respetiva quantidade e, por fim, a representação de padrões.

Em Educação Física, foram trabalhados os Deslocamentos e Equilíbrios e as Perícias e Manipulações, recorrendo à organização da sessão por postos. Assim, cada grupo de crianças teve a oportunidade de passar por cada posto e manipular, com orientação ou livremente, os materiais lá disponíveis.

No final desta semana, houve a oportunidade de confeccionar bolachas, abordando, assim, vários conteúdos como a interpretação da receita, as medições e a exploração da massa, através do sentido do tato.

Na **terceira semana** de implementação, que corresponde à **semana intensiva**, abordou-se a temática do Natal. As principais áreas e domínios trabalhados foram a Área da Expressão e Comunicação (domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; domínio da Educação Artística, essencialmente o subdomínio das Artes Visuais; domínio da Educação Física; domínio da Matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo.

Começou por apresentar-se a história *A oficina do Pai Natal*, de Cristina Quental, em formato digital, e, posteriormente, cada criança registou, através de um desenho, o seu momento preferido da história. Ao longo da semana, as crianças foram desafiadas a construir alguns elementos da história para a construção de uma maquete.

Na Área do Conhecimento do Mundo, realizou-se uma atividade sensorial, que consistiu na criação de neve artificial e posterior exploração da mesma, na caixa sensorial. Houve oportunidade para a confeção de um bolo – atividade que não estava planificada, mas que foi realizada no âmbito de um aniversário - trabalhando conteúdos dentro do domínio da Matemática, como quantidades.

Em Educação Física, para além dos jogos de aquecimento e relaxamento, realizaram-se alguns exercícios, individualmente e em pares, de Deslocamentos e Equilíbrios e Perícias e Manipulações, que foram distribuídos por três postos, constituindo, assim, a parte fundamental da sessão. No final, houve um momento de exploração livre de materiais.

A **quarta semana** de implementação decorreu na primeira semana letiva do mês de janeiro e abordou a temática do inverno.

Inserido na Área da Expressão e Comunicação, principalmente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, esteve a história *A Árvore* de Britta Teckentrup, lida no início da semana. Após a leitura, seguiu-se uma conversa sobre as transformações e características das árvores das respetivas estações, onde está patente a Área do Conhecimento do Mundo.

Esta área de conteúdo também foi abordada na exploração dos animais que são associados ao gelo, ao conhecer as suas características (revestimento, meio de deslocação e alimentação), através de uma atividade de associação.

Relativamente ao subdomínio das Artes Visuais, as crianças tiveram possibilidade de construir a sua árvore de inverno, utilizando as técnicas e materiais que preferissem, desde pintura, colagem, desenho, elementos naturais, entre outros. Durante a semana, criaram-se alguns recursos para a “Área da Paz”, como garrafas sensoriais, e também se criaram glaciares, com esferovite, marcando as pegadas de alguns dos animais abordados.

A sessão de Educação Física foi destinada à exploração livre dos materiais disponibilizados, desenvolvendo, novamente, as habilidades locomotoras e manipulativas.

A quinta e **última semana** de implementação iniciou-se com a leitura da história *O Jardim* de Anna Walker, no âmbito do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

No que diz respeito ao domínio da Educação Artística, mais especificamente ao subdomínio das Artes Visuais, as crianças realizaram um registo individual da história, através de um desenho, optando por representar aquilo que foi lido ou o desafio lançado pela EE. Num outro momento, depois de ser lembrada a história, as crianças tiveram a oportunidade de desenhar, no chão da escola e com a utilização de giz colorido, alguns animais que costumam observar na natureza.

Na Área do Conhecimento do Mundo, o contacto com a natureza esteve muito presente, no sentido em que as crianças tiveram de recolher, em pares, elementos da natureza para a sua “Caixa dos Tesouros”, para, posteriormente, construírem um painel sensorial, em grande grupo, consoante um critério de organização à sua escolha. A atividade foi realizada em dois pequenos grupos e, após algum tempo de partilha de opiniões, um dos grupos optou por criar o painel, organizando os elementos em conjuntos iguais, enquanto o outro grupo escolheu o critério do peso, referindo se os respetivos elementos eram leves ou pesados. Além disso, as crianças puderam semear sementes de azevém, para criarem o seu próprio “Relvinhas” e, posteriormente, o levarem para casa, com o objetivo de o cuidarem.

No domínio da Educação Física foram, apenas, trabalhadas as habilidades locomotoras, conjugadas numa variedade de exercícios organizados num circuito. Tal como é habitual, no final da sessão, disponibilizaram-se os materiais para que as crianças os explorassem livremente.

Ao longo das semanas, todas as áreas de conteúdo foram abordadas, mesmo que algumas o tenham sido indiretamente. A Área de Formação Pessoal e Social esteve sempre presente, não só no trabalho educativo realizado, como nas interações entre as crianças e os seus pares. A relação entre as crianças já pressupõe a existência de certas atitudes que são fundamentais para um bom ambiente educativo, desde o aprender a brincar em conjunto e a partilhar materiais até ao respeito pelos outros. Por sua vez, a autonomia e responsabilidade são desenvolvidas, não só durante todo o processo de brincar, como também na realização de alguma atividade mais estruturada, o que é observável quando a criança se apropria do espaço e é capaz de fazer escolhas e tomar as suas decisões com plena responsabilidade e consciência das consequências que daí podem advir (Silva et al., 2016).

A par desta ideia está o domínio da Educação Física, que está intrinsecamente ligada à Área de Formação Pessoal e Social, pois “contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais” e às restantes áreas de conteúdo, pelo contacto com a natureza, pela expressão, tanto linguística como de movimento, e pela orientação no espaço. Estas competências são desenvolvidas não só em atividades mais

organizadas, como em atividades de exploração e manipulação livres. Desta forma, no decorrer destas semanas, as crianças privilegiaram desse espaço de aprendizagem e brincadeira livre, o que permite que a criança “invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança” (Silva et al., 2016, p. 44).

Além disso, as rotinas diárias e semanais apresentam uma grande relevância na vida do grupo, no sentido em que são importantes para o desenvolvimento, não só da consciencialização social, como também das competências matemáticas, linguísticas, científicas e temporais. Por exemplo, a responsabilidade acaba por ser observável na concretização das tarefas diárias; as capacidades linguísticas são desenvolvidas em todo o tempo de brincar, mas também na elaboração do Diário de Grupo, que é um momento de expressão oral, e no preenchimento do Mapa de Presenças e Faltas; as competências matemáticas, científicas e temporais são desenvolvidas, respetivamente, através da contagem das crianças e do preenchimento do Quadro do Tempo.

Em suma, durante estas semanas, o par pedagógico optou por implementar algumas estratégias para haver uma maior atenção por parte das crianças e estimular a calma e imaginação. Dentro destas, podem destacar-se as meditações, a associação de músicas a alguns momentos, como os de silêncio, e a utilização de recursos diferentes (bem como de materiais concretos) para contar histórias, o que acaba por proporcionar, também, diferentes formas de aprendizagem às crianças.

## **B. Caracterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **Caracterização do Meio Local**

O contexto educativo em que se realizou a PES no 1.º Ciclo localiza-se no concelho de Viana do Castelo, numa das três freguesias que se agregaram. Esta união de freguesias apresenta, segundo os Censos 2021 (INE, 2021), uma população de 25158 habitantes, correspondendo 11 688 ao sexo masculino e 13 470 ao sexo feminino. Através dos dados demográficos, verifica-se que a maioria da população residente (13 567 habitantes) se insere na faixa etária dos 25 até aos 64 anos de idade e que 6 376 do total dos habitantes apresenta habilitações literárias no ensino superior.

Há alguns anos, a respetiva freguesia era considerada um meio predominantemente rural, no entanto, com o aumento da população, é destacada, hoje, como um meio urbano, onde a indústria e o comércio são bastante praticados. A freguesia apresenta algumas coletividades, nomeadamente um Centro Social, dois grupos folclóricos, uma associação de moradores e, por fim, um grupo desportivo.

### **Caracterização do Agrupamento/Escola**

O contexto escolar onde decorreu a PES está integrado num Agrupamento de Escolas constituído por cinco estabelecimentos educativos, sendo um deles o estabelecimento sede. Assim, este agrupamento engloba um jardim de infância e cinco escolas básicas, integrando-se numa delas um contexto de pré-escolar.

No que se refere aos recursos humanos, o agrupamento dispõe, no total, de 159 docentes a exercer a sua função, estando distribuídos da seguinte forma: 16 docentes no pré-escolar; 30 docentes no 1.º Ciclo e 96 docentes no 2.º e 3.º Ciclos. Quanto ao pessoal não docente, o agrupamento disponibiliza 51 assistentes operacionais e 18 cozinheiras; nove assistentes técnicos e uma psicóloga.

O estabelecimento educativo é caracterizado por um espaço exterior amplo, rodeado de árvores, que possibilita aos alunos o desenvolvimento de várias brincadeiras. Desta forma, contém um parque infantil que dispõe de baloiços, um escorrega e um sobe-e-desce; um campo de basquetebol; vários jogos pintados no chão ao redor do edifício; bancos e pneus de tamanhos diferenciados. A superfície não é igual em todo o seu exterior, possuindo, assim, solos de cimento, relva e terra batida.

Já o seu interior é constituído pelo rés-do-chão e pelo primeiro piso, sendo que no rés-do-chão podem ser encontradas três salas de aula, destinadas ao 3.º e 4.º anos de escolaridade; duas salas de apoio aos alunos; uma sala de professores; uma sala de apoio ao pessoal não docente; uma sala multiusos, onde são disponibilizados alguns materiais para a prática de Educação Física; uma sala destinada ao isolamento; uma arrecadação; um refeitório; uma cozinha; um espaço polivalente, que disponibiliza uma televisão, e uma biblioteca. O primeiro piso é constituído por seis salas de aulas, destinadas ao 1.º, 2.º e 4.º anos. Ao longo de todo o edifício, também se podem encontrar várias instalações sanitárias destinadas aos alunos e ao pessoal docente e não docente, separadamente.

O respetivo estabelecimento fornece alguns equipamentos e materiais necessários ao trabalho dos docentes e à aprendizagem dos alunos, como impressora/fotocopiadora, computadores, quadros interativos, projetores, materiais de motricidades (arcos, bolas, sinalizadores, raquetes, colchões...) e outros materiais didáticos para serem utilizados em outras áreas curriculares.

### **Caracterização da sala de aula**

A sala de aula (figura 12), na qual se desenvolveu a PES do segundo semestre, dispõe de 22 mesas e cadeiras, uma para cada aluno; e uma secretária para a professora titular. Além disso, fornece um computador, um quadro interativo, com projetor associado, um quadro de giz e um quadro branco, utilizado, geralmente, para registar informações importantes sobre os conteúdos que são abordados; e um aquecedor. Os materiais e outros recursos didáticos como, por exemplo, os portefólios e capas dos alunos, réguas e cartolinas, são armazenados nos dois armários disponíveis na sala e na estante com gavetas. A lateral da sala é composta por janelas que transmitem uma boa iluminação e as suas paredes são constituídas por vários *placards* de cortiça, onde são expostos os trabalhos realizados pelos alunos e cartazes referentes aos diversos conteúdos curriculares.

É de referir que, devido à disposição das mesas, a respetiva sala de aula não se encontra com muito espaço, dificultando a circulação, tanto dos alunos como do professor.

**Figura 12**

*Sala de aula*



### **Caracterização da turma**

A turma correspondente ao 3.º ano de escolaridade é composta por 22 alunos, 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e nove anos. É uma turma que se caracteriza, no geral, pela assiduidade e pontualidade, apresentando um bom aproveitamento nas áreas curriculares e não curriculares, apesar de possuírem ritmos de trabalho muito desiguais. Os alunos são bastante ativos e curiosos, demonstrando muito interesse em participar e questionar, e têm necessidade de se ocuparem com trabalhos diversificados, apesar de não exibirem muita autonomia para realizarem tarefas individuais. No entanto, a nível comportamental, é de destacar a facilidade de distração de alguns alunos, por apresentarem um baixo nível de concentração, precisando, assim, de constante supervisão na realização e finalização das tarefas propostas.

No Plano de Turma, relativo ao presente ano letivo, consta que as maiores dificuldades verificadas assentam na escrita, na interpretação, no cálculo mental e na resolução de problemas, sendo que três alunos usufruem de medidas universais e seletivas, diferenciando-se pedagogicamente dos restantes alunos e, por esse motivo, dispõem de apoio psicopedagógico, bem como de adaptações no processo de avaliação. É de referir, ainda, que destes alunos referenciados, dois frequentam o programa “Aprender Mais Português” para a promoção de competências linguísticas a nível da escrita, compreensão e aprendizagem da leitura, sendo acompanhados por uma psicóloga. Para além disso, alguns alunos da turma beneficiam de intervenção pelo Serviço de Psicologia e Orientação.

As restantes áreas curriculares são dadas por professores especializados na área, à exceção de Educação Física, que é da responsabilidade da professora titular de turma, e de Artes Visuais que consiste num trabalho colaborativo entre a professora titular e um professor com especialização. No geral, os alunos demonstram interesse por estas áreas curriculares, observando-se um bom desempenho.

O horário da turma apresenta uma carga horária adequada à matriz do 1.º Ciclo do Ensino Básico, iniciando a atividade letiva às 9h15 e terminando às 15h45, como se pode verificar de seguida.

### Figura 13

#### *Horário da Turma*

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9:15h – 10:15h	Matemática	Matemática	Português	Educação Artística (Música)	Matemática
10:15h - 10:45h	Intervalo				
10:45h - 11:15h	Apoio ao Estudo	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio
11:15h - 11:45h	Educação Física	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio
11:45h - 12:15h	Educação Física	Matemática	Oferta Complementar	Matemática	Estudo do Meio
12:15h - 13:45h	Almoço				
13:45h - 14:45h	Inglês	Português	Matemática	Português	Português
14:45h - 15:45h	Estudo do Meio	Português	Educação Artística (Artes Visuais)	Português	Inglês
15:45h - 16:15h	Intervalo				
16:15h - 16:45h	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC
16:45h - 17:15h	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC

### Percurso de Intervenção

O percurso de intervenção em contexto de 1.º Ciclo ocorreu num período de 13 semanas, tendo-se iniciado no mês de março e prolongando-se até ao mês de junho. Estas semanas envolveram três semanas de observação e 10 de implementação, distribuídas, igualmente, por cada elemento do par pedagógico, sendo uma destas semanas destinada à semana intensiva.

As semanas destinadas à observação tinham como principal objetivo conhecer a turma, as suas características no geral e de cada criança em particular; as suas necessidades,

dificuldades e potencialidades. Além disso, a nível de gestão de aula e da turma, foi possível ficar a conhecer as dinâmicas das aulas, bem como algumas estratégias implementadas pela professora cooperante (PC), tanto no que diz respeito ao método de ensino, como à forma de gerir comportamentos e/ou outras situações mais problemáticas. Ao longo destas três semanas, para além de haver um contacto direto com os alunos, de forma individual, no decorrer das aulas, foi dada, a cada elemento do par pedagógico, a oportunidade de intervir em certos momentos da aula, o que promoveu uma melhor adaptação à sala de aula e à respetiva turma.

Seguiram-se as semanas de implementação, que foram planeadas de acordo com as características da turma, com o objetivo, também, de ir promovendo dinâmicas e atividades mais inovadoras, de forma a manter os alunos motivados. Desta forma, as planificações realizadas envolveram as áreas de conteúdo de Português, Matemática, Estudo do Meio – físico e social – e Educação Física.

Na **primeira semana** de implementação, optou-se por criar uma nova rotina diária: o desafio do dia. Neste sentido, foi afixado o recurso “Desafio do Dia” na sala de aula, onde os alunos teriam que retirar, aleatoriamente, um desafio correspondente a uma das áreas disciplinares.

Na área de Matemática, foram realizados exercícios de revisão sobre os conteúdos abordados, visto que os alunos se encontravam em época de avaliação.

Em Estudo do Meio, e de forma a ser interligada com a área de Português, abordou-se a Poluição Marítima, inserindo-se este conteúdo no domínio da Natureza. Como era um conteúdo já conhecido por parte dos alunos, e sendo o mesmo bastante atual, o objetivo primordial desta sessão foi relembrar as causas, consequências e soluções para esta problemática, de forma a consolidar os seus conhecimentos e ideias pré-estabelecidos.

Na área de Português, foi trabalhado o domínio da Escrita, em que os alunos tiveram que criar um texto narrativo, em grande grupo, tendo como base a temática abordada em Estudo do Meio.

Em Educação Física, a aula foi dividida em três fases: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. Na fase fundamental foi principalmente desenvolvido o bloco “Jogos”, trabalhando, assim, várias habilidades motoras e sociais, como correr, desmarcar-se, respeitar as regras e trabalhar em equipa.

Na **segunda semana**, optou-se por interligar as áreas disciplinares e atividades, utilizando a personagem Polvo Alfaiate. Para além de ser uma forma de promover a

interdisciplinaridade que, na perspectiva de Teixeira (2016) se refere a “uma prática de ensino que possibilita a convergência entre os saberes disciplinares” (p. 6), o auxílio a este tipo de recursos tem também como propósito estimular a motivação e interesse dos alunos para a assimilação de conhecimentos. Neste sentido, torna-se fundamental incutir práticas educativas que promovam a articulação entre os diferentes saberes, o que acaba por “facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (Morgado & Tomás, 2009, citado por Aguiar & Fernandes, 2021, p. 15). Deste modo, na área de Matemática foram abordadas as unidades de medida de comprimento, nomeadamente os múltiplos do metro, inserindo-se, assim, no domínio da Geometria e Medida. O respetivo conteúdo foi consolidado através da realização de exercícios, não só em sala de aula, como também no exterior, envolvendo a construção do decâmetro; a utilização de instrumentos de medição e, ainda, uma caminhada de um quilómetro.

Em Português, e dando utilidade à personagem do Polvo Alfaiate, procedeu-se à criação de uma história – texto narrativo -, em pequenos grupos. Desenvolveu-se, assim, o domínio da Escrita, em que os alunos lembraram a estrutura de um texto narrativo, registaram e organizaram as suas ideias e, por fim, planificaram o seu texto.

No que diz respeito à área de Estudo do Meio, no domínio da Natureza, realizou-se uma atividade experimental, em pequenos grupos, que resultou de um desafio que foi lançado ao grande grupo. De modo a abordar algumas transformações físicas da água e compreender de que forma é que estas são influenciadas, a atividade consistia em perceber quais os materiais que facilitavam e dificultavam a fusão da água. Para tal, foi distribuído a cada grupo um guião procedimental para os alunos preencherem, onde estavam apresentados a questão-problema; os materiais e procedimentos; as previsões; os resultados e a resposta à questão-problema.

Este tipo de trabalhos experimentais possibilita o desenvolvimento de competências críticas e de análise, que provém de uma prática pedagógica adequada às idades das crianças. Neste sentido, Martins et. al (2007), citado por Covas (2021) apresenta a ideia de que:

É necessário questionar, refletir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, planear maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que uma atividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões. (p. 17)

Na minha **terceira semana** de implementação, na área de Matemática e inserido no domínio da Geometria e Medida, lembrou-se o perímetro dos polígonos, realizando alguns

exercícios, com recurso ao geoplano virtual e à folha pontilhada, e alguns problemas. Ao longo da semana, introduziu-se um novo conteúdo matemático: a área de polígonos. Inicialmente, esta abordagem foi feita de forma a levar os alunos a compreenderem o conceito de área e realizarem algumas tarefas de medição de área para, posteriormente, serem capazes de utilizar as unidades de medida de comprimento na resolução de problemas.

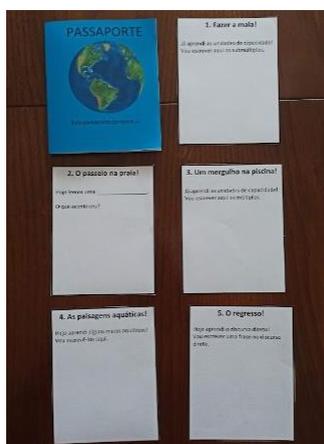
Em Português, abordou-se o excerto do texto “O senhor do seu nariz”, inserido na obra *O senhor do seu nariz e outras histórias* de Álvaro Magalhães, desenvolvendo o domínio da Leitura e Escrita e da Educação Literária. Os alunos realizaram uma atividade de pré-leitura, seguindo-se a audição do respetivo excerto, bem como da sua leitura em silêncio e em alta voz, finalizando, então, com a interpretação textual.

Na área de Estudo do Meio, na vertente do meio físico, abordaram-se as transformações físicas da água, nomeadamente: a solidificação; a fusão; a evaporação e a condensação, realizando, em simultâneo, uma atividade experimental para melhor perceção das respetivas transformações. No meio social, desenvolveu-se a temática do Património Cultural e Local, de forma a conhecer este conceito e a sua importância na vida social. Os alunos ficaram a conhecer alguns monumentos simbólicos do património local, bem como a sua localização, história e relevância.

Na minha **quarta semana** de implementação, foi criado um passaporte de forma a interligar as áreas disciplinares, com o intuito de os alunos resolverem as tarefas propostas, após a sua abordagem em aula.

**Figura 14**

*Passaporte*



Assim, em Matemática foi abordado um novo conteúdo, inserido no domínio da Geometria e Medida: as unidades de medida de capacidade. A aula iniciou com uma breve demonstração sobre o respetivo conceito de capacidade, para que os alunos o compreendessem melhor. Introduziram-se as unidades de medida de capacidade, com referência à necessidade de estas terem sido inventadas, utilizando, para esse fim, recipientes e embalagens do quotidiano da criança. A utilização de diversos tipos de materiais, sejam estes específicos da área da Matemática ou de uso corrente dos alunos, são essenciais para os alunos compreenderem a importância da matemática e de que forma é que esta pode ser utilizada em situações diárias (Nogueira, 2004). Por fim, os alunos realizaram algumas tarefas matemáticas que envolveram medições de capacidade em determinados recipientes, efetuação de equivalências e resolução de problemas.

Já na área de Português, no domínio da Leitura, os alunos abordaram um novo tipo de texto: o texto informativo, mais especificamente, a notícia. Através da leitura silenciosa e em voz alta, fez-se referência à estrutura da notícia bem como às informações por ela transmitida. No domínio da gramática, os alunos aprenderam o discurso direto.

Em Estudo do Meio, no domínio da Natureza, foram abordados os recursos hídricos, como o oceano e mar, lago e lagoa, rio e ribeira. Com esta temática, foi possível, ainda, fazer referência à problemática da seca, explorando as razões que levam a este problema e quais as atitudes que podemos implementar no nosso dia a dia para diminuir a escassez de água. Para terminar a sessão, foi abordada a estrutura de um rio, com base num cartaz.

Por fim, na sessão de Educação Física, houve uma parte inicial e final, em que os alunos realizaram exercícios de aquecimento e relaxamento, respetivamente. Na parte fundamental da aula, foram desenvolvidos os blocos de Deslocamentos e Equilíbrios e Perícias e Manipulações. Esta sessão foi organizada por seis postos, cada um com alguns materiais disponíveis, como bolas, arcos, raquetes, entre outros, com o intuito de, em pequenos grupos, criarem exercícios motores com os materiais disponibilizados.

A **última semana** correspondeu à semana de **prática intensiva**, e, uma vez que os alunos já se encontravam em fase de avaliações, as aulas eram, na sua maioria, de cariz prático, de forma a rever os conteúdos abordados ao longo do período.

Durante a semana, na área de Matemática, os alunos procederam à resolução de problemas, envolvendo os conteúdos do perímetro, área e unidades de medida, inseridos no domínio da Geometria e Medida.

Em Português, dentro do domínio da Gramática, foram abordadas as funções de sujeito e predicado de uma frase, estabelecendo relações entre o grupo nominal e verbal, conteúdo que os alunos já tinham dado, anteriormente, e, ainda, as expressões idiomáticas. Ao longo da semana, os alunos também realizaram exercícios de revisão para a ficha de avaliação.

Nas aulas de Estudo do Meio, os alunos procederam à realização de exercícios de revisão, sobre os conteúdos abordados anteriormente, inseridos no domínio da Natureza, como as formas físicas da superfície terrestre; o relevo; recursos hídricos e agentes erosivos.

Na sessão de Educação Física, a fase inicial incluiu um jogo de aquecimento e a fase final um conjunto de alongamentos. A fase fundamental envolveu o desenvolvimento das habilidades locomotoras e manipulativas, conciliado com o bloco de Jogos e, ainda, Percursos na Natureza. A parte principal da aula foi realizada em pequenos grupos, em que teriam que se dirigir a cada um dos postos, consoante o mapa que foi entregue a cada grupo, realizar o desafio presente em cada posto, que consistia em ordenar as sílabas de modo a formar palavras relacionadas com Educação Física, e, por fim, concretizar os exercícios motores montados em cada um dos postos.

Ao longo das semanas de estágio, nem toda a dinâmica das aulas foi ao encontro das expectativas do par pedagógico, pelo que foi necessário implementar estratégias que levassem os alunos a melhorar o seu comportamento, em contexto de sala de aula, e, assim, permitir um melhor funcionamento das sessões em si. Desta forma, optou-se por recorrer à audição de músicas e realização de meditações de curta duração, em que os alunos teriam que criar um cenário na sua imaginação, seguindo as indicações da professora estagiária, a fim de promover a calma pós-intervalo. Para gerir melhor o comportamento dos alunos, utilizou-se o “Mocho do Comportamento”, recurso que já tinha sido utilizado pela professora cooperante em anos letivos anteriores para o mesmo efeito.

## CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

### Contextualização e Pertinência do Estudo

Atualmente, a literatura é vista, no âmbito da Educação Literária, como um meio de formação de leitores, apresentando um papel fundamental na “educação para os valores numa sociedade que se quer mais humana e respeitadora dos direitos de todos e de cada um” (Silva & Barroso, 2014, p. 116), levando as crianças a familiarizarem-se com o mundo e, conseqüentemente, a compreendê-lo, não descurando a dimensão prazerosa associada ao ato de ler.

Todavia, para que as crianças se tornem leitoras, é necessário que haja experiências positivas e ambientes de aprendizagem ricos em leitura, pois, apesar destas já se formarem leitores “desde o berço, na família, na escola, na biblioteca, no grupo de amigos, na sociedade, isto é, ao longo da vida” (Azevedo & Balça, 2016, p. 1), é necessário fomentar boas práticas de leitura para que reconheçam as contribuições que a leitura tem no seu desenvolvimento e sintam motivação para aprender a ler e a escrever.

Neste sentido, é atribuída à educação pré-escolar uma grande responsabilidade na aproximação da criança com o livro e com a literatura, visto que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Silva et. al, 2016, p. 66). Desta forma, para promover a leitura e sensibilizar para a sua aprendizagem, tal como defendem Balça e Leal (2014), é necessário disponibilizar, no ambiente educativo, livros de literatura infantil diversificados e de qualidade, bem como outros materiais de relevância, que estejam acessíveis a todas as crianças.

De facto, a leitura de histórias é vista como uma fonte de enriquecimento linguístico e vocabular, contribuindo para a criação de hábitos de leitura (Santos, 2010). Dias e Neves (2012) acrescentam, ainda, que as histórias criam oportunidades na criança para “enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade” (p. 37), adquirindo valores que serão essenciais para a sua vida.

Ao longo do percurso de ensino-aprendizagem das crianças, o educador assume um papel essencial na fomentação da leitura, por exemplo, através da audição de histórias, devendo proporcionar momentos que resultem no interesse e no gosto pelo livro e em que haja

aprendizagem. Contudo, o educador não pode ser singular neste processo e, por isso, tanto a escola como a família são meios que devem trabalhar conjuntamente para o mesmo fim. Cabe, por isso, ao contexto familiar iniciar e desenvolver as práticas de leitura das crianças, levando-as a compreenderem a utilidade que a leitura tem no dia a dia e de que forma os momentos de prazer e interesse lhe estão associados (Monteiro, 2019). Além disso, sendo a família o núcleo de crescimento da criança e sendo nele que a criança começa a perceber o mundo e a contactá-lo, é, de facto, aquele que influencia, de forma determinante, as atitudes e comportamentos das crianças, nos seus primeiros anos de vida (Prazeres, 2014).

Contudo, mesmo que as famílias assumam, atualmente, uma participação ativa na aprendizagem das crianças, trabalhando em colaboração com o contexto educativo, “há um longo caminho ainda a percorrer na sensibilização das famílias para a sua importância na entrada das crianças no mundo do livro e da leitura” (Balça et al., 2017, p. 724), na medida em que são criados laços afetivos entre o adulto e a criança, para além de serem desenvolvidas outras competências essenciais à vida escolar e social da criança.

Com base no que foi descrito, este estudo foi, primeiramente, planeado para dar continuidade a um projeto de leitura em vai e vem que ficou interrompido, no contexto educativo em questão, devido à situação pandémica.

Neste sentido, por existirem crianças que não possuíam hábitos de leitura regulares no meio familiar e até outras que não apresentavam contactos com livros, propôs-se a implementação do projeto “Livros Itinerantes”, a ser desenvolvido na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, num jardim de infância de uma das freguesias de Viana do Castelo, com um grupo de 24 crianças, e que procura responder à questão – De que forma um programa de leitura pode potenciar o gosto pelo livro e pela leitura? -, dando cumprimento aos seguintes objetivos:

- Respeitar o livro, enquanto pertença comum;
- Estimular na criança o prazer e gosto pela leitura;
- Promover momentos de leitura em família;
- Conhecer o que as crianças privilegiam nas histórias que ouvem.

## Fundamentação Teórica

### 1. A literacia da leitura: conceitos emergentes

A capacidade de ler e escrever é frequentemente associada a uma vida pessoal e social apta, representando, na sociedade contemporânea, duas competências imprescindíveis ao desenvolvimento intelectual da criança (Marôco, 2016). Assim, surge o conceito de literacia que, apesar de ser frequente nos dias que correm, apresenta significados plurais, resultado de estudos de vários autores.

Para Mata (2006), a literacia centra-se não na obtenção das habilidades de leitura e escrita, mas na sua aplicação, referindo, ainda, que esta é caracterizada como “algo mais do que o ato de ler ou de escrever, já que deve ser considerada como a capacidade de dar sentido e utilidade a essas oportunidades” (p. 17). Em corroboração com esta ideia, está a de Silva et al. (2016) que defendem que a literacia é vista como uma “competência global para o uso da linguagem escrita” (p. 66) que se foca, essencialmente, na compreensão da utilidade da leitura e da escrita, mesmo sem sabê-las executar.

Do ponto de vista de Carvalho e Mendonça (2006), a literacia pode também ser vista como um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades necessários à integração da criança nas práticas sociais. Esta integração pressupõe o desenvolvimento da literacia, processo gradual e complexo que advém da adaptação da criança ao meio sociocultural em que está inscrita e se prolonga ao longo da sua vida (Moreira & Ribeiro, 2009). Deste modo, o papel que a criança exerce no seu próprio meio dá lugar a experiências e interações sociais que, sendo perduráveis, facilitam o desenvolvimento da criança ao nível da literacia. Por conseguinte, quanto mais capacidades literárias tiver uma criança, mais ferramentas terá “enquanto ser pessoal e social” e “enquanto ator crítico que interage com o meio envolvente através da leitura e da escrita.” (Lima, 2022, p. 19).

Azevedo (2009) atribui um outro significado a este conceito. O autor afirma que a literacia representa a capacidade de ler e de escrever e dá ênfase à motivação que leva um indivíduo a querer fazê-lo. Além disso, é defensor de que a literacia “é utilizada para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação efetiva e integral da pessoa” (p. 1), o que potencia a interação social, estimula o raciocínio crítico e a comunicação. Para tal acontecer, os indivíduos devem ser capazes de compreender, de analisar, de refletir, de interpretar, criando relações entre a informação escrita, e utilizar essas capacidades em contextos sociais (Carvalho & Sousa, 2011).

Neste sentido, pode confirmar-se que existe uma relação direta entre a literacia e a leitura e a escrita, competências que se influenciam, mutuamente, ao longo de todo o processo de aprendizagem (Oliveira, 2014). Contudo, as crianças já são dotadas de conhecimentos e competências, mesmo antes do processo formal de aprendizagem, que provêm da convivência com outros indivíduos que utilizam o código escrito (Sousa, 2015). Não basta, portanto, ser dotado dessas competências e conhecimentos. É fundamental que estes sejam desenvolvidos, para que haja, realmente, uma evolução significativa da literacia. Para tal, é necessário criar “oportunidades plurais de interação com os materiais literários, assegurando que estes, para além de significativos e relevantes para os alunos, deverão ser-lhes acessíveis na multiplicidade dos contextos em que eles interagem e se movimentam” (Azevedo, 2009, citado por Heleno, 2017, p. 5).

A vivência numa sociedade que está em constante mudança e o acesso a uma grande variedade de recursos, manuais ou digitais, implicam que a aquisição das habilidades de leitura e escrita não sejam suficientes para uma participação ativa na sociedade. Esta evolução reflete-se na escola e na própria criança, à qual é exigido um desenvolvimento nas diversas formas de literacia, especialmente na literacia da leitura (Conde et al., 2012). A literacia e a leitura são dois conceitos complementares que se desenvolvem no âmbito de promover uma vivência ativa na sociedade desde cedo, mesmo não sendo, em primeira instância, de forma instrucional.

Portanto, torna-se importante esclarecer, de forma breve, o conceito de leitura que, do ponto de vista de Carvalho e Sousa (2011), corresponde a uma atividade que permite “a evasão, a descoberta de outros espaços, tempos, mundos e outras vidas” (p. 111), contribuindo, também, para uma melhor compreensão do mundo e para o desenvolvimento afetivo, emocional e social. Além disso, contribui para o aumento de conhecimentos e para a aquisição de competências de leitura e, conseqüentemente, de comunicação. A complementar esta ideia, Lomba (2014) defende que a leitura ultrapassa a decifração do código escrito, na medida em que ler implica outras habilidades, como de interpretação, de análise, de síntese e a capacidade de avaliar aquilo que é lido.

A leitura é, portanto, um processo complexo que, em relação com a literacia, promove a autonomia nos indivíduos, permitindo fazerem escolhas, defenderem as próprias ideias e reconhecerem-se como cidadãos ativos na sociedade.

Através da conjugação destes dois conceitos, é possível um melhor entendimento do conceito de literacia da leitura, podendo esta ser definida como “um conjunto diversificado de

conhecimentos, capacidades e estratégias que vão sendo construídas pelos indivíduos através das suas múltiplas experiências de vida” (Cabral, 2007, citado por Ventura, 2015, p. 28).

Não basta adquirir conhecimentos e capacidades se não os soubermos aplicar. Assim, torna-se fundamental criar oportunidades para aprofundar essas competências e torná-las práticas. Conde et al. (2012), no referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar*, defendem que a literacia da leitura é caracterizada como o “domínio de competências que inclui o uso, reflexão e compreensão de textos multimodais, impressos ou digitais e de formas variadas de expressão: escrita, oral e multimédia.” (p. 63).

A literacia da leitura é, por isso, mais do que saber identificar letras e decifrar o código escrito. É um conceito que implica ter a habilidade de compreender e que, por esse motivo, se torna a base para que os indivíduos consigam fazer a interpretação daquilo que leem. (Ribeiro, 2014).

Ao interpretarem textos, ao refletirem sobre eles, os indivíduos estão a desenvolver, naturalmente, potencialidades essenciais para colocarem em prática na sua vida social. Por conseguinte, serão capazes de dar resposta aos seus objetivos e ideais e resolver problemas do quotidiano. Todavia, a literacia da leitura tornou-se mais exigente, acompanhando a evolução da sociedade e a rapidez com que a informação circula, implicando, também, por exemplo, saber selecionar essa mesma informação.

A literacia de leitura exige hoje que os alunos saibam identificar e selecionar, de entre uma vasta gama de informação, as fontes mais credíveis; que saibam distinguir opiniões de factos, e de ler, compreender, localizar e avaliar unidades de texto de múltiplas fontes e de autores variados. (Lourenço et al., 2018, p. 1)

A aquisição de competências a nível da literacia da leitura resulta, primeiramente, das interações a que uma criança está sujeita desde o seu nascimento. Posteriormente, é dada à criança uma maior oportunidade de desenvolvimento dessas competências na educação pré-escolar e, mais concretamente, quando inicia o ensino formal. Assim, todo o conjunto de interações e experiências significativas que a criança vivenciou contribuiu para o desenvolvimento da literacia mesmo antes de ter ingressado num contexto formal de educação.

Por isso, a educação pré-escolar apresenta um papel fundamental no desenvolvimento desta área da literacia, devendo focar-se em práticas educativas significativas, que valorizem a leitura de textos significativos em detrimento de tarefas de decifração do código escrito e, por

consequente, ao aprofundamento de competências básicas, como a memória e a percepção (Araújo, 2021).

Por sua vez, a literacia da leitura está também relacionada com a escrita, no sentido em que se lê quando se decifra um código escrito. Neste contexto, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) apresentam esta relação de forma gradual, assumindo, em primeiro lugar, que o contacto com o código escrito, resultante das experiências e interações da criança com o seu meio, já implica que esta tenha algumas noções sobre esta aptidão, antes de entrar na educação pré-escolar (Silva et al., 2016).

Porém, mais do que levar a criança a entender a relação entre leitura e escrita, é importante inculcar hábitos e vivências diversificadas, de modo a motivar e a criar um prazer por este tipo de competências. Para isso, é essencial criar um espaço de aprendizagem que se torne próximo do real, isto é, onde as crianças sejam capazes de compreender a utilidade que a leitura e a escrita têm na sua vida real.

O contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, 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)

É da responsabilidade do educador promover a educação para a literacia e estimular, nas crianças, a curiosidade para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, para além das práticas que este implementa, o espaço educativo também deve ser dotado de variados materiais de escrita, que sejam relevantes e significativos para a aprendizagem das crianças, visto que estas interagem, não só com outros indivíduos, como também com o ambiente que as rodeia.

No que se refere à intervenção do educador, de acordo com Silva et al. (2016), este deve procurar criar momentos de envolvimento com a leitura e a escrita, de modo a fomentar, nas crianças, o desenvolvimento de atitudes favoráveis à aprendizagem deste tipo de linguagem. Fradeira (2021) acrescenta que o educador deve “ler e escrever à frente das crianças e ler para as mesmas, motivando-as e levando a que estas vejam a leitura como uma atividade prazerosa” (p.7), para além de permitir que as crianças escrevam livremente, experimentando esse processo.

Partindo destas ideias, pode afirmar-se que a educação pré-escolar, quando incute nas crianças a motivação para a leitura e a escrita, está automaticamente a contribuir para o desenvolvimento da literacia da leitura e, por conseguinte, da linguagem oral e escrita da criança. Deste modo, quanto maior for o nível de literacia em leitura de um indivíduo, maior será a capacidade de ser autónomo, de decidir e fazer as suas escolhas e de intervir na sociedade a que pertence (Sardinha, 2007).

Em suma, a educação pré-escolar não deve preocupar-se com a escolarização, isto é, ensinar a ler ou a escrever. Pelo contrário, e no que a estas áreas diz respeito, deve procurar desenvolver nas crianças o gosto pela leitura e escrita, sendo esta uma das principais estratégias para a promoção da literacia que se faz essencial na vida quotidiana das crianças.

Assim, a valorização da leitura em contexto de educação pré-escolar permite que a criança se desenvolva intelectual e afetivamente, estimulando a sua criatividade e imaginação e adquirindo valores sociais, o que reitera a sua importância.

Na visão de Mata (2008), a leitura corresponde a um processo complexo e crescente, que se inicia no momento em que as crianças começam a contactar com o código escrito e a compreender, posteriormente, que este transmite alguma mensagem. Este processo implica a aquisição de competências literárias que se manifestarão ao nível da interpretação e consoante as mudanças da sociedade, possibilitando a participação nesse meio.

Tal como acontece com a escrita, as crianças já apresentam conhecimentos e ideias prévias sobre a leitura e a sua funcionalidade, resultado das interações no contexto em que se insere, e, por isso, já começam a manifestar comportamentos característicos de um leitor como, por exemplo, ao tentar atribuir um significado aos símbolos escritos.

A promoção da leitura na educação infantil tem como principal objetivo ampliar esses conhecimentos iniciais, de forma que as crianças se tornem leitores competentes. Com o desenvolvimento destas competências, “as crianças vão-se apercebendo de que, em diferentes suportes, a escrita pode ter funções diversificadas, e gradualmente compreendem que o tipo de mensagem associado também é diferente.” (Mata, 2008, p. 67).

Destaca-se, então, a importância de criar hábitos de leitura na educação pré-escolar, sendo esta uma fonte de aprendizagem nos primeiros anos da criança. Para além de contribuir para o desenvolvimento a nível social, afetivo e cognitivo das crianças, e conseqüentemente, da linguagem escrita, a leitura, segundo Santos (2015),

traz contributos à criança a nível pessoal, como a aquisição de valores, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita; a estimulação da sua imaginação e criatividade. Também permite criar laços, vínculos com o adulto que lê para a criança, e possibilita-lhe compreender melhor o meio que a rodeia. (p. 4).

Por fim, as OCEPE sublinham, ainda, que o processo da leitura é feito, maioritariamente, através da utilização de livros, na medida em que é através destes que as crianças começam a demonstrar interesse e prazer pela leitura e, posteriormente, pela escrita. Silva et al. (2016) dão o exemplo da leitura de histórias, salientando que o desejo de aprender a ler resulta das histórias que são lidas pelo educador, podendo, também, ser recontadas ou criadas pela própria criança.

Assim, as crianças, apesar de não lerem formalmente, leem com diferentes objetivos, a saber: i) aprender a compreender melhor o mundo; ii) ampliar, cada vez mais, os seus níveis de literacia; iii) serem leitores competentes; iv) viver de uma melhor forma (Sardinha, 2007), o que reforça a importância do *corpus* literário.

## **2. Impacto do corpus literário: critérios na seleção de livros de Literatura Infantil**

Ao longo da vida da criança, esta presencia comportamentos de leitor, através da observação dos adultos e do ambiente que a rodeia. Se estes comportamentos forem frequentes, então a criança terá mais prazer e interesse em imitar aquilo que vê, adquirindo, assim, conhecimentos e atitudes de leitor. Para confirmar esta ideia, Santos (2010) ressalta que apesar da criança ainda não ler, “desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo e que lhe serve como ponto de referência (educador, pai, mãe), o que lhe permitirá mais tarde tornar-se um leitor envolvido” (p. 13).

No entanto, para esses comportamentos serem regulares, a leitura não deve ser considerada algo de extraordinário nem fora do comum. Pelo contrário, deve ser um ato regular, espontâneo e natural no contexto escolar e, idealmente, no contexto familiar para que as crianças contactem frequentemente com a leitura e com toda a riqueza envolvente, no que ao próprio livro diz respeito como, por exemplo, as ilustrações, mas também ao próprio ato de contar histórias e, por isso, aos gestos ou sons associados.

Se o mundo da criança for rico em estímulos literários, então a criança terá mais vontade de aprender a ler, o que beneficiará o seu papel enquanto membro de uma sociedade. O ato de ler pressupõe mais do que decifrar algo escrito, a utilização de estratégias que levem à compreensão do que se leu.

Por isso, a leitura tem um lugar de destaque na educação da criança, sendo que lhe possibilita alargar o seu vocabulário e lhe dá oportunidades de construir novos significados, contribuindo, dessa forma, para a promoção de conhecimentos sobre os aspetos da língua (Dias & Neves, 2012).

Tal como referido anteriormente, daqui surge a leitura de histórias que é uma prática indissociável da promoção do gosto pela leitura e é aquela que as crianças mais conhecem. Na perspetiva de Mata (2008), a leitura de histórias “potencia o desenvolvimento das concetualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas” (p. 72). Além disso, promove o desenvolvimento a nível linguístico e cognitivo, resultando dele a aquisição de novo vocabulário e de competências para selecionar informação e compreendê-la.

Dias e Neves (2012) enfatizam a ideia de que, através da leitura de histórias, a criança tem a oportunidade de adquirir competências necessárias para a sua aprendizagem. Entre estas inserem-se a criatividade, a imaginação, a autoidentificação, o pensamento lógico e crítico, a memória e a concentração. Ainda atribuem um significado de humor e diversão aos momentos de leitura, que satisfazem, assim, a curiosidade das crianças, adquirindo, também valores para a sua vida.

Para concluir esta ideia, é importante referir que a conjugação de todas as competências adquiridas pelo ato de ler, contribuem para que, futuramente, as crianças sejam ativas no meio social e se tornem cidadãos capazes de argumentar e escolher.

É necessário, portanto, que as crianças contactem com um conjunto diverso de livros e que seja, em ambiente familiar, esse primeiro contacto. O facto de existir um conjunto acessível de livros infantis, em casa, possibilita a criação de mais momentos de leitura de histórias e diversifica, ainda, a escolha de livros, motivando a criança para o ato da leitura (Mata, 2006).

No entanto, não é suficiente ter uma grande quantidade de livros em casa ou na escola, quando estes não são adequados à criança e/ou não lhe despertam interesse. Por esse motivo, a seleção do livro é o passo principal para que a criança inicie a sua prática leitora. Em primeiro lugar, para que se construa uma relação consistente entre a criança e o livro, é essencial escolher um livro adequado à faixa etária da criança e, tendo em consideração esse fator, escolher um livro que corresponda aos interesses e necessidades da criança, de forma a cativá-la para a leitura.

Costa (2020) salienta a ideia de que, “de forma a cativar o ouvinte, é essencial que o/a leitor/a (neste caso, o adulto) conheça a criança, entenda os seus gostos, desejos, receios, dúvidas” (p. 44). Só tendo em atenção estes aspetos, a criança irá desenvolver prazer pelos momentos da leitura e pelos livros.

O prazer e a motivação pela leitura adquirem-se devido a um crescimento da relação entre o leitor e o livro. Inicialmente, o livro é visto, pela criança, como um jogo lúdico ou um brinquedo com que ela pode brincar e explorar. De acordo com Santos (2020), o brincar antecede o ato da leitura e o facto de se considerar um livro como um brinquedo, permite o desenvolvimento de atitudes e de conceções relativas à linguagem escrita. Por este motivo, é essencial que os livros estejam acessíveis à criança, de forma que consiga manuseá-los livremente e lê-los. No entanto, como a criança ainda não é dotada do “saber ler”, fá-lo de forma indireta. Por este motivo, nos primeiros anos de vida da criança, os livros devem possuir uma dominância a nível visual e ilustrativo, de forma a apelar à imaginação da criança e conduzir à construção do seu pensamento. Tal significa que, se os livros incluírem boas e relevantes ilustrações, facilita-se não só a interpretação da história, o desenvolvimento da imaginação e de um posicionamento crítico da criança, mas também se está a contribuir para a promoção da sensibilidade estética.

Por sua vez, a criança vai-se desenvolvendo e evoluindo, assim como a conceção inicial que esta tem sobre o livro. Para que acompanhe o crescimento da criança, a escolha das histórias que são lidas também são um ponto relevante a considerar, enquadrando-se, assim, na evolução da criança. Por isso, “as histórias para as primeiras idades devem ser simples e proporcionar associações com a experiência pessoal da criança. Na medida em que a experiência se enriquece e, de acordo com a evolução psicológica, surge interesse por histórias mais complexas” (Fontes et al., *s.d.*, citado por Costa, 2020, p. 44).

Neste sentido, a escolha do *corpus* literário influencia o sucesso na motivação para a leitura e, por isso, deve ser colocado em consideração aquando da seleção de um livro. Esclarece-se, de seguida, este conceito.

De acordo com o dicionário *Houaiss*, a palavra *corpus* é definida como:

1. *corpus* /korpuz/ [lat.] s.m. (1873 cf. DV) 1 coletânea ou conjunto de documentos sobre determinado tema (ele estuda o *c. juris canonici* (coletânea de direito canónico));
2. *p.ana.* repertório ou conjunto da obra científica, técnica e/ou artística de uma pessoa ou a ela atribuída (o *c. da poética camoniana*);

3. FISL estrutura com características ou funções especiais no corpo de um homem ou de um animal;
4. LING Conjunto de enunciados numa determinada língua, ger. colhidos de atos reais da fala, que servem como material para análise linguística;
5. LING SEMIO Conjunto de enunciados (que são indefinidamente possíveis, i.e., inesgotáveis), constituído por amostras significativas da gramática de determinada língua (o c. sintagmático da língua portuguesa) (...)

Relacionando estas definições com a literatura infantil, pode concluir-se que o *corpus* literário é, então, o conjunto de obras e textos literários que são destinados à criança. De destacar que a literatura infantil apresenta um vasto leque de possibilidades para a criança, que inclui vários géneros literários compostos por diversos tipos de textos, como textos tradicionais, contos, lengalengas, entre outros.

É essencial que as crianças tenham consciência da diversidade literária e que contactem com uma grande variedade de livros diferentes. Mata (2008) defende que “contactando com livros diferentes (nos temas, nas formas de abordagem, no tipo de texto, na utilização de imagens, etc.), as crianças apercebem-se também da sua diversidade, o que as apoiará na curiosidade para a sua exploração” (p. 79).

Se, como já referido, os hábitos de leitura a nível familiar são importantes, é inegável a relevância do educador, que apresenta um lugar de destaque na promoção da literacia em contexto educativo.

As bibliotecas, em geral, são uma fonte de promoção da literacia, uma vez que contribuem para uma boa aprendizagem e para um melhor domínio da leitura, estando associadas ao desenvolvimento do prazer pela leitura e das competências que dela advêm, assim como da escrita e da comunicação (Conde et al., 2012). Neste sentido, a criança deve ter oportunidade de frequentar estes espaços educativos, tanto pela mão do educador como acompanhada da família.

As bibliotecas são ricas em opções de leitura e disponibilizam uma infinidade de possibilidades aos leitores. Por isso, é essencial saber o que escolher. A seleção dos livros deve ser bem ponderada, para que corresponda às necessidades da criança e deve seguir critérios, sobretudo na perspetiva do educador promotor de boas leituras.

Num trabalho de Rigolet (2000), citado por Avelino (2018), o autor apresenta um conjunto de seis critérios para a escolha de uma obra literária adequada à criança, como se pode observar na seguinte tabela.

**Tabela 1**

*Critérios de seleção para uma obra literária*

Tamanho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com poucas ou muitas páginas</li> <li>• Do mais pequeno ao maior</li> <li>• Peso</li> </ul>
Material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resistência</li> <li>• Tradicional</li> <li>• Lugar de utilização (sofá, banho, creche...)</li> </ul>
Forma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradicional</li> <li>• Relacionado com o tema</li> <li>• Fechada ou aberta</li> </ul>
Tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirmação: do ficheiro de imagens à sequência</li> <li>• Informação: da informação “enciclopédica” à informação sequenciada</li> <li>• Imaginação: da fantasia pessoal à fantasia comercial</li> </ul>
Tratamento do tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporção entre ilustrações e textos</li> <li>• Diferentes estilos gráficos</li> </ul>
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença ou não</li> <li>• Tipos de caracteres</li> <li>• Tipos de estilo</li> <li>• Tamanho e disposição na página</li> </ul>

*Nota:* Rigolet (2000), citado por Avelino (2018, pp. 25-26).

Como se verifica, este autor defende um conjunto de critérios em que predomina, essencialmente, o fator físico da obra, não destacando aspetos relevantes à essência e características de leitor. Por outro lado, Azevedo (2013), citado por Bento e Balça (2016), aponta o *corpus* textual como o principal critério na seleção de livros, uma vez que este “tem de corresponder às competências linguística, cognitiva e literária dos seus leitores” (p.83). Enfatizando, também, a componente temática dos livros, o autor afirma que a abordagem a diversos temas se torna apelativa para quem lê, pelo facto de corresponderem aos fatores sociais, culturais e cognitivos do próprio leitor.

Paiva (2016) destaca três critérios a ter em consideração na escolha de uma obra literária, a saber: i) a qualidade textual; ii) a qualidade temática e iii) a qualidade gráfica. A qualidade textual aborda, principalmente, a estrutura da linguagem, por exemplo, a nível da própria narrativa e da construção textual, do vocabulário utilizado, que deve constituir um reportório linguístico acessível às crianças, mas que promova o enriquecimento do seu léxico. A qualidade temática revela-se na diversidade dos temas, devendo responder aos interesses das crianças e incorporar situações de diferentes contextos culturais e sociais. Por fim, a qualidade gráfica manifesta-se nas próprias ilustrações, que devem procurar ser cativantes, de forma a enriquecer a interação entre o leitor e o livro. Assim, a relação entre o texto e a imagem deve ser coerente e significativa e os grafismos devem adequar-se à faixa etária da criança.

Outros autores dão destaque, unicamente, à parte gráfica do livro, especialmente quando se refere a álbuns infantis. Estes são caracterizados pelo seu formato rijo e, nomeadamente pela falta de texto verbal, apesar de, por vezes, serem compostos por breves descrições. No entanto, a ausência ou a pouca quantidade de texto é complementada com uma componente visual que clarifica a intenção da obra. O álbum infantil é caracterizado, por Ferreira (2013), como “um ótimo motivador de criatividade, já que permite a cada criança criar a sua própria história ou histórias” (p. 32), podendo esta alterar a sua narrativa cada vez que lê o livro.

Deste modo, Silva e Barroso (2014) reúnem um conjunto de critérios para uma escolha adequada de álbuns infantis. Assim, podem destacar-se os seguintes critérios: o valor literário; as estruturas linguísticas; os conteúdos temáticos; a originalidade de temas; a estética do álbum; diversidade de temas, de autoria e de géneros; adequação à faixa etária.

Os critérios apresentados por estas autoras englobam algumas características que facilitam a escolha de um álbum. De forma geral, os autores defendem que um álbum, para além de incorporar discursos diversos, a nível linguístico, deve procurar assumir uma componente mais cómica e humorística, recorrendo a estruturas rítmicas, onomatopeias, entre outros. Além disso, os conteúdos temáticos devem possibilitar o conhecimento do mundo, levando a que a criança o compreenda e identifique o seu universo com aquilo que lê. A nível da estética, as autoras dão destaque, principalmente, ao tipo de grafismo e às técnicas de ilustração e, por fim, no que se refere à adequação à faixa etária, deve ter-se em consideração a quantidade do texto, o tamanho da letra e outros aspetos relevantes da perspetiva do leitor.

Como se vê, são vários os critérios a que podemos recorrer na seleção de obras literárias, que não devem ser escolhidas apenas pelo adulto, seja educador ou familiar. Nas palavras de Marchão (2013), este refere que se for apenas o educador a escolher o livro e a determinar o

momento e o local em que a criança lê, “o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ficarão muito pobres” (p. 31). Apesar disso, é de notar que o educador ou familiar têm um papel importante nesta escolha. Neste sentido, o adulto deve seguir certos critérios que, para além da qualidade literária, devem corresponder, também, aos interesses das crianças. Só assim é que a criança irá ter interesse em explorá-lo e, conseqüentemente, em aprender a ler.

Por todas as razões apresentadas, a biblioteca escolar assume um papel fundamental na formação leitora.

### **3. O papel da biblioteca na formação leitora**

As bibliotecas, no geral, desempenham um papel social que não se foca, apenas, na promoção da leitura, mas também de outras competências, como as tecnológicas, por exemplo, quando nos referimos a uma pesquisa ou a uma investigação. Apesar de serem uma fonte da promoção de várias literacias, as bibliotecas atribuem uma atenção especial à leitura, pelo facto de contribuírem para o papel de leitor de um indivíduo, seja criança ou adulto.

Assim sendo, as bibliotecas são essenciais na formação de leitores, isto é, ao fomentarem a literacia da leitura. Referindo-se a um espaço social, que disponibiliza vários recursos literários que permitem despertar o gosto pela leitura e desenvolver as competências a ela relacionadas, as bibliotecas – públicas ou escolares – são um auxílio para as famílias mais desfavorecidas, isto é, aquelas que não têm oportunidade de comprar livros. Deste modo, estas famílias podem recorrer a este espaço, requisitando o livro que desejam ler e, posteriormente, fazer a sua devolução. Silva (2021) refere que “é fulcral que todas as crianças tenham acesso à leitura e aos livros de forma igual independentemente das suas carências económicas”, acrescentando, ainda, que “é também importante que as crianças nos seus primeiros anos de vida conheçam espaços que promovam e que despertem o interesse pela leitura, espaços como bibliotecas, ludotecas ou até mesmo livrarias” (p. 31).

Para além da família, é da responsabilidade de educadores e professores auxiliar no desenvolvimento de competências literárias. Para acompanhar um mundo em evolução e dar resposta aos desafios que a sociedade impõe, Conde et al. (2012) afirmam que “é hoje impensável idealizar a escola sem biblioteca escolar” (p. 9). Os mesmos autores referem que, ao longo do tempo, as bibliotecas escolares foram realizando algumas alterações na sua componente, verificando-se, atualmente, uma mudança a nível funcional, o enriquecimento dos recursos literários, a nível documental e informativo, e dos recursos humanos que são dotados de pessoas especializadas na área.

É de destacar que as bibliotecas escolares, estando associadas ao desenvolvimento da literacia, devem ser vistas, também, como um espaço promotor de valores pessoais e sociais, como a responsabilidade, a liberdade, a autonomia, a participação numa comunidade. Portanto, mais do que disponibilizar uma boa variedade de recursos, Matos (2020) salienta que a biblioteca escolar deve contribuir para a construção do conhecimento próprio e do mundo e que deve desenvolver as competências de literacia, de forma a formar leitores competentes.

Para sintetizar, a biblioteca não pode ser vista, apenas, como um espaço educativo que é orientador, na medida em que fornece apoio necessário para o desenvolvimento nas diversas áreas. Deve, sim, ser considerada também como um “espaço para estimular o gosto pela leitura, a ocupação de tempos livres e de lazer, ajudando no desenvolvimento cultural dos mais jovens em articulação com outros elementos da comunidade educativa” (Ribeiro, 2014, p. 15).

### **3.1. Biblioteca dirigida a um público pré-escolar**

A aprendizagem da criança é influenciada pela relação entre esta e a literatura infantil, que deve ser promovida através do contacto com os livros. Para que essa promoção exista, é essencial que os espaços educativos sejam organizados e estruturados de modo a existir uma biblioteca.

No contexto da educação pré-escolar, a biblioteca é vista como um “espaço onde a criança, individualmente ou em grupo, tem oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhe suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade” (Marchão, 2013, p. 30). Além disso, a biblioteca deve ser, também, uma área predominantemente acolhedora e confortante, onde as crianças podem procurar novos conhecimentos e dar resposta à sua curiosidade.

Geralmente, quando nos referimos ao jardim de infância, é automático pensar numa área da biblioteca inserida na sala de atividades. No entanto, nas escolas com mais do que uma valência, por exemplo no âmbito da educação pré-escolar e 1.º Ciclo, pode existir uma biblioteca da instituição, ou seja, que é comum a todos os alunos e crianças. Tal facto não impede a existência de uma área de leitura nas salas do jardim de infância, pelo contrário, este é um dos espaços imprescindíveis na educação pré-escolar, sendo que a sua organização, a nível do espaço e dos materiais, deve ser pensada entre o educador e as próprias crianças, permitindo-lhes a sua participação ativa na tomada de decisões (Henriques, 2013).

Neste caso, a biblioteca da instituição pode auxiliar na criação de áreas de leitura nas salas do jardim de infância, podendo estas últimas ser compostas por livros da biblioteca escolar

que o educador seleciona ou que as crianças escolhem. Além disso, a biblioteca escolar deve promover atividades para as crianças, de forma a conhecerem a sua estrutura e funcionalidade. Neste seguimento, as OCEPE afirmam que:

O contacto e o recurso a bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura. Criam-se assim bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita. (Silva et al., 2016, p. 67)

### **3.2. Cantinho de leitura**

Na educação pré-escolar, de forma a promover o interesse pela leitura e a literacia, é imprescindível a existência de um espaço destinado à leitura dentro da sala de atividades. Estes espaços são, normalmente, denominados por área ou cantinho de leitura e são característicos pela sua finalidade e organização.

Este espaço tem como objetivo promover a leitura, na medida em que as crianças manuseiam e exploram os livros, autonomamente. Balça (2011) refere, ainda, que esta área se constitui como “um espaço informal, onde as crianças têm livre acesso aos materiais de leitura nele existentes e onde poderão adotar posturas mais descontraídas, em relação à leitura.” (p. 209).

Além da exploração dos livros, este espaço também possibilita a realização de outras brincadeiras e atividades que se interligam com outras áreas e domínios, como é o caso do domínio da Educação Artística. O cantinho da leitura proporciona às crianças um espaço onde podem ler, mesmo sem o saber fazer, baseando-se, apenas, nas ilustrações que compõem o livro. Assim, as crianças optam por realizar um conjunto de brincadeiras que vão mais além do que folhear as páginas do livro e observar as suas imagens. É o caso da dramatização de uma história lida pelo adulto, em que as crianças assumem o papel de personagens humanas, animais, objetos, entre outros elementos; o jogo dramático ou o brincar ao “faz de conta”, em que as crianças recorrem a diversos materiais, como dedeiras e fantoches, recontando ou criando uma história através da invenção das falas das personagens. A exploração dos livros ainda pode ser encaminhada para o domínio das Artes Visuais, por exemplo, através do desenho ou pintura, em que as crianças fazem a interpretação e compreensão da história e registam aspetos relevantes daquilo que ouviram, bem como o que sentiram (Henriques, 2013).

O cantinho da leitura, sendo um espaço propício para a descoberta da literatura infantil, deve ser apelativo e acolhedor para que as crianças o procurem. Por isso, a organização é um dos aspectos mais importantes a ter na abordagem a esta área, uma vez que uma boa organização transmite atratividade às crianças, levando-as a sentir interesse para explorar o respetivo espaço.

Entra aqui o papel do educador de infância, que sendo conhecedor das condições que esta área de leitura deve ter e proporcionar às crianças, tem a responsabilidade de o organizar perante as características das crianças e as suas necessidades.

Em primeiro lugar, a nível estrutural, Balça (2011) refere que, neste espaço, é necessária a existência de mesas, cadeiras, sofás e almofadas, uma vez que as crianças adotam diferentes posições leitoras, consoante a finalidade que atribuem à leitura, ou seja, se estiverem a ler por prazer ou com o intuito de realizar algum projeto, as crianças irão assumir posturas adequadas ao objetivo da sua leitura.

Relativamente aos materiais literários, este espaço deve ter à disposição das crianças vários livros infantis que, para além de poderem ser escolhidos por elas, devem também ser selecionados pelo educador que é dotado de conhecimentos sobre quais os critérios que trazem ao livro qualidade literária (Fradeira, 2021).

Assim, o cantinho da leitura deve estar recheado de livros de diversas tipologias. Para além de livros de literatura infantil, é essencial que este espaço tenha disponível alguns materiais escritos que são encontrados no quotidiano da criança. Como é referido em Balça (2011), na área reservada à leitura, devem “estar presentes jornais e revistas infantis bem como todo o tipo de livros, desde os livros informativos aos livros recreativos passando pelos livros literários” (p. 210).

Mata (2008) acrescenta que, ao integrar no espaço de leitura livros de diferentes tipologias, as crianças devem ser incentivadas a utilizarem esses materiais nas suas atividades do dia a dia, como a ler histórias, a pesquisar informação para algum projeto específico, a elaborar receitas ou criarem elas os seus próprios livros.

Verifica-se, então, que uma área que seja bem dinamizada, ou seja, que apresente riqueza literária irá promover um maior número de experiências e oportunidades às crianças de contactarem com a descoberta do mundo dos livros e da leitura. No entanto, a procura das crianças pelo cantinho de leitura não se verifica apenas pela diversidade de recursos literários

que esta disponibiliza. É necessário criar ambientes educativos envoltos neste espaço, para que as crianças compreendam a utilidade desta área e quais os momentos que esta deve servir.

Assim, é da responsabilidade do educador a implementação de atividades que promovam o interesse pelo ato de ler e pelos livros. É o caso da leitura de histórias, que já se torna uma componente prática das rotinas diárias ou semanais de um grupo de pré-escolar, inseridas em momentos como a “hora do conto” ou o “dia da leitura”. Estas práticas devem ser positivas, na medida em que devem cativar as crianças para o respetivo momento. No que diz respeito à leitura de histórias, Silva et al. (2016) referem:

Na leitura de uma história, o/a educador/a pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades das personagens, apontar enquanto lê, mostrar palavras e realçar a semelhança entre elas. (p. 70)

Em suma, as crianças devem ser envolvidas nas estratégias que o educador adota na leitura de histórias, de forma a se sentirem integradas no momento, o que, por sua vez, resultará na imitação daqueles comportamentos e na vontade de descobrir o mundo literário.

### **3.3. Situações inovadoras**

Na educação pré-escolar, as práticas de literacia que o educador promove às crianças são necessárias para iniciar a sua descoberta com a literatura e a leitura. Porém, a promoção de literacia não deve ser apenas incutida pelo educador, mas pela comunidade e família. O educador torna-se, portanto, um mero orientador no encaminhamento da leitura para contextos exteriores ao jardim de infância. Sendo assim, existem vários projetos de leitura que tendem a promover a literacia em crianças de contexto de pré-escolar.

O primeiro projeto de literacia a destacar corresponde à Biblioteca Itinerante, também designada por “biblioteca móvel”. A Biblioteca Itinerante atua em contextos que se distanciam das bibliotecas fixas e, por isso, tem como principal objetivo criar as mesmas oportunidades para todas as comunidades, promovendo, assim, a igualdade de oportunidades entre todos e a inclusão social.

Neste sentido, este serviço itinerante fornece um amplo conjunto de livros, que podem ser requisitados ou consultados por quem o desejar, apresentando, também, um espaço de apresentação cultural, bem como atividades pedagógicas. Desta forma, a Biblioteca Itinerante, para além de fomentar essencialmente a leitura, pretende consciencializar para a importância

das bibliotecas inseridas no edifício escolar, bem como para uma reflexão sobre o seu contributo para a aprendizagem (Silva, 2019).

No âmbito da promoção da literacia, o Plano Nacional de Leitura (PNL) contempla um conjunto de programas que visam, fundamentalmente, a literacia familiar em contexto de pré-escolar.

O programa *Leitura em Vai e Vem* tem como principal foco a articulação da educação a nível escolar e familiar, constando na promoção da relação escola-casa. O PNL desafia os educadores e as famílias à implementação diária e assídua da leitura, dando ênfase à importância de diversificar o leque de obras a ler, bem como à seleção de qualidade das obras infantis. Desta forma, pretende-se que as famílias e os educadores realizem um trabalho integrado, de forma a desenvolver competências de literacia que, conseqüentemente, facilitarão a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita nas crianças.

O PNL inclui, também, o projeto *Ler+ dá Saúde*, que corresponde a um programa de literacia emergente e familiar, diferenciando-se dos anteriores, na medida em que interliga a literacia com a saúde. O presente programa visa promover, através do aconselhamento da leitura em família, por parte das entidades profissionais de saúde, a literacia e a saúde em crianças até aos seis anos. Assim, são disponibilizadas caixas com livros infantis para cada faixa etária, brochuras destinadas a médicos e enfermeiros e algumas indicações para as famílias sobre as práticas da leitura em casa.

O último programa a abordar, denominado *PROL*, insere-se no projeto *Ler no Jardim*, destinado à educação pré-escolar. Este programa, concretizado no ano letivo 2018/2019, teve como objetivo desenvolver competências a nível da literacia, de forma a estabelecer uma relação positiva com o livro, a leitura e a linguagem literária, contribuindo para a criação de hábitos de leitura e de escrita.

O programa resultou na consciencialização de que existe uma interligação entre a literatura e as diversas áreas presentes nas OCEPE, desde a música, as artes, a expressão dramática e a dança. Assim, a sua componente prática consistia no desenvolvimento de atividades em que a comunicação e a interação eram o principal foco, visando ampliar as competências a nível da linguagem numa perspetiva lúdica de jogo. Para essas práticas, o *PROL* apresentava um conjunto de materiais pedagógicos, como livros, instrumentos, entre outros, e recorriam a pessoas especializadas nas diversas áreas, que conduziam a uma melhor prática e, por conseguinte, a uma melhor eficácia da aprendizagem.

Com base neste programa, é possível constatar a importância que uma abordagem transdisciplinar tem para o desenvolvimento da literacia. Para além de beneficiar o processo de ensino-aprendizagem nas crianças, uma abordagem para além das disciplinas, no contexto de literacia, procura promover mais conhecimento, no sentido em que permite, às crianças, compreenderem a literacia como uma rede de aquisição de competências, para além das literárias.

Concluindo, é perceptível que a promoção da literacia deve ser implementada em mais do que um contexto, o escolar e o familiar, e é para esse fim que estes programas e serviços tendem a trabalhar. Trata-se de realizar um trabalho conjunto com a escola, levando a que as famílias demonstrem alguma competência para com a aprendizagem das suas crianças, para além da intervenção realizada pelo educador.

#### **4. Literacia familiar**

No seguimento da ideia anterior, é de reconhecer a influência que um contexto informal, como é o caso da família, tem na aprendizagem das crianças. Estas nascem e interrelacionam-se com o ambiente familiar, começando por adquirir algumas competências, conhecimentos, gostos e comportamentos resultantes do seu envolvimento no meio.

Por isso, atualmente, a escola é vista como uma continuidade da família, na medida em que ambos os contextos devem trabalhar para um mesmo fim, que é o desenvolvimento da criança. Silva et al. (2016) corroboram esta ideia, referindo que o desenvolvimento da criança não se dá apenas num contexto de jardim de infância, mas também no meio familiar, sendo a criança influenciada pelas práticas pedagógicas e pela cultura que o meio familiar assume.

No âmbito da literacia e da leitura, é de destacar que a escola desempenha um papel fundamental para complementar e aprofundar as habilidades adquiridas pelas crianças, no meio familiar. Neste sentido, de forma a tornar a educação da criança a nível literário um aspeto conjunto, é necessário que seja o educador a estabelecer relações entre os dois contextos, educativo e familiar, promovendo, para isso, práticas de literacia familiar.

A literacia familiar, conceito introduzido por Taylor, em 1983, foi definida, inicialmente, como um “conjunto de práticas que ocorrem no ambiente familiar, relacionadas com a leitura e a escrita” (Lopes, 2015, p. 7). Ao longo do tempo, alguns autores apresentaram a sua opinião sobre este conceito e, apesar de envolverem, na sua maioria, a mesma ideia, ainda não foi possível reunir uma definição geral e concreta.

Na visão de Homer (2008), a literacia familiar refere-se às práticas de literacia realizadas diariamente por parte dos pais, crianças ou familiares, quer em contexto habitacional quer em comunidade. As práticas de literacia familiar influenciam e são influenciadas pelas práticas na sociedade e caracterizam-se, especialmente, pela sua diversidade e especificidade familiar.

Moreira e Ribeiro (2009) corroboram esta ideia, acrescentando que as práticas de literacia familiar ocorrem durante as rotinas diárias, podendo ser introduzidas de forma propositada pelos progenitores ou de forma espontânea. As mesmas autoras ainda enunciam algumas atividades que podem ser consideradas práticas de literacia familiar, destacando-se a leitura e a escrita, a conversa, a redação de notas ou cartas, elaboração de listas, entre outras.

Assim, o papel da família passa por valorizar este tipo de atividades e tornar a sua prática ativa, em contexto familiar. No entanto, para além de serem práticas recorrentes e sendo a criança o centro da aprendizagem, estas devem ser feitas para e com a criança, de forma a que esta se desenvolva e crie as suas primeiras aprendizagens de literacia.

É aqui que a escola entra, sendo-lhe atribuído o papel com maior responsabilidade, na medida em que deve desenvolver as competências provenientes das aprendizagens iniciais. Desta forma, quanto mais rica for a prática da literacia em ambiente familiar, ou seja, quanto maior for o contacto com a leitura e a escrita, maior facilidade terá a criança de desenvolver essas competências e colocá-las em prática na vida social.

Pode concluir-se, então, que o número, a diversidade de experiências proporcionadas às crianças e a forma como os adultos as implementam são significativos para o desenvolvimento da literacia da criança (Villas-Boas, 2010), nomeadamente no que diz respeito ao interesse pela leitura e a escrita. No entanto, nem todas as crianças têm as mesmas oportunidades, no que concerne a práticas de leitura e, por isso, torna-se necessário destacar os dois tipos de contextos familiares que influenciam o desenvolvimento da criança, positiva ou negativamente, bem como o seu sucesso escolar.

As práticas que as famílias adotam relativamente à literacia são variáveis, dependendo do contexto familiar a que nos referimos, e apresentam um grande impacto na aprendizagem da criança.

Por um lado, deparamo-nos com contextos familiares mais desfavorecidos e com baixos recursos, o que pode implicar que não haja tanto contacto com a leitura e a escrita, por não terem muita acessibilidade a livros ou outros materiais. Por conseguinte, as crianças não vivenciam momentos de literacia, o que as influenciará quando ingressarem num contexto

educativo, no sentido em que não experienciaram as mesmas possibilidades de aprendizagem que outras crianças (Fradeira, 2021).

Apesar do fator económico e social contribuir, de certa forma, para a implementação de práticas de literacia em contexto familiar, Lopes (2015) coloca-o em segundo plano, afirmando que, primeiramente, é necessário que pais ou familiares demonstrem atitudes positivas face à literacia e se consciencializem sobre a responsabilidade que têm na educação dos seus filhos, levando a que estes participem num contexto rico de aprendizagem. Neste sentido, as atividades de literacia que são promovidas, mesmo que não sejam muito complexas, já contribuem para o desenvolvimento da criança, levando-a, também, a adquirir capacidades de leitura, resultantes do envolvimento dos familiares nesse processo de aprendizagem.

Como já foi referido, as crianças provenientes destes contextos não carecem das mesmas oportunidades em literacia, e um desses exemplos consta na leitura de histórias que, para Mata (2006) “é, entre as práticas de literacia familiar, aquela que há mais tempo tem sido alvo de atenção privilegiada” (p. 83). Este é um dos exemplos que permite às crianças o contacto com a leitura, o que lhes permite compreender a sua importância na vida social, bem como lhes incute o prazer e gosto pelo ato de ler.

Porém, para que este interesse seja realmente favorecido, a criança deve ver o adulto como um leitor ativo e apto, envolvido num mundo de literacia. Caso contrário, não procurará imitá-lo e, por conseguinte, não compreenderá a essência que a leitura tem na vida social.

É nestas situações que o papel do educador se salienta mais, sendo que este se torna o responsável por incutir essas práticas nas crianças. O educador deve, portanto, proporcionar às crianças um ambiente favorável à leitura e à escrita, possibilitando o contacto e a exploração de diversos suportes de escrita e outros materiais literários (Fradeira, 2021).

Por outro lado, se as crianças crescerem num contexto familiar estimulante, rico em literacia, a vontade de ler irá aparecer, gradualmente, e estas irão ter mais facilidade na aquisição de competências de leitura e escrita. Posto isto, somos encaminhados para outro tipo de contexto familiar, aquele em que a cultura da palavra é existente e as rotinas já incorporam práticas de literacia.

Neste tipo de contextos, em que os hábitos de leitura e a promoção da literacia são recorrentes, a criança será, automaticamente, envolvida nas práticas de literacia proporcionadas pela família. Parte desse envolvimento dá-se pela existência de variados recursos que promovem a literacia, nomeadamente livros, jornais, folhetos, entre outros.

Contudo, o número de recursos, apesar de ser bastante relevante para a exploração por parte da criança, não é suficiente para tornar eficaz o interesse da criança pela leitura. Neste sentido, é essencial que, para além de numerosos e diversificados, os materiais que lhe são acessíveis sejam também significativos para ela.

É necessário que, para além do interesse por ler, as práticas de literacia familiar levem a criança a compreender a importância desse ato em si mesmo. A leitura tem várias finalidades e é essencial que a criança as conheça, por exemplo, a leitura de uma história irá ser diferente de uma leitura para saber mais sobre algo. Tais conhecimentos são adquiridos, principalmente, quando a criança consegue ver no adulto um leitor competente, ou seja, que tanto lê por prazer, como por adquirir conhecimento.

Neste sentido, Viana e Martins (2009) afirmam que “as crianças que vivem em ambientes em que veem adultos envolvidos numa procura ativa de conhecimento, em que desenvolvem estratégias para a ele aceder eficazmente mobilizando recursos diversificados, tornam-se, por sua vez, mais aptas a demonstrar os mesmos comportamentos” (p. 25).

Assim, é viável confirmar que a quantidade e a qualidade de interações que ocorrem naturalmente entre a criança e o adulto determinam o seu desenvolvimento no processo de literacia. Por conseguinte, tal implicará que a criança, quando ingressar num contexto de jardim de infância, tenha mais facilidade em explorar livremente recursos literários, bem como a envolver-se nas atividades de leitura e de escrita. Apesar disso, o educador deve complementar os conhecimentos trazidos de casa, de forma a desenvolver novas competências e a aprofundar outras já incutidas.

Desta forma, a literacia familiar torna-se uma aliada entre a escola e a família, contribuindo, integralmente, para o desenvolvimento da literacia na criança. É de salientar que é neste meio que se dá o primeiro desenvolvimento relativamente à leitura e à escrita, tendo a família um papel fulcral nesse processo. Costa (2021) assume que a literacia em contexto familiar cria um grande impacto no sucesso da aprendizagem das crianças, nomeadamente pelo facto de as experiências vivenciadas em família potenciarem o desenvolvimento dos mais pequenos a nível da linguagem oral e possibilitarem a descoberta do mundo da escrita.

## 5. Estudos empíricos

A elaboração deste ponto tem como principal objetivo apresentar alguns estudos relativos à temática a ser investigada. Assim, os estudos encontrados no âmbito desta investigação resultaram de uma pesquisa efetuada na plataforma da Biblioteca do Conhecimento Online (b-on). De forma a restringir o leque de estudos, procedeu-se à definição de alguns critérios, como a seleção do tipo de documentos e a data de publicação. Neste sentido, a pesquisa incluiu apenas teses e dissertações de mestrado datadas entre 2016 e o ano corrente. Posteriormente, para especificar a respetiva temática, definiram-se algumas palavras-chave, como leitura, literacia, família e pré-escolar.

O primeiro estudo a ser apresentado foi realizado por Silva (2016), do Instituto Superior de Educação e Ciência, e tem como título *A promoção da literacia no jardim de infância e em ambiente familiar: perceções de educadores de infância e de encarregados de educação*. Para dar seguimento ao estudo, a autora estabeleceu os seguintes objetivos: “compreender as perspetivas de educadoras de infância (EI) sobre a promoção da literacia, no JI e em ambiente familiar; identificar as perceções de encarregados de educação (EE) quanto aos estímulos que os seus educandos recebem em ambiente familiar” (p. 3). A investigação envolveu a participação de duas educadoras de infância e 105 encarregados de educação de crianças que se encontravam no último ano de jardim de infância e contou com a realização de uma entrevista e um inquérito por questionário. Na recolha de dados realizada às educadoras, a autora conclui que estas apresentam abordagens diferentes na estimulação da literacia, ou seja, uma centra mais a sua abordagem nas crianças – nos seus interesses e motivações – promovendo a literacia, principalmente, através da leitura de histórias. Por outro lado, a segunda educadora dá preferência a uma prática mais estruturada, com mais intencionalidade, baseando-se naquilo que a literatura defende. Relativamente aos encarregados de educação, a autora refere que a sua prática de literacia em ambiente familiar reside na leitura de histórias. Em suma, o estudo confirma que os encarregados de educação com um grau literário mais elevado são aqueles que promovem uma maior estimulação da literacia aos seus educandos.

Louceiro (2018) realizou o estudo *A influência dos contextos familiar e educativo nos comportamentos e competências de literacia de um grupo de crianças em jardim de infância*, que contou com a seleção de um total de crianças, em que seis crianças eram assíduas na área da leitura e da escrita e as restantes não frequentavam essa área. A recolha de dados para o presente estudo pressupôs a implementação de um questionário às famílias; de dois testes, sendo um de consciência fonológica e outro de conhecimento de letras; e a utilização da escala

ECERS-R. De forma geral, o presente estudo procura associar os dois contextos: familiar e educativo, com a finalidade de compreender quais as práticas realizadas em cada um deles e associá-las às competências de consciência fonológica e de literacia das crianças para, posteriormente, alterar o contexto educativo consoante a metodologia *design-based research*. Louceiro revela, como conclusão do estudo, que o grupo de crianças que apresenta maior interesse e inclinação para atividades de leitura e escrita são aquelas que participam ativamente em práticas de literacia familiar. Por fim, a autora afirma que após a implementação da proposta de reorganização do contexto educativo, a área da leitura e da escrita tornou-se mais procurada e frequente na vida das crianças.

O seguinte estudo, elaborado por Pereira (2018), intitula-se *A exploração didática de álbuns narrativos envolvendo a família: um estudo no âmbito da prática de ensino supervisionada*. Segundo a autora, este estudo surgiu pelo facto de os álbuns serem cada vez mais alvo de estudo, contribuindo para a motivação das crianças no que diz respeito à leitura. Seguindo uma natureza qualitativa e a metodologia estudo-caso, Pereira estabeleceu algumas etapas para a realização do respetivo estudo. A primeira etapa constou na realização de um questionário aos familiares das crianças, com o objetivo de compreender as práticas de leitura implementadas em contexto familiar e qual o seu envolvimento no contexto educativo. Na segunda etapa, a autora propôs a participação dos familiares nas rotinas das crianças, de forma a explorarem álbuns narrativos de forma didática. Por fim, introduziu-se um recurso ao qual Pereira deu o nome de “caixa da imaginação”, que, de acordo com o observado e os registos realizados, contribuiu “para o conhecimento de álbuns narrativos” e “fomentou-se a motivação para a leitura, a ligação jardim de infância – família em práticas de leitura e a criação de laços afetivos” (p. 3).

Como é observável, os estudos realizados no âmbito da literacia familiar tendem a ser semelhantes nas conclusões a que os autores chegam. Ou seja, verifica-se que as práticas de literacia familiar têm uma implicação muito relevante na vida escolar da criança, onde se pretende inculcar o gosto e os hábitos de leitura e escrita, o que irá implicar, posteriormente, um maior sucesso num contexto formal de educação.

A investigação deste relatório procura também fazer essa articulação entre os dois contextos, procurando intervir, de forma a implementar práticas de literacia em contexto familiar que, por vezes, são ausentes. Neste sentido, para além de tentar apenas inculcar os hábitos de leitura familiar, tornou-se necessário criar novas oportunidades a nível de compreensão e diálogo sobre as histórias lidas.

## **Metodologia**

### **Opções Metodológicas**

O desenvolvimento de um projeto pressupõe a definição prévia da metodologia a utilizar para alcançar os objetivos do respetivo estudo. O presente projeto assenta numa metodologia de carácter qualitativo, com aproximação ao estudo de caso. Este tipo de investigação, sendo mais restrito e específico, deve ser preferencialmente utilizado com o objetivo de conhecer, com mais pormenor, a temática em questão. Como referem Gall et al. (2007), citado por Amado (2014), o estudo de caso é visto como “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes envolvidos” (p.124).

### **Caracterização dos Participantes**

Este projeto foi implementado numa sala de pré-escolar, constituída por 24 crianças. Apesar de todas serem participantes no projeto, e tratando-se de uma investigação com *design* de estudo de caso, tornou-se essencial seleccionar uma pequena amostra, correspondendo a sete crianças com quatro anos de idade que serão as únicas a realizar uma das etapas do estudo: o reconto das histórias.

É importante ressaltar que as crianças mais velhas, de cinco e seis anos, apresentam, geralmente, mais oportunidades de interagir com a leitura e a escrita, apresentando, dessa forma, mais conhecimentos a nível da literacia do que as crianças de quatro anos. O contrário acontece com as crianças de três anos, que apresentam menos competências de literacia e mais tempo de exploração e aprendizagem em contexto de pré-escolar.

Por isso, a seleção dos participantes deu-se, primeiramente, pelo facto de as crianças seleccionadas se encontrarem numa fase mais precoce do pré-escolar relativamente às crianças mais velhas, que já iriam transitar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, as crianças escolhidas teriam uma maior oportunidade para criarem hábitos de leitura, dando-lhe continuidade, bem como para desenvolver outras competências, entre estas a capacidade de recontar uma história.

### **Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Depois de estabelecida a problemática do estudo e de serem seleccionados os respetivos participantes, deu-se início a uma das etapas mais relevantes para a concretização do estudo: a recolha de dados. De acordo com Aires (2011), o investigador não deve depreciar esta etapa,

pois é considerada a base de todo o trabalho, isto é, todo o processo da investigação depende da seleção das técnicas de recolha de dados, o que permitirá dar respostas concretas aos objetivos delineados.

Assim, as técnicas de recolha de dados utilizadas para a concretização deste estudo foram a observação participante; as entrevistas à EE; os questionários aos encarregados de educação; os registos das crianças e os meios audiovisuais.

- **Observação participante**

A observação tem como finalidade recolher a informação “de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2011, pp. 24-25). Para tal, esta técnica de recolha de dados foi utilizada, principalmente, para captar e registar as reações das crianças ao longo da implementação do projeto, nomeadamente, nos momentos em que estas intervinham diretamente, isto é, no processo de requisição e devolução dos livros – realizado por todas as crianças do grupo – e no momento do reconto da história – realizado, apenas, pelas crianças de quatro anos.

Neste sentido, foi necessário utilizar meios audiovisuais, como fotografias, vídeos e gravações de voz, de forma a registar a observação realizada.

- **Entrevista**

A entrevista é considerada outra das técnicas mais utilizadas numa investigação de carácter qualitativo. Tendo por base um questionamento fechado ou aberto, uma entrevista compreende um diálogo e interação social entre um entrevistador e um entrevistado, cuja finalidade passa por recolher informação de forma a aprofundar uma temática ou acontecimento (Aires, 2011).

Para a concretização do projeto, procedeu-se à elaboração e realização de duas entrevistas semiestruturadas, direcionadas à EC. Este tipo de entrevista é caracterizado pela predefinição de “um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2014, p. 208). A primeira entrevista tinha como principal finalidade predefinir o plano do projeto, na medida em que as questões orientadoras procuravam compreender a importância que a EC dá à leitura em contexto de sala, bem como conhecer quais os hábitos de leitura implementados. Já no final do projeto, a entrevista realizada apresentou um carácter de avaliação, uma vez que permitiu conhecer o *feedback* da

EC em relação ao projeto implementado no grupo de crianças. De sublinhar que as entrevistas foram feitas presencialmente e registadas através de um dispositivo áudio.

- **Questionário**

O inquérito por questionário torna-se uma ferramenta útil para proceder à recolha de informação, na medida em que se destina a um vasto número de sujeitos. Esta técnica permite a quantificação dos dados relativos a um dado assunto ou fenómeno social e facilita a análise e a construção de conclusões (Batista et al., 2021).

O projeto em questão abrangeu a implementação de dois questionários direcionados aos encarregados de educação das crianças, sendo que o questionário inicial tinha a função de diagnóstico, o que permitiu conhecer os hábitos de leitura em ambiente familiar, e o questionário final que funcionou como avaliação do projeto, em que se pode ficar a conhecer o *feedback* dos encarregados de educação relativamente ao projeto implementado.

- **Registos das crianças**

Os registos das crianças são uma referência fundamental para a análise dos dados, pois são estes que permitem observar e analisar os resultados do projeto, bem como a adesão por parte dos familiares e das crianças. Os documentos realizados pelas crianças, com a colaboração dos familiares, incluíam o preenchimento de um “Caderno de Registos” que as acompanhou ao longo do projeto, e que era dedicado às histórias que leram em contexto familiar.

- **Meios audiovisuais**

Os meios audiovisuais, tais como gravações de áudio, vídeo e fotografia, foram utilizados para complementar a observação participante ao longo das etapas do processo, facilitando, posteriormente, a interpretação e análise dos dados.

### **Procedimento de análise de dados**

A análise de dados é uma das fases mais relevantes para a elaboração de um estudo, na medida em que é esta que permite a reflexão dos dados e a construção de conclusões. Assim, o processo de análise dos dados deve iniciar-se desde a primeira instância, isto é, deve procurar, desde logo, “dar significado às primeiras impressões e, no fim, dar significado às conclusões finais” (Stake, 2009, citado por Costa, 2020, p.52).

Inicialmente, a análise de dados baseava-se, essencialmente, na descrição e quantificação dos dados recolhidos. No entanto, com o decorrer do tempo, este conceito foi evoluindo, passando a focar-se mais na interpretação e construção de significados relativamente aos dados (Amado, 2014).

O procedimento de análise dos dados tem como principal ponto a organização dos mesmos que, para Gil (2002), corresponde à sua categorização. O mesmo autor refere que a categorização dos dados permite que “o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles” (p. 134) e, para esse fim, é fundamental a criação de categorias descritivas, de forma a simplificar o momento da interpretação dos dados.

Deste modo, e de forma a analisar os dados recolhidos ao longo do projeto, foram criadas as seguintes categorias de análise.

**Tabela 2**

*Categorias de Análise*

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Breve Descrição</b>
<b>A. Importância da leitura na educação pré-escolar</b>	Com esta categoria, pretende-se conhecer a relevância que as práticas de leitura apresentam no contexto educativo onde foi realizado o respetivo estudo.
<b>B. Hábitos de leitura das crianças em contexto familiar</b>	Com esta categoria, procura-se saber quais os hábitos de contacto com os livros as crianças apresentam em contexto familiar.
<b>C. Estímulos para proporcionar à criança o prazer e o gosto pela leitura, respeitando o livro enquanto pertença comum.</b>	Na análise desta categoria, serão apresentados os estímulos que foram proporcionados à criança, durante a intervenção, para estimular o prazer e o gosto pela leitura.
<b>D. Promoção de momentos de leitura em família</b>	Nesta categoria, analisar-se-á a forma como se promoveu a leitura em família, através do trabalho realizado.
<b>E. Reações das crianças à leitura de histórias em família</b>	O objetivo desta categoria é compreender de que forma as crianças reagiram aos momentos de leitura e respetivos livros, em contexto familiar, recorrendo, por exemplo, aos seus sentimentos e emoções e manifestações verbais ou gestuais.
<b>F. Compreensão das histórias lidas em contexto familiar</b>	Esta categoria permite compreender o que é que as crianças valorizam nas histórias que leem, bem como a interpretação que fazem delas.

### Calendarização do estudo

Iniciado em outubro de 2021, este projeto de investigação, que termina com a redação do presente relatório, foi desenvolvido em três fases principais distintas, sintetizadas no quadro seguinte.

**Tabela 3**

#### *Calendarização do Estudo*

<b>Datas</b>	<b>Fases do estudo</b>	<b>Procedimentos</b>
11 de outubro a 17 de novembro	Preparação	<ul style="list-style-type: none"><li>- Observação participante;</li><li>- Entrevista à EC;</li><li>- Inquérito por questionário aos encarregados de educação;</li><li>- Planeamento do projeto;</li><li>- Seleção dos livros para o estudo;</li></ul>
22 de novembro a 4 de fevereiro	Implementação	<ul style="list-style-type: none"><li>- Realização das atividades;</li><li>- Requisição dos livros;</li><li>- Devolução dos livros;</li><li>- Reconto das histórias;</li><li>- Preenchimento do Caderno de Registos, em contexto familiar.</li><li>- Registos audiovisuais;</li></ul>
7 de fevereiro a novembro de 2022	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"><li>- Entrevista final à EC;</li><li>- Questionário final aos encarregados de educação;</li><li>- Análise dos dados recolhidos;</li><li>- Redação do projeto.</li></ul>

A fase A – Preparação - foi destinada, principalmente, à recolha de dados de forma a delinear o projeto. Esta fase envolveu a realização de uma entrevista à EC, cujo objetivo era compreender a importância que esta dá à leitura em contexto escolar e quais os hábitos de leitura presentes no grupo de crianças. Englobou, ainda, um questionário que pretendia conhecer os hábitos de leitura das crianças em contexto familiar.

A fase B – Implementação - incluiu a execução das atividades de introdução ao projeto e das tarefas, como a requisição e a devolução dos livros e o reconto das histórias que as crianças leram. Todas as atividades/tarefas foram registadas através de gravações de áudio e vídeo.

Por fim, a fase C – Avaliação - consistiu na realização de uma entrevista à EC e de um questionário aos encarregados de educação, com o intuito de conhecer a opinião e *feedback* relativo ao projeto e compreender as diferenças entre a fase inicial e final do estudo. Esta fase terminou com a análise e interpretação dos dados e a redação do projeto.

### **Questões éticas**

A ética é um dos aspetos fundamentais na realização de uma investigação, pois é esta que possibilita construir um estudo responsável. Desta forma e, principalmente, porque o presente estudo foi realizado num grupo de crianças, teve de se ter em consideração certas condições, de forma a demonstrar respeito pelas normas éticas, bem como por todos os intervenientes.

Os encarregados de educação foram previamente informados sobre a investigação (anexo 2) que ia decorrer na sala do seu educando, bem como dos seus principais objetivos. O mesmo aconteceu no questionário implementado, na fase A do projeto, onde o estudo foi contextualizado, tendo sido apresentado o objetivo do questionário e referenciados quer a confidencialidade quer o anonimato dos dados e dos participantes. Além disso, foram consultadas as autorizações dos encarregados de educação relativamente aos registos audiovisuais, que já tinham sido realizadas pela EC no início do ano letivo.

## **Descrição, análise e discussão dos dados**

Nesta secção, apresenta-se a descrição de todas as etapas do estudo em questão e a análise dos dados recolhidos durante a investigação, consoante as categorias predefinidas anteriormente.

### **Entrevista à Educadora Cooperante**

A entrevista realizada (anexo 3) à EC incluía um total de 10 perguntas que se focavam, essencialmente, em compreender a importância que a leitura tinha para si num contexto escolar e quais os hábitos de leitura implementados no seu grupo de crianças. Antes de iniciar a entrevista, foi pedido à educadora cooperante o seu consentimento de gravar em áudio a entrevista, referindo, também, que os dados recolhidos iriam permanecer no anonimato. As questões que constavam na entrevista foram as seguintes:

1. Qual o lugar que a leitura de histórias ocupa nas suas planificações?
2. Com que frequência costuma ler histórias na sua sala?
3. Qual é o tempo destinado ao momento de leitura?
4. Em que momento do dia costuma realizar a leitura?
5. Tem algum local específico para ler aqui na sala?
6. Quais os critérios que utiliza para fazer a seleção das histórias a ler às crianças?
7. Pensa que a exploração de histórias na sala tem impacto em casa, promovendo, por exemplo, a leitura de histórias às crianças por parte dos pais?
8. Na sua perspetiva, existe alguma relação entre a literatura infantil e a Educação para a Cidadania e Desenvolvimento?
9. Considera que há alguma área da Cidadania e Desenvolvimento que seja mais importante trabalhar com o grupo? Se sim, qual?
10. Há algum projeto de leitura que gostaria de ver implementado com este grupo em particular? Se sim, que tipo de projeto?

A realização desta entrevista permitiu construir o presente estudo, uma vez que esta foi realizada antes da construção do projeto. Além disso, esta entrevista também permitiu compreender de que forma o presente estudo iria ajudar este grupo específico de crianças, tendo sido possível obter informações sobre os hábitos de leitura em contexto escolar, bem como de algumas necessidades do grupo. Assim, consoante as respostas dadas pela EC, deu-se início ao planeamento do estudo e especificação dos objetivos.

### **Questionário aos encarregados de educação**

O questionário inicial aos encarregados de educação (anexo 4) foi realizado através de uma plataforma. Com o objetivo de compreender os hábitos de leitura das crianças em contexto familiar, optou-se por criar perguntas de resposta fechada, uma vez que se tornava mais fácil a reunião dos dados e a sua análise. Posto isto, o questionário constou com a participação de 22 encarregados de educação, que correspondem ao total de 22 crianças que formavam o grupo no início do projeto.

### **Inventário da Biblioteca Escolar**

Ainda na fase A do projeto – Preparação, e já com o projeto delineado, foi necessário consultar o inventário da biblioteca escolar, de forma a compreender o tipo de livros que estavam disponíveis e selecionar alguns para que, quando iniciasse a intervenção, as crianças fizessem a requisição dos livros que gostariam de ler em contexto familiar.

### **Atividade de Introdução ao Projeto**

A primeira semana de implementação iniciou com um conjunto de atividades introdutórias ao projeto, inseridas na Área da Expressão e Comunicação, mais especificamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no domínio da Educação Artística. Para o planeamento das atividades, procurou-se estabelecer, numa primeira instância, os objetivos a que estas teriam de dar resposta, podendo ser resumidos em ler em comunidade; aprender a respeitar o livro e explorar a história em grupo.

A primeira atividade consistiu num momento de leitura, onde foi lido o livro *Boas Maneiras com os Livros da Biblioteca*, de Amanda Doering Tourville, onde são apresentados alguns princípios a ter no contacto com os livros. Com esta história, pretendeu-se destacar as atitudes que as crianças devem ter quando estão a ler um livro.

A segunda atividade correspondeu à construção de um cartaz com as atitudes corretas e incorretas a ter com os livros. Para tal, as crianças retiravam, aleatoriamente, um cartão com uma imagem relativa às atitudes a ter ou não com os livros e colocavam-no no local correspondente do cartaz.

Na última atividade, as crianças tiveram oportunidade de construir os seus marcadores de livros a seu gosto, de forma a incutir alguns princípios éticos quando utilizam os livros em sua casa.

### **Requisição dos livros**

Na fase B do projeto, correspondendo à Implementação, as crianças iniciaram a requisição dos livros, no Tempo de Atividades e Tempo Livre. De forma a contabilizar bem o tempo destinado a esta tarefa, as crianças dirigiam-se a uma sala, escolhiam o livro que queriam levar para ler em casa e, por fim, a EE preenchia, em colaboração com a criança, a ficha de requisição (anexo 5) que incluía os seguintes dados e perguntas:

1. “O teu nome”
2. “Qual o livro que escolheste?”
3. “Porquê?”
4. “Data de requisição”
5. “Assinatura e Carimbo” (preenchido pela criança, caso já soubesse escrever o seu nome).

As crianças tinham a possibilidade de ficar com os livros durante duas semanas, à exceção da 1.ª requisição, uma vez que se iniciava a interrupção letiva na semana seguinte.

### **Devolução dos livros**

O processo de devolução dos livros ocorreu da mesma forma que a requisição, uma vez que as crianças tinham de preencher a ficha de devolução (anexo 6) com a EE. Assim, os parâmetros a serem preenchidos eram os seguintes:

1. “O teu nome”
2. “Título do livro”
3. “Data de devolução”
4. “Qual é o estado do livro?”
5. “Como o podemos curar?” (esta pergunta era respondida apenas se o livro estivesse danificado)
6. “O que achaste do livro?” (preenchido pela criança, rodeando o símbolo que se adequava à sua opinião, ou seja, “Gostei muito”, “Gostei mais ou menos” ou “Não gostei”)
7. “Assinatura e Carimbo” (preenchido pela criança, caso já soubesse escrever o seu nome).

### **Reconto das histórias**

Destinado, apenas, às crianças com quatro anos de idade, o reconto era feito, se possível, apenas com o acompanhamento da EE, de forma a não haver distração com as outras

crianças. O reconto consistiu num diálogo entre a EE e a criança, baseando-se em algumas questões previamente definidas, de forma a compreender aquilo que a criança reteve da história que leu, bem como a sua opinião sobre a mesma.

No guião constavam sete questões orientadoras para a criança realizar o reconto da história, sendo estas:

1. Quais as personagens da história que leste?
2. Qual era o assunto da história? De que falava?
3. O que é que aconteceu de muito especial na história?
4. Qual foi o final da história? Como terminou?
5. O que gostaste mais na história?
6. E menos?
7. O que aprendeste com esta história?

É de ressaltar que as questões, sendo apenas orientadoras, eram adaptadas caso a EE verificasse que as crianças não as compreendiam.

### **Caderno de Registos**

O “Caderno de Registos” (anexo 7) é um recurso que foi construído pela EE e que contém as experiências de leitura das crianças. O objetivo era que, após a leitura da história, em contexto familiar, as crianças preenchessem o caderno, com a colaboração dos seus familiares. Este recurso conta com uma parte informativa, cujo intuito é dar a conhecer aos encarregados de educação a sua finalidade, e com algumas folhas de registo que abrangem alguns tópicos para serem respondidos e preenchidos, sendo estes:

1. Nome da obra;
2. Autor da obra;
3. Quem contou a história?
4. Qual foi a reação da criança?
5. Espaço destinado ao registo (onde as crianças podiam optar por desenhar, fazer colagem, pintar, colocar uma fotografia, fazer um resumo da história...)

### **Entrevista à Educadora Cooperante**

A fase C – Avaliação - conta com a realização de mais uma entrevista à EC (anexo 8), seguindo a mesma estrutura da entrevista inicial. Esta entrevista final tem como objetivo conhecer a opinião e *feedback* da educadora em relação ao projeto implementado na sala e com

o grupo. Assim, a entrevista seguiu um guião orientador com sete questões, apresentadas de seguida:

1. Considera que o projeto “Livros Itinerantes” foi ao encontro das necessidades do grupo? Porquê?
2. Quais os pontos fortes deste projeto?
3. Quais as oportunidades que criou para as crianças?
4. Na sua perspetiva, quais as lacunas que o projeto vem colmatar?
5. Quais as fraquezas que, futuramente, podem ser corrigidas?
6. Quais as semelhanças entre este projeto e o da Biblioteca Itinerante?
7. E quais as diferenças?

### **Questionário aos encarregados de educação**

No final do estudo, o grupo de crianças já contava com mais dois elementos, formando, no total, um grupo de 24 crianças. As duas crianças que ingressaram a meio do projeto, foram integradas nele e os seus encarregados de educação também foram informados. Assim, o questionário final (anexo 9) foi direcionado a todos os encarregados de educação, apesar de ter havido, apenas, 22 respostas. Nesta fase, o questionário funcionou como uma avaliação ao projeto, de forma a perceber o impacto que este teve em contexto familiar e a conhecer as opiniões dos encarregados de educação, relativamente ao estudo em questão. O questionário incluía perguntas de resposta aberta e fechada, de forma a possibilitar o registo da opinião dos inquiridos a algumas questões em particular.

### **Análise e Interpretação dos Dados**

#### **Categoria A. Importância da leitura na educação pré-escolar**

Para chegar a conclusões sobre a importância da leitura na educação pré-escolar, é necessário analisar e interpretar os dados recolhidos através da entrevista realizada à EC.

Na primeira questão, “Qual o lugar que a leitura de histórias ocupa nas suas planificações?”, a EC respondeu que a leitura acaba por ser o centro do seu trabalho, uma vez que as histórias servem de motivação ou consolidação para o que surge na sala, mencionando, ainda, que para “qualquer motivação que surja na sala, há sempre uma história que se enquadre ou que a faça espoletar”. Neste sentido, a resposta da educadora parece apontar para a importância da literatura em educação pré-escolar, mostrando que esta está ao serviço da comunidade. Desta forma, esta ação da EC parece evidenciar a sua preocupação em incutir nas crianças hábitos de leitura que se devem manter ao longo da vida.

Na segunda questão, “Com que frequência costuma ler histórias na sua sala?”, a EC respondeu que a leitura de histórias é feita todas as segundas-feiras, na “Hora do Conto”. Apesar de este momento constituir uma rotina semanal, não implica que nos restantes dias não haja a possibilidade ou necessidade de se lerem histórias. Pelo contrário, a EC constata que nos restantes dias pode surgir a leitura de uma história e que esta não tem de ser feita, necessariamente, através do livro, recorrendo, assim, a várias formas de contar uma história, como é o caso das histórias digitais, a utilização de fantoches ou flanelógrafo. Desta forma, a resposta dada pela EC parece evidenciar a importância de tornar a leitura parte da rotina semanal do grupo, não desfazendo a possibilidade de se lerem histórias noutros momentos do dia. Além disso, a resposta aponta, também, para a relevância de diversificar as técnicas de contar através da utilização de diversos recursos, o que despoleta uma maior motivação e curiosidade nas crianças para o ato de ler.

Na terceira questão, “Qual é o tempo destinado ao momento de leitura?”, a EC mencionou que a duração dos momentos de leitura é variável. A história da semana conta com, aproximadamente, 15 minutos de duração, no entanto, “não há tempos definidos”. A educadora refere, ainda, que o tempo destinado ao momento de leitura depende, também, da sua exploração e do facto de haver, ou não, alguma atividade associada à história. Deste modo, a resposta da EC sugere que o tempo destinado aos momentos de leitura varia consoante o tipo de exploração pós-leitura, parecendo evidenciar que o momento do conto não é realizado só pelo próprio ato de ler, mas pelas competências que o mesmo acarreta para as crianças, sendo a exploração da história e as atividades realizadas aquilo que possibilita o prolongamento do tempo de leitura.

Relativamente à quarta questão “Em que momento do dia costuma realizar a leitura”, a resposta dada mencionou o facto de a história ser contada às segundas-feiras, logo de manhã, de forma a “lançar a semana”. Contudo, a EC afirma que já contou histórias em vários momentos, ressaltando que, se houver interesse em explorar uma história e conhecê-la, “qualquer altura é boa altura para ler um livro”. Neste sentido, a resposta parece sugerir que a leitura de uma história, apesar de ser enquadrada na rotina semanal e, conseqüentemente, ter um dia definido para esse momento, pode ser realizada noutros momentos, desde que seja demonstrado algum interesse pela criança pelo conhecimento de alguma nova história/tema ou surja de uma necessidade específica do momento.

No que diz respeito à quinta questão “Tem algum local específico para ler aqui na sala?”, a EC referiu que as histórias eram, normalmente, lidas ao redor da “Mesa Grande” – área

destinada aos momentos em grande grupo – por falta de espaço, não sendo possível sentar o grupo no chão.

Na questão, “Quais os critérios que utiliza para fazer a seleção de histórias a ler às crianças?”, foi respondido que o critério principal são as histórias que vão ao encontro dos interesses que elas manifestam. Assim, a EE refere que é fundamental escutar e observar as crianças, de forma a compreender aquilo que as move e, posteriormente, “procurar histórias que vão ao encontro daqueles interesses” e que permitam a exploração de outras possibilidades. Desta forma, a resposta dada pela EC parece apontar para a importância de saber escutar e observar as crianças e, a partir dos seus interesses, fazer uma seleção criteriosa de livros para que seja possível dar-lhes resposta e potencializar outras aprendizagens, permitindo, também, um momento de leitura mais eficaz e mais apelativo para as crianças.

Em relação à questão, “Pensa que a exploração de histórias na sala tem impacto em casa, promovendo, por exemplo, a leitura de histórias às crianças por parte dos pais?”, a EC respondeu que esse é um dos objetivos e que “gostava de acreditar que sim”. Na sua resposta referiu que tenta dar a conhecer, aos encarregados de educação, o conteúdo das histórias lidas em contexto de sala, no entanto, a EC tem a plena consciência de que não pode intervir na dinâmica familiar, mas sim “sensibilizar, motivar, esclarecer e aconselhar”. Ainda assim, afirma que é difícil mudar os hábitos familiares e que os livros nem sempre são uma prioridade dos pais. Com esta resposta, a EC parece revelar que um dos seus objetivos enquanto educadora é promover momentos de leitura com o grupo, sensibilizando e potencializando as famílias para a realização da mesma atividade em contexto familiar. Neste sentido, a EC parece ter a plena consciência de que não é fácil mudar hábitos familiares, apesar do seu trabalho convergir, também, nesse sentido, dando a conhecer às famílias aquilo que ocorre na sala do jardim de infância.

Verifica-se que a educadora cooperante apresenta uma postura positiva no que concerne à leitura de histórias, sendo este o centro do seu trabalho. Através dos dados, compreende-se que a leitura de história, por um lado, é implementada de forma a responder aos interesses das crianças, cativando-as, e, por outro lado, a introduzir ou complementar uma temática abordada em sala.

Em suma, os dados recolhidos através desta entrevista permitem assumir que a importância da leitura em pré-escolar se enquadra na visão de Dias e Neves (2012), que defendem a leitura como uma fonte de contributos que a criança retém, essencialmente, a nível cognitivo e social. Para os mesmos autores, a leitura revela-se uma prática fundamental, uma

vez que “permite o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados” (Dias & Neves, 2012, p.37).

Na questão “Na sua perspetiva, existe alguma relação entre a literatura infantil e a Educação para a Cidadania e Desenvolvimento?”, a resposta foi positiva, apesar de ter referido que não conhece muitos livros que abordem temas de Cidadania. De acordo com a sua resposta, a Educação para a Cidadania e Desenvolvimento e a Educação Emocional são conteúdos trabalhados de forma semelhante. A EC afirma que estes conteúdos são trabalhados, principalmente, através do exemplo, das atitudes que se têm perante certas situações, para além de que a conversa diária é uma forma de integrar vários temas relacionados com a cidadania, quer a nível social ou ambiental.

Relativamente à questão, “Considera que há alguma área da Cidadania e Desenvolvimento que fosse mais importante trabalhar com o grupo? Se sim, qual?”, a EC afirma que, apesar de já ter presenciado algumas situações em grupos anteriores, com o grupo em questão ainda não notou nenhuma situação menos agradável, sendo que as crianças estão “habitadas a resolver conflitos a conversar e a tomar decisões, quando não há consenso, por votação”.

Com estas duas questões, é possível compreender que a leitura de histórias tem um papel relevante na promoção da cidadania, pelos valores e mensagens que as histórias transmitem e pelos exemplos que passam às crianças. Apesar da cidadania ser, na sua maioria, desenvolvida diariamente pelas situações que decorrem em contexto escolar, as histórias são também uma fonte para essa aprendizagem e sensibilização, quer seja a nível social ou natural. Como referem Azevedo e Balça (2016), atualmente a leitura desempenha um papel fundamental na promoção de valores, saberes e conhecimentos, que levam os leitores a interrogarem-se sobre o mundo e a sentirem-se parte dele, experienciando o ideal de ser humano ou não humano.

À última questão, “Há algum projeto de leitura que gostaria de ver implementado com este grupo em particular? Se sim, que tipo de projeto?”, a EC respondeu que gostaria de dar continuidade à leitura em vai e vem em contexto familiar, caso fosse pertinente para o presente estudo. Consoante a resposta da EC, é de ressaltar que foi a partir desta que se iniciou o delineamento do projeto, dando cumprimento à leitura em vai e vem em contexto familiar.

### Categoria B. Hábitos de leitura das crianças em contexto familiar

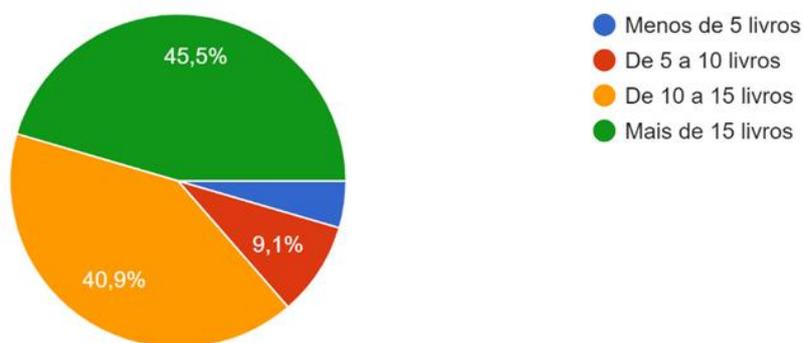
Com o objetivo de compreender os hábitos de leitura das crianças, em contexto familiar, e as diferenças entre o início e o fim do estudo, serão apresentados e analisados os dados dos questionários realizados aos encarregados de educação.

O primeiro questionário foi respondido pela totalidade dos encarregados de educação, contando com um total de 11 questões. Porém, apenas serão analisadas as questões que melhor se enquadram nesta categoria.

#### **Questão: Em média quantos livros infantis o/a seu/sua filho/a possui?**

**Figura 15**

*Representação gráfica do número de livros que as crianças possuem*

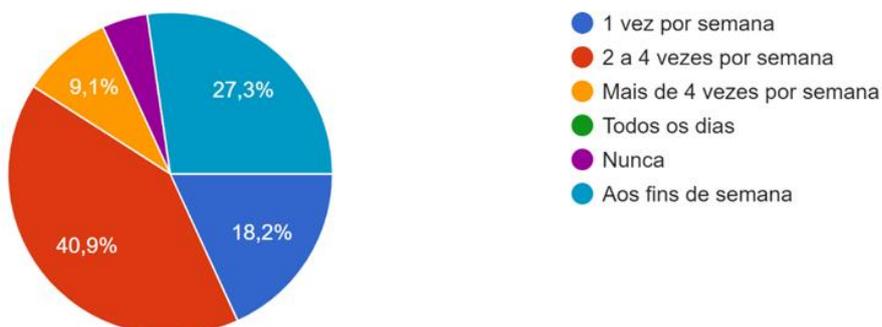


Através da análise do gráfico, verifica-se que 45,5% das crianças (10 crianças) possuem mais de 15 livros e que apenas uma criança possui menos de cinco livros. Estes dados apontam para um grupo em que mais de metade das crianças possui até 15 livros, o que sugere a pouca oportunidade de realização de momentos de leitura diversificados, em contexto familiar, devido ao reduzido número de livros que as crianças possuem.

#### **Questão: Com que frequência lê livros ao/à seu/sua filho/a?**

**Figura 16**

*Representação gráfica da frequência com que leem livros*

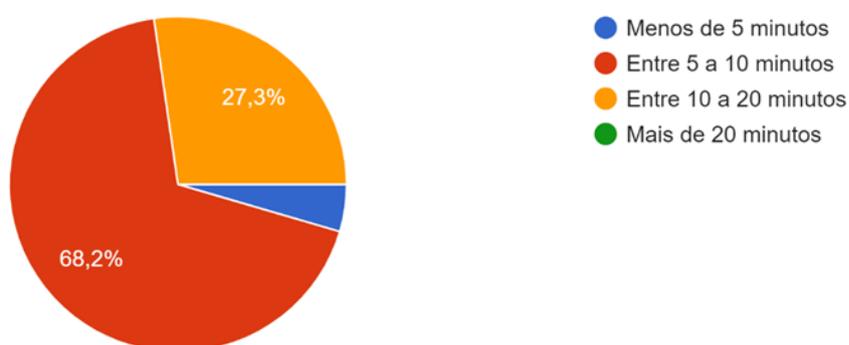


Nesta questão, a resposta com maior percentagem corresponde à frequência de leitura referente a “2 a 4 vezes por semana”, mas é de notar que ainda existe uma percentagem considerável (27,4%) respetiva à leitura realizada apenas “Aos fins de semana” e uma resposta correspondente ao “Nunca”. Os dados apresentados revelam que há uma grande percentagem de crianças que lê com frequência, parecendo estar-se perante um grupo em que os hábitos de leitura são regulares.

**Questão: Quanto tempo dedica aos momentos de leitura?**

**Figura 17**

*Representação gráfica do tempo dedicado aos momentos de leitura*

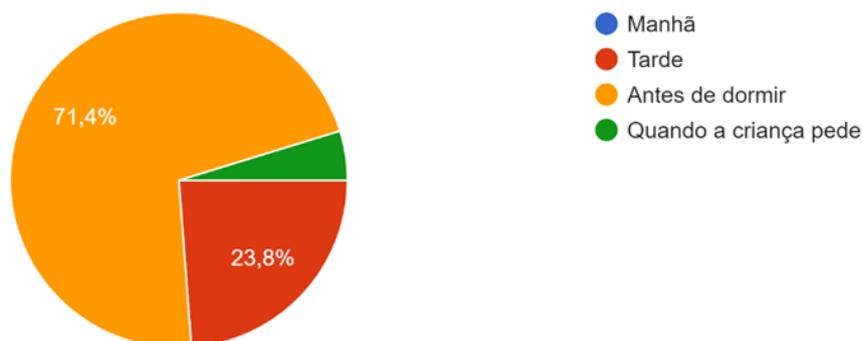


Com o gráfico, verifica-se que uma percentagem significativa de 68,2% dos inquiridos, coincidente a 15 encarregados de educação, refere que dedica de “Entre 5 a 10 minutos” e 27,3% dos inquiridos dedicam de “Entre 10 a 20 minutos” aos momentos de leitura. Contudo, existe uma única resposta correspondente à opção “Menos de cinco minutos”. Estes dados parecem revelar que se está perante um grupo de crianças em que a leitura, em contexto familiar, é feita durante um período significativo, podendo englobar alguma exploração ou atividade pós-leitura. Deste modo, o trabalho da EC feito em contexto de sala pode, também, ter efeito na concretização destes momentos em família, uma vez que tem um papel transmissor sobre o que acontece em contexto escolar.

**Questão: Normalmente, em que momento do dia é feita a leitura?**

**Figura 18**

*Representação gráfica do momento do dia em que é realizada a leitura*



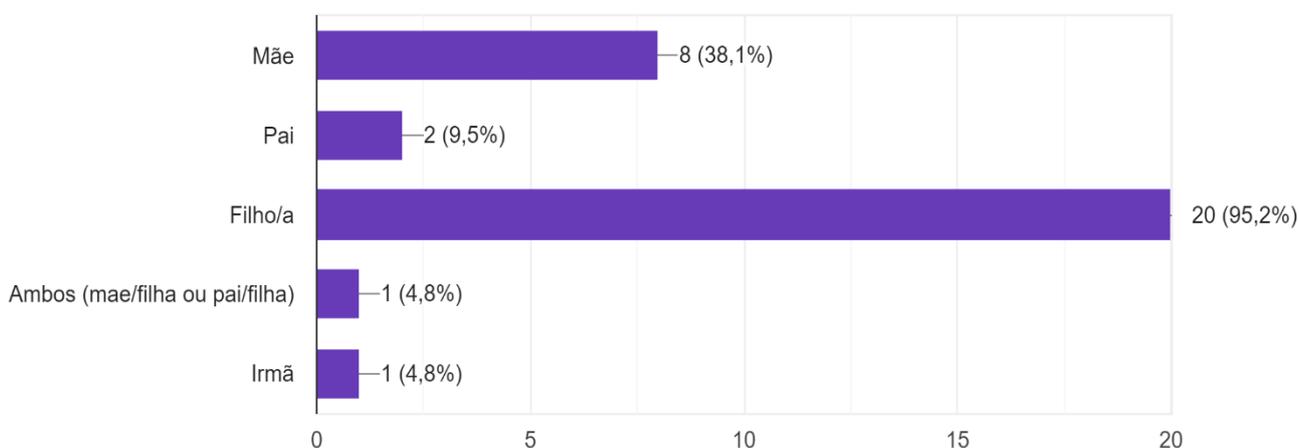
Com os dados recolhidos nesta pergunta, constata-se que a maioria das respostas dadas, referentes a 15 inquiridos, corresponde à opção de que a leitura é feita “Antes de dormir”, existindo também uma resposta na opção “Quando a criança pede”. Os resultados parecem sugerir que a escolha do momento do dia para a realização da leitura pode estar relacionada com a disponibilidade horária dos elementos familiares, apontando para a possibilidade de a noite ser o momento menos atarefado, permitindo criar momentos de leitura mais agradáveis, duradouros e reflexivos.

**Questão: Quem escolhe o livro para realizar a leitura?**

As opções de resposta disponíveis foram colocadas em lista, pelo que os inquiridos puderam escolher mais do que uma opção. Segue-se o gráfico das respostas dadas.

**Figura 19**

*Representação gráfica de quem escolhe o livro para ler*



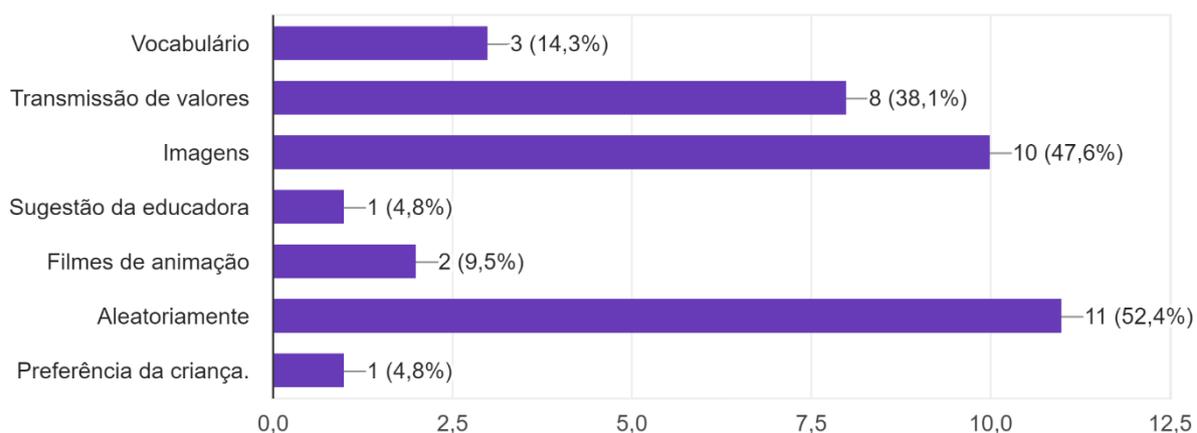
Através dos dados apresentados no gráfico, é possível verificar que os filhos têm poder de escolha, sendo que 95,2% dos inquiridos referem que são os filhos a escolher os livros para o momento de leitura. Os dados apontam para a eventualidade dos pais darem espaço às crianças nas suas escolhas e decisões, desenvolvendo, assim, a sua autonomia. Além disso, o facto de ser a criança a escolher o livro pode influenciar o momento da leitura em si, uma vez que esta poderá transmitir maior interesse e prazer na leitura, podendo conduzir, consequentemente, à aquisição de conhecimento, dado o interesse da criança.

#### **Questão: Qual o critério para a escolha do livro?**

Mantendo a mesma tipologia da questão anterior, os inquiridos tinham a possibilidade de escolher mais do que uma opção, pelo que se encontram reunidas as seguintes respostas.

**Figura 20**

*Representação gráfica dos critérios de escolha dos livros*

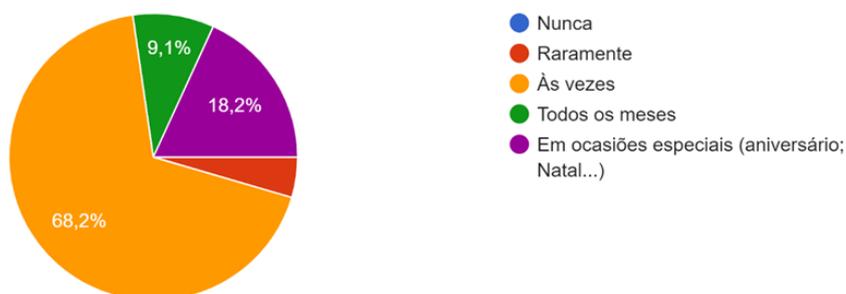


Recolhidos os dados, constata-se que existe uma grande parte de livros que são escolhidos de forma aleatória, apresentando essa opção um total de 52,4% de votos, referentes a 11 encarregados de educação. No entanto, é possível observar que critérios como “Transmissão de valores” e “Imagens” são, também, tidos em consideração no momento da escolha do livro. Neste sentido, os dados parecem sugerir que os critérios que os pais adotam na escolha de um livro podem ser reflexo daqueles que a EC privilegia nos seus momentos de leitura com o grupo, critérios esses que também são adotados no presente estudo, de forma a contribuir para o desenvolvimento pessoal da criança.

**Questão: Com que frequência compra livros para o/a seu/sua filho/a?**

**Figura 21**

*Representação gráfica da frequência com que os encarregados de educação compram livros*

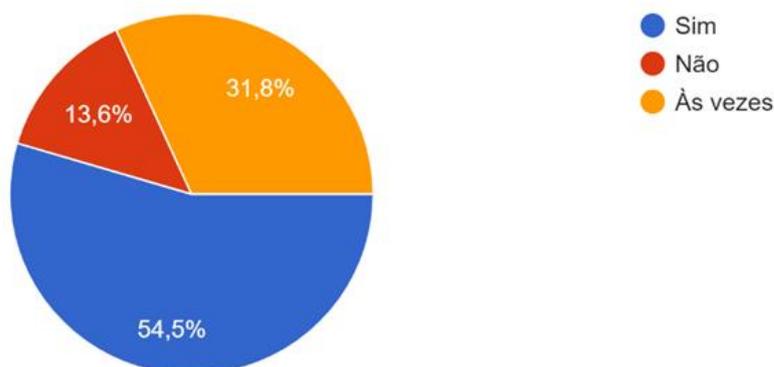


Nesta questão, destaca-se a opção “Às vezes”, sendo esta a escolhida por 68,2% dos encarregados de educação. Observa-se, ainda, que há situações em que os livros são comprados como oferta, apenas “Em ocasiões especiais” e em que “Raramente” são comprados. É de notar que, nas observações do presente questionário, um dos encarregados de educação referiu que o facto de comprar poucos livros se deve ao facto de o seu filho receber livros já usados de outros familiares. Os dados revelados parecem demonstrar que este grupo de crianças já está habituado a este tipo de projetos em que há troca e partilha de livros, como foi o caso do projeto “Biblioteca Itinerante” e de outros projetos de leitura em vai e vem iniciados pela EC. Deste modo, o presente estudo também se torna num outro contributo para a leitura em contexto familiar, permitindo dar continuidade ao trabalho que, em anos anteriores, já tinha sido iniciado pela educadora.

**Questão: O/A seu/sua filho/a costuma pedir para lhe ler histórias?**

**Figura 22**

*Representação gráfica sobre se os filhos costumam pedir para lhe lerem histórias*

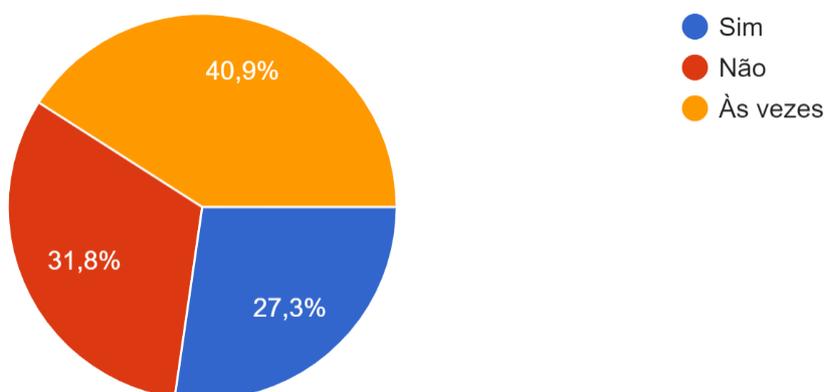


A esta questão, a maioria dos encarregados de educação (54,5%) respondeu “Sim”, o que equivale a 12 crianças; 31,8% dos inquiridos responderam “Às vezes”, correspondendo a sete crianças e, por fim, 13,6% dos inquiridos responderam “Não”, o que diz respeito a três crianças. Os dados parecem demonstrar que as crianças tomam a iniciativa para começarem um momento de leitura com a família, sugerindo que estas apreciam a leitura e se sentem motivadas e interessadas por livros e histórias. Possivelmente, este interesse deve-se à forma como a promoção e sensibilização para a leitura é feita em contexto escolar, através da EC.

**Questão: Realiza alguma atividade de reflexão sobre a leitura com o/a seu/sua filho/a?**

**Figura 23**

*Representação gráfica da realização de atividades sobre a leitura*



Através dos dados recolhidos, verifica-se que 31,8% dos encarregados de educação não realizam atividades sobre a leitura com os filhos e que a percentagem menor é relativa à opção “Sim”. As respostas dadas sugerem que o facto de não haver promoção de atividades de leitura pode estar interligado com a possibilidade de os pais/encarregados de educação atribuírem uma maior importância ao ato de “ler por ler”, não se focando nas aprendizagens e competências que a leitura pode trazer para os seus educandos.

**Questão: Se respondeu “Sim” ou “Às vezes” na pergunta anterior, refira quais as atividades.**

Os dados analisados referem-se às respostas abertas que os encarregados de educação registaram relativamente ao tipo de atividades que realizam com os filhos nos momentos de leitura. Assim, através das respostas obtidas, pode concluir-se que as atividades mais frequentes são: conversa sobre a história (através de opiniões, discussão sobre o tema e o conteúdo,

questionamento, resumo da história, reflexão sobre a mensagem transmitida, abordagem às características das personagens e ilustrações); realização de desenhos; jogos de faz conta; comparação com situações que a criança vivenciou e que são semelhantes à história; viagens a locais específicos relacionados com a história ou por esta sugeridos; exploração de sentimentos. As respostas dadas pelos encarregados de educação parecem demonstrar que existe, realmente, alguma variedade de atividades nos momentos pós-leitura às crianças. Neste sentido, a promoção destes momentos em específico poderá ter sido influenciada pelo trabalho da educadora em contexto escolar, uma vez que os pais são conhecedores das atividades executadas. Desta forma, a partilha de atividades pode destacar-se como um mote para a implementação de novas ou semelhantes atividades de leitura em contexto familiar, com as crianças.

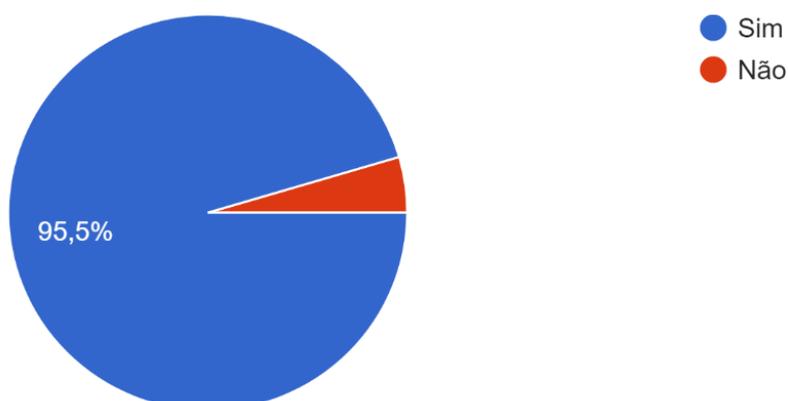
Através da análise do questionário inicial, constata-se que um grande número de encarregados de educação dá bastante importância à leitura em contexto familiar, o que se verifica através da frequência da leitura, das atividades de exploração, entre outros. De facto, é perceptível que uma grande parte das crianças apresenta, em contexto familiar, hábitos de leitura consistentes. Contudo, também é possível observar que nem todas têm essa possibilidade, pelo que a leitura de histórias não se faz presente na rotina e na vida dessas crianças.

Assim, de forma a compreender quais os resultados e diferenças após a concretização do estudo, é necessário analisar o questionário final que foi implementado aos encarregados de educação. O respetivo questionário conta com um total de 13 questões, respondidas por um total de 22 inquiridos, apesar de apenas serem analisadas as que se enquadram na presente categoria.

**Questão: Considera que este projeto foi importante para o desenvolvimento do/a seu/sua educando/a?**

**Figura 24**

*Representação gráfica da importância do projeto para o desenvolvimento da criança*



Através dos dados obtidos, constata-se que o projeto foi relevante para o desenvolvimento das crianças, sendo que a resposta “Sim” foi votada por 95,5% dos encarregados de educação, o que corresponde a 21 respostas. Apesar disso, observa-se uma resposta na opção “Não”, correspondendo esta a uma criança que não teve possibilidade de acompanhar o projeto desde o início, iniciando quase no final, o que se manifestou no impacto que o projeto teve na sua rotina familiar.

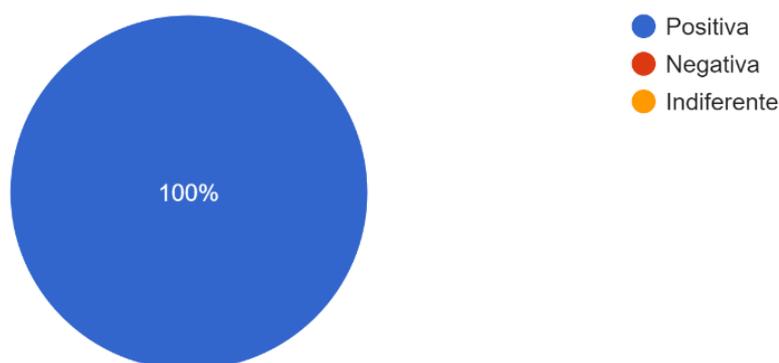
**Questão: Se respondeu “Sim”, de que forma?**

Apesar de na questão anterior ter havido 21 respostas na opção “Sim”, esta questão foi respondida, apenas, por 18 encarregados de educação. Ainda assim, das respostas dadas, os encarregados de educação manifestaram que este projeto veio, de forma geral: reforçar o hábito da leitura; promover um maior interesse e gosto pelo ato de ler e pelos livros; possibilitar uma maior interação familiar. Além destas vantagens, as respostas obtidas também foram ao encontro do desenvolvimento das crianças, tendo sido referido que o projeto incentivou o desenvolvimento da criatividade, por exemplo, ao recriar outras histórias através das ilustrações; possibilitou o desenvolvimento da concentração e interpretação da história, através do preenchimento do “Caderno de Registos” e promoveu a aquisição de aprendizagens e competências aos filhos.

**Questão: Como avalia a recetividade da criança ao projeto?**

**Figura 25**

*Representação gráfica da recetividade da criança ao projeto*

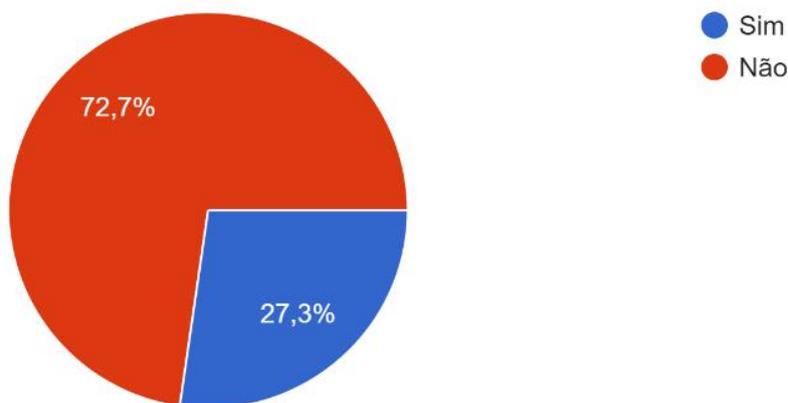


Como se pode observar, todas as crianças foram recetivas ao projeto. Os dados parecem revelar que o projeto, tendo sido bem acolhido pelas famílias, também levou a que as crianças aderissem de forma positiva, realizando as leituras sem qualquer sentido de obrigação. Por conseguinte, os momentos de leitura, quando são realizados por gosto e por prazer, trazem mais benefícios e desenvolvimento de competências do que quando o são feitos por dever.

**Questão: Sentiu que a rotina familiar, em relação à leitura de histórias, sofreu alterações durante o projeto?**

**Figura 26**

*Representação gráfica da alteração da rotina familiar em relação à leitura*



Como se verifica através do gráfico, 72,7% dos encarregados de educação, equivalente a 16 respostas, consideram que o projeto não levou à alteração da rotina familiar, enquanto 27,3%, correspondente a 6 respostas, revela o contrário. Estes dados, estando relacionados com a frequência de leitura em contexto familiar, apresentada no questionário inicial, parecem demonstrar que não houve muita alteração na rotina da família, uma vez que a maior parte das crianças já parecia possuir hábitos de leitura regulares. No entanto, para aquelas crianças que não possuíam tantos hábitos de leitura, os dados parecem revelar que o projeto trouxe um impacto positivo na rotina dessas famílias, contribuindo para um aumento do tempo de leitura familiar.

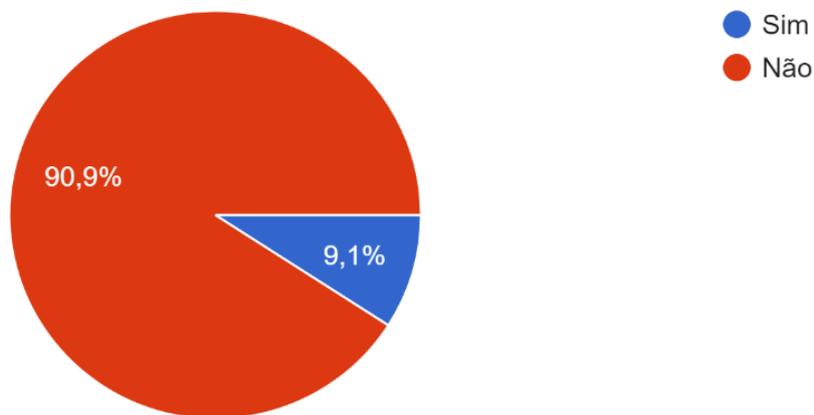
**Questão: Se respondeu “Sim”, porquê?**

Os encarregados de educação que responderam a esta questão referiram que o projeto alterou a rotina familiar, na medida em que despertou um maior interesse pelos livros, o que, por conseguinte, levou a hábitos de leitura mais frequentes. O projeto veio, também, relembrar a importância de ler e possibilitou uma maior reflexão sobre as histórias, o que era relevante para o preenchimento do “Caderno de Registos”. As respostas dadas apontam para a necessidade deste tipo de projetos, no sentido em que são essenciais para implementar, na família, rotinas de leitura, que tanto são benéficas para as crianças como para os adultos. Desta forma, o projeto parece ter tido um bom impacto, especialmente, nas famílias que não apresentavam hábitos de leitura tão regulares, levando à leitura em família, promovendo reflexões e inculcando hábitos de leitura mais frequentes.

**Questão: Considera que o fator económico afeta o hábito de leitura no ambiente familiar?**

**Figura 27**

*Representação gráfica da influência do fator económico nos hábitos de leitura em ambiente familiar*



Com esta questão, conclui-se que o fator económico não é considerado uma adversidade para inculcar hábitos de leitura em contexto familiar, para a maioria dos encarregados de educação.

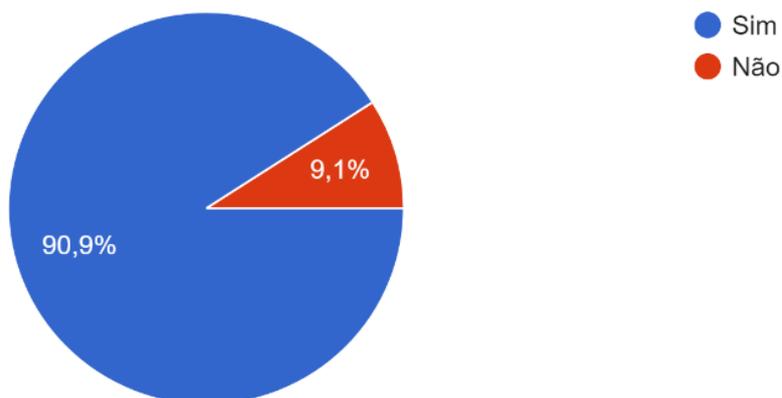
**Questão: Se respondeu “Sim”, como?**

Na resposta anterior, verifica-se que alguns dos encarregados de educação consideram que o fator económico influencia os hábitos de leitura, não apresentando uma justificação concreta para essa opinião.

**Questão: Considera que este projeto contribuiu, de certa forma, para aumentar o tempo de leitura em família?**

**Figura 28**

*Representação gráfica da contribuição do projeto para o aumento do tempo de leitura em família*

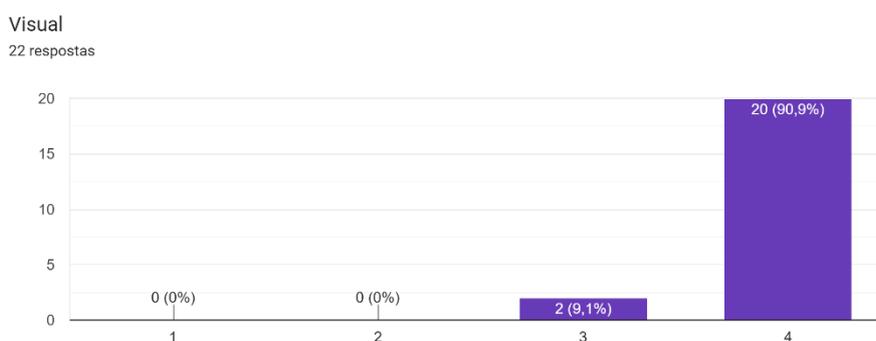


Através desta questão, conclui-se que uma grande percentagem dos encarregados de educação considera que o projeto implementado conduziu a um aumento do tempo de leitura em família, criando mais momentos e interação entre os familiares e rotinas de leitura. Os dados apontam para a relevância do projeto no aumento do tempo de leitura em família, contribuindo para a criação de mais momentos de partilha de leituras. Porém, também parecem sugerir que o motivo de os encarregados de educação responderem “Não” pode ter a ver com a quantidade de requisições realizadas pelos educandos, pela frequência de leitura dos livros ou por não terem usufruído do projeto desde o início, pelo facto de terem ingressado na escola mais tarde.

**Questão: Como é que avalia as aprendizagens proporcionadas pelos livros que leu ao/à seu/sua educando/a, nos seguintes domínios?**

**Figura 29**

*Representação gráfica das aprendizagens proporcionados pelos livros, relativamente ao domínio “Visual”*

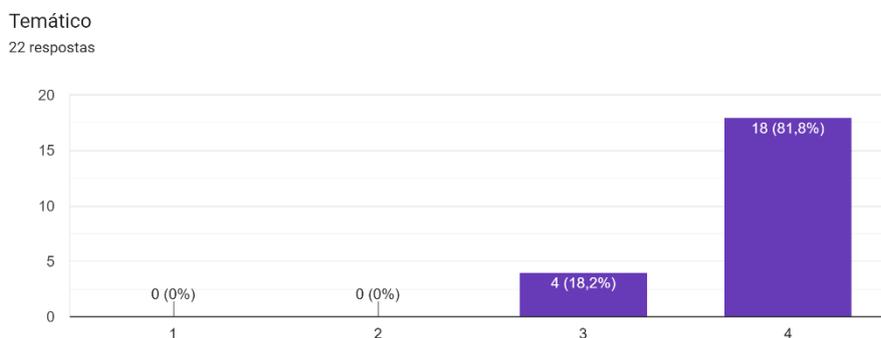


O fator visual, que abrange a componente física do livro (ilustrações, capa...), é um dos aspetos que atrai mais as crianças, pois são as imagens que comunicam com elas. Assim, o aspeto visual de um livro deve ser adequado e rico para transmitir informações sobre a história, às crianças. Neste sentido, Ramos (2006) refere que a componente visual de um livro apresenta várias funcionalidades, passando por atrair a criança visualmente, apoiar a descodificação do texto e por complementar e aprofundar o texto, “ampliando as possibilidades da história e complicando o enredo ou abrindo outras possibilidades narrativas” (p. 55).

Desta forma, pelos dados obtidos, consegue concluir-se que, entre os livros escolhidos e requisitados, houve uma grande pertinência relativamente ao fator visual. O domínio visual foi cotado com “4 – Muito relevante” por 90,9% dos encarregados de educação, o que significa que as componentes físicas e ilustrativas dos livros permitiram às crianças adquirir certos conhecimentos e aprendizagens.

**Figura 30**

*Representação gráfica das aprendizagens proporcionados pelos livros, relativamente ao domínio “Temático”*

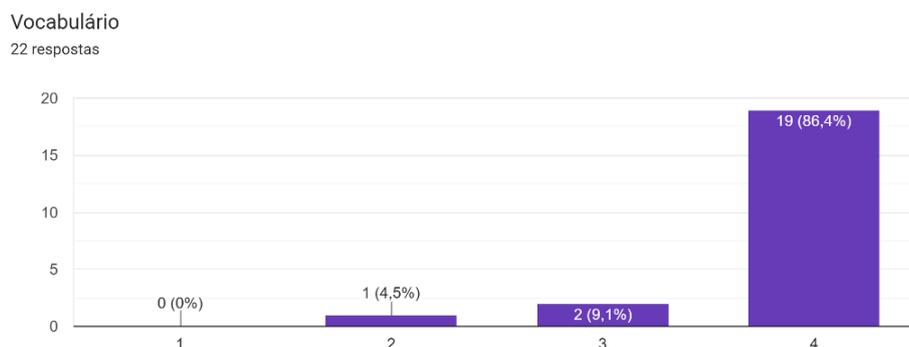


O domínio temático relaciona-se com o texto da história e da mensagem que esta pretende transmitir. Assim, torna-se relevante ler livros com um conteúdo acessível, adequado e que sejam transmissores de mensagens importantes para a vida da criança. Por exemplo, quando a criança se consegue rever numa situação da história, de alguma atitude da personagem, entre outros.

Neste sentido, 81,8% dos encarregados de educação consideraram o domínio temático “Muito relevante” para a aprendizagem das crianças, cotando-o, assim, com uma pontuação de 4. Por outro lado, quatro encarregados de educação referiram-se ao conteúdo temático como “Relevante”, atribuindo a pontuação de 3. Estes dados vão no sentido de promover momentos de leitura significativos para as crianças, nomeadamente através da leitura de livros adequados e interessantes, estimulando na criança o gosto e o prazer pela leitura. Este é um dos objetivos do presente estudo e, de facto, a componente temática é fundamental para desenvolver a curiosidade nas crianças e o interesse pelos livros que estas leem, dando resposta ao objetivo em questão e permitindo à criança desenvolver-se a nível multidimensional.

**Figura 31**

*Representação gráfica das aprendizagens proporcionados pelos livros, relativamente ao domínio “Vocabulário”*



O vocabulário é, também, uma componente essencial para captar a atenção da criança para uma história e a fazer evoluir linguisticamente, permitindo-a adquirir e alargar o seu vocabulário. Desta forma, ao analisar os dados obtidos, verifica-se que, no geral, os livros lidos apresentam um conteúdo vocabular rico e muito relevante para a aprendizagem das crianças. Apenas 4,5% dos encarregados de educação, o que corresponde a uma resposta, consideram que, dos livros que leram, o vocabulário era pouco relevante no que diz respeito às aprendizagens que proporcionavam às crianças.

A conjugação dos três domínios promove um maior desenvolvimento da criança, principalmente a nível cognitivo, o que se verifica, no geral, através da análise dos gráficos anteriores. Em conclusão, os dados apresentados nos gráficos demonstram que, na sua maioria, todos os domínios foram considerados “Muito Relevantes”, na medida em que estimulam as crianças à aprendizagem.

#### **Questão 12. Qual a sua opinião geral em relação ao projeto?**

A opinião dos encarregados de educação em relação a esta questão é bastante convergente. Estes consideram que o projeto foi muito interessante, na medida em que promoveu tempo de qualidade entre a família. Além disso, foi um projeto relevante para tornar consistente a rotina de leitura familiar, havendo situações em que é a própria criança a pedir para ler.

#### **Categoria C: Estímulos para proporcionar, à criança, o prazer e o gosto pela leitura, respeitando o livro enquanto pertença comum**

De forma a dar cumprimento ao projeto traçado e, nomeadamente à promoção dos hábitos de leitura familiar, uma das fases do projeto compreendeu a requisição e devolução dos livros, realizada por todos os participantes. Neste processo, era disponibilizado um conjunto de livros variados, selecionados previamente, e diferentes em cada requisição. Ao longo do projeto, procurou-se escolher livros que, para além de critérios enunciados anteriormente, apresentassem uma evolução a nível textual, isto é, em relação ao vocabulário e à extensão textual.

Ao longo do processo, as crianças foram demonstrando muito entusiasmo e interesse, essencialmente no momento da escolha de livros. O facto de existirem vários livros distintos permitiu que as crianças tivessem possibilidade de escolha, podendo observar e explorar os livros de forma a encontrarem aquele que desejavam. No entanto, é de destacar que as últimas crianças a realizarem este processo não se deparavam com tanta variedade, uma vez que já alguns livros teriam sido requisitados. Ainda assim, as crianças iam apresentando algumas

atitudes de felicidade e curiosidade, como o desejo de mostrar os livros escolhidos aos colegas, comentar e explorar os livros em conjunto ou até questionar o título dos livros à EE, o que poderia influenciar a sua futura escolha.

Além disso, foi possível observar alguns dos critérios que as crianças consideram no momento da escolha de um livro. De facto, os livros mais escolhidos são aqueles que apresentam uma componente visual mais forte, tornando-se apelativos para as crianças, através das suas imagens e ilustrações. É de realçar que, durante a requisição, as crianças apreciaram e folhearam os livros, proferindo algumas frases que justificam a sua escolha como, por exemplo, a criança LM: *“É muito giro!”* e *“É muito bonito e tem imagens muito bonitas!”*, a AN: *“Porque gostei das imagens!”*; a EG: *“É fofo”*; a VC: *“Porque era giro”*.

Por outro lado, as personagens são também um dos aspetos que as crianças têm em atenção no momento da escolha de um livro. Desta forma, foi possível observar que algumas das crianças optaram por livros que incluíam personagens já conhecidas ou em que as personagens demonstravam algumas atitudes e comportamentos com que elas se identificavam. Assim, durante a requisição dos respetivos livros, foram proferidas frases que justificavam essa escolha, como foi o caso das crianças IR: *“Porque eu gosto de lobos maus”* e *“Gosto do leão”*; AN: *“Tem corações, um elefante grandalhão e um menino”*; BM: *“Porque gosto de unicórnios”* e TG: *“Por causa do lobo”*.

Por fim, um menor número de crianças escolheu alguns livros pela sua temática, que se relacionava com os seus próprios interesses, como é o caso da temática natalícia, onde algumas crianças deram essa justificação em específico, como a RL: *“Porque gosto do Natal”* e a CC: *“Porque é sobre o Natal”*; pelo desconhecido, isto é, escolhiam os livros que ainda não conheciam e desejavam fazê-lo, justificando a sua escolha, como a DC: *“Porque não conheço o livro”* e *“Parece interessante”*, ou escolhiam os livros ao acaso, referindo frases como BL: *“Porque sim”*.

Através da análise das fichas de requisição, foi possível aferir que as crianças, no momento da requisição do livro, faziam a sua escolha, baseando-se em alguns critérios, tendo sido a componente visual/ilustrações o mais utilizado, seguindo-se as personagens, a temática e, por fim, de modo aleatório.

Relativamente ao processo e respetivas fichas de devolução, conclui-se que as crianças cuidaram bem dos livros requisitados, devolvendo-os num bom estado. No que concerne à avaliação das histórias, a opinião das crianças foi, na sua maioria, semelhante, tendo classificado

o livro como “Gostei muito”. Ainda assim, tendo em consideração o total de devoluções realizadas, cinco crianças referiram “Gostei mais ou menos”.

Os livros infantis disponibilizados durante o projeto foram selecionados de fase para fase, tendo sido selecionados, primeiramente, aqueles que se encontravam bem estimados. A partir daí, deu-se a primeira ronda de requisição, onde foi escolhido um conjunto de livros, tendo em consideração alguns critérios. O principal critério utilizado foi o *corpus* textual – critério definido por Azevedo (2013) - onde se insere o fator vocabular e extensão textual. Desta forma, os primeiros livros escolhidos envolveram uma escrita mais simples, bem como uma extensão textual mais reduzida, como foi o caso do livro *Boa noite, Tomás!* de Guido Van Genechten e *O ovo do Ivo* de David Bedford.

Além disso, a componente visual foi também tida em consideração, na medida em que deveriam ser escolhidos livros que apresentassem uma boa possibilidade de aprendizagem e complementaridade ao texto no que se refere às imagens e ilustrações. Este critério é utilizado por Paiva (2016), que defende a qualidade gráfica como sendo uma das componentes que cativa a criança, abrindo várias oportunidades de exploração da história. Com base neste critério, selecionaram-se alguns livros como, por exemplo, *O Horácio não para quieto!*, de Didier Dufresne, e *Camila e os seus amigos*, de Aline de Pétigny.

Por fim, a componente temática foi também um dos aspetos que se considerou: para além de se terem optado por livros que transmitiam uma boa mensagem, a temática natalícia também esteve presente, uma vez que se enquadrava na respetiva época. Neste sentido, sendo do interesse das crianças esta temática em específico, foram selecionados livros como *Feliz Natal, Lobo Mau*, de Clara Cunha, *Natal Divertido* de Jane Masev e *O lobo que não gostava do Natal* da autoria de Orianne Lallemand.

Nas seguintes rondas de requisição, mantiveram-se os critérios de seleção dos livros, tendo atenção, especialmente, à evolução textual. Assim, procurou-se disponibilizar livros com um vocabulário mais rico e em que a extensão textual permaneceu adequada à faixa etária. Além disso, os livros disponibilizados procuravam introduzir valores às crianças, quer sociais quer naturais, transmitindo mensagens importantes para a sua vida enquanto pertencentes de uma sociedade. Neste sentido, alguns dos livros escolhidos foram *O Livro da Bondade* e *O livro da Terra* de Todd Parr, *Amigos* de Eric Carle, *O Abraço Perfeito* de Joanna Walsh, *Todos no Sofá* de Luísa Ducla Soares. Já na última ronda de requisição, seguindo uma progressão a nível do texto e da interpretação, selecionaram-se livros como *O Grufalão* da autoria de Julia Donaldson,

*O Leão que temos cá dentro* de Rachel Bright e *O lobo que queria mudar de cor* de Orianne Lallemand.

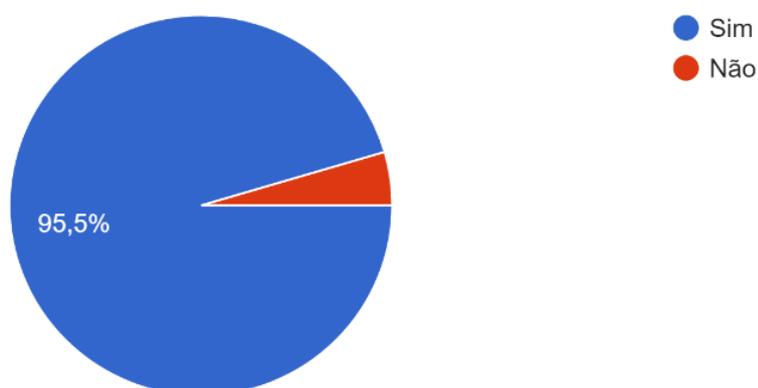
#### **Categoria D. Promoção de momentos de leitura em família**

Para analisar a forma como foi realizada a promoção de leitura em família, serão considerados, primeiramente, os dados relativos a algumas questões do questionário implementado aos encarregados de educação e os registos realizados no “Caderno de Registos”, que contempla alguns aspetos essenciais para a análise desta categoria, como “Quem contou a história?” e o registo sobre a história realizado em família.

**Questão: O “Caderno de Registos” foi criado com a intenção de promover momentos pós-leitura em família, desenvolvendo, também, a capacidade de interpretação/reflexão da criança. Considera que foi um recurso útil?**

**Figura 32**

*Representação gráfica da utilidade do “Caderno de Registos”*



De todos os encarregados de educação inquiridos, apenas um referiu que o “Caderno de Registos” não foi um recurso útil, uma vez que o seu educando não o utilizou por ter estado fora do contexto escolar durante uma grande parte do projeto. No entanto, verifica-se que este recurso foi uma mais-valia para uma parte significativa dos encarregados de educação.

#### **Questão: Porquê?**

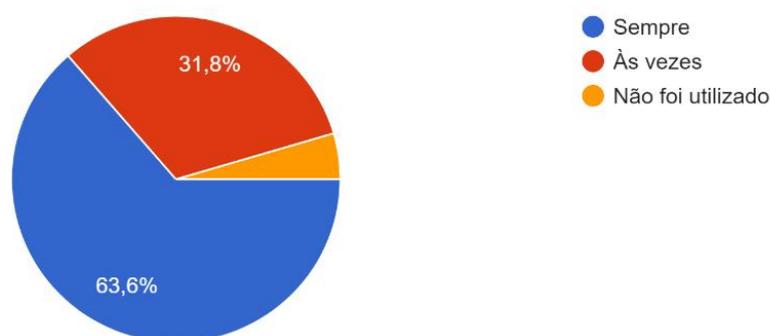
Com esta questão, pretendia-se que os encarregados de educação justificassem a sua resposta à pergunta anterior. Assim, de entre as respostas obtidas, pode referir-se que o “Caderno de Registos” permitiu que a criança, juntamente com os seus familiares, refletisse e

interpretasse a história; possibilitou registrar a leitura, bem como as atitudes e emoções que a criança demonstrou perante esta; deu autonomia à criança, pois era esta que escolhia aquilo que gostava de registrar; promoveu momentos e atividades em família; ajudou na observação das atitudes da criança em relação às histórias que leu, permitindo compreender aquilo que lhe causava maior interesse; e, por fim, auxiliou no desenvolvimento da criança, estimulando a atenção, a capacidade de opinar, entre outros.

**Questão: Com que frequência foi utilizado?**

**Figura 33**

*Representação gráfica da frequência de utilização do “Caderno de Registos”*

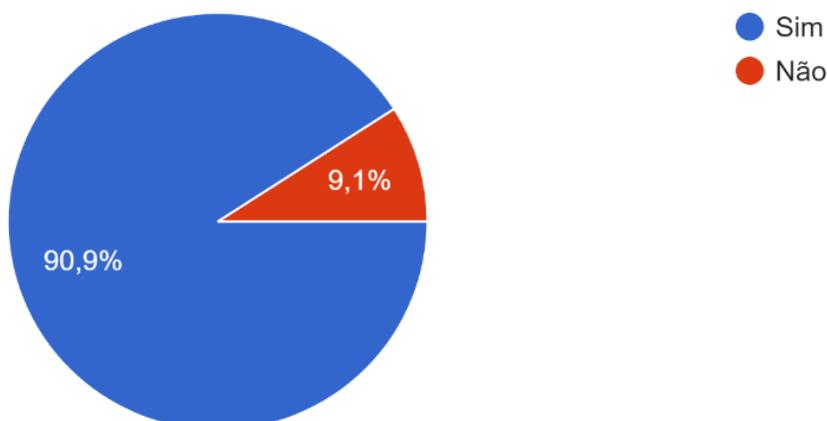


Através dos dados obtidos, observa-se que 63,6% dos encarregados de educação, o que equivale a 14 respostas, utilizou “Sempre” o “Caderno de Registos”, juntamente com o seu educando. Ainda assim, sete encarregados de educação (31,8%) utilizaram o recurso “Às vezes” e um não utilizou nenhuma vez. Estes dados parecem demonstrar que o recurso possibilitou a criação de momentos pós-leitura, tendo sido esse um dos aspetos mais escasso na rotina de leitura familiar. Neste sentido, foram criadas as condições para esses momentos acontecerem e os dados parecem revelar a sua concretização, uma vez que a maior parte das crianças utilizava o “Caderno de Registo” por cada requisição realizada por ela.

**Questão: O/A seu/usa educando/a demonstrou interesse no preenchimento do “Caderno de Registos”?**

**Figura 34**

*Representação gráfica do interesse demonstrado pela criança durante o preenchimento do “Caderno de Registos”*



A maior parte das crianças (90,9%) foi receptiva a este recurso, demonstrando interesse no seu preenchimento, ao contrário de 9,1% das crianças. Estes dados podem revelar que o interesse das crianças em relação ao “Caderno de Registos” se deve ao facto de estas gostarem de tudo o que é novidade. Possivelmente, este grupo ainda não teria utilizado recursos semelhantes em explorações de histórias e, por isso, tornou-se mais apreciável e aliciante para as crianças.

Em relação à análise dos dados referentes ao “Caderno de Registos”, em primeiro lugar, é de focar que, durante todo o projeto e durante os momentos de leitura promovidos em contexto familiar, o elemento que contou as histórias com mais frequência foi a mãe, seguindo-se o pai. No entanto, estes momentos ainda contaram com a participação de outros familiares, como irmãos, padrinhos e avós.

Em relação aos registos sobre a história, foram várias as técnicas que as famílias encontraram para elaborarem o respetivo registo, podendo este ser textual ou não, cabendo a cada criança e a cada família esta decisão. Sendo assim, ao reunir todos os dados, conclui-se que a maioria das crianças (15 crianças) realizou este registo todas as vezes que requisitava um livro. No entanto, uma criança não realizou nenhum registo, tendo apenas respondido aos tópicos solicitados, e as restantes realizaram apenas algumas vezes. Com base no recolhido, constata-se que a técnica mais utilizada para o registo da história foram os desenhos, alguns realizados apenas pelas crianças e outros em que se observa a mão de um adulto. Porém, pôde observar-se algumas colagens, alguns resumos e questionários sobre a história e registos fotográficos. Os

dados recolhidos parecem demonstrar que as crianças fazem o seu registo, utilizando as técnicas mais frequentes no seu contexto escolar, como é o caso do desenho. Neste sentido, como as crianças ainda não sabem escrever, procuram utilizar técnicas que lhes permitam transmitir a sua mensagem de forma mais eficaz e, apesar de as estratégias da EC serem diversificadas, as crianças optam por o que, para elas, faz mais sentido.

De facto, é através deste espaço destinado ao registo que se consegue compreender, em parte, a forma como foram promovidos os momentos de leitura. Neste sentido, é de destacar que, para a realização dos respetivos registos sobre a história, teve de haver necessariamente, um momento de exploração pós-leitura, o que é essencial para o desenvolvimento da criança, na medida em que a permite colocar em prática certas competências cognitivas, como a memorização, a atenção e a compreensão daquilo que foi lido. Esta ideia é corroborada por Santos (2010), que afirma que a leitura pontual sem continuidade não conduz a um envolvimento da criança com a leitura. Assim, faz-se essencial a criação de momentos de partilha e reflexão sobre as histórias lidas (Mata, 2008), tornando os momentos de exploração, em momentos lúdicos e agradáveis às crianças.

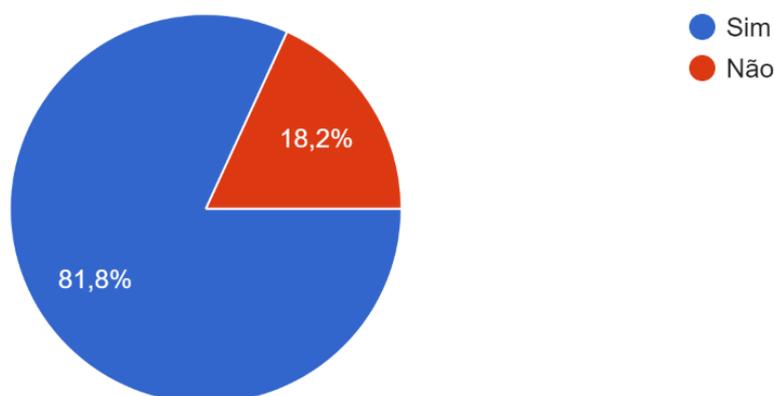
#### **Categoria E. Reações das crianças à leitura de histórias em família**

Esta categoria será analisada tendo por base os dados obtidos no questionário e no “Caderno de Registos”, relativos às reações das crianças perante as histórias lidas.

**Questão: Assistiu a algum comportamento/reação/comentário da criança, durante a leitura de histórias, que considere relevante?**

**Figura 35**

*Representação gráfica sobre a observação de algum comportamento ou atitude da criança durante o momento de leitura*



Com os dados obtidos, verifica-se que a maior parte dos encarregados de educação (81,8%) assistiu a alguns comportamentos das crianças durante o momento de leitura de histórias e que 18,2% dos inquiridos, o que equivale a 4 respostas, não presenciaram nenhum tipo de manifestação por parte da criança. Os dados parecem demonstrar que, no momento da leitura, as crianças assumem dois papéis: um papel passivo, ao ouvirem contar a história, e um papel ativo, pois são participantes neste momento de promoção da leitura, através dos comportamentos por elas manifestados.

**Questão: Se respondeu “Sim”, qual?**

De entre as manifestações presenciadas pelos encarregados de educação durante a leitura de histórias, em síntese, podem destacar-se o agrado/surpresa das crianças perante as características das personagens; manifestação de opinião relativamente à história e à componente física do livro. Alguns encarregados de educação ainda referiram que as crianças questionavam alguns momentos da história; sentiam interesse em descobrir qual seria o final do livro; consideravam alguns momentos engraçados e ficavam contentes por serem livros da biblioteca da escola. A presença de alguns comportamentos indicados nos dados anteriores parece ir ao encontro da receptividade das crianças ao projeto, na medida em que quanto mais abertas e disponíveis as crianças estiverem para o momento de leitura, mais este se irá tornar significativo e, conseqüentemente, mais prazer lhes trará, incutindo-lhes hábitos de leitura que podem permanecer na adolescência e idade adulta.

Pela análise dos dados recolhidos pelo “Caderno de Registos”, especialmente na questão “Qual foi a reação da criança?”, pode assumir-se que nenhuma criança ficou indiferente às histórias que os familiares lhe contaram.

Segundo o descrito pelos familiares, foram várias as reações e comportamentos que as crianças demonstraram em relação às histórias que foram ouvindo. Através da análise dos dados, organizaram-se estas reações em algumas categorias que foram delineadas *a posteriori*: reações de felicidade; reações de curiosidade; reflexão e interpretação e, por fim, comportamentos de imitação.

Em primeiro lugar, é de mencionar que as reações de felicidade foram as mais demonstradas pelas crianças, tendo sido referido pelos próprios familiares que as crianças se encontravam alegres e felizes no momento da leitura. Através da consulta do “Caderno de Registos”, pôde verificar-se que a criança IC se mostrou “*contente, alegre e feliz pela história*” e a DC mostrou reações de “*entusiasmo e felicidade*”. Apesar disso, nesta categoria podem ser

incluídos outro tipo de reações, nomeadamente comportamentos de riso, sendo que os pais referiram que as crianças consideravam algumas histórias engraçadas, nomeadamente pelas atitudes das personagens. Temos o exemplo da criança CC que *“achou muito engraçado a foca Gina ter cortado o bigode”* e da AN que *“gostou muito, riu-se da forma como os animais dormiam”*.

Ao longo das histórias, as crianças mostravam-se curiosas e interessadas, o que era observável pela participação ativa que algumas apresentavam, nomeadamente através do questionamento. Apesar disso, ainda demonstravam reações de surpresa e admiração que sentiam em algumas partes da história e comportamentos de silêncio e de atenção que tomavam no decorrer da leitura. O interesse demonstrado foi gerado devido à temática e à componente textual que os livros apresentavam, como as rimas ou adivinhas. Alguns exemplos de registos que comprovam esta categoria são o registo das crianças BM: *“Ficou surpresa pelo facto do livro ter texturas para exploração”*; DC: *“Gostou do facto do livro falar sobre o Natal e do Elmer ser diferente”* e LB: *“Gostou de adivinhar os animais”*.

Relativamente aos comportamentos de reflexão e interpretação, os familiares mencionaram que estes eram destacados, essencialmente, em momentos de conversa sobre a história lida. Através dos dados recolhidos, foi perceptível que algumas crianças comparavam as situações da história com a realidade do dia a dia, tendo sido apresentados alguns exemplos, como a comparação dos comportamentos de algumas personagens com os comportamentos da própria criança, como é o caso de GL: *“comparação do seu comportamento com o do macaco; imitação dos animais”*; a reflexão sobre a poupança de papel, o que aconteceu com a LM: *“A L. gostou muito e tirou algumas ideias de como cuidar do planeta, como aproveitar a frente e o verso das folhas quando faz desenhos”*; a reflexão sobre atos de bondade no quotidiano, como o caso do DC que *“falou sobre pequenas coisas do dia a dia (atos de bondade)”* e, por fim, a exploração das emoções.

Os dados recolhidos sugerem que a reflexão e interpretação da história com os familiares contribuem para uma melhor perceção da temática da história e da mensagem que esta transmite. Neste sentido, uma reflexão bem realizada iria permitir que a criança compreendesse melhor a história lida e, por conseguinte, conseguisse fazer o reconto da mesma, respondendo às questões orientadoras, e, ainda, estabelecesse uma imagem e opinião sobre a história e respetiva temática.

Por fim, foi referido, também, que algumas crianças apresentaram comportamentos de imitação, especialmente, através da mímica dos gestos de personagens animais e através do desejo de querer realizar alguma ação presente na história, como cozinhar um bolo.

#### **Categoria F. Compreensão das histórias lidas em contexto familiar**

Com o objetivo de compreender aquilo que as crianças retiveram das histórias que leram, foi realizado o reconto às crianças de quatro anos, através de um conjunto de sete questões de orientação. É de ressaltar que, na totalidade, foram realizados 19 recontos, apesar de duas crianças terem realizado, apenas, dois recontos, equivalentes ao número de requisições que efetuaram.

Em primeiro lugar, é de mencionar que as crianças conseguiram responder à maioria das questões, apesar de sentirem alguma dificuldade na compreensão de certas perguntas, tais como “O que é que aconteceu de muito especial na história?” e “O que aprendeste com esta história?”. Quando isto acontecia, tinham a tendência de responder “*Não sei*”, como se sucedeu em três recontos, correspondentes a três crianças distintas. Ainda assim, quando era observável que as crianças não percebiam as questões feitas, a EE conduzia o diálogo de forma a levar a criança a compreender e a responder. No entanto, é de referir que existiram situações em que três crianças assumiram o próprio controlo do reconto, isto é, começaram por contar a história consoante aquilo que se lembravam e com base nas ilustrações, chegando a proferir algumas frases dos respetivos personagens, como foi o caso da criança VC: “*A bola não é minha*”.

Durante o reconto, foi essencial a recorrência ao livro requisitado, uma vez que as crianças não se recordavam da história lida ou apenas se recordavam de algumas partes. Estas ocorrências podem ter sido influenciadas pela forma como se promoveram os momentos de leitura em contexto familiar.

Nesta etapa, verificou-se que seis crianças foram capazes de identificar as personagens da história, sem consultarem o livro, em pelo menos um dos seus recontos. Das sete crianças, apenas uma não conseguiu identificar as personagens, sem consulta, em nenhum dos seus recontos, pelo que as foi mencionando à medida que folheava as páginas. Em relação à questão “Qual era o assunto da história? De que falava?”, a maior parte das crianças respondeu diretamente à questão. Apesar de não ser mencionado o respetivo assunto, estas crianças foram referindo a principal ação que desencadeava a história. Ainda assim, no total de recontos realizados, algumas respostas eram dadas com orientação, sendo que também houve situações em que nada foi respondido.

Na questão seguinte, “O que é que aconteceu de muito especial na história?”, algumas crianças tinham a tendência de indicar as várias ações presentes na história, não se focando apenas numa em particular. Havendo situações em que não se obteve respostas, como foi o caso das crianças CC e IC, em dois recontos, e VC e LB num reconto, é de destacar que a EE procurava colocar a questão de outra forma à criança e, caso esta não soubesse o que responder ou não o desejasse fazer, a EE não persistia e não obrigava a criança a fazê-lo.

Já na questão, “Qual foi o final da história?”, seis crianças conseguiram responder diretamente à questão em pelo menos um dos recontos que realizaram, lembrando-se de como terminou a história. Por outro lado, três das crianças deram uma resposta indireta pelo menos num dos seus recontos, não correspondendo totalmente à questão realizada, e outras tiveram a necessidade de consultar as últimas páginas para tentar responder à questão, o que aconteceu com cinco crianças.

As questões seguintes tinham como finalidade conhecer aquilo que as crianças mais valorizavam nas histórias, ou seja, aquilo de que mais e menos gostavam. As respostas dadas pelas crianças sobre o que mais gostaram na história focavam-se, essencialmente, na referência a algumas personagens, sendo que uma pequena parte das crianças, correspondente a três crianças, mencionava, apenas, ações específicas, como BM: *“Gostei que ele ficasse sem medo”* e IC: *“O abraço”*. O mesmo aconteceu com a resposta à questão referente ao que menos gostaram, indicando pequenas situações que aconteceram na história, como CC: *“O gato nunca viu o mar”*, ou pequenos elementos e personagens, como VC: *“Não gostei da chuva”* e GL: *“Do cão”*. Contudo, é de referir que, para ambas as questões, houve quatro crianças a responder *“Gostei de tudo”*.

A última questão, “O que aprendeste com esta história?” foi, sem dúvida, aquela em que as crianças sentiram mais dificuldade em responder. Apesar de serem conhecedoras da história, foi perceptível que, para a maioria das crianças, não foi fácil reter uma mensagem moral da história, tendo três crianças respondido *“Não sei”* à questão colocada e outras três não terem atribuído nenhuma resposta, em pelo menos um dos recontos realizados. Porém, algumas crianças foram capazes de relacionar a sua resposta com a história, de forma direta. Assim sendo, algumas das respostas dadas pelas crianças foram IR: *“Não posso mentir”*, BM: *“A ser amigos”* e *“Aprendi a ficar sem medo”*; LB: *“Os animais”*, o que poderá estar relacionado com a exploração feita pelos pais em ambiente de leitura familiar. Aliás, verificou-se no questionário que 31,8% dos pais referiram que não realiza nenhuma atividade de pós-leitura.

De forma geral, através da análise dos dados recolhidos, compreendeu-se que as crianças dão muita importância às ilustrações do livro, o que foi comprovado quando estas se lembravam da história e a recontavam apenas através da visualização das imagens. Para além disso, são capazes de fazer uma interpretação da história, mesmo que, por vezes, seja necessária alguma orientação por parte de um adulto, e capazes de transmitir opiniões sobre a mesma. Em suma, os momentos de leitura promovidos em casa relacionam-se, diretamente, com o sucesso do reconto por parte das crianças, sendo que quanto mais explorada for a história, mais fácil de interpretar será para a criança.

## Conclusões

Nesta secção, primeiramente serão apresentadas as conclusões do presente estudo, de forma a dar resposta à questão de investigação definida. Por fim, serão apresentadas as limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.

Este estudo regeu-se a partir de uma questão de investigação principal **“De que forma um programa de leitura pode potenciar o gosto pelo livro e pela leitura?”**. Partindo da questão anterior, procurou-se estabelecer quatro objetivos principais, de forma a dar cumprimento ao estudo: i) respeitar o livro, enquanto pertença comum; ii) estimular na criança o prazer e gosto pela leitura; iii) promover momentos de leitura em família; iv) conhecer o que as crianças privilegiam nas histórias que ouvem.

Para dar cumprimento ao projeto, implementou-se um programa de leitura, em contexto familiar, que englobou um conjunto de etapas, desde o seu diagnóstico até à sua avaliação. Os dados recolhidos em cada uma dessas etapas foram interpretados, tendo por base uma lista de categorias de análise, que auxiliaram na reflexão sobre os dados e, por conseguinte, na retirada das conclusões que serão apresentadas de seguida.

O sucesso da implementação de um programa de leitura num contexto familiar, com crianças e pais/encarregados de educação, pode ser influenciado pelas práticas de leitura que já provêm do contexto escolar. Por isso, a promoção da leitura, por parte da educadora, na educação pré-escolar apresenta um papel fundamental para esse fim.

Analisados os dados sobre a “Importância da leitura na educação pré-escolar”, recolhidos através de uma entrevista, verifica-se que a promoção de momentos de leitura é um ato consistente no trabalho da EC, pelo que a leitura de histórias apresenta um papel de destaque, na medida em que pode espoletar uma temática ou contribuir para o conhecimento de algum interesse concreto da criança. A promoção destes momentos dá-se, essencialmente, nas rotinas semanais, apesar de estarem dependentes, também, das motivações que as crianças demonstram. No entanto, para além do ato da leitura, que deve ser realizado com recurso a diferentes técnicas, é essencial desenvolver competências literárias nas crianças, através da promoção de momentos pós-leitura, levando-as a uma melhor compreensão da história lida.

As práticas de leitura inseridas no contexto familiar também têm impacto na recetividade ao programa de leitura. Assim, no que diz respeito aos “Hábitos de leitura das crianças em contexto familiar”, constata-se que as famílias deste grupo de crianças apresentam hábitos de leitura regulares, sendo que 9,1% lê mais do que quatro vezes por semana e 40,9%

lê entre duas a quatro vezes por semana. Apesar disso, os momentos de leitura das crianças não demonstram ser muito diversificados, devido à quantidade de livros que estas possuem, apresentando, a maioria do grupo, menos de 15 livros. A promoção dos momentos de leitura neste leque de famílias não vai muito além do ato de ler, uma vez que 31,8% dos pais referiram que não realiza nenhuma atividade de pós-leitura. Porém, a implementação deste projeto comprovou que este programa foi importante para o desenvolvimento das crianças e contribuiu para o aumento de momentos de leitura, principalmente nas famílias em que tal não ocorria com muita frequência, sendo já os filhos a pedir para lhes ler. Em relação aos livros escolhidos para este projeto, os pais, no geral, avaliaram-nos como “Muito relevantes”, a nível do vocabulário, da temática e do domínio visual, promovendo melhores aprendizagens às crianças.

A categoria “Estímulos para proporcionar à criança o prazer e o gosto pela leitura, respeitando o livro enquanto pertença comum” envolve a análise do processo de requisição e devolução dos livros”. Durante o processo de requisição, as crianças apresentaram algumas atitudes de felicidade e curiosidade pelos livros expostos, escolhendo-os com base em alguns critérios. O critério mais utilizado na escolha do livro foi a componente visual, ou seja, as crianças optavam por aqueles em que as ilustrações se faziam mais apelativas. Seguiu-se a escolha do livro com base nas personagens da história e na temática e, num número mais reduzido de crianças, de forma aleatória. No que se refere ao processo de devolução, as crianças comprovaram que souberam respeitar os livros e cuidá-los de forma adequada, devolvendo-os num bom estado. Quanto às histórias que leram, as crianças demonstraram muito gosto nos livros que levaram, avaliando as histórias com “Gostei muito”. Os critérios utilizados para a seleção dos livros (vocabulário/extensão textual; componente visual; temática) conduziram para que estes se tornassem apelativos às crianças nos momentos de requisição, de forma a incutir nestas o interesse por ler.

A “Promoção de momentos de leitura em família” deu-se, especificamente, através dos momentos de leitura e pós-leitura que se apelou, aos familiares, a realizar. Neste sentido, o “Caderno de Registos” foi um recurso útil para a exploração da história, pela diversidade de atividades que as crianças poderiam realizar, atividades essas escolhidas pela própria criança. Este recurso foi utilizado sempre (em cada requisição) por 63,6% das crianças, comprovando a existência de momentos pós-leitura no contexto familiar, enquanto 31,8% apenas o utilizou às vezes. Apesar disso, 90,9% das crianças demonstraram interesse no preenchimento do respetivo caderno. Com base na análise dos registos realizados no “Caderno de Registos”, verifica-se que a mãe foi a pessoa a ler mais vezes as histórias aos filhos e que as técnicas mais utilizadas para

fazer o registo do momento de leitura foram o desenho, seguindo-se de colagens, resumos/questionário e registos fotográficos.

Quanto às “Reações das crianças à leitura de histórias em família”, conclui-se que as crianças que manifestaram comportamentos durante a leitura de histórias reagiram, positivamente, a esse momento. As atitudes e reações mais demonstradas pelas crianças foram, respetivamente: reações de felicidade, incluindo-se comportamentos de riso e alegria; reações de curiosidade, mostrando-se interessadas através de uma participação ativa que se gerou pelo interesse na temática e pela existência de rimas e adivinhas; atitudes de reflexão e interpretação, através da conversa sobre a história, em que foram observadas reflexões sobre o quotidiano, tanto a nível natural como social e pessoal; e, por fim, comportamentos de imitação, em que as crianças procuravam reproduzir personagens e certas ações da história.

Finalmente, relativamente à última categoria “Compreensão das histórias lidas em contexto familiar”, constata-se que, mesmo com algumas questões de orientação, as crianças demonstraram alguma dificuldade no reconto das histórias. Conclui-se, portanto, que, no geral, as crianças foram capazes de identificar as personagens da história, o assunto da história; qual o seu desfecho e aquilo de que mais e menos gostaram, apesar de, por vezes, utilizarem o livro para auxílio. Pelo contrário, nas questões “O que é que aconteceu de muito especial na história?” e “O que aprendeste com esta história?”, as crianças apresentaram dificuldades em dar uma resposta, tendo, por isso, enumerado várias ações da história, ao invés de uma em particular, na primeira questão e respondido “Não sei” na última questão, comprovando que para elas é complexo retirar uma mensagem da história.

Em suma, e respondendo à questão de investigação **“De que forma um programa de leitura pode potenciar o gosto pelo livro e pela leitura?”**, pode concluir-se que os programas de leitura são uma mais-valia para desenvolver o interesse e o gosto pelos livros e pelo ato de ler. As crianças sentiam-se muito entusiasmadas cada vez que era momento de uma nova requisição ou até de conversar sobre o livro, comprovando que o projeto contribuiu para a motivação de ler e de explorar novos livros. Para além da leitura, todos os recursos construídos para aprimorar o projeto e contribuir para a qualidade dos momentos de leitura familiares chegaram, de forma positiva, às crianças, sendo que mostravam interesse no preenchimento desses mesmos recursos. Neste sentido, este programa, para além de potenciar o gosto pelo livro e pela leitura, possibilitou a criação de mais momentos de leitura, em contexto familiar, e promoveu tempo de qualidade em família.

### **Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações**

A principal limitação do estudo que destaco é o tempo de duração do projeto, pois o reduzido período de implementação só permitiu que cada criança realizasse, no máximo, três requisições de livros. Também a situação pandémica que se vivia não possibilitou iniciar o projeto no dia previsto, pelo que se teve de adiar pela falta de crianças que se fazia notar na sala.

Uma outra limitação foi o facto de ter de desempenhar dois papéis: o de investigadora e de educadora estagiária. Tornou-se difícil conciliar estas funções, uma vez que, enquanto investigadora, tive de me ausentar da sala para proceder à requisição, devolução e reconto das histórias, etapas que demoravam ainda algum tempo e que nem sempre se conseguiam fazer com todas as crianças no mesmo dia. Por este motivo, o tempo acabava por se sobrepor, na medida em que, enquanto EE teria de estar na sala para dar cumprimento às rotinas diárias.

Em futuras investigações, o projeto teria de ser realizado de forma a que a educadora não se ausentasse da sala. Assim, poderia seleccionar-se um dia da semana para a requisição e devolução dos livros e optar-se pela partilha dos livros das crianças e entre elas, ao invés de serem utilizados os da escola. O ideal era dar continuidade a este tipo de projetos durante um longo período, para que desse mais e melhores frutos.

### **CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Ao terminar esta etapa da minha vida, enquanto estudante, procuro refletir sobre aquilo que este último ano significou para mim e sobre as aprendizagens que este me trouxe, tanto a nível profissional como a nível pessoal. No início deste ano, foram várias as questões que coloquei a mim própria e que me inquietaram. Hoje, olho para trás e vejo todo o caminho percorrido, um caminho com altos e baixos, de coisas boas e menos boas, que me fizeram aprender e que me deixam orgulhosa. Alcancei um sonho que sempre tive desde criança.

Durante este ano de PES, tive a oportunidade de intervir em dois contextos completamente distintos: no primeiro semestre, integrei um contexto de pré-escolar, onde tive a possibilidade de trabalhar com crianças desde os três aos seis anos de idade; no segundo semestre, já com crianças mais velhas, tive a possibilidade de ingressar num contexto de 1.º Ciclo, onde trabalhei com uma turma do 3.º ano de escolaridade. Foram experiências totalmente diferentes, com as quais aprendi muito, de formas diferentes.

As primeiras três semanas em contexto de pré-escolar foram destinadas à observação. Era o momento de adaptação para nós, educadoras estagiárias, e para as crianças que nos recebiam. Era o momento de observar, escutar, interagir, conhecer. Foi durante estas semanas que comecei a contactar com o grupo, a criar laços com as crianças, a tentar perceber quais as suas potencialidades e necessidades, gostos e interesses. Também durante estas semanas consegui compreender as metodologias e estratégias de trabalho da educadora cooperante, excelente profissional que nos recebeu de braços abertos e que esteve sempre disponível para nós, ao longo de todo este percurso. Através da observação, para além de interagirmos com o grupo, tivemos a possibilidade de melhor nos adaptarmos e realizarmos as rotinas diárias, de forma a estarmos mais inseridas na dinâmica do grupo e da sala.

Quando iniciaram as semanas de implementação, procurei sempre, em colaboração com o par pedagógico, colocar em prática aquilo que a educadora demonstrava ser para as crianças, uma pessoa ouvinte, que escuta e dá valor àquilo que as crianças dizem e manifestam, encaminhando e adaptando as suas planificações de

forma a dar resposta aos seus interesses. Assim, para além de procurar intervir nesse sentido, procurei implementar novas estratégias e dinâmicas para os momentos em que o grupo precisava de mais concentração, silêncio e calma. Além disso, as implementações procuravam colocar sempre a criança no centro da sua aprendizagem, tornando-a um ser ativo e íntegro no grupo e nas tarefas propostas. No entanto, nem sempre as atividades eram realizadas da forma proposta, sendo necessário reajustá-las e adaptá-las aos interesses que as crianças faziam transmitir. Considero que nem sempre foi fácil fazê-lo “à ultima da hora”, indo ao encontro daquilo que elas desejavam, mas foi uma aprendizagem contínua que, analisando, faz todo o sentido assim ser.

No decorrer deste estágio, foram algumas as inseguranças que se apoderaram de mim. Iniciei o estágio com algum receio e ansiedade, com medo de falhar e não estar à altura das crianças e das expectativas da educadora e professores orientadores. Mas, à medida que o tempo passava, fui acreditando mais em mim e nas minhas capacidades e sentindo-me mais segura no seio do grupo. Toda esta evolução se deveu ao facto de ter tido a oportunidade de trabalhar com uma educadora sábia, conhecedora, inovadora, disponível e acolhedora, e com um grupo de crianças todas diferentes, mas igualmente carinhosas, criativas e sempre com vontade de aprender e saber mais. Ao longo deste percurso tive muitas dúvidas, mas nunca duvidei de que era ali, naquele contexto, que me sentia bem enquanto pessoa e que era aquilo que me via a fazer durante a minha vida.

Reflico, agora, sobre a PES em 1.º Ciclo, que, apesar de também ter sido uma experiência compensadora, não deixei de sentir igualmente receio e medo de falhar. Confesso que o 1.º Ciclo me assustava um pouco, por todas as componentes que este envolvia: uma turma de alunos mais crescidos, com diferentes níveis de aprendizagem; um programa a cumprir e vários conhecimentos a serem adquiridos pelas crianças.

Tal como no contexto de pré-escolar, as primeiras semanas destinaram-se à observação, onde pudemos conviver com a forma de trabalhar da professora cooperante, bem como conhecer as estratégias que utiliza para cativar os alunos e/ou resolver conflitos. Para além disso, também pudemos interagir com os alunos, conhecê-los um a um, observar as suas dificuldades e competências e ajudá-los. Com as sessões de observação, foi possível verificar que era uma turma inteligente, com vontade de

aprender, mas também um pouco irrequieta e barulhenta. Os alunos apresentavam níveis distintos de aprendizagem, possivelmente pela situação pandémica que o país atravessava e que acabou por influenciar o processo de aprendizagem dos alunos, em geral.

O 1.º Ciclo tornou-se mais exigente pela quantidade de conteúdos programáticos que estão inseridos no programa curricular e pela responsabilidade que é abordá-los, pois são a base de todo o conhecimento destes alunos. Apesar disso, procurámos criar estratégias diferentes e fugir ao tradicional manual, criando assim desafios, aulas e atividades no exterior, diferentes recursos para a realização de exercícios, entre outros. Ao longo das semanas de implementação, penso que o mais difícil de controlar foi o comportamento dos alunos, pelo que me tive de tornar mais firme e assertiva nas intervenções.

Ao longo deste estágio, foi necessário reajustar, várias vezes, as planificações, para dar resposta aos diferentes alunos. Aprendi que é mais importante demorar mais tempo num certo conteúdo, do que abordar um novo sem o anterior estar consolidado. Sem dúvida que a gestão do tempo é um dos aspetos mais difíceis de controlar, mas é aquele que deve ser bem trabalhado e tido em atenção para que os alunos consigam adquirir aprendizagens significativas.

No final dos dois estágios saio de coração cheio. Foram duas experiências diferentes, mas significativas para o meu percurso profissional e pessoal. Ajudaram-me na minha descoberta enquanto profissional e permitiram-me alargar as minhas aprendizagens, que me serão úteis no futuro. Ri e chorei. Aprendi e ensinei e não há maior gratificação do que esta.

Fazendo um balanço do meu percurso até aqui, não tenho outra opinião senão que foi bastante positivo. Apesar dos obstáculos, das dificuldades e do misto de emoções que se fizeram parecer neste ano, concluo esta etapa com o sentimento de dever cumprido, com a consciência de que nem tudo correu bem, mas que fiz o meu melhor para dignificar esta profissão e para me superar dia após dia. É este o percurso que realmente quero seguir, apesar de tudo o que acarreta. Um novo desafio que agora se inicia e espero alcançá-lo e sentir-me uma pessoa realizada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Aguiar, A. R., & Fernandes, M. F. (2021). A articulação curricular na formação inicial de professores: uma experiência com estudantes da licenciatura em educação básica. In Silva, C. D. (org.), *Formação docente: experiências metodológicas, tecnológicas e práticas 2* (pp. 13-26). Atena Editora.
- Amado, J. (Coords.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, A. (2021). *Promover a literacia da leitura: uma experiência na educação pré-escolar* [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2593>
- Avelino, G. (2018). *Contributos para a promoção da literacia na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/28222>
- Azevedo, F. (2009). Literacias: contextos e práticas. In Azevedo, F., & Sardinha, M. G (Coords), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 1-16). Lidel.
- Azevedo, F., & Balça, A. (2016). *Leitura e educação literária*. Lidel.
- Balça, A. (2011). Vamos à biblioteca! - o papel da biblioteca escolar na formação de crianças leitoras. *Revista Nuances Estudos sobre Educação*, 13(14), 207-220. <https://doi.org/10.14572/nuances.v13i14.379>
- Balça, A., Azevedo, F., & Barros, L. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. *Revista de Educação Pública*, 26(63), 713-727. <https://hdl.handle.net/1822/46932>
- Balça, A., & Leal, E. (2014). A leitura no contexto da educação pré-escolar. *Álabe*, 10. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2014.10.5>
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In P. Sá, & A.

- Moreira (Coords), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados* (pp. 13-36). UA Editora. [10.34624/ka02-fq42](https://hdl.handle.net/10.34624/ka02-fq42)
- Bedford, D. (2011). *O ovo do Ivo*. Edições ASA.
- Bento, I. & Balça, A. (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. *Caderno de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*, 52, 81-100. <http://hdl.handle.net/10174/19445>
- Bright, R. (2020). *O leão que temos cá dentro*. Editorial Presença.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [planejaravaliar.pdf \(mec.pt\)](https://www.dge.gov.pt/planejar-avaliar.pdf)
- Carle, E. (2020). *Amigos*. Kalandraka.
- Carvalho, M., & Mendonça, R. (2006). *Práticas de Leitura e Escrita*. Ministério da Educação.
- Carvalho, C., & Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Revista Interações* 7(19), 109-126. <https://doi.org/10.25755/int.473>
- Conde, E., Mendinhos, I., Correia, P., & Martins, R. (Coords). (2012). *Aprender com a biblioteca escolar*. Rede de Bibliotecas Escolares.
- Costa, I. (2020). *A importância da leitura de histórias para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar* [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/12898>
- Costa, A. C. (2021, fevereiro, 11). *Literacia em contexto familiar*. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/literacia-em-contexto-familiar>
- Covas, J. (2021). *Atividades práticas e experimentais no âmbito do estudo do meio: práticas e desafios de uma professora estagiária* [Relatório de Estágio Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum: IPS. <http://hdl.handle.net/10400.26/37570>
- Cunha, C. (2014). *Feliz Natal lobo mau*. Livros Horizonte.

- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In 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>
- Donaldson, J. (2020). *O grufalão*. Jacarandá Editora.
- Dufresne, D. (2008). *O Horácio não para quieto!*. Zero a Oito.
- Ferreira, C. A. (2013). *A importância da leitura na educação pré-escolar* [Relatório Final de Estágio Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola de Ciências Humanas e Sociais]. Repositório da UTAD. <http://hdl.handle.net/10348/7051>
- Fradeira, M. I. (2021). *A dinamização da área da biblioteca: relato de uma experiência em creche e jardim de infância* [Relatório de Estágio Mestrado em Educação Pré-Escolar, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/77922>
- Genetchen, G. V. (2007). *Boa noite, Tomás!*. Educação Nacional.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed). Editora Atlas.
- Heleno, A. C. (2017). *Prática de ensino supervisionada em pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: ambientes literácitos promotores da literacia emergente, da leitura e da escrita* [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Escola de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/23103>
- Henriques, H. I. (2013). *Organização e dinamização da biblioteca no jardim de infância* [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/6557>
- Homer, L. (2008). *A review of the literature on family literacy*. Literacy Coalition of New Brunswick.
- Houaïss, A. (2001). *Dicionário Houaïss da língua portuguesa*. Objetiva.
- Kishimoto, T. M. (org.). (2008). O jogo e a educação infantil. In T. M. Kishimoto (Org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (pp. 13-43). Cortez Editora. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod\\_resource/content/1/Jogo%2Cbrnquedo%2Cbrincadeira e educação.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2Cbrnquedo%2Cbrincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)

- Kishimoto, T.M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância* (90), 4-7.
- Lallemand, O. (2016). *O lobo que não queria mudar de cor*. Zero a Oito.
- Lallemand, O. (2020). *O lobo que não gostava do Natal*. Zero a Oito.
- Lima, S. (2022). *Hábitos de leitura e desenvolvimento da literacia na população escola do 1.º ciclo* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/14594>
- Lomba, A. (2014). *Literacia da leitura – estudo de caso com crianças de 3 e 4 anos* [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1709>
- Lomba, R. (2019). *Brincar com os cinco sentidos: uma exploração sensorial no pré-escolar* [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2253>
- Lopes, A. (2015). *Crenças, práticas e ambientes de literacia familiar: um estudo exploratório* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/22477>
- Louceiro, C. (2018). *A importância dos contextos em pré-escolar: a influência dos contextos familiar e educativo nos comportamentos e competências de literacia de um grupo de crianças em jardim-de-infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.21/9299>
- Lourenço, V. (Coord.), Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2018). *PISA 2018 – Portugal. Relatório Nacional*. Instituto de Avaliação Educativa.
- Magalhães, A. (2010). *O senhor do seu nariz e outras histórias*. Edições ASA.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Revista Aprender*, 33, 25-34. <http://hdl.handle.net/10400.26/10171>
- Marôco, J. (2016). O bom leitor: preditores da literacia de leitura dos alunos portugueses no PRILS 2016. *Revista Portuguesa de Educação*. 31(2), 115-131. <https://doi.org/10.21814/rpe.13768>

- Massey, J. (2004). *Natal divertido*. Porto Editora.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação. [710-07-Capa \(cefopna.edu.pt\)](http://710-07-Capa(cefopna.edu.pt))
- Matos, M. (2020). *O papel da biblioteca escolar na promoção e motivação da leitura: implementação do projeto Voluntários de Leitura* [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/9973>
- Monteiro, M. (2019). *O caderno de leituras como estratégia de promoção da leitura em família* [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/11000>
- Moreira, M., & Ribeiro, I. (2009). Envolvimento parental na génese do desenvolvimento da literacia. In I. Ribeiro, & F. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 43-73). Edições Almedina.
- Neves, E. (2019). *O novelo de emoções*. Porto Editora.
- Nogueira, I. C. (2004). *A abordagem de grandezas e medidas no 1.º ciclo do ensino básico: identificação e caracterização de práticas letivas no âmbito da sua exploração na sala de aula* [Tese de Doutoramento, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1200>
- Oliveira, A. R. (2014). *Desenvolvimento da leitura e da escrita, em contexto de lazer* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/12504>
- Paiva, A. (2016). Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In Ministério da Educação/SEB, *Livros infantis: acervos, espaços e mediações* (pp. 15-50). Editora Unirio.
- Parr, T. (2019). *O livro da bondade*. Zero a Oito.
- Parr, T. (2020). *O livro da terra*. Zero a Oito.
- Pereira, A. F. (2018). *A exploração didática de álbuns narrativos envolvendo a família: um estudo no âmbito da prática de ensino supervisionada* [Dissertação de Mestrado, Escola

- Superior de Educação de Viseu]. Repositório do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/5329>
- Pétigny, A. (2003). *Camila e os seus amigos*. Edições ASA.
- Prazeres, V. (2014). *Projeto histórias em família – promoção e animação da leitura* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/8203>
- Quental, C., & Magalhães, M. (2010). *A oficina do Pai Natal*. Gailivro.
- Ramos, A. M. (2006). A ilustração para além das ilustrações: a leitura do livro infantil como um todo. In Educação e Leitura – Atas do Seminário (pp. 55-67). Esposende: Câmara Municipal de Esposende/Biblioteca Municipal Manuel de Boa Ventura. [\(PDF\) RAMOS, Ana Margarida \(2006\). “A ilustração para além das ilustrações – a leitura do livro infantil como um todo”. In “Educação e Leitura” – Atas do Seminário. Esposende: Câmara Municipal de Esposende / Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, pp. 55-67 \(ISBN 972-95993-6-X\). \(researchgate.net\)](#)
- Ribeiro, C. D. (2014). *Literacias no 1.º ciclo do ensino básico: o contributo da biblioteca escolar* [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1719>
- Santos, M. M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família – um projeto de intervenção* [Trabalho de Projeto Mestrado em Ciências de Educação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1076>
- Santos, K. (2015). *O contributo da exploração de histórias para a aprendizagem da leitura e da escrita* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório ISEC – Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.26/8637>
- Santos, J. (2020). *O papel do educador na promoção da leitura em idade precoce* [Relatório Final em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/31981>
- Sardinha, M. G. (2007). Literacia em leitura – identidade e construção da cidadania. *Bibliotecas e Arquivos – informação para a cidadania, o desenvolvimento e a inovação*.
- Silva, J. M. (2016). *A promoção da literacia no jardim de infância e em ambiente familiar: perceções de educadores de infância e de encarregados de educação* [Dissertação de

- Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/19118>
- Silva, M. (2019). *Biblioteca itinerante: construindo sonhos e formando cidadãos* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/3391>
- Silva, M. E. & Barroso, H. (2014). O álbum infantil: alguns critérios de seleção. In Tomás, C., & Gonçalves, C. (Org.), *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais* (pp. 116-131). CIED/Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3560>
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Silva, M. (2021). *A introdução de hábitos de leitura no ensino pré-escolar – alguns contributos* [Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/36899>
- Soares, L. D. (2001). *Todos no sofá*. Livros Horizonte.
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Editora Media XXI.
- Teixeira, R. (2016). *Promoção da interdisciplinaridade na aprendizagem das crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do uso de materiais didáticos* [Relatório de Estágio Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/4454>
- Teckentrup, B. (2017). *A árvore*. Edicare Editora.
- Tourville, A. (s.d). *Boas maneiras com os livros da biblioteca*. Everest Editora.
- Ventura, C. S. (2015). *Os contributos da literacia para a educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório de Estágio Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3504>

Viana, F., & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro, & F. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 9-41). Edições Almedina.

Villas-Boas, M. A. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 11, 117-126.  
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/184/324#>

Walker, A. (2021). *O jardim*. Fábula

Walsh, J. (2011). *O abraço perfeito*. Civilização Editora

# **ANEXOS**

**Anexo 1 – Planificação da 2.ª semana de intervenção em contexto pré-escolar**

Jardim de Infância:		Idade/Número de crianças – 3 anos (3), 4 anos (8), 5 anos (10), 6 anos (1)	Data: 22-11-2021 a 24-11-2021	
Mestrandas: Ana Rita Martins e Sara Maio		Dias da semana: Segunda-feira, terça-feira e quarta-feira		Período: 1.º
<b>Áreas/ Domínios/ Subdomínios</b>	<b>Aprendizagens a promover</b>	<b>Desenvolvimento das atividades</b>	<b>Materiais/recursos / espaços físicos</b>	<b>Avaliação</b>
		<p align="center"><b>Segunda-feira, 22 de novembro de 2021</b></p> <p align="center"><b>Período de Acolhimento</b></p> <p>O período de acolhimento das crianças realiza-se, habitualmente, entre as 07h45min e as 9h00min da manhã em salas específicas para o funcionamento das AAAF. Após a chegada, as crianças ficam numa dessas salas, onde têm a oportunidade de fazer desenhos, puzzles, ver desenhos animados, entre outros, indo todas à casa de banho antes de entrar na sala da componente letiva. Por volta das 9h00min, a educadora vai à sala do prolongamento, forma um comboio e dirige-se à sala principal.</p> <p align="center"><b>Organização da sala</b></p>		

<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>-Reconhecer as letras do seu nome</p>	<p>A sala está organizada numa mesa grande, onde existem 22 cadeiras à volta, uma para cada criança e distintas áreas, sendo elas: a área da Casa das Bonecas, a área dos Jogos do Chão, a área da Mesa de Legos, a área dos Jogos de Mesa, a área da Biblioteca, a área das Ciências, a área dos Projetos, a área da Pintura, a área do Computador, a área do Quadro e a área da Paz. Na mesa grande, funcionam Desenho, Recorte/Colagem e Modelagem.</p> <p>A área dos Projetos é muito utilizada pela educadora para atividades individuais ou em pequenos grupos, sendo uma área polivalente, que pode ser usada para tudo o que as crianças quiserem.</p> <p>Além disso, a sala apresenta outras zonas, como armários para guardar material, cabides para a educadora e estagiárias e placards para desenvolver as rotinas diárias (mapa mensal de presenças e faltas, quadro do tempo, quadro de tarefas, diário de Grupo e mapa de aniversários).</p> <p style="text-align: center;"><b>Rotina Inicial</b></p> <p>Por volta das 9:00h, as crianças penduram as suas mochilas nos cabides e entram na sala, formam uma fila e marcam a sua presença no mapa mensal, posteriormente sentam-se no seu lugar e aguardam que todos os colegas marquem a presença.</p> <p style="text-align: center;"><b>Breve Enquadramento</b></p>	<p>Mapa mensal de presenças e faltas (Anexo 1)</p>	<p>-É autónomo</p> <p>-Marca a presença no espaço correto;</p>
------------------------------------------	------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------

<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>- Domínio da Educação Artística</p> <p>- Subdomínio das Artes Visuais</p>	<p>Ler em comunidade;</p> <p>Aprender a respeitar o livro;</p> <p>Explorar a história, de forma a compreendê-la.</p> <p>Construir marcadores para os livros;</p>	<p>Para dar continuidade à temática que se abordou na semana anterior, iremos utilizar um dos cinco bonecos que simbolizam os cinco continentes. Nesta semana, será utilizada a boneca correspondente ao Hawaii, mais propriamente o continente da América, interrelacionando também com a temática das emoções.</p> <p style="text-align: center;"><b>Atividade da manhã</b></p> <p>A sessão inicia com um diálogo informal em que a educadora estagiária questiona as crianças sobre como foi o seu fim de semana, aproveitando para perguntar também se, nesses dias, lerem algum livro com a família.</p> <p>EE: Hoje, começamos mais uma semana, mas, antes de começar, eu gostava de saber como foi o vosso fim de semana e o que fizeram!</p> <p><i>(Momento de partilha com as crianças)</i></p> <p>EE: E leram algum livro com a vossa família?</p> <p><i>(Dá-se um momento para as crianças se exprimirem)</i></p> <p>EE: Pois bem, a partir de hoje, vocês vão ter oportunidade de requisitar um livro da nossa biblioteca para levarem para casa e lerem com a família! Mas, para isso, temos que ter muito cuidado com os livros que levamos para não estragarmos</p>	<p>Livro “Boas maneiras com os livros da biblioteca”</p> <p>Cartaz</p> <p>Cartões das atitudes</p> <p>Molde do marcador (Anexo 2)</p>	<p>Identifica os cuidados que se deve ter para com os livros;</p> <p>Utiliza alguma modalidade de expressão (desenho, pintura, entre outros...), para</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>aquilo que não é só nosso, mas que pertence a todos. Mas que cuidados é que nós devemos ter com os livros?</p> <p><i>(Dá-se um momento para as crianças se exprimirem)</i></p> <p>EE: Hoje, eu trouxe-vos uma história sobre dois irmãos que requisitaram um livro na biblioteca. Vamos lá ver, como eles se comportaram!</p> <p>Após este diálogo, a EE começa a ler a história “Boas maneiras com os livros da biblioteca” de Amanda Doering Tourville, com o auxílio do livro e mostrando as ilustrações ao grupo.</p> <p>No final da história, de forma a consolidar o que foi lido, em grande grupo, realiza-se um jogo que consiste em separar as atitudes certas e erradas que se têm para com os livros. Para isso, a EE pede a uma criança, de cada vez, para retirar um cartão de um saquinho e colocá-lo no local correspondente do cartaz “Atitudes certas” vs “Atitudes Erradas”.</p> <p>EE: Para nós não nos perdermos na nossa leitura, não podemos dobrar as páginas dos livros, temos de utilizar algo que a Maria e o Nuno utilizaram! Lembrem-se do que foi?</p> <p><i>(As crianças exprimem-se)</i></p>		<p>construir os marcadores.</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------

<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>-Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música</p> <p>-Domínio da Matemática</p> <p>-Domínio da Linguagem</p>	<p>Interpretar com intencionalidad e expressiva musical canções.</p> <p>Tomar consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual; observar a meteorologia;</p>	<p>EE: Pois é, então temos que construir os nossos marcadores de livros!</p> <p>Assim, a EE distribui um molde em cartolina do marcador para as crianças decorarem a gosto (através de desenho, pintura, carimbo, colagens, utilizar materiais de decoração, entre outros...). Caso não terminem, antes das rotinas, podem prolongar a atividade na hora de brincar.</p> <p style="text-align: center;"><b>Tarefas diárias</b></p> <p>Para se proceder às tarefas diárias, a educadora elaborou um quadro de entrada simples, denominado o Quadro de Tarefas, onde existem 22 cartões com a fotografia de cada criança. A educadora pega nos cartões das crianças e mostra o cartão de cada uma, para que esta escolha que tarefa quer fazer, seguindo a ordem dos cartões até as tarefas ficarem preenchidas. Como não existem tarefas para todas as crianças, as crianças que não tiverem nenhuma atribuída são as primeiras a escolher no dia seguinte.</p> <p>Na distribuição das tarefas, são utilizadas diversas formas criativas, tais como utilizar rimas com os nomes das crianças, mostrar a fotografia da criança sem chamar pelo nome, usar características para que descubram que criança é, batimentos de sílabas, som inicial do nome, entre outras.</p> <p>As tarefas propostas são: Cantar o bom dia, fazer as rotinas diárias, contar os meninos, distribuir as mochilas, colocar os resíduos do lanche no compostor,</p>	<p>Quadro de Tarefas</p> <p>Quadro do Tempo (Anexo 3)</p>	<p>Canta, em grupo, a canção dos bons dias</p> <p>Refere o dia do mês, o ano, o mês, a estação do ano e o dia da semana</p> <p>Observa e indica a meteorologia, escolhendo o cartão correto</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Oral e Abordagem à Escrita</p>	<p>identificar numa contagem que a quantidade total corresponde à última palavra/número que disse;</p>	<p>trabalhar na horta, tratar das plantas, tocar a guizeira na hora de arrumar, ajudar a preencher o Diário de Grupo, chamar para a cantina e distribuir o leite no lanche da tarde.</p> <p>Estando as tarefas distribuídas, a criança que ficou responsável por cantar a música do bom dia escolhe se quer cantar a música pequena, média ou grande, pega no Cavalinho Kiko e canta a canção com a ajuda dos colegas, da educadora e da auxiliar.</p> <p>Posteriormente, a criança responsável por fazer as rotinas diárias, vai ao Quadro do Tempo e coloca o quadrado vermelho no dia do mês, diz o ano, a estação do ano e o mês em que estamos. De seguida, diz qual é o dia da semana, vê o tempo que está lá fora e associa com a respetiva imagem e escolhe a imagem correspondente à atividade principal do dia.</p> <p>A criança responsável por contar os meninos levanta-se e escolhe se quer começar por contar as meninas ou os meninos, de seguida a educadora/estagiária coloca o número dos meninos e das meninas no quadro, faz-se a soma e verifica-se quantos meninos estão a faltar.</p> <p>A criança responsável por abrir o dia respetivo do pinheiro de Natal (calendário), levanta-se e abre a janela do dia do mês correspondente, sendo que no seu interior estará algo preparado pelos pais das crianças (como uma adivinha, uma história, uma lengalenga, uma sugestão de atividade, entre outros) que será realizada no dia.</p>	<p>Conta corretamente quantas crianças estão presentes e indica quantas crianças estão a faltar</p>
-------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------

		<b>Lanche da manhã</b>		
		O lanche acontece, normalmente, das 10h15min às 10h30min.		
		<b>Tempo de Atividades e Projetos</b>		
	Requisitar um livro;	<p>À medida que as crianças vão acabando de lanche, arrumam a mochila, e decidem para que área querem ir brincar, colocando o respectivo cartão na área para onde se dirigem no Quadro de Atividades.</p> <p>À medida que as crianças brincam, as crianças que não o fizeram, terminam a construção dos marcadores de livros.</p> <p>Previamente a EE já tem selecionado os livros da primeira ronda de requisição. Desta forma, durante o tempo de brincar, ela vai chamando algumas crianças de cada vez para escolherem o livro que querem levar para ler em família e preencherem a ficha de requisição.</p> <p><i>NOTA: Em cada dia de requisição, será entregue um papel aos pais com a contextualização do projeto e atividade, bem como com a data de devolução do livro.</i></p> <p>Na hora de arrumar, a criança responsável toca a campainha.</p>	Ficha de requisição;  Papel para os pais (Anexo 4)	Preenche a ficha de requisição, com o auxílio da EE.
	Recordar as atividades da manhã e analisá-las;			

<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio da Matemática</p>	<p>Desenvolver o sentido do tato, através de atividades sensoriais.</p> <p>Caracterizar objetos;</p> <p>Organizar elementos em conjuntos, seguindo um</p>	<p>Em grande grupo, realizamos o Diário de Grupo, onde é preenchido “O que fizemos”; “O que gostamos”; “O que não gostamos”; “O que queremos fazer”.</p> <p style="text-align: center;"><b>Almoço/ Recreio</b></p> <p>A hora de almoço decorre entre as 12h e as 13h30min.</p> <p style="text-align: center;"><b>Atividade da parte da tarde</b></p> <p>Com o grupo já dentro da sala, está em cima da mesa uma caixa de correio que nos traz uma mensagem.</p> <p>EE: Uau! O que temos aqui? Alguém deixou isto aqui... foste tu? (aponta para uma criança)</p> <p>Bem, alguém tem que ter deixado isto aqui. Mas quem? Só há uma forma de descobrir. Vamos abrir!</p> <p>A EE abre a caixa de correio, tira a carta lá de dentro e começa a ler.</p> <p><i>“Olá, amiguinhos, sou eu a Moana! É verdade, esta semana vou estar a acompanhar-vos na vossa escola! Mas primeiro, queria contar-vos algo que me aconteceu! Eu estava a andar pela minha praia preferida quando, ao observar o mar, reparei que estavam lá muitos surfistas... pequenos, médios e grandes! Só</i></p>	<p>Diário de Grupo (Anexo 5)</p> <p>Caixa de correio</p> <p>Carta (Anexo 6)</p> <p>Caixa sensorial</p> <p>Água; líquido da louça; Maizena; corante azul.</p> <p>Objetos (seres humanos)</p> <p>Taça com água</p> <p>Toalha</p>	<p>Partilha a sua opinião, dizendo o que mais e menos gostou;</p> <p>Utiliza o tato para procurar os objetos;</p> <p>Indica três características do objeto;</p> <p>Coloca o seu objeto no respetivo conjunto, segundo os</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>determinado critério.</p> <p>Representar padrões e sequências;</p> <p>Associar os numerais às respectivas quantidades.</p>	<p><i>que não estavam a surfar, pois, ao que parece, perderam as suas pranchas! Eu acho que vocês eram as pessoas ideais para as ajudarem! Posso contar convosco?”</i></p> <p>Prossegue-se, então, uma atividade sensorial “Praia do Hawaii” (que estará na caixa sensorial da sala). A atividade será realizada com: água, líquido da loiça, maizena e corante azul, de forma a criar o “mar”.</p> <p>Estarão escondidos na caixa sensorial vários objetos do corpo humano com diferentes características: tamanhos grande, médio e pequeno; géneros feminino e masculino e cores amarelo, vermelho, verde e azul. Cada criança deve dirigir-se à caixa sensorial, colocar as mãos dentro da caixa e procurar, pelo menos, um objeto. Deve passar esse objeto na taça com água e limpá-lo, referindo três características do mesmo.</p> <p>As crianças devem levar o objeto consigo para o lugar, e após todas terminarem, dá-se início à tarefa matemática, em grande grupo, que consiste em agrupar os objetos, formando conjuntos. Os critérios possíveis são: tamanho; cor; género.</p> <p>Após estarem os conjuntos formados, apresenta-se um conjunto de cartões às crianças com padrões baseados nos objetos, por exemplo <i>rapaz amarelo grande – rapaz amarelo médio – rapaz amarelo pequeno</i>. Também em cima da mesa, haverá</p>	<p>Pranchas de surf (paus de gelado) enumerados</p> <p>Cartões com padrões (Anexo 7)</p>	<p>critérios selecionados.</p> <p>Associa a quantidade de objetos ao numeral apresentado na prancha de surf.</p> <p>Representa corretamente o padrão do cartão.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Área da Expressão e Comunicação</p>	<p>Conhecer algumas emoções (alegria,</p>	<p>um conjunto de “pranchas de surf” (paus de gelado) enumeradas com uma certa quantidade.</p> <p>Cada criança, de cada vez, escolhe um cartão, observa o seu padrão e indica qual o número de objetos lá presentes. Depois, pega na “prancha de surf” com o número correspondente ao número de objetos do cartão (por exemplo: o padrão com 3 pessoas associa-se à prancha de surf com o respetivo numeral (3). Por fim, a criança representa com o matéria concreto, na prancha de surf, o mesmo padrão do cartão, tendo atenção aos critérios da cor, do tamanho e do género.</p> <p style="text-align: center;"><b>Lanche da tarde</b></p> <p>O lanche é realizado na sala no final da atividade.</p> <p style="text-align: center;"><b>Terça-feira, 23 de novembro de 2021</b></p> <p>Todos os dias o período de acolhimento, a organização da sala e as rotinas diárias são realizadas da mesma forma.</p> <p style="text-align: center;"><b>Atividade da manhã</b></p> <p>Como terça-feira é dia das surpresas, decidimos colocar na caixa das surpresas alguns materiais que irão ser necessários para realizar uma atividade experimental que retrata o que vai ser lido na história.</p>	<p>Livro “O novelo de emoções”</p> <p>Caixa das surpresas</p>	<p>Identifica as emoções</p>
----------------------------------------	-------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------	------------------------------

<p>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>- Domínio da Educação Artística</p> <p>- Subdomínio das Artes Visuais</p>	<p>tristeza, raiva, aversão, medo)</p> <p>Explorar manifestações visuais, a partir da observação dos diferentes elementos da linguagem (como as cores)</p> <p>Reconhecer que as cores representam determinadas emoções.</p>	<p>EE: Ontem, tivemos a surpresa da nossa amiga “Moana”. Estivemos na sua praia preferida e ajudamo-la a encontrar todas as pranchas de surf perdidas! E hoje, foi ela que me ajudou a preparar a caixinha das surpresas. Querem ver o que lá tem?</p> <p><i>(As crianças exprimem-se)</i></p> <p>Após a partilha de opiniões, a EE abre a caixa das surpresas. Dentro desta terá o livro “O novelo de emoções”; cinco rolos de papel higiénico, em que cada um representa uma das seguintes emoções: alegria, tristeza, aversão, medo, raiva; corantes (vermelho, azul, amarelo, roxo, verde); bicarbonato de sódio e vinagre.</p> <p>Após a abertura da caixa, e em grande grupo, a EE começa a contar a história “O novelo de emoções” de Elizabete Neves, com o auxílio do livro, e num ambiente mais escuro.</p> <p>Após a leitura, faz-se uma breve exploração da história, questionando as crianças sobre quais as emoções que apareceram na mesma.</p> <p>Em seguida, em grande grupo, as EE fazem uma atividade que consiste em colocar o bicarbonato de sódio, os corantes e o vinagre (por esta ordem) dentro de cada rolo. O corante colocado deve ser identificado pelas crianças e associado à respetiva emoção. As cores acabam por se misturar na caixa e, por isso, aproveitamos para</p>	<p>Rolos de papel higiénico</p> <p>Vinagre</p> <p>Corantes (Anexo 8)</p>	<p>presentes no livro;</p> <p>Identifica as cores presentes na atividade;</p> <p>Associa a cor à respetiva emoção;</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>-Domínio da Educação Artística</p> <p>-Subdomínio das Artes Visuais</p>	<p>Representar, plasticamente, histórias utilizando o desenho como forma de expressão</p>	<p>associar à confusão das emoções retratada na história, o que leva a que muitas vezes tenhamos uma mistura de sensações que não conseguimos explicar.</p> <p style="text-align: center;"><b>Tarefas Diárias</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Lanche</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Tempo de Atividades e Projetos</b></p> <p>No fim do lanche, as crianças têm a oportunidade de brincar nas áreas à sua escolha.</p> <p>À medida que as crianças brincam, a EE vai chamando algumas crianças de cada vez, para a área dos projetos. De forma a consolidar o que foi lido, é proposto às crianças que escolham uma das emoções que ouviram na história e a retratem através de um desenho.</p> <p>Na hora de arrumar, a criança responsável toca a guizeira.</p> <p>Em grande grupo, realizamos o Diário de Grupo, onde é preenchido “O que fizemos”; “O que gostamos”; “O que não gostamos”; “O que queremos fazer”.</p> <p style="text-align: center;"><b>Almoço/ Recreio</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Atividade da parte da tarde</b></p>	<p>Folhas brancas</p> <p>Estojos</p> <p>Diário de Grupo</p>	<p>Utiliza o desenho como forma de expressão;</p> <p>Representa o que ouviu na história;</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Física</p>	<p>Desenvolver as habilidades manipulativas e locomotoras de forma livre.</p>	<p>Para a aula de motricidade, e dando continuidade à temática do Hawaii, são feitos vários desafios em que cada árvore do nosso recreio será um posto.</p> <p>As crianças serão divididas em cinco grupos e nos postos, encontrarão vários materiais, que poderão explorar livremente, durante um determinado tempo.</p> <p>Caso tenham alguma dificuldade em explorar os materiais, em cada posto terá um cartão com diferentes atividades que as crianças podem realizar.</p> <p>1º Posto: Arcos</p> <p>2º Posto: Cordas</p> <p>3º Posto: Cones e bolas</p> <p>4º Posto: Túnel e Raquetes com bolas</p> <p>5º Posto: Blocos coloridos e Argolas</p> <p style="text-align: center;"><b>Lanche</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Quarta-feira, 24 de novembro de 2021</b></p> <p>Todos os dias, o período de acolhimento, a organização da sala e as rotinas diárias são realizadas da mesma forma.</p> <p style="text-align: center;"><b>Atividade da manhã</b></p>	<p>Cartões (Anexo 9)</p> <p>Arcos</p> <p>Cordas</p> <p>Cones</p> <p>Bolas</p> <p>Túnel</p> <p>Raquetes e bolas</p> <p>Blocos</p> <p>Argolas</p>	<p>Explora livremente, mas de forma correta, os materiais.</p>
-------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------

<p>Área da Expressão e Comunicação</p>		<p>O Natal já chegou à nossa sala com a Árvore do Advento. Para introduzir, então, a temática do Natal decidimos abordar os Natais dos diversos continentes, dando especial atenção ao que acontece no país da Moana. Após falarmos sobre várias tradições do Natal, percebemos que um dos hábitos é a confeitaria de bolachas.</p> <p>Para tal, a mãe da CC. ofereceu-se para vir à nossa sala cozinhar bolachinhas e, por isso, a nossa manhã será dedicada à culinária.</p> <p style="text-align: center;"><b>Tarefas Diárias</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Lanche</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Tempo de Atividades e Projetos</b></p> <p>No fim do lanche, as crianças têm a oportunidade de brincar nas áreas à sua escolha.</p> <p>Na hora de arrumar, a criança responsável toca a guizeira.</p> <p>Em grande grupo, realizamos o Diário de Grupo, onde é preenchido “O que fizemos”; “O que gostamos”; “O que não gostamos”; “O que queremos fazer”.</p> <p style="text-align: center;"><b>Almoço/ Recreio</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Música</b></p>	<p>Diário de Grupo</p>	
------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------	--

<p>-Domínio da Educação Artística</p> <p>- Subdomínio da Música</p>		<p>As crianças têm uma sessão de música com a professora Marcisa das 14h30min às 15h30min., no âmbito do protocolo estabelecido entre a Câmara Municipal e a Academia de Música de Viana do Castelo.</p>		
---------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

## **Anexo 2 – Aviso para os encarregados de educação**

Estimados Encarregados de Educação,

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, na ESE-IPVC, estou a desenvolver um projeto, na sala do seu educando, intitulado “Livros Itinerantes”. Este projeto visa estimular na criança o prazer e o gosto pela leitura, já que esta desenvolve competências a nível intelectual, afetivo e imaginativo; desenvolve a linguagem e enriquece o vocabulário das crianças e estimula nas crianças capacidades como a memória, a atenção e o raciocínio.

Assim, cada criança terá a oportunidade de requisitar um livro para levar para casa, de forma a ser explorado e lido em família, a partir da próxima semana.

Desejos de boa leitura!

## **Anexo 3 – Entrevista inicia à EC**

### **Entrevista à Educadora Cooperante**

1. Qual o lugar que a leitura de histórias ocupa nas suas planificações?
2. Com que frequência costuma ler histórias na sua sala?
3. Qual é o tempo destinado ao momento de leitura?
4. Em que momento do dia costuma realizar a leitura?
5. Tem algum local específico para ler aqui na sala?
6. Quais os critérios que utiliza para fazer a seleção das histórias a ler às crianças?
7. Pensa que a exploração de histórias na sala tem impacto em casa, promovendo, por exemplo, a leitura de histórias às crianças por parte dos pais?
8. Na sua perspetiva, existe alguma relação entre a literatura infantil e a Educação para a Cidadania e Desenvolvimento?
9. Considera que há alguma área da Cidadania e Desenvolvimento que fosse mais importante trabalhar com o grupo? Se sim, qual?
10. Há algum projeto de leitura que gostaria de ver implementado com este grupo em particular? Se sim, que tipo de projeto?

## **Anexo 4 – Questionário inicial aos encarregados de educação**

### **Hábitos de leitura da criança no ambiente familiar**

#### **1. Em média quantos livros infantis o/a seu/sua filho/a possui?**

Menos de 5 livros \_\_\_\_

De 5 a 10 livros \_\_\_\_

De 10 a 15 livros \_\_\_\_

Mais de 15 livros \_\_\_\_

#### **2. Com que frequência lê livros ao/à seu/sua filho/a?**

1 vez por semana \_\_\_\_

2 a 4 vezes por semana \_\_\_\_

Mais de 4 vezes por semana \_\_\_\_

Todos os dias \_\_\_\_

Nunca \_\_\_\_

Aos fins de semana \_\_\_\_

#### **3. Quanto tempo dedica aos momentos de leitura?**

Menos de 5 minutos \_\_\_\_

Entre 5 a 10 minutos \_\_\_\_

Entre 10 a 20 minutos \_\_\_\_

Mais de 20 minutos \_\_\_\_

#### **4. Normalmente, em que momento do dia é feita a leitura?**

Manhã \_\_\_\_

Tarde \_\_\_\_

Antes de dormir \_\_\_\_

Outro \_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

#### **5. Em que local costuma ser lido o livro?**

Na cama \_\_\_\_

Na sala \_\_\_\_

No espaço de brincar \_\_\_\_

Outro \_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

**6. Quem escolhe o livro para realizar a leitura? Pode apontar mais do que uma opção.**

Mãe \_\_\_\_

Pai \_\_\_\_

Filho/a \_\_\_\_

Outro \_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

**7. Qual o critério para a escolha do livro? Pode apontar mais do que uma opção.**

Vocabulário \_\_\_\_

Transmissão de valores \_\_\_\_

Imagens \_\_\_\_

Sugestão da educadora \_\_\_\_\_

Filmes de animação \_\_\_\_\_

Aleatoriamente \_\_\_\_\_

Outro \_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

**8. Com que frequência compra livros para o/a seu/sua filho/a?**

Nunca \_\_\_\_

Raramente \_\_\_\_\_

Às vezes \_\_\_\_\_

Todos os meses \_\_\_\_

Em ocasiões especiais (aniversário, Natal...) \_\_\_\_

**9. O seu filho/a costuma pedir para lhe ler histórias?**

Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

Às vezes \_\_\_\_

**10. Realiza alguma atividade de reflexão sobre a leitura feita com o/a seu/sua filho/a?**

Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

Às vezes \_\_\_\_

**11. Se respondeu “Sim” ou “Às vezes” na pergunta anterior, refira quais as atividades.**

---

---

**Observações (este espaço é destinado a algum esclarecimento adicional na sequência das questões colocadas)**

---

---

Obrigada pela colaboração!

Anexo 5 – Ficha de requisição

**FICHA DE REQUISIÇÃO**

O teu nome: \_\_\_\_\_

Qual o livro que escolheste? \_\_\_\_\_

Porquê?  
\_\_\_\_\_

Data de requisição: \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura e carimbo

**FICHA DE REQUISIÇÃO**



Anexo 6 – Ficha de devolução

**FICHA DE DEVOLUÇÃO**

O teu nome: \_\_\_\_\_

Título do livro: \_\_\_\_\_

Data de devolução: \_\_/\_\_/\_\_

Qual é o estado do livro? Estragado  Em bom estado

Como o podemos curar? \_\_\_\_\_

O que achaste do livro?

Assinatura e carimbo



## Anexo 7 – Caderno de Registos

### **Estimadas Famílias,**

Este caderno acompanhará o vosso educando durante todo o projeto de leitura em contexto familiar.

Aqui, poderão encontrar algumas folhas de registo e, ainda, algumas folhas em branco.

Este recurso tem como objetivo fazer o registo da visita do livro à vossa casa. Podem fazê-lo como desejarem, desde que alguns elementos não sejam esquecidos.

- ➔ O nome da obra;
- ➔ O autor da obra;
- ➔ Quem contou a história;
- ➔ Qual a reação da criança;

O intuito é utilizar cada folha disponibilizada para realizar uma síntese da história, ou um desenho, ou uma colagem, uma fotografia do momento de leitura, um registo de alguma atividade sobre a leitura (enfim, o que desejarem!)

No final da implementação do projeto (em data a anunciar), a criança deve levar para o Jardim de Infância este caderno. No entanto, posteriormente, será devolvido para que seja possível continuar a realização autónoma dos registos, nas folhas brancas, acerca dos livros/histórias que lerem em família!

Desde já, obrigada pela vossa colaboração!

## Folha de Registo

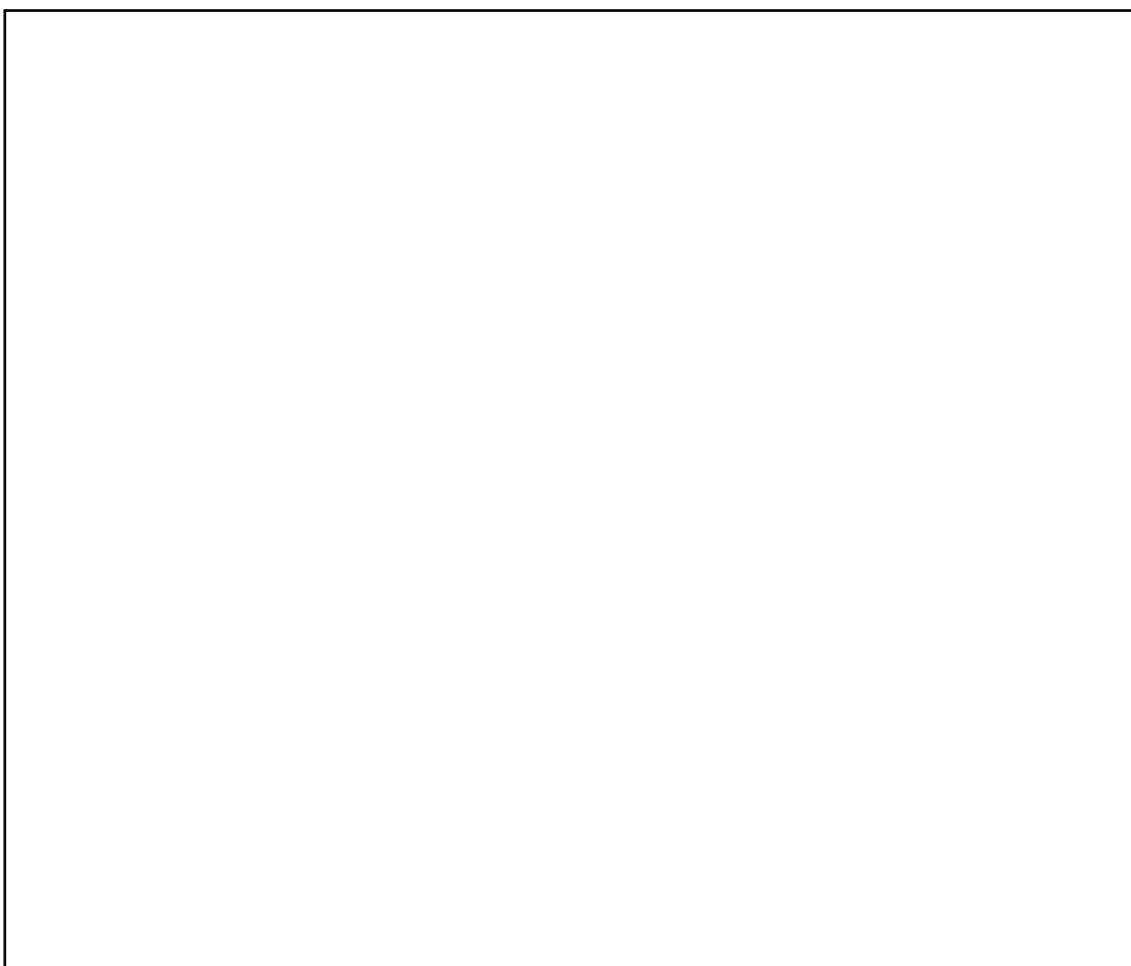
Nome da Obra: \_\_\_\_\_

Autor da Obra: \_\_\_\_\_

Quem contou a história? \_\_\_\_\_

Qual foi a reação da criança? \_\_\_\_\_

*Espaço destinado ao registo:*



## Anexo 8 – Entrevista final à EC

### Entrevista Final à

1. Considera que o projeto “Livros Itinerantes” foi ao encontro das necessidades do grupo?  
Porquê?
2. Quais os pontos fortes deste projeto?
3. Quais as oportunidades que criou para as crianças?
4. Na sua perspetiva, quais as lacunas que o projeto vem colmatar?
5. Quais as fraquezas que, futuramente, podem ser corrigidas?
6. Quais as semelhanças entre este projeto e o da Biblioteca Itinerante?
7. E quais as diferenças?

## Anexo 9 – Questionário final aos encarregados de educação

### Questionário Final para os Pais:

Estimados Encarregados de Educação,

No âmbito do projeto “Livros Itinerantes”, implementado na sala do/a vosso/a educando/a, venho, por este meio, pedir a vossa colaboração no preenchimento deste questionário final. Este questionário constitui um instrumento de avaliação do projeto, tendo como principal objetivo compreender o impacto na criança e no contexto familiar. Por isso, é importante receber o vosso feedback sincero sobre todo este processo.

Agradeço, desde já, a vossa disponibilidade e colaboração neste projeto.

1. Considera que este projeto foi importante para o desenvolvimento do/a seu/sua educando/a?

Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

Se respondeu “Sim”, de que forma? \_\_\_\_\_

**2. Com que frequência leu os livros ao/à seu/sua educando/a?**

Nenhuma vez \_\_\_\_

Uma vez \_\_\_\_

Mais do que uma vez \_\_\_\_

**3. Como avalia a receptividade da criança ao projeto?**

Positiva \_\_\_\_

Negativa \_\_\_\_

Indiferente \_\_\_\_

**4. Assistiu a algum comportamento/ reação/ comentário da criança, durante a leitura de histórias, que considere relevante?**

Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

**5. Sentiu que a rotina familiar, em relação à leitura de histórias, sofreu alterações durante o projeto?**

Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

Se sim, porquê? \_\_\_\_\_

**6. Considera que o fator económico afeta o hábito de leitura no ambiente familiar?**

Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

Se sim, como? \_\_\_\_\_

**7. Considera que este projeto contribuiu, de certa forma, para aumentar o tempo de leitura em família?**

Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

8. O “Caderno de Registos” foi criado com a intenção de promover momentos pós leitura em família, desenvolvendo, também, a capacidade de interpretação/reflexão da criança. Considera que foi um recurso útil?

Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

9. Com que frequência foi utilizado?

Sempre \_\_\_\_

Às vezes \_\_\_\_

Não foi utilizado \_\_\_\_

10. O/A seu/sua educando/a demonstrou interesse no preenchimento do “Caderno de Registos”?

Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

11. Como é que avalia as aprendizagens proporcionadas pelos livros que leu ao/à seu/sua educando/a nos seguintes domínios?

**Visual**

1	2	3	4
Não são relevantes	Pouco relevantes	Relevantes	Muito relevantes

**Temático**

1	2	3	4
Não são relevantes	Pouco relevantes	Relevantes	Muito relevantes

**Vocabulário**

1	2	3	4
Não são relevantes	Pouco relevantes	Relevantes	Muito relevantes

12. Qual a sua opinião geral em relação ao projeto?
13. O que pode ser melhorado? Deixe comentários/sugestões.