

Andreia Filipa Teles Pereira

A exploração didática de álbuns
narrativos envolvendo a família: um
estudo no âmbito da Prática de Ensino
Supervisionada

Relatório Final de Estágio

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação

Doutor João Paulo Rodrigues Balula (Orientador)

Doutora Dulce Melão (Coorientadora)



Viseu, abril de 2018



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Andreia Filipa Teles Pereira, n.º 10408 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara, sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, _____ de _____ de 2018

A aluna, _____

modQ*sac.27

Agradecimentos

Aos meus orientadores, Doutor João Paulo Balula e Doutora Dulce Melão por todo o conhecimento partilhado, simpatia e valorização demonstrada pelo trabalho desenvolvido ao longo desta caminhada.

Um agradecimento especial aos meus pais, João Pedro e Ana Leal, que sem eles nada disto seria possível. Obrigada por todos os valores, ensinamentos, por estarem sempre ao meu lado, por acreditarem em mim e por serem os responsáveis por tudo aquilo que sou hoje. Eles são os meus pilares e um exemplo a seguir. Foi com eles que aprendi a nunca baixar os braços e a ser persistente para alcançar os meus sonhos.

Ao meu irmão, Ricardo, por estar sempre ao meu lado, por toda a força, preocupação, confiança depositada em mim e ajuda ao longo destes anos. Não esquecendo todas as gargalhadas e brincadeiras que foram impulsionadoras de mais motivação para o que vinha a seguir.

Ao meu namorado, Tiago Reis, por caminhar sempre ao meu lado, por toda a paciência demonstrada, por acreditar sempre em mim e estar sempre comigo, tanto nas minhas conquistas como nos momentos menos bons.

Às minhas avós, Maria Rosa e Lourdes Pereira, que embora já não estejam presentes fisicamente são sempre lembradas pelo exemplo de vida, por todo o carinho e por me terem ajudado a crescer.

Aos meus amigos, pela compreensão demonstrada, por saberem ouvir e estarem sempre a torcer para que tudo me corresse da melhor forma.

A todos os professores que passaram pela minha vida ao longo de todo o meu percurso, pois todos eles, de um modo ou de outro, contribuíram para o meu desenvolvimento, recaindo o meu agradecimento especial naqueles que hoje são meus amigos.

Mais uma vez, muito obrigada a todos!

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

(Freire, 2002, s.p.)

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio encontra-se dividido em duas partes fundamentais. Na primeira parte, fizemos uma retrospectiva do que foi o nosso percurso na Prática de Ensino Supervisionada I e II, tendo refletido sobre os contextos e as aprendizagens. Tratando-se de contextos distintos – 1.º CEB e EPE – analisamos ambas as experiências, atendendo aos seus aspetos em comum e às suas discrepâncias, levando-nos à construção de conhecimento. A segunda parte do trabalho agrega o estudo empírico. O contexto Jardim de Infância e o contexto familiar, que visam o bem-estar da criança, entrelaçaram-se de forma benéfica. Deste modo, este estudo foca-se na exploração didática de álbuns narrativos, envolvendo a família. Ao ampliarmos o nosso conhecimento, demos conta que o álbum tem sido alvo de estudo crescente e as suas características são basilares no que respeita à motivação das crianças para a leitura. Este estudo é de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo caso, agregando várias etapas. A primeira foi a realização do inquérito por questionário aos familiares das crianças, com o objetivo de compreendermos quais as práticas de leitura em contexto familiar e o seu envolvimento no contexto Jardim de Infância, no que respeita à leitura. Numa segunda etapa, os familiares foram convidados a participar num novo momento da rotina, que consistia na exploração didática de álbuns narrativos. Através dos registos em diário de bordo e numa grelha de observação, percecionámos quais as estratégias de compreensão da leitura utilizadas pelos familiares. A introdução do momento da “caixa da imaginação” contribuiu para o conhecimento de álbuns narrativos e, através destes, fomentou-se a motivação para a leitura, a ligação Jardim de Infância-família em práticas de leitura e a criação de laços afetivos.

Palavras-chave: Motivação para a leitura; álbum narrativo; literacia emergente; práticas de literacia familiar.

Abstract

This final training report is divided into two fundamental parts. In the first part, we reflect retrospectively on the paths regarding contexts and learning undertaken in Supervised Teaching Practice I and II. In the case of distinct contexts – Primary Education and Early Childhood Education - we analyse both, considering their common aspects and discrepancies, leading to the construction of knowledge. The second part of the report presents the results of an empirical study. Both kindergarten and family contexts are aimed at the child's well-being and, in this study, they have been intertwined in a beneficial way. Thus, our focus is the didactic exploration of picturebooks, involving the family. As we broadened our knowledge, we noticed that the picturebook had been increasingly studied and its characteristics foregrounded children's reading motivation. This study is of a qualitative nature, within a case study framework, which included several steps. The first one was a questionnaire survey applied to children's relatives, to understand reading practices in family context and their involvement in the kindergarten, regarding reading. In a second stage, family members were invited to participate in a new moment in the routine, which consisted in the didactic exploration of picturebooks. Through logbooks and an observation grid, we understood which reading comprehension strategies were used by family members. The introduction of the "box of the imagination" moment contributed to increase the knowledge about picturebooks and reading motivation was fostered by its use. Kindergarten and families shared reading practices and affective bonds were created between them.

Keywords: Reading motivation; picturebooks; emerging literacy; family literacy practices.

Índice

Agradecimentos	1
Resumo	3
Abstract	4
PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO	9
Nota introdutória	10
1. Contextualização das estratégias desenvolvidas	12
1.1. Caracterização dos contextos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	17
2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
2.2. Educação Pré-Escolar	26
3. Síntese Final	38
PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	42
Introdução	43
1. Revisão da literatura	45
1.1. Conceito de leitura	45
1.2. Motivação para a leitura	49
1.3. Álbum narrativo	54
1.4. Literacia emergente	59
1.5. Práticas de literacia familiar	64
1. Metodologia	69
1.1. Tipo de investigação	69
1.2. Participantes	70
1.3. Instrumentos de recolha de dados	71
1.4. Procedimentos adotados	72
2. Tratamento e análise dos dados	76
3. Análise dos resultados	79
3.1. Análise dos resultados do inquérito por questionário	79
3.2. Análise dos resultados da grelha de observação e do diário de bordo	104
Considerações finais	115
Referências bibliográficas	120

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A- Inquérito por questionário	129
Anexo B - Grelha de observação.....	135
Anexo C - Diário de bordo	146
Anexo D - Capa do álbum narrativo "Obrigado a todos!"	147
Anexo E - Ilustrações apelativas	147
Anexo F - Capa do álbum narrativo "As gravatas do meu pai"	147
Anexo G - Uma das ilustrações presentes no álbum	147
Anexo H - Capa do álbum narrativo "A cantora deitada"	147
Anexo I - Disposição das ilustrações na horizontal.....	160
Anexo J - Capa do álbum narrativo "A galinha ruiva"	160
Anexo K - Capa do álbum narrativo "O livro que voa"	160
Anexo L - Ilustração com letras espalhadas em todas as direções.....	160

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Distribuição das crianças por idade e sexo.....	70
Quadro 2 - Síntese dos álbuns selecionados	74
Quadro 3 - Profissões dos familiares das crianças.....	82
Quadro 4 - Listagem das atividades realizadas nos tempos livres	83
Quadro 5 - Razões pelas quais os familiares gostam de ler.....	85
Quadro 6 - Hábitos de leitura dos familiares.....	87
Quadro 7 - Livros que os familiares possuem em sua casa.....	88
Quadro 8- Livros que os familiares costumam comprar.	90
Quadro 9 - Regularidade com que os familiares leem à criança.....	92
Quadro 10 - Razões pelas quais os familiares consideram importante ler às crianças	94
Quadro 11 - Práticas de motivação das crianças para a leitura	96
Quadro 12 - Regularidade com que frequentam bibliotecas.....	97
Quadro 13 – Atividades em que os familiares participaram no Jardim de Infância.....	99
Quadro 14 - Razões da relevância da participação da família em atividades de leitura no Jardim de Infância.	101

Quadro 15 - Razões pelas quais os familiares gostariam de participar num momento de exploração de livros no JI.....	103
Quadro 16 – Elementos paratextuais explorados na etapa da Pré-Leitura.....	106
Quadro 17 – Modos de exploração dos álbuns narrativos, de acordo com as etapas de Leitura.	110
Quadro 18 – Elementos paratextuais explorados na etapa da Pós-Leitura.	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Precursores básicos e desenvolvimentais da literacia em termos de conhecimentos e capacidades (Gomes & Santos, 2005, p. 4).....	64
Figura 2 - Sexo dos familiares.....	79
Figura 3 - Idade dos inquiridos	80
Figura 4 - Grau de parentesco dos familiares.....	81
Figura 5 - Habilitações literárias	82
Figura 6 - Respostas à questão “Gosta de ler?”	84
Figura 7 - Respostas sobre o hábito de ler.	86
Figura 8 - Hábito de comprar livros.	89
Figura 9 - Hábitos de leitura conjunta.....	91
Figura 10 - Reconhecimento da importância de ler às crianças.....	93
Figura 11 - Solicitação por parte da criança para que o familiar lhe leia	95
Figura 12 - Hábito de frequentar bibliotecas com as crianças.	97
Figura 13 - Representações sobre o papel das atividades lúdicas em torno do livro no desenvolvimento do gosto pela leitura.....	98
Figura 14 - Participação em atividades de leitura no Jardim de Infância	99
Figura 15 - Representações sobre a importância da participação da família em atividades de leitura no JI.....	100
Figura 16- Gosto em participar em atividades didáticas de exploração de livros no JI.	102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- **1.º CEB** (Primeiro Ciclo do Ensino Básico)
- **EPE** (Educação Pré-Escolar)
- **JI** (Jardim de Infância)
- **PES** (Prática de Ensino Supervisionada)
- **OCEPE** (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar)
- **ESEV** (Escola Superior de Educação de Viseu)
- **TIC** (Tecnologias da Informação e Comunicação)
- **Freq.** (Frequência)
- **M** (Momento)
- **Q** (Questionário)

PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO

Nota introdutória

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) permitiu-nos, em todos os semestres, intervir nestes dois níveis educativos. Na ESEV, foram lecionadas disciplinas fundamentais que levaram ao desenvolvimento de competências cruciais para futuros profissionais da educação. É de evidenciar que as unidades curriculares de Didáticas Específicas e Seminário de Áreas de Conteúdo foram essenciais na medida em que nestas foram abordadas diversas áreas de conteúdo e existiu partilha de conhecimento para que ocorresse um aperfeiçoamento da prática.

Foi-nos dada a possibilidade de escolhermos a nossa colega de estágio, tendo sido criados grupos de dois elementos em ambos os contextos. Antes das nossas intervenções tivemos algumas aulas de observação, seguindo-se intervenções em grupo e, depois, individualmente, de forma alternada.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes fundamentais, sendo que a primeira parte se refere à reflexão crítica sobre as práticas em contexto e a segunda parte ao trabalho de investigação. A primeira parte subdivide-se em três tópicos, o primeiro referente à contextualização das estratégias desenvolvidas, a segundo tópico à apreciação crítica das competências desenvolvidas e o terceiro tópico à síntese final.

No primeiro tópico, contextualização das estratégias desenvolvidas, começamos por fazer alusão à caracterização dos contextos onde ocorreram os estágios no primeiro e segundo ano de mestrado. O estágio na Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II teve lugar em duas escolas distintas do 1.º CEB da cidade de Viseu. Neste enquadramento dos contextos, fez-se referência a cada uma das escolas, ao seu espaço interior, exterior, à sala e às turmas. Posteriormente, fez-se referência ao contexto onde teve lugar a Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II (como o próprio nome indica, este estágio ocorreu na Educação Pré-Escolar, no segundo ano de mestrado). Aqui efetuou-se uma descrição da escola, atendendo ao espaço interior, exterior, sala e grupo de crianças, sendo que esta prática ocorreu durante todo o ano no mesmo Jardim de Infância.

No segundo tópico, apreciação crítica das competências desenvolvidas, analisou-se com espírito crítico o trabalho desenvolvido ao longo da caminhada pela PES no 1.º CEB I e II e na PES na EPE I e II, onde olhamos para todo o processo como forma de construção de conhecimento.

As reflexões sobre as práticas encontram-se organizadas de acordo com as dimensões presentes nos padrões de desempenho docente, onde atendemos às quatro dimensões presentes no Despacho n.º 16034/2010, e aos seus indicadores. A primeira dimensão é referente à vertente profissional, social e ética; a segunda dimensão abarca o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a terceira dimensão contém a participação na escola e a relação com a comunidade educativa; a quarta e última dimensão é intitulada de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Desta forma, na primeira dimensão fizemos referência às políticas educativas e à relação com as aprendizagens, o conhecimento e a responsabilidade face às aprendizagens, ou seja, a atitude que é tomada em relação a determinadas vertentes da educação. Na segunda dimensão, fizemos alusão à qualidade como se ensina, a concretização na prática. A terceira dimensão emerge na relação com a família e a comunidade no geral. A quarta e última dimensão assenta essencialmente no modo de construção da formação. Deste modo, os padrões de desempenho docente, dão-nos conta que estes poderão “contribuir para orientar a acção dos docentes, para estimular a respectiva auto-reflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente” (Despacho n.º 16034/2010, p.1).

No quarto e último tópico, síntese final, fazemos uma análise conjunta dos dois contextos – 1.º CEB e Educação Pré-Escolar.

1. Contextualização das estratégias desenvolvidas

1.1. Caracterização dos contextos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB ocorreu no primeiro ano de mestrado ao longo de dois semestres, sendo que no primeiro semestre nos encontramos a estagiar numa turma do 2.º ano (PES I) e no segundo semestre numa turma do 3.º ano (PES II).

A escola onde nos encontramos a estagiar no primeiro semestre funcionava num edifício recente. Pelo que pudemos observar possuía boas instalações e condições, agregando o 1.º CEB e o 2.º CEB. Aparentemente, podia constatar-se que era um edifício de grandes dimensões e possuía uma pintura com uma cor bastante atrativa. No seu interior encontravam-se dois pisos, sendo que no primeiro podíamos encontrar o seguinte: a secretaria, a sala dos professores, a enfermaria, a sala de computadores, a papelaria, a reprografia, a sala de convívio, o bar dos alunos, o refeitório, as casas de banho dos alunos e dos docentes, o auditório, as salas de reuniões e salas de aula do 1.º CEB. No segundo piso, encontravam-se mais salas de aula, a biblioteca, o ginásio, a sala das tecnologias de informação e comunicação e casas de banho.

Em relação à sala de aula onde nos encontramos a estagiar, esta possuía um espaço razoável, a disposição das mesas limitou-se a três filas. Continha uma parede com duas janelas de grandes dimensões, o que tornava a sala com muita luminosidade. Esta entrada de luz natural podia controlar-se através das cortinas. Tratava-se de uma sala de aula quente tanto de inverno como de verão, dada a exposição solar de que sofria. No que se refere ao mobiliário, na sala encontravam-se alguns armários onde os alunos guardavam os seus materiais e continham recursos didáticos aos quais a docente recorria nas suas intervenções. Nas paredes encontravam-se alguns placares onde eram expostos os trabalhos das crianças, sendo que estes eram alterados com regularidade. Na parede central existia um enorme quadro de ardósia.

Os recursos tecnológicos existentes na sala eram, simplesmente, um computador, um projetor, um retroprojetor e um quadro interativo, sendo que este último não funcionava.

O tempo no 1.º CEB é um aspeto que se tem muito em linha de conta, uma vez que existe um horário com a discriminação das horas para cada área disciplinar. No

entanto, cabe ao docente respeitar os ritmos de aprendizagem de cada aluno. Quanto ao horário do início e do término desta turma era das 8h00 até às 13h15, existindo um intervalo das 10h30 às 10h55.

A turma em questão era do 2.º ano, constituída por 26 alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, existindo um equilíbrio entre o número de meninos e meninas – 13 de ambos os sexos. Um destes alunos tinha sido referenciado, demonstrando dificuldades de aprendizagem a vários níveis e necessitando de um apoio mais individualizado, atendendo às suas especificidades.

Relativamente ao espaço exterior, este era de grandes dimensões, contendo espaços verdes, uma grande plataforma de cimento, um recanto com um coberto e um enorme campo de futebol com outras valências de desportos, como basquetebol e vólei. Como meio de segurança, à volta da escola existia um gradeamento e havia um porteiro que controlava as entradas e as saídas dos alunos. Estes, por sua vez, possuíam um cartão de identificação que tinham de passar à sua entrada e saída da escola.

No segundo semestre (PESII), contactamos com outra realidade distinta também numa escola do 1.º CEB localizada na zona urbana de Viseu. Esta escola funcionava num edifício antigo e as suas dimensões eram reduzidas, destinando-se apenas a alunos do 1.º CEB. A escola era constituída por dois pisos, em que no primeiro se encontra a cantina, uma casa de banho distinta para alunos e para docentes e assistentes operacionais, uma sala de professores, uma pequena cozinha e três salas de aula. No segundo piso existiam apenas duas salas de aula.

A sala de aula, continha um espaço razoável, sendo que as mesas estiveram sempre dispostas em filas paralelas. Era uma sala com boa luminosidade, pois tinha uma das paredes da sala com duas janelas grandes, podendo ser controlada a entrada de luz natural com cortinas. Na parede oposta a esta estavam vários placares onde eram expostos os trabalhos dos alunos. O quadro de ardósia ocupava a parede central da sala. Os materiais dos alunos e os recursos didáticos eram guardados em dois armários existentes na sala. Porém, estes eram insuficientes para tal, encontrando-se à vista de todos diversos livros e materiais colocados em cima de uma mesa ao fundo da sala.

A sala do 3.º ano encontrava-se equipada com os seguintes recursos tecnológicos: um computador, um projetor, colunas, um rádio e um quadro interativo em que a maioria das funções deste último não se encontravam ativas, sendo utilizado somente para projeção.

A escassez ao nível de equipamentos é um aspeto a evidenciar, pois existia um número muito reduzido de recursos didáticos e materiais de Educação Física. O recreio era um espaço amplo de solo, não tendo à disposição das crianças nenhuns materiais. O facto de as crianças serem as dinamizadoras das suas próprias brincadeiras é um aspeto fundamental. No entanto, deveria existir um equilíbrio entre as brincadeiras criadas pelos alunos sem objetos mas também com recurso a estes. A escola não possuía um ginásio com materiais destinados à prática de exercício físico, bem como uma biblioteca onde as crianças pudessem ir buscar livros e enriquecer as suas dinâmicas. De forma a salvaguardar-se a segurança dos alunos, esta escola possuía um gradeamento à volta e três portões que se mantinham sempre fechados à chave, as entradas e saídas eram controladas pelas assistentes operacionais ou pelas próprias professoras.

O horário desta turma iniciava às 9h00, tendo um intervalo durante a manhã, das 10h30 às 11h00, outro à hora de almoço (das 12h00 às 13h15), terminando as atividades às 15h30.

Esta turma era do 3.º ano, constituída por 22 alunos, 15 rapazes e 7 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, sendo que a maioria tinha 9 anos e quatro destes eram abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008.

É importante sublinhar que estas duas escolas do 1.º CEB da zona urbana da cidade de Viseu eram dois contextos muito distintos. Este aspeto permitiu-nos contactar com realidades diferentes, não só em relação ao nível de ensino, mas também face à escola, sendo uma mais recente do que outra, tendo as dimensões muito discrepantes, a variedade de recursos disponíveis era díspar e os alunos da turma do 2.º ano eram mais irrequietos, contrariamente ao 3.º ano, que era uma turma com alunos mais calmos e concentrados.

1.2. Caraterização do contexto de Educação Pré-Escolar

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar refere-se que “as organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (Ministério da Educação, 2016, p. 21). Cabe ao educador e ao grupo a seleção de espaços, tempo e organização de acordo com as intenções pedagógicas.

No segundo ano de mestrado, encontramos-nos os dois semestres na Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar, sempre no mesmo Jardim de Infância, o que também nos possibilitou constatar a evolução das crianças a longo prazo. Esta escola encontrava-se localizada na zona urbana da cidade de Viseu, sendo que este edifício abarcava a Educação Pré-Escolar, contendo quatro salas que se encontram no primeiro piso, mas também continha salas no segundo piso destinadas ao 1.º CEB. Estes dois grupos não costumavam partilhar os mesmos espaços, possuindo casas de banho diferenciadas, horários distintos para almoço e no recreio, por norma, não se encontravam.

Em relação às crianças do Jardim de Infância, estas usufruíam de um longo corredor. No exterior das salas, existiam cabides devidamente identificados, onde as crianças colocavam os seus bibes e mochilas. As crianças também faziam uso de uma sala de prolongamento que tinha um espaço amplo, de grandes dimensões onde se desenvolviam atividades quando era necessário. Este espaço também era utilizado para atividades extracurriculares como a dança, o teatro e ioga. As duas salas de acolhimento eram utilizadas de manhã, quando os familiares/cuidadores levavam as crianças ao JI, e após a hora de almoço enquanto aguardavam que as fossem buscar para a respetiva sala. Este espaço era amplo, continha uma televisão, um rádio, um computador e outros materiais dos quais as crianças faziam uso nas suas brincadeiras.

No corredor mencionado anteriormente, existiam as casas de banho destinadas às crianças e também aos adultos, duas salas com um leque diversificado de recursos e materiais que as crianças utilizavam nas suas atividades, um espaço com brinquedos que as crianças podiam levar para o recreio, como carros, baldes, pás, carros de mão de plástico e triciclos, uma biblioteca com várias prateleiras com livros, um computador, projetor, sofás, mesas e cadeiras, uma reprografia e um local de reunião da equipa educativa.

Em outro edifício, encontrava-se a cantina e o ginásio. A cantina era constituída por uma pequena cozinha, uma despensa e lavatórios. Existia uma parede que fazia de barreira entre as mesas destinadas à Educação Pré-Escolar e as mesas do 1.º CEB. As crianças do JI dirigiam-se à cantina para almoçar, mas também na hora do lanche. O ginásio era um espaço amplo, com uma parede toda envidraçada, o que permite a entrada de luz natural e a visão para o exterior, tendo cortinas para controlar a entrada de luz. Dentro deste ginásio existiam duas divisões, uma com vários materiais e equipamentos destinados à Educação Física e outra com as casas de

banho. A ligação entre os dois edifícios podia ser feita através de um corredor em cimento com cobertura.

No que diz respeito ao espaço exterior, o Ministério da Educação (2016, p. 27) refere que é “um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior”. Os espaços deste JI eram de grandes dimensões, a maioria dos espaços eram constituídos por solo, tendo um campo de futebol com alguma relva, árvores e uma horta. O recreio não era todo nivelado, possuía espaços planos, mas também inclinados, rampas e escadas para que as crianças vivenciassem várias experiências, dominando o seu corpo.

Para uma maior segurança, toda a escola estava circundada por grades, existindo dois portões, sendo um deles usado principalmente por veículos que necessitavam de entrar na escola, como o transporte das refeições das crianças. A entrada de pessoas na escola era controlada através de uma câmara com comunicador, por onde uma assistente operacional comunicava e observava quem aguardava pela abertura do portão, efetuando a sua identificação.

A sala onde nos encontrámos a estagiar era constituída por 23 crianças, tendo idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo 5 crianças do sexo masculino e 18 do sexo feminino. Tratava-se de um grupo bastante autónomo, interessado, curioso e com uma grande abertura para a colocação de questões.

Esta sala de JI abarcava sete áreas de interesse, sendo estas: a área da arte, a área da biblioteca, a área da cozinha, a área do quarto, a área do conhecimento do mundo, a área da música, a área dos legos e a área dos jogos. A distribuição das crianças pelas várias áreas de interesse era feita de acordo com os seus interesses, que, por norma, correspondia aproximadamente a 4 ou 5 crianças por área.

Tanto no exterior da sala como no seu interior, os trabalhos elaborados pelas crianças encontravam-se expostos nas paredes, como forma de divulgação e para que estas sentissem que eram valorizados.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Fazendo-se uma retrospectiva sobre a prática no 1.º CEB, é recordado o nervosismo inicial por este nível de ensino com o qual pensávamos que não teríamos tanta vocação e não nos despertava tanto interesse como a Educação Pré-Escolar. Esta caminhada foi cheia de desafios constantes, os quais foram encarados com interesse, curiosidade e persistência.

O primeiro contacto com o contexto foi através da observação, tendo sido possível observar os métodos e as estratégias utilizadas pela docente titular. Tal permitiu-nos ter a perceção de algumas das características dos alunos da turma e analisar as práticas com espírito crítico. Como sublinha Costa (2009, p. 12), “observar é muito mais do que ver, é ver com o suporte teórico e com uma determinada finalidade”.

O contacto com a turma referida ocorreu durante nove semanas, sendo que três destas foram de lecionação em grupo. As restantes aulas foram de lecionação individual, o que nos permitiu assumir o papel de docentes, reconhecer as responsabilidades individuais inerentes à profissão, ter um conhecimento mais pormenorizado sobre cada um dos alunos e lecionar, tendo em conta os nossos princípios e valores, pois cada docente também é possuidor de atitudes e de crenças próprias. Na perspetiva de Guerreiro e Neto (2012, p. 6) “aquilo que o professor é, sente e pensa sobre a sua profissão interfere diretamente nos contextos onde atua, na forma como ensina, nas aprendizagens que promove e na reflexão que faz sobre a sua ação, ou seja, na cultura escolar”.

Os alunos desta turma, no geral, eram bastante curiosos, demonstraram autonomia e gosto em aprender. No entanto, revelaram alguma imaturidade e muitas dificuldades ao nível da concentração. Como nenhum aluno é igual, também existiam alguns alunos com bastantes dificuldades, necessitando assim de um apoio mais individualizado, atendendo às suas especificidades. Estes beneficiaram de apoio por parte de outro docente, mas também de um acompanhamento mais particularizado da nossa parte e da docente titular da turma. Apesar de alguns destes alunos já terem sido referenciados, nenhum deles se encontrava ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008.

Algumas dificuldades globais da turma suprarreferida dizem respeito ao nível do comportamento e das atitudes, uma vez que estes alunos eram bastante inquietos e qualquer pretexto era motivo para conversas paralelas; por vezes participavam desorganizadamente, tinham falta de concentração e dificuldades no cumprimento de regras.

No segundo semestre também nos encontramos a estagiar no 1.º CEB, numa turma do 3.º ano. É de destacar que quatro alunos desta turma eram abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008.

Nesta prática tivemos a possibilidade de experienciar o que é realmente a profissão docente, pois a nossa presença no contexto já foi de segunda-feira a quarta-feira, ou seja, mais um dia em relação ao semestre anterior. Só tivemos uma aula de observação e outra em grupo, todas as outras foram lecionadas individualmente.

Apesar de ser o mesmo ciclo de ensino, deparamo-nos com uma realidade completamente diferente. Aqui, pode-se dizer que existiu um impacto inicial, quando se observou uma professora que tinha por base o ensino tradicional, que consistia no ensino expositivo regular, em que os alunos tinham um papel passivo limitando-se a ouvir e a fazer fichas de consolidação de conhecimentos. As áreas disciplinares a que esta docente dava ênfase eram a Matemática, o Português e o Estudo do Meio, dando menos relevância a esta última. Este momento deixou-nos perplexos, pensando que, possivelmente, não poderíamos colocar em prática todo o conhecimento construído ao longo destes anos. Na verdade, os alunos é que saíam prejudicados pois todas as áreas disciplinares são importantes e têm as suas potencialidades e não estariam a tirar proveito disso.

Apesar do suprarreferido, começámos por cativar a turma, demonstramos que estávamos ali para dar o nosso melhor, tendo sempre como principal objetivo levar os alunos à aprendizagem significativa e assim tudo correu da melhor forma.

A relação com os alunos, com a professora cooperante e com a comunidade educativa foi excecional, pois juntos partilhamos ideias, negociamos significados, pensando sempre em proporcionar aprendizagens significativas às crianças. Todas as aulas de leção foram um desafio constante, tendo superado as nossas expectativas. O feedback positivo que nos foi dado aquando da observação dos supervisores foi um motor para se fazer sempre melhor.

Esta turma era muito heterogênea, sendo os alunos muito curiosos, participativos, empenhados, pontuais, demonstrando interesse em querer saber sempre mais. Assim, a maior parte apresentava um comportamento adequado. No

entanto, no geral, revelavam dificuldades ao nível da interpretação e da resolução de problemas.

Como já referimos, os contextos do primeiro e segundo semestre foram muito distintos, o que nos permitiu vivenciar experiências mais diversificadas e enriquecedoras. Ao longo da nossa vida também poderemos deparar-nos com um grande leque de contextos para os quais não existem “receitas” para se conseguir lidar com as adversidades, daí se tornar desafiante, uma mais-valia e a capacidade de adaptação ser crucial.

A reflexão é de grande importância, tornando-se um ato diário, pois todos os dias se reflete sobre o que foi feito e até mesmo sobre o que se irá fazer, uma vez que mesmo com o erro se aprende e se evolui. Alarcão (2005, p. 46) sublinha que “a reflexão para ser eficaz precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultante”. Assim, após cada intervenção, existiu sempre um questionamento face ao que poderia ter corrido melhor e porquê, bem como a reflexão sobre as estratégias que foram conseguidas com sucesso, pois poderiam ser usadas novamente.

Aquando da elaboração dos planos de aula, o ponto de partida foi sempre com base no que se queria que os alunos aprendessem e, seguidamente, incidíamos nos programas e metas curriculares para a formulação, com rigor, dos objetivos a serem alcançados. Posto isto, pensou-se nas melhores estratégias para que se conseguisse lecionar esses conteúdos de forma inovadora, apelando à experiência, manipulação e às novas tecnologias, tornando-se os alunos os construtores do seu próprio conhecimento. Deste modo, efetuaram-se diversas pesquisas em várias fontes, como a *internet*, livros e revistas científicas, na procura de diversas abordagens para o mesmo conteúdo, para um conhecimento mais aprofundado.

Para o esclarecimento de eventuais dúvidas, procura de sugestões, opiniões e partilha de ideias dialogamos com a professora cooperante, supervisoras de estágio e outros docentes da ESEV. Esta entajuda foi fundamental para que existissem progressos e se proporcionassem aprendizagens efetivas aos alunos.

As dinamizações das atividades da organização do ambiente educativo foram sempre pensadas atendendo às características da turma, de modo a ir-ao encontro do que se pretendia trabalhar. Destaca-se, assim, a relevância de se trabalhar em grupo, permitindo a colaboração em que os alunos com mais capacidades auxiliavam o aluno com mais dificuldades, negociaram-se significados, proporcionando aprendizagens diversificadas e enriquecedoras. No entanto, constatou-se que os alunos gostavam de

trabalhar em grupo, mas não o sabiam fazer, acabando por não cumprir as regras estipuladas e demonstrando atitudes individualizadas, refletindo-se este facto sobretudo no segundo semestre, 3.º ano. Para que este obstáculo fosse superado, as regras de trabalho em grupo foram lembradas aos alunos quando necessário, verificando-se, passado algum tempo, uma evolução notória ao nível das interações e ajudas em grupo. Este facto deveu-se, tal como refere Azevedo (2013, p. 8), a “todos os elementos do grupo [terem percebido] que precisam uns dos outros para finalizar tarefas e que o seu sucesso é também o sucesso de todos os outros elementos do grupo”.

Um professor deve estar em constante atualização; para tal, efetuaram-se leituras e pesquisas que recaíram sobre as áreas de interesse, existiram partilhas de informação com a comunidade educativa das escolas e participamos em diversas conferências.

Em ambas as práticas, foi-nos solicitada a elaboração de documentos fundamentais que nos ajudaram a um melhor entendimento do contexto onde nos encontrávamos inseridos, bem como as dificuldades particulares de cada aluno e outras informações relevantes para que agíssemos consoante as especificidades de cada um. Os documentos elaborados foram a “Caraterização do ambiente educativo” e o “Plano Curricular de Turma”. Com a Caraterização do Ambiente Educativo, passámos a ter um conhecimento mais abrangente face aos seguintes tópicos: contexto local; caraterização da sala de aula e caraterização da turma.

Estes documentos permitiram-nos obter informações mais detalhadas, que também foram disponibilizadas pela professora cooperante, para uma elaboração mais exaustiva do que foi solicitado. Deste modo, conseguimos ter a perceção dos alunos com mais dificuldades, mais capacidades, os que necessitavam de um apoio mais individualizado, o comportamento geral da turma, entre outras informações relevantes que nos permitissem atuar, atendendo a essas características, para que todos os alunos progredissem.

Para se desencadear o gosto, a motivação, o envolvimento e o interesse dos alunos pelos conteúdos a lecionar, fez-se uso de uma linguagem clara, objetiva, adequada à faixa etária dos alunos e recorremos com frequência a exemplos do quotidiano para que estes se encontrassem familiarizados com os mesmos.

Na construção dos materiais, apelou-se sempre à imaginação, originalidade, utilidade e criatividade. Tanto os materiais previamente elaborados, como os construídos pelos alunos, tinham como objetivo cativar e inovar, mas também permitir

a manipulação ativa, levando à aprendizagem. Aquando da leção, sempre que possível, procurámos demonstrar aos alunos a realidade a ser trabalhada, atendendo à presença desses objetos/materiais. No caso de não conseguirmos que os alunos tivessem a oportunidade de contactar com a realidade, apelou-se à representação mais próxima do real, como, por exemplo, através da visualização de vídeos e imagens.

Deste modo, na área disciplinar de Matemática, fizemos uso da manipulação ativa do material multibásico, de espelhos para visualização de imagens simétricas e constatação do número de eixos de simetria, exploração de balanças e pesos (balança de pratos apoiados, suspensos e digital), concretização de itinerários no recreio da escola, jogo de dança para conhecimento dos números pares e ímpares, leção do Diagrama de Venn no recreio e sala de aula (através de um caso prático daquela turma) e visualização de diapositivos onde os alunos observaram a utilidade e a aplicação dos conteúdos no quotidiano.

No que se refere à área disciplinar de Português, os alunos fizeram a antecipação de histórias, partindo do título do livro e das ilustrações, através do título da história desenharam a antecipação da mesma, explicando o desenho. Seguidamente ouviram um texto através da manipulação de fantoches, criaram uma estrofe e, com o fantoche elaborado por eles, dirigiram-se ao fantocheiro para a ler. Deram também continuação a uma dada história através da escrita, observaram cartazes e, em grupo, construíram um, ouviram uma história e visualizaram em simultâneo as ilustrações através de um vídeo.

No que concerne à área disciplinar de Estudo do Meio, os alunos tiveram a possibilidade de observar e manipular vários tipos de rochas, constatando as suas características, como forma de assimilação das partes constituintes da planta a partir de um cartaz previamente elaborado, o que permitiu a participação da turma, pois este era composto por palavras removíveis, permitindo a interação, visualização de diapositivos e análise reflexiva oral, em simultâneo, sobre os diversos conteúdos e concretização de atividades experimentais.

Através das atividades mencionadas anteriormente, observou-se que os alunos se encontravam empenhados, motivados, participaram ativamente e averiguaram a utilidade dos conteúdos e a utilização destes no quotidiano.

Uma vez que no contexto de ensino aprendizagem só se faz bom proveito da tecnologia se forem os alunos a fazer uso dela, é importante que as atividades

planeadas proporcionem a exploração e levem à construção do seu próprio conhecimento.

Assim, nas práticas fez-se uso das TIC com regularidade, para motivar os alunos e auxiliar no ensino aprendizagem, tornando o processo mais eficaz. Assim, o uso das TIC permitiu que os alunos visualizassem vídeos, letras de músicas, imagens, projeção de diapositivos e tabelas. Recorreu-se frequentemente ao ensino exploratório nas práticas, pois os alunos, ao manipularem, estão a fazer uso do valor didático pela concretização.

De acordo com o que foi referido anteriormente, uma das evidências de uma atividade onde se utilizaram as tecnologias educativas e em que os alunos puderam usufruir das mesmas ocorreu na PES II. Esta atividade ocorreu ao lecionar-se as unidades de massa (kg e g). Como só se conseguiram arranjar três exemplares de balanças para os alunos manipularem, para que conhecessem outro tipo de balanças para além das levadas para o contexto, optou-se por se projetar imagens o mais próximo possível do real. Esta projeção de diapositivos permitiu a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que estes, para além do saber apropriado na escola, também trazem com eles um conjunto de saberes extrínsecos.

Posto isto, foi projetada uma tabela no quadro interativo na qual numa coluna se encontrava o nome dos alunos da turma e noutra a massa em kg. Seguidamente, pela ordem mencionada na tabela, os alunos dirigiram-se até à balança digital, verificaram o seu peso e foram efetuar o registo do mesmo na tabela (computador fixo). Por fim, ocorreu a exploração da tabela e a resolução de tarefas consoante os dados da turma. Esta atividade decorreu de forma positiva, pois os alunos encontraram-se empenhados e participaram ativamente. Tal sucedeu, possivelmente, por se ter tratado de um caso prático da turma, por as tarefas se associarem àqueles alunos e ao quotidiano, tendo verificado, também, a utilidade das unidades de massa.

No que se refere às metodologias utilizadas, estas foram sempre pensadas de acordo com as características de cada aluno e do contexto em questão. Desta forma, a organização da turma passou por momentos de trabalho individual, a pares, em grupo e em grande grupo, sendo que o trabalho concretizado em grupo possibilita o desenvolvimento de inúmeras competências como a socialização, a cooperação e entreaajuda.

Como os contextos onde nos encontrámos estes dois semestres a estagiar foram muito distintos, também tiveram de ser utilizadas estratégias distintas, de acordo com as necessidades e o contexto. Numa das turmas foi essencial relembrar

frequentemente as regras da sala de aula, pois os alunos levantavam-se sem pedir autorização, eram muito conversadores, quando terminavam as tarefas levantavam-se para mostrar as mesmas e, por vezes, iam à casa de banho sem pedir permissão. Deste modo, foi necessário assumir uma atitude mais autoritária para que existisse um ambiente propício à aprendizagem. Na outra turma, os alunos tinham um comportamento completamente oposto da turma destacada anteriormente, pois eram poucos os elementos que demonstravam um comportamento inapropriado.

Para um acompanhamento mais próximo dos alunos, em todas as aulas circulámos pela sala, de forma a constataremos as dificuldades de cada um e atendermos às suas dúvidas, reencaminhando-os para a resposta correta sem nunca lhes dar a mesma. Durante todas as aulas proporcionaram-se momentos de interação professora/aluno/alunos, mantendo-se sempre um relacionamento de respeito mútuo e diversão, quando a ocasião assim a propiciava.

Sempre que possível, as atividades propostas aos alunos visavam a interdisciplinaridade, de modo a que estes percebessem que não existem barreiras entre as diversas áreas disciplinares, mas sim que esses conhecimentos se podiam relacionar, existindo assim um fio condutor entre os diversos saberes. Evidencia-se que os alunos se iam apercebendo desta articulação e ficavam surpreendidos com a complementaridade das diversas áreas disciplinares.

Cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, as suas dificuldades, e, como já se referiu, alguns dos alunos encontravam-se ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008; desta forma, existiu sempre uma preocupação com a inclusão de todos, atendendo às necessidades de cada um para que houvesse evolução. Elaboraram-se fichas de consolidação mais simples face às suas dificuldades; mesmo assim, caso estes alunos não conseguissem visualizar as representações icónicas presentes nas fichas, recorria-se a material didático para que esses obstáculos fossem contornados e para uma melhor visualização espacial. Deste modo, fomentou-se sempre a motivação, o empenho e o aumento da autoestima.

Os alunos devem sentir o seu trabalho valorizado; como tal, fez-se uso do reforço positivo, incentivando-se e encorajando-se os alunos para que houvesse melhorias no ensino-aprendizagem. Também se recorreu ao incremento de expectativas positivas, pois os alunos tendem a seguir essas expectativas, sentindo-se apoiados e progredindo. As opiniões dos alunos foram sempre ouvidas atentamente, procurando-se desenvolver a autonomia, a criatividade, a imaginação e o incentivo do respeito pelo outro.

Durante o tempo de lecionação procedemos à observação e à análise de todo o trabalho desenvolvido pelos alunos, atendendo especialmente às dificuldades que estes transmitiam. Aquando da abordagem dos conteúdos, aconteceu sempre um momento de avaliação, tendo por base as fichas de avaliação. Através das respostas dadas pelos alunos, era possível averiguar-se as suas dúvidas e os seus progressos. Os jogos didáticos e a elaboração de tarefas também permitiram a avaliação na medida em que, face a estas atividades, se verificou o desempenho e as respostas dadas oralmente pelos alunos. Deste modo, com base nas respostas dadas e na análise do trabalho desenvolvido averiguou-se quais os conteúdos que não estavam assimilados para serem adotadas outras estratégias.

No que concerne ao envolvimento dos pais/Encarregados de Educação, este sucedeu devido a um projeto de envolvimento da família, na PES I. Assim, decidiu-se convidar alguns pais para a participação num teatro de sombras da peça intitulada “O Pai Natal Preguiçoso e a Rena Rodolfa”. A professora cooperante foi muito atenciosa e ajudou na seleção de um pai e de uma mãe de dois alunos distintos que iriam participar no teatro de Natal.

Para a preparação do teatro de sombras, juntamente com os familiares foram feitos três ensaios, para que tudo corresse da melhor forma. O teatro de sombras foi apresentado para toda a escola e correu como o previsto, existiu interação, cooperação, entreaajuda em todos os momentos e fez-se uso do improviso.

Após o teatro de sombras, procedeu-se a uma exploração por parte dos alunos de tudo o que estava por trás do pano branco, manipularam os acetatos, foram-lhes mostradas algumas técnicas usadas com os mesmos e falou-se do uso do improviso.

De seguida, os alunos efetuaram uma leitura dramatizada para que posteriormente, em grupos, e com o auxílio do guião, passassem à representação do teatro de sombras. Os alunos encontraram-se sempre interessados e envolvidos na atividade, divertiram-se enquanto se encontravam em cena, mas também quando observavam os colegas.

O envolvimento da família na vida escolar dos alunos é muito gratificante e esta deve participar ativamente no processo de aprendizagem, sublinhando Colaço (2007) que os dois sistemas que se encontram mais próximos dos alunos são a escola e a família, sendo que estes devem conjugar uma boa relação, uma vez que têm um objetivo em comum, o sucesso do mesmo indivíduo. Assim sendo, a família não deve ser chamada somente à escola quando algo de menos positivo acontece, mas sim para participar em atividades que enriqueçam a ligação escola – família. Este tipo de

iniciativas torna-se gratificante para todos, uma vez que possibilita a partilha de vários saberes.

A envolvimento dos alunos com a comunidade é relevante. A turma do 3.º ano teve a oportunidade de aprender em contexto sala de aula, mas também em visitas de estudo, destacando-se a ida à biblioteca municipal de Viseu e ao conservatório de música. Este tipo de iniciativa, por si só, já é motivador para os alunos, visto que estes saem do contexto de sala de aula, o que possibilita novas formas de ensino-aprendizagem. Os alunos ouviram explicações atentamente, observaram os factos e verificaram a importância dos conhecimentos partilhados.

Ao longo desta caminhada, constatou-se que o conhecimento científico é relevante nas práticas, mas não o único para se alcançar o sucesso, pois este tem de ser conjugado com o conhecimento pedagógico e didático. Foi esta a linha que se teve em consideração na Prática de Ensino Supervisionada: sermos possuidores de conhecimento científico e não nos limitarmos a ser meros reprodutores do que se encontra plasmado no currículo, mas também marcar pela inovação. Nóvoa (2009, s/p) dá-nos conta que

ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.

Após cada semana de lecionação, como forma de refletir sobre a mesma, elaboramos um relatório crítico-reflexivo. Deste modo, este permitiu-nos refletir sobre as opções tomadas aquando da lecionação, sobre o que correu bem e o que correu menos bem, salientando-se que, mesmo com os erros, também aprendemos, de modo a que existisse um aperfeiçoamento das intervenções futuras. As críticas construtivas dos supervisores também foram importantes, o que nos levou ao questionamento de ações para que existissem melhorias.

Para que haja evolução como futuros profissionais da educação, iremos assumir sempre uma atitude crítico-reflexiva, procurando manter-nos atualizados e desenvolver o trabalho colaborativo com os restantes elementos da comunidade escolar como forma de partilha de experiência.

2.2. Educação Pré-Escolar

No ano letivo 2016/2017 estagiamos no contexto de Educação Pré-Escolar. Esta caminhada por este nível educativo findou, mas leva-se uma bagagem de experiências. Foi no estágio que se construiu muito conhecimento, teve-se oportunidade de arriscar, de partilhar saberes, de errar, de aprender com os próprios erros, de desenvolver o espírito crítico e de se refletir sobre a prática.

A maioria das intervenções foram realizadas de forma individual, alternando de semana para semana. A nossa presença no contexto ocorreu, semanalmente, durante dois dias no primeiro semestre – segunda-feira e terça-feira – e no segundo semestre durante três dias, acrescentando o dia de quarta-feira. De forma a percebermos o que é efetivamente o trabalho desenvolvido por uma educadora, tivemos uma semana intensiva no estágio, entre as 9h00 e as 16h00.

Passamos a referir-nos à dimensão profissional, social e ética no domínio “compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, no indicador “Responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6). Está presente quando efetuamos várias leituras, no saber construído e partilhado durante as aulas na ESEV e quando esse conhecimento foi colocado em prática na PES II. Na PES na EPE II trabalhamos por projeto, tendo sido um desafio, pois foi a primeira vez que utilizámos este tipo de metodologia.

As aulas de Didáticas Específicas de Educação de Infância II foram imprescindíveis, na medida em que existiu esclarecimento de dúvidas, demos a conhecer as nossas inquietações, colocamos questões, partilhamos ideias, negociamos significados, efetuamos leituras sobre o trabalho por projeto, analisamos projetos, tendo por base o que aprendemos com a leitura de textos, fizemos sínteses e representações (escrita e desenho) das diversas fases e características desta metodologia. O trabalhar por projeto é algo que vai muito além do nosso conhecimento e experiência; por exemplo, hoje também nós sabemos muito mais sobre dinossauros (tema que partiu dos interesses das crianças).

O facto de este ano nos terem dado a oportunidade de visitar outros Jardins de Infância foi uma mais-valia. Permitiu-nos observar outras realidades, rotinas, diferentes formas de perceber a didática e a pedagogia da infância. Através desta análise encontram-se explícitos dois indicadores de forma integrada, o “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens” e o

“Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6).

Este semestre observamos, com espírito crítico, três contextos distintos, sendo que já tínhamos tido o prazer de visitar um deles no semestre anterior. Num destes contextos, o que mais nos chamou atenção foi o longo período de tempo em torno dos instrumentos de regulação. O desinteresse das crianças que estavam a assistir era bastante elevado e acabava por perturbar as crianças que estavam efetivamente concentradas. Tratando-se, na nossa opinião, de conhecimentos que as crianças vão aprendendo através de tarefas contextualizadas e com o decorrer do tempo de forma espontânea e não através dos quadros de regulação.

Ao longo da visita a outro JI, logo ao entrar na sala e ao observar-se os trabalhos expostos, ficámos perplexos. A questão que se levantou de imediato foi: serão trabalhos das crianças? Olhávamos à nossa volta e era tudo tão igual, cópias tão perfeitas, que não conseguíamos entender. As crianças são tão diferentes, cada uma percebe o mundo à sua maneira e com ritmos tão diferenciados de aprendizagem. Como seria possível tudo tão bonitinho, desenhos muito bem pintados que, para jogar às diferenças, olhando para eles se tornaria algo complexo. No local de estágio em que nos encontrávamos, elogiamos o trabalho de cada criança e temos em conta o seu nível de desenvolvimento. Os trabalhos das crianças são únicos tal como elas e o seu empenhamento, criatividade e imaginação são valorizados. Esta é a nossa atitude em relação ao que se pode constatar e que vamos assumir futuramente.

A utilização do quadro do comportamento com bastante frequência ao longo do dia foi algo que nos causou confusão. Será que o facto de se colocar a fotografia da criança na parte vermelha do quadro vai resolver o problema? No nosso entender, essa estratégia não resolvia em nada os conflitos que surgiam. Se, quando as crianças têm um conflito, o adulto grita, dizendo para pedirem desculpa e coloca as suas fotografias na parte correspondente ao mau comportamento, o que resolve? Primeiro as desculpas foram pedidas por obrigação e não sentidas: em que é que se atendeu na abordagem de resolução de conflitos? Nada, visto que não existe uma abordagem calma, não são reconhecidos os sentimentos das crianças, não existe a recolha de informação, não são envolvidas na descrição do problema, nem na procura de soluções. Das visitas a estes contextos, fez-se referência ao que mais nos chamou atenção. No entanto, tudo nos proporciona aprendizagens e nos fará crescer.

O domínio “compromisso com o grupo de pares e com a escola”, no indicador “Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”,

foi evidente ao longo do percurso. Durante o estágio, juntamente com os restantes intervenientes da comunidade educativa, fomos ajudando mutuamente, existindo colaboração. Tanto nós, no papel de estagiários, como os docentes não deveríamos olhar para os colegas de forma competitiva, mas sim existir colaboração e ajuda.

O indicador “Reconhecimento da importância da dimensão comunitária na acção educativa” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6) refletiu-se na observação de maus relacionamentos no contexto escolar. Assim, como estagiários e também como futuros educadores não se pretende competir com ninguém; possuindo-se simplesmente capacidade de superação. O nosso objetivo é superarmo-nos a nós próprios, tentando sermos e fazermos cada vez melhor.

O relacionamento entre a educadora e os pais/familiares também é algo que consideramos imprescindível. O JI deve abrir a porta aos familiares e envolvê-los, pois, este processo de colaboração de ambas as partes traz benefícios para o grupo de crianças. Como estagiárias naquele contexto já dialogávamos regularmente com os familiares. Estes partilhavam connosco assuntos relacionados com os filhos, trocávamos *e-mails* e existiu bastante colaboração da parte dos pais das crianças na nossa investigação.

No que diz respeito ao domínio “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos”, no indicador “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6), este esteve inerente antes da prática, quando refletíamos sobre possíveis cenários para o planificado e após as intervenções na análise sobre o que correu bem e menos bem para se poder melhorar.

Face ao indicador “Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6), este esteve explícito quando se valorizavam os conhecimentos prévios das crianças. Todas as crianças são diferentes, no grupo existiam crianças com valores, culturas, níveis de desenvolvimento distintos. Por esta razão, é importante ser capaz de valorizar esses saberes e de tirar o melhor proveito disso para se enriquecer o grupo. Assim, o diálogo com o grupo é muito importante, na medida em que as crianças expressam as suas opiniões, tomam decisões e negociam significados.

No que diz respeito ao indicador “Atitude informada e participativa face às políticas educativas” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6) faz-se referência a uma nova área curricular do segundo semestre denominada de “Políticas atuais da Educação Básica”, tendo contribuído para o nosso crescimento enquanto futuros profissionais da

educação, uma vez que abordamos assuntos de elevada pertinência. Aqui não olhamos para as políticas educativas superficialmente, mas aprendemos a “levantar o véu e ver o que está lá por trás”, evidenciando-se a importância de olhar para além do que nos querem transmitir. Deste modo, não iremos assumir uma atitude neutra face às políticas educativas, pois durante a formação foi-nos dada a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico no âmbito desta área curricular; tal foi fundamental pois focamo-nos na educação e no currículo em atividade e contexto políticos. A maioria das vezes as culpas recaem nos professores e não existe uma análise do poder do sistema e as influências deste face à escola e às decisões tomadas.

O indicador “Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação actualizada” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6) reflete-se durante toda a prática pois são várias as mudanças a ocorrer e devemos saber acompanhar essas mesmas mudanças. Assim, o educador/professor deve estar em atualização constante. Durante este ano foram vastas as leituras que efetuamos, pesquisas, partilha de ideias, ouvimos atentamente as críticas construtivas que nos foram feitas, participamos em conferências, dialogamos com docentes com uma vasta experiência e com a educadora cooperante, construindo-se conhecimento através de diversas formas.

O indicador “responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6) esteve presente nas intervenções, pois aquando da planificação, para além de termos em conta os interesses e necessidades das crianças, pensámos em atividades desafiantes e inovadoras, bem como no seu ambiente.

C. Neto (comunicação pessoal, 10 de março, 2017) refere que o adulto diz a palavra “não” às crianças inúmeras vezes por dia como por exemplo, “não subas”, “não vás por aí”, “não mexas” ... E, ao analisar-se os diversos ambientes em que a criança está inserida, isto é uma realidade. No recreio, na sala de atividade, no ginásio, quando os familiares os levam ao JI, a palavra “não” é recorrente. Nós, adultos, pensamos que esta preocupação em demasia ajuda a criança, quando estamos a colocá-las em maior perigo ao não as deixamos ariscar. Refletimos, quando nos foi dito no espaço exterior para não deixarmos as crianças descer a rampa com triciclos pois era perigoso. Nesse instante, vinham-nos à memória as recordações de infância e o que nos dava efetivamente mais satisfação era descer grandes rampas, o arriscar, o quão desafiante era e não estávamos a deixar as crianças experienciar isso. Depois de ouvirmos uma conferência de Carlos Neto, passamos a refletir e a

analisar as nossas ações, atendendo ao ouvir mais a criança, negociar com ela em vez de se proferir de imediato um “não”.

Na dimensão do desenvolvimento e ensino da aprendizagem, começamos por analisar o indicador referente ao “conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7) sendo o motor de todo o processo. Deste modo, estivemos atentos aos interesses e necessidades das crianças para ir ao encontro dos mesmos. Aquando da seleção das atividades estas tinham uma dada intenção pedagógica, eram inovadoras e desafiantes, apelando ao valor didático pela concretização, ou seja, o ensino exploratório para que as crianças fossem as construtoras do seu próprio conhecimento. Atendendo a estes princípios, um dos exemplos em que isto se refletiu foi quando um aluno da ESEV do curso de Artes Plásticas e Multimédia ilustrou em formato digital para aquele grupo de crianças. Durante a elaboração desta ilustração existiu interação, na medida em que as crianças referiram o que queriam que este desenhasse e deram indicações no que se refere à seleção das cores. As crianças enquanto observavam estavam muito surpreendidas e atentas.

Como a tecnologia só faz sentido se forem os próprios a explorá-la, cada criança teve a possibilidade de desenhar o que queria em formato digital. Após o término da ilustração, cada criança escreveu o seu nome. A felicidade era notória, tanto a desenharem como ao observarem as outras crianças a desenhar. Quanto ao desempenho das crianças foi muito positivo e o nível de bem-estar e implicação foram elevados, estando inerentes a esta tarefa vários saberes, já que as crianças verificaram que não se desenha só em formato de papel, mas também em suporte digital, sendo que os ilustradores muitas vezes recorrem à tecnologia para melhorar os seus desenhos. Manipularam recursos educativos, desenvolveram a motricidade fina, a criatividade e a imaginação, visto que desenharam livremente o que quiseram. Em outros momentos, algumas crianças expressaram que gostavam de ser ilustradoras, pediram aos pais uma placa como aquela onde desenharam e em tarefas em que tinham de desenhar não voltaram a dizer que não sabiam desenhar, empenhando-se para fazerem o melhor que sabiam.

Relativamente ao indicador “planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7), este foi evidente na PES. Nas intervenções, antes de cada planificação teve-se em mente uma determinada intenção pedagógica – o que é que queríamos que as crianças aprendessem – tendo em conta

os seus interesses e necessidades, pensando, depois, nos recursos para atingir esses objetivos. Os objetivos a alcançar encontravam-se explícitos nas OCEPE, documento este ao qual recorreremos regularmente.

O trabalho por projeto é definido por Katz e Chard (1989, p. 2) como “um estudo em profundidade de um determinado tema”. Tratando-se de um tema do interesse das crianças, neste caso específico, os dinossauros, também exigiu de nós uma pesquisa constante pois era algo que não dominávamos, aprendendo-se também muito com o trabalho desenvolvido.

O conhecimento das crianças em relação aos dinossauros foi aumentado e foram procurando respostas para os seus interesses, necessidades e curiosidades. A partir do momento em que começámos a perceber quais as potencialidades de se trabalhar por projeto começámos a utilizar esse tipo de metodologia, pois, tratando-se de um projeto a longo prazo, fez com que as crianças assimilassem melhor os conceitos. Ao trabalhar-se por projeto para além de se alcançarem objetivos de todas as áreas e domínio explícitos nas OCEPE as crianças também aprenderam conceitos específicos do tópico.

O ponto de partida para o projeto foi o conhecimento que as crianças já possuíam, o que, no nosso entender é de grande importância, pois permitiu-nos perceber quais as crianças que já tinham muita informação sobre o tema e o oposto. Aprender sobre dinossauros, deste modo, é equivalente a diferentes formas de aprender. As OCEPE dão-nos conta de que a “curiosidade e interesse das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagens mais complexas, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo” (Ministério da Educação, 2016, p. 31).

Deste modo, através do trabalho por projeto, possibilitámos às crianças experiências face às diversas áreas e domínios de conteúdo presentes nas OCEPE. Importa não esquecer que a criança aprende a brincar, existindo o seu reconhecimento “como sujeito e agente do processo educativo, que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo” (Ministério da Educação, 2016, p. 31).

Passamos a elencar algumas das atividades desenvolvidas aquando das intervenções individuais, que agregam o trabalho por projeto, incluindo cada área e domínio presente nas OCEPE. Ao longo destas existiu a avaliação, uma vez que esta, na Educação Pré-Escolar, é um processo contínuo, recaindo nos progressos das crianças. Assim, o educador deve recorrer à observação permanente, aos registos

diários, à documentação e aos fatores familiares e sociais. Assim, para se avaliar os progressos das crianças é essencial a observação individual de cada uma e o respetivo registo. Não é só a observação substancial, o ouvir atentamente as opiniões das crianças para percebermos o que estas mais gostaram e o que não gostaram é essencial. Atendendo-se a tudo isto, devemos refletir com espírito crítico sobre a ação; tal foi realizado através de um registo num diário de bordo e nas reflexões semanais, para se planear de forma a ajudar as crianças a superar as dificuldades, estando aqui explícito o indicador “desenvolvimento de actividades de avaliação das aprendizagens (...)” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7), que não se tratou de atividades com esse fim, de avaliar, mas são entendidas como um processo permanente.

Em relação ao Domínio de Educação Física, destacam-se os deslocamentos com patas de dinossauro. Quando as crianças foram manifestando estes conhecimentos através da forma como se movimentavam, fomos apontando para uma dada criança e questionando o restante grupo sobre qual o tipo de locomoção do dinossauro que esta estava a imitar. Observando-se que as crianças já tinham aprendido estes conceitos através deste modo de representação, tendo sido este um modo de se avaliar os tipos de locomoção.

Em relação ao Domínio da Educação artística, mais especificamente, ao Subdomínio das Artes Visuais, as crianças: desenharam dinossauros com colagem de vários materiais; deram continuidade à história “Harry e o balde de dinossauros”, através do desenho; efetuaram uma técnica com lápis de pastel (positivo e negativo) com personagens da história; visualizaram um vídeo sobre uma nova espécie de dinossauro encontrada (entrevista recente que passou no telejornal); procuraram fósseis de dinossauro no exterior; juntaram as partes encontradas e apreciaram ilustrações para “o nosso livro” elaboradas por um aluno de Artes Plásticas e Multimédia e deram continuidade a partes de desenhos colados numa folha.

Face ao Subdomínio da Música, as crianças ouviram, cantaram e dançaram as canções “Máquina do tempo” e “Rock dos dinossauros”. Através da visualização dos vídeos do Panda, junto ao quadro interativo, reproduziram a coreografia. Dançámos com as crianças e auxiliamo-las em pequenos passos chamando-as à atenção para casos da lateralidade.

Em relação ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças foram apresentar os seus desenhos dos dinossauros, ouviram a história “Harry e o balde de dinossauros” e trabalharam a escrita do nosso livro através das ilustrações elaboradas por um aluno de Artes Plásticas e Multimédia.

Em relação ao Domínio da Matemática, as crianças elaboraram, analisaram e interpretaram o pictograma do dinossauro preferido das crianças da sala, efetuaram contagens e classificaram.

Na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças pesquisaram em livros e no computador informações sobre os Dinossauros, ilustraram em formato digital e observaram a experiência da erupção de um vulcão.

No que diz respeito à “promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7), proporcionámos tarefas que não limitassem a criatividade das crianças, mas que permitissem dar asas à sua imaginação, incorporando os seus contributos e deixámos as crianças expressarem-se, pois é no momento em que estas se expressam que existe aprendizagem.

Face ao indicador “concepção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7), este foi tido em conta aquando das planificações focadas numa criança, em pequenos momentos em que se efetuou contagem com algumas crianças, auxiliámo-las na escrita do seu nome e, em determinados momentos de maior agitação na entrada na sala, implementámos o momento do retorno à calma através de 3 minutos de silêncio com os olhos fechados em que as crianças iam recebendo algumas mensagens.

No que se refere ao indicador da “organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7) podemos mencionar que todos os contextos possuem características distintas, bem como recursos e materiais, cabendo ao educador a adaptação ao JI em que se encontra e tirar o melhor partido do que tem à sua disposição.

O JI onde nos encontrámos a estagiar tinha duas salas com uma grande variedade de materiais, dos quais fizemos uso nas nossas intervenções. Alguns dos materiais utilizados foram reutilizados, outros eram naturais e também reais (do quotidiano). Relativamente à construção e disponibilização dos materiais, estes tinham em conta o despertar a curiosidade, apelar à imaginação, inovação e criatividade. Os recursos colocados à disposição das crianças em tarefas eram versáteis, permitindo que estas os manipulassem e explorassem diferentes técnicas com o mesmo material, escolhendo também como brincar.

Quanto à utilização e exploração dos espaços, esta foi versátil. Fez-se uso da sala de prolongamento, do ginásio, dos corredores e do espaço exterior, sendo que

este último foi utilizado com bastante frequência dado o conhecimento das suas potencialidades. O espaço exterior, tal como o interior, é um espaço educativo; por essa razão, se as tarefas realizadas no interior “podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Ministério da Educação, 2016, p. 27). Por possuímos estes conhecimentos inerentes ao espaço exterior é que foram desenvolvidas várias atividades nesse espaço. Na horta, já existente, as crianças vivenciaram várias experiências, mexendo na terra, observando o que existia na mesma, regando as plantas, colhendo morangos e favas, tendo, assim, um contacto direto com a realidade.

Face ao indicador “comunicação com rigor e sentido do interlocutor” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7), fomos recebendo *feedback*, tendo sido referido que possuímos uma boa postura e que conjugamos adequadamente a expressão corporal com a verbal. Fizemos uso de uma linguagem clara e objetiva, estimulando e valorizando a criança para que esta progrida, possuindo-se, também, um elevado nível de sensibilidade.

Os momentos de discussão e interação são imprescindíveis, porém também é de grande relevância o saber ouvir. Deste modo, proporcionámos às crianças momentos de muita partilha e interação, mas também momentos mais calmos em que tínhamos de nos ouvir. Assim foram promovidos ambientes de aprendizagem em que existiu o respeito mútuo, estando nesta descrição presente o indicador “planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7).

Durante as nossas intervenções foram muitas as vezes que se foi ao encontro do indicador “promoção e gestão de processos de comunicação e interacção entre as [crianças]” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7), na medida em que proporcionámos momentos de discussão em que estas partilharam ideias e negociaram significados. Trata-se de um processo bastante complexo; no entanto, em determinados momentos, assumimos o papel de mediadores, ouvindo as opiniões das crianças atentamente, sem nunca lhes dizer se estavam a dizer algo certo ou errado, pois estas é que deveriam procurar respostas para os seus interesses e curiosidades.

Indo-se ao encontro do indicador “utilização de evidências na análise crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7), temos a referir que aquilo que hoje somos no contexto JI se deve a um longo processo em construção. As áreas curriculares de seminário e didáticas foram basilares no auxílio à prática; foi ao longo destas aulas

que partilhámos receios e momentos que consideramos de grande pertinência. Foram esclarecidas dúvidas, mostraram-nos exemplos de boas práticas e efetuamos leituras e análise de textos.

A dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa encontra-se inerente à prática da profissão docente. Ao efetuar-se uma análise dos domínios presentes nesta dimensão constatou-se que na prática trabalhámos atendendo à “dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação” (Despacho n.º 16034/2010, p. 8). Considerámos de grande importância o envolvimento da família no contexto Jardim de Infância, mas também a envolvimento de toda a comunidade educativa.

Na semana intensiva, introduzimos um momento novo na rotina denominado de “caixa da imaginação” que faz parte da investigação que integra este relatório, existindo a envolvimento da família das crianças.

Foram dois os projetos de envolvimento da família implementados no JI, sendo que, num, os pais leram uma história relacionada com o Natal às crianças, interpretaram o livro, existiu interação e observaram atentamente as ilustrações. Posto isto, as crianças ofereceram aos pais um elemento de decoração para a árvore de Natal com a sua fotografia, gerando-se momentos de muito afeto. A seguir ao diálogo que se gerou em torno dos afetos, as crianças, juntamente com os pais, foram decorar uma camisa atendendo a este tema (afetos).

No outro momento, fomos a uma quinta de uma das crianças do grupo. Para esta visita todos os pais foram convidados e existiu uma grande adesão. Este espaço era de grandes dimensões, onde as crianças amassaram pão, brincaram na casa de lama, observaram vários animais, árvores de fruto, explicaram-lhes o trabalho de um apicultor, criaram as suas próprias brincadeiras e fizemos um piquenique. Autores de renome dão-nos conta que brincar faz parte da vida das crianças, sendo tão importante para estas como as necessidades básicas. Smith (2006, p. 25) refere que “o brincar é extremamente característico na faixa etária dos 2 aos 6 anos”. Já DeVries (2006, p. 18) diz que Piaget via o brincar como “um veículo necessário e importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças”. Nesta visita, existiu uma grande variedade de brincadeiras e é isso que deve ser proporcionado diariamente às crianças, a existência de um equilíbrio de materiais, visto que é tão importante que as crianças brinquem com disfarces, com materiais reais, com fantoches, com a natureza, ou até mesmo sem materiais, dando também asas à sua imaginação e criatividade.

Estas experiências, o contacto com a realidade, o explorar, o questionar é que leva as crianças a atribuir significado às coisas.

Para além dos projetos elencados, envolvemos os pais/familiares em outros momentos. Juntamente com os familiares, as crianças efetuaram pesquisa sobre o facto de no dia 25 de abril não irem à escola e de momentos marcantes dessa época. Aquando a apresentação do que as crianças aprenderam, constatou-se que existiu um trabalho conjunto e as crianças aprenderam o essencial.

É muito importante que as crianças tenham contacto com a realidade. Por exemplo, se formos falar de livros é relevante levar as crianças a uma livraria ou a uma biblioteca; se for para falar de bombeiros, ir ao encontro dos mesmos é uma boa opção. Assim, tendo-se como objetivo que as crianças observassem um ilustrador e este nos elaborasse as ilustrações para o nosso livro, um aluno de Artes Plástica e Multimédia da ESEV disponibilizou-se para tal. As crianças estiveram muito envolvidas na observação das ilustrações, descreveram-nas e identificaram outros elementos paratextuais como a capa, o ilustrador, as guardas, a contracapa e referiram que os autores iam ser eles todos. Em outro momento, atendendo ao que as crianças disseram, escrevemos a história.

É fundamental aproveitar-se as potencialidades de cada um e contribuir-se em termos de aprendizagens para as crianças. Deste modo, se futuramente, por exemplo, na sala existir um filho de um dentista iremos aproveitar isso para que este fale da higiene oral, ir ao seu consultório e, certamente será mais significativo para as crianças.

A dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, só agrega um domínio denominado de “formação contínua e desenvolvimento profissional” (Despacho n.º 16034/2010, p. 9). O indicador sobre o qual iremos refletir é o “desenvolvimento de estratégias de aquisição e de actualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didáctico)” (Despacho n.º 16034/2010, p. 9). Sublinhando que não nos limitámos a ouvir, somente, o que os professores diziam, à partilha de conhecimento dentro da sala de aula, mas interagimos com eles, explicámos-lhes o nosso ponto de vista e tirámos dúvidas. Participámos em alguns encontros onde foram abordados vários saberes referentes à Educação Pré-Escolar. O contacto com conhecimento novo leva-nos a refletir e a analisar a prática e a questionar mais o que observamos. De tudo o que foi ouvido, íamos fazendo uma seleção do que se considerava relevante e que ia ao encontro dos nossos princípios,

tendo existido, assim, uma “aplicação do conhecimento adquirido na melhoria do trabalho colaborativo” (Despacho n.º 16034/2010, p. 9).

O “desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola” (Despacho n.º 16034/2010, p. 9) foi evidente através das relações estabelecidas e da troca de ideias. Deste modo, estabeleceu-se de forma afável uma relação positiva com a comunidade educativa e comunicámos com estes de forma ativa para que existisse partilha de saberes.

Reportando-nos ao indicador “análise crítica da sua acção, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas” (Despacho n.º 16034/2010, p. 9), evidenciamos que é essencial que o educador seja detentor de conhecimento científico, mas este não é o único suporte da prática, devendo existir uma conjugação deste com o conhecimento pedagógico e didático. Nas intervenções tentámos atender ao fator da inovação, criatividade e experiências efetivas pois não nos devemos limitar a reproduzir o que se encontra plasmado no currículo. Uma das evidências na nossa prática foi proporcionar-se às crianças o saltar com pantufas de estalinhos e o pintar com a boca e com os pés, tendo esta última ideia surgido da observação de postais de Natal que foram pintados desse modo.

3. Síntese Final

Nesta síntese final, vamos fazer uma análise crítica desta experiência no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, incidindo no contacto com estas duas realidades distintas. Para isso, vamos apelar à reflexão, tendo esta um papel indispensável, uma vez que sem ela não existe transformação nas práticas educativas. Segundo Oliveira e Serrazina (2002, p. 1), a “prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino”.

A reflexão sobre a reflexão na ação também foi uma constante ao longo das práticas, tratando-se “de olhar retrospectivamente para a acção e refletir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outro significado pode atribuir ao que aconteceu” (Schon, 1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p. 31). O professor não deve ser apenas um mero reprodutor do currículo. Deve ser reflexivo, ou seja, deve procurar “o equilíbrio entre a ação e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 36).

A passagem pela PES no 1.º CEB superou as nossas expectativas, pois pensava-se que seria um ciclo de ensino pelo qual não teríamos tanta aptidão. No entanto, ao contactar-se com esta realidade no papel de estagiários podemos dizer que de dia para dia íamos gostando mais desta experiência. As apreciações que nos fizeram foram bastante positivas, tanto pelas professoras titulares das turmas como pelos supervisores, o que nos deixava muito felizes, pois, de facto, demos sempre o nosso melhor e isso refletiu-se no nosso trabalho.

Já a PES na EPE foi a área curricular mais esperada. O contacto com esta realidade foi muito gratificante, pois permitiu-nos colocar no papel de educadores de infância, atendendo aos nossos princípios, valores, tendo por base a didática, a pedagogia e algo fundamental como levar as crianças a aprender através do brincar.

O contexto de EPE é bastante distinto do 1.º CEB, pois, neste último, existe uma avaliação quantitativa, existem programas que os professores tentam seguir à risca, a estipulação do tempo é rigorosa, atendendo aos blocos do horário letivo, o conhecimento científico tem de ser mais aprofundado e existe a impossibilidade de recorrer permanentemente à manipulação ativa, apesar de os programas frisarem essa exploração. Na Educação Pré-Escolar, o documento que apoia a prática e elenca

os objetivos ao nível do JI são as OCEPE. Este “não constitui um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Ministério da Educação, 2016, p. 13). A avaliação passa pela observação e análise dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, atendendo-se à sua faixa etária e ao nível de desenvolvimento. O tempo é variável dependendo de fatores como o envolvimento, implicação e bem-estar da criança. Existe uma grande variedade de materiais disponibilizados às crianças para que estas os explorem e sejam as construtoras do seu próprio conhecimento.

Tanto na licenciatura como no mestrado tivemos a possibilidade de estagiar em várias escolas do 1.º CEB, onde se observou que o ensino tradicional era uma prática recorrente. O ensino era centrado no professor e este era um mero transmissor de conhecimento. A disposição das carteiras era em fila. Apenas se observou uma vez a disposição em “U”. Esta disposição permitia a visualização de frente para todos os alunos; o professor também os observava melhor e permitia, no nosso entender, uma forma mais ajustada à discussão, à interajuda, à cooperação e auxílio entre as crianças com mais capacidades e as menos desenvolvidas.

Para além do momento descrito, no mestrado na PES no 1.º CEB I e II, o ensino tradicional foi recorrente, levando-nos assim a questionar, como Paulo Freire refere, se as crianças são depósitos bancários. Nesse ensino, o professor assume a função de “depositar” saberes que a criança tem de memorizar, tendo por base o ensino como transmissão de conhecimentos. Desde a licenciatura que, em várias unidades curriculares e em artigos analisados, nos demos conta que só existe aprendizagem efetiva através do ensino exploratório, em que os alunos apelam ao valor didático pela concretização. Em que, por exemplo, os alunos e os professores recorrem a materiais manipuláveis e a recursos educativos, sendo estes facilitadores da aprendizagem. Tendo os professores conhecimento disto, porque é que se preocupam mais em dar tudo o que se encontra plasmado no currículo? Porque é que o seu foco não é apelar à inovação e à mudança para que os alunos aprendam?

Na verdade, o objetivo dos profissionais da educação deveria passar por proporcionar aprendizagens efetivas e estas aprendizagens não passam pela memorização, nem pelo ensino transmissivo. Porém, quando refletimos sobre estes assuntos não relatamos a extensão dos programas e o facto de que os professores têm de os cumprir à risca, pois existem exames para os quais os alunos têm de ser preparados. As escolas, por vezes, também não são apetrechadas de recursos

educativos dos quais os professores podem tirar proveito; no entanto devem possuir a capacidade de se moldar e adaptarem ao contexto através da sua singularidade, marcando pela diferença.

Apesar de termos conhecimento do descrito e de termos convivido com professores do 1.º CEB que expressavam a preocupação em cumprir os programas, dando prioridade à Matemática e ao Português, pelo facto de os alunos terem de fazer exame. Nas nossas intervenções, efetuaram-se tarefas a pares, em grande grupo e também em pequenos grupos, dependendo da intenção pedagógica. Para além das áreas curriculares vistas como prioritárias pelos docentes também implementámos as áreas das expressões, não só com o intuito de se trabalhar determinado objetivo específico dessa área, mas também em articulação com as outras áreas curriculares. O facto de existir um fio condutor entre as diversas aprendizagens fez com que as crianças trabalhassem os conteúdos de uma forma lúdica e atribuíssem significado às coisas.

O cumprimento dos programas velozmente também não leva os alunos à aprendizagem efetiva. Assim, os docentes deveriam ter como prioridade o que querem ensinar aos alunos e, a partir daí, inovar, dando ênfase ao valor didático, tendo por base o ensino exploratório, de forma regular, sistemática e intencional.

De acordo com Silva (2014, p. 84), para a inovação pedagógica

acontecer precisa de alterações qualitativas nas práticas, trazendo o aluno para os centros das atenções de forma a dialogar com ele, a produzir um conhecimento solidário, participativo, autêntico para as demandas atuais, compreendendo a realidade sociocultural, para discutir e estudar conteúdos mais visíveis ao mundo real.

Na EPE o supramencionado não se refletiu tanto pois os conteúdos surgiam, ou deveriam surgir, dos interesses e necessidades das crianças. Só desta forma é que as crianças atribuem significado às coisas, uma vez que se parte do que elas querem fazer e saber. Deste modo, a criança deve ser vista como “competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos, 2012, p. 18). Assim, o educador não lhe deve limitar a criatividade e o seu papel deve ser de mediador de aprendizagens e não participando frequentemente com sugestões de atividades. As crianças deveriam tomar decisões e participar no seu processo educativo. Foi este um dos princípios que se teve em linha de conta nas intervenções. A observação atenta das brincadeiras das crianças também foi fundamental, uma vez que se constataram dificuldades e competências desenvolvidas.

Apesar de não ser tão evidente no JI, por vezes, também se recorre ao ensino expositivo em que o educador é que demonstra à criança determinado procedimento e fala sobre determinado conteúdo. No entanto, o que se pretende é precisamente o contrário: que as crianças procurem respostas para as suas questões, sendo investigadores e os próprios construtores do seu conhecimento. Assim, nas nossas intervenções teve-se o descrito como princípio, em que se disponibilizaram materiais de acordo com determinada intenção pedagógica em que as crianças os manipularam de forma ativa, mas também efetuaram pesquisas e procuraram respostas em materiais selecionados por elas.

O recreio faz parte integrante do processo de aprendizagem, dado o conhecimento das potencialidades do espaço exterior implementámos atividades no mesmo, tanto no 1.º CEB como na EPE. Nas atividades implementadas no espaço exterior, as crianças/alunos manifestaram um elevado nível de implicação e bem-estar. As crianças/alunos não aprendem só em contexto de sala; pelo contrário, levá-las ao encontro da realidade a ser trabalhada, por exemplo visitas a museus, o experienciar, é que leva à aprendizagem efetiva.

Em suma, esta experiência foi muito enriquecedora, pois o contacto com estes dois contextos fez-nos aperceber de que temos aptidão para trabalhar futuramente tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB. Na verdade, por este último ficamos fascinados através da prática, pois no estágio foi-nos dada a oportunidade de nos colocarmos no papel de professores perante escolas, turmas e alunos muito distintos.

PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Introdução

A definição do problema é o ponto de partida para o início de uma investigação científica. Assim, uma boa questão tem de ter em atenção as seguintes características: “qualidades de clareza (precisa, concisa e unívoca); as qualidades de exequibilidade (realista, adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos do investigador e viável); as qualidades de pertinência (ser uma verdadeira pergunta)” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 32). A questão de investigação que queremos abordar é a seguinte: *“Qual o contributo da exploração didática de álbuns narrativos, envolvendo a família, no que respeita à motivação para a leitura, na Educação Pré-Escolar?”*

É de grande importância que a formulação da questão de investigação tenha algum significado para o investigador. Deste modo, a questão enunciada anteriormente surge da curiosidade pessoal pois, ao contrário da linguagem falada, - que ocorre de forma natural - a linguagem escrita necessita de ser bastante trabalhada, referindo Gomes (2001, p. 23) que “a aquisição da leitura e da escrita se apresenta como um processo não espontâneo, logo sujeito a dificuldades”. Pela razão referida, é importante que se desenvolva o gosto pela leitura desde a mais tenra idade, pois o Português é, possivelmente, a base para o sucesso escolar, visto que em todas as disciplinas é necessário compreender o que é pedido.

Na passagem pela Iniciação à Prática Profissional IV analisamos as dinâmicas com espírito crítico. Pudemos observar que, quando as crianças eram divididas pelas diversas áreas de interesse, a área da biblioteca quase nunca tinha voluntários ou, se tinha, era em número muito reduzido. Tal como observou Henriques (2013), existe um distanciamento das crianças relativamente à área da biblioteca, pois, para o autor, esta área não era outrora vista como um espaço com condições de organização e funcionalidade para acolher bem um grupo. Este foi um dos motivos que nos levou a questionar as razões pelas quais não eram adotadas outras estratégias, motivando aquelas crianças, de forma a promover o gosto pela leitura. Deste modo, pretende-se efetuar um estudo mais aprofundado que permita fomentar o gosto pela leitura.

O contacto com a Iniciação à Prática Profissional I permitiu-nos, por seu turno, desenvolver um projeto de envolvimento da família no 1.º CEB. Aqui tivemos o gosto de agregar a dramatização, através de um teatro de sombras, com a envolvência de alguns encarregados de educação. Este projeto levou-nos a refletir sobre o quanto é gratificante a participação da família no percurso escolar dos seus filhos e que os encarregados de educação devem ter a perceção de que não são chamados à escola

somente quando algo menos positivo acontece. Não só no 1.º CEB, mas também nos outros níveis educacionais, tal como a Educação Pré-Escolar é crucial a envolvimento da família, uma vez que esta ligação só traz benefícios para as crianças.

É reconhecido na literatura de especialidade que a família tem um papel crucial em fomentar o gosto pela leitura, sucedendo, tal, “de modo natural [no] ambiente familiar, [sendo que] a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida” (Reis et al., 2009, p. 21).

A escolha do contexto para este estudo deve-se ao facto de a EPE ser fundamental para desenvolver na criança bases essenciais para aprendizagens futuras no 1.º CEB, possibilitando, desta forma, a criação de “um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 31).

Face à questão de investigação, estabelecemos os seguintes objetivos de investigação: i) compreender se o envolvimento da família em momentos de leitura pode desencadear nas crianças prazer e motivação para a mesma; ii) analisar de que modo a exploração didática de álbuns narrativos, podem contribuir para motivar as crianças para a leitura; iii) compreender o contributo da interação entre o Jardim de Infância e a família, no que respeita à motivação para a leitura.

A segunda parte do Relatório Final de Estágio diz respeito ao trabalho de investigação e encontra-se subdividida em cinco tópicos essenciais, sendo estes: a revisão da literatura, a metodologia, a apresentação dos dados, a análise dos resultados e a conclusão.

1. Revisão da literatura

1.1. Conceito de leitura

É de grande relevância que as crianças desde tenra idade oiçam e contem as suas próprias histórias¹, quer através da leitura das ilustrações, quer através do mundo da imaginação quando contactam com o livro. O papel da família e do professor/educador é crucial na medida em que permite à criança a audição de histórias e disponibilização de recursos de escrita, destacando Balula (2007, p. 60) que “a leitura é um meio de aquisição de todo o saber, escolar e extra -escolar”.

Não é objetivo da Educação Pré-Escolar que as crianças aprendam a escrever e a ler. No entanto, é fundamental que estas competências sejam desenvolvidas desde a mais tenra idade. Assim, é de grande relevância que seja fomentado o gosto pela leitura. Como frisa Oliveira (2015), a leitura inicia-se muito antes de a criança saber ler e, por essa mesma razão, os livros devem fazer parte das suas rotinas desde cedo, não só como elemento integrante do contexto infantil, mas também familiar. Ler, tal como muitos podem pensar, não passa somente pela decifração do código escrito, vai para além disso. Sim-Sim (2007) afirma que ler é compreender e, ao mesmo tempo, trata-se de um processo de obtenção de informação, permitindo alcançar o significado do texto. Indo ao encontro do que refere esta autora, Viana et al. (2010) indica que na leitura tem de haver extração de significado do lido, sendo que só se fala em leitura se existir efetivamente compreensão. Segundo Dionísio (2000, p. 28), “ler é a actividade central de uma variedade significativa de práticas sociais e culturais”. Centrando-nos na pedagogia, para Alarcão (1995, p. 19) a leitura é “considerada como um processo interativo”.

A compreensão do que se lê deve ser desenvolvida desde cedo, muito antes do ensino formal da leitura. Na EPE, antes da decifração, são trabalhados com a criança os processos de compreensão da leitura, por exemplo quando

exploramos com ela o conteúdo de um texto, isto é, a deixamos ler histórias através da nossa própria voz. Este ensino continua em simultâneo com a aprendizagem da decifração e prolonga-se por toda a escolaridade. Trata-se de um processo em espiral em que é necessário garantir uma progressão constante no nível de desempenho de leitura atingido (Sim-Sim, 2007, p. 11).

¹ Apesar do carácter polissémico do termo “histórias” e da sua possível associação, em contexto educativo, a alguma ambiguidade face ao seu amplo escopo, dada a sua referência na literatura de especialidade e o seu uso frequente na Educação Pré-Escolar, optamos pela sua utilização.

O leitor, quando lê, interpreta à sua maneira, atendendo a outras leituras, à sua experiência, entre outros fatores, sendo que duas pessoas distintas podem interpretar o mesmo livro de modos diferentes. De acordo com Sim-Sim (1997, p. 27), a leitura é “um processo interactivo, entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura”.

Existem várias abordagens associadas à leitura, entre elas a construtivista, que tem na sua base a interpretação subjetiva do leitor. Este último, tem um papel ativo, procurando “ativamente o significado daquilo que lê, estabelecendo conexões entre as ideias que encontra no texto e integrando-as com os conhecimentos de que dispõe sobre os assuntos em causa” (Alçada, 2016, s.p.).

Quando lemos determinado texto temos em mente alguma intenção ou objetivo. Assim, Dioniso (2000, p. 37) fala-nos em tipos de leitura atendendo à sua finalidade, a “leitura “recreativa”, a leitura “ocupacional”, a leitura “para informação” e a “leitura ritual”.

Todas as crianças/alunos são diferentes, possuindo valores, culturas, princípios muito próprios, bem como uma bagagem de experiências também bastante distinta. Assim, o leitor está sujeito a algumas variáveis aquando da leitura, elencando Alarcão (1995, p. 19) quatro variáveis: “os conhecimentos; as experiências; as motivações; as finalidades que procuram alcançar”. Estas perceções, por sua vez, podem influenciar a forma como interpretam o que leem. Sim-Sim (2007, p. 9) dá-nos conta da existência de vetores que influenciam a compreensão da leitura, sendo esses “i) A eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras; ii) O conhecimento da língua de escolarização; iii) A experiência individual de leitura; iv) As experiências e o conhecimento do mundo por parte do leitor.” De acordo com Dionísio (2000, p. 37), existem estratégias que afetam modalidades de leitura distintas, sendo essas: “as motivações do leitor, o tempo que ele tem disponível, o espaço em que se encontra, o conteúdo, a forma e a linguagem dos textos”.

O processo de leitura não ocorre de forma natural e é de grande complexidade, expressando Dionísio (2000, p. 41) que se trata “de uma habilidade adquirida, não inata, que é bem traduzida pela expressão “o leitor não nasce, faz-se””. Não se aprende a ler como se de um ato de magia se tratasse. A leitura é um processo difícil que sendo “aprendida por meio de um sistema de processamento de informações que constitui um verdadeiro mapa conceptual, gerador de habilidades necessárias para resolver problemas no âmbito da vida” (Mendes, 2008, p. 81).

Deste modo, para auxiliar o processo de interpretação da leitura, Sim-Sim (2007) faz referência a estratégias fundamentais da compreensão, sendo que esses momentos se desencadeiam em três etapas, sendo elas: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Na pré-leitura, de acordo com a autora, deve-se ter em linha de conta a explicitação do objetivo da leitura do texto, a ativação dos conhecimentos prévios face ao tema, a antecipação de conteúdos com base no título e imagens, entre outros e a filtração do texto para encontrar chaves-contextuais (indícios gráficos e marcas tipográficas).

Durante a leitura, Viana et al. (2010) destacam que se deve: orientar as crianças para evidenciar palavras/expressões que considerem difíceis de compreender/trechos que não perceberam os seus significados; estimular as crianças para a colocação de questões, das quais se poderá dar uma resposta posteriormente; incentivar as crianças a confrontar as previsões efetuadas antes de iniciarem a leitura com a informação recolhida durante a leitura; solicitar as crianças para recorrerem ao contexto para descobrirem o significado de palavras e expressões não conhecidas; referir a importância do confronto do texto com as ilustrações aquando a leitura.

Na Pós-Leitura, Sim-Sim (2007, p. 20) sublinha as seguintes estratégias: “formular questões sobre o lido e tentar responder; confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; discutir com os colegas o lido e reler”.

Muitas das estratégias de compreensão da leitura elencadas anteriormente podem ser desenvolvidas no contexto de JI, pois, apesar de estas crianças ainda não saberem ler, o desenvolvimento destas estratégias é uma mais-valia para as etapas que se seguem. Viana et al. (2010) dão-nos conta de que os maus leitores e os leitores principiantes são aqueles que não fazem uso das estratégias de compreensão da leitura. Daí a importância de se fomentar a implementação de estratégias aquando a leitura desde tenra idade. Uma vez que os grupos/turmas são cada vez mais heterogêneos, os autores salientam a relevância de ouvir cada criança/aluno de forma a perceber quais os métodos que estes utilizam para saber como auxiliá-los, para que estes progridam, atendendo à sua faixa etária e nível de desenvolvimento.

A leitura está presente nas diversas áreas de saber e em tudo o que nos rodeia, sendo também um modo de lazer e diversão (Mentes, 2008). Por esta razão, pode-se dizer que existem inúmeras competências que advêm da leitura. Figueiredo (2004) salienta o facto de esta permitir: i) a motivação para futuras leituras; ii) o desenvolvimento de capacidades de comunicação; iii) a formação de uma estrutura cognitiva rica e flexível, proporcionando destrezas e resolução de problemas. São

várias as competências da leitura, inclusive, que esta é fundamental para o indivíduo se integrar na sociedade. Tratando-se de “uma competência tão complexa, requer, para o seu pleno desenvolvimento, a participação de um conjunto vasto de fatores, quer intrínsecos ao próprio aluno, quer próprios do meio em que se insere” (Fernandes & Antunes, 2012, p. 27). Por estas razões é fundamental que os indivíduos se adaptem à sociedade em que se encontram, sendo que esta exige competências sociais, pessoais e profissionais. Para existir efetivamente integração dos indivíduos na sua comunidade é crucial que estes saibam ler e compreender (Dionísio, 2000). Alarcão (2000, p. 28) destaca que “ler traz consequências sociais, culturais, políticas, linguísticas e cognitivas quer para os indivíduos quer para os grupos em que se integram”.

Porém, Mata (2008) aponta que nem todos os momentos de leitura são enriquecedores, na medida em que

situações de constrangimento, forçadas, desagradáveis, em que se “luta” pela atenção e se força a criança a participar em momentos de leitura, devem ser evitadas. São mais valiosos 3 ou 4 minutos de participação em actividades de leitura das quais a criança retire prazer, do que 15 ou 20 minutos de participação forçada, que se torna penosa e difícil para a criança (Mata, 2008, p. 75).

Como frisámos anteriormente, não é objetivo da Educação Pré-Escolar que a criança aprenda a ler e a escrever. No entanto, o contacto com o livro e com a leitura é relevante, pois, quanto mais competências as crianças possuírem antes do ensino formal, “maior será o sucesso da aprendizagem posterior da leitura” (Sim-Sim, 2009, p. 20). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar também nos dão conta de que as crianças que possuem uma maior compreensão sobre as funções da leitura quando ingressaram no 1.º CEB têm mais facilidade na aprendizagem, logo são melhor sucedidas (Ministério da Educação, 2016). Mesmo sem a criança saber “ler”, ela, por livre vontade, manipula os livros e lê; se lhe entregarmos um livro e pedimos para ler, ela conta a história à sua maneira. Deste modo, também nos encontramos a estimular a criança para a leitura (Mendes, 2016). Através da observação do adulto a ler, esta reproduz o que o mesmo faz, quer através da expressividade ou seguindo com o dedo a direcção da escrita.

As competências a alcançar na Educação Pré-Escolar são distintas das do 1.º CEB. Enquanto que na Educação Pré-Escolar se visa a aquisição de competências de literacia emergente, no 1.º CEB já se trata da “aprendizagem formal da leitura e da

escrita (aprendizagem da descodificação leitora, da velocidade de leitura, da compreensão da leitora)” (Cruz, 2011, p. 203).

Como já pudemos constatar, a aprendizagem da leitura não é tarefa fácil. Por esse motivo Dionísio (2000, p. 43) diz que “aprender a ler exige aprendizagens de procedimento de ordem variada, a sua mecanização e treino intelectual. Exige ainda o domínio de uma capacidade estratégica que regula acções em função dos objectivos e da intenção para a leitura”. O objetivo principal do trabalho sobre a leitura é, assim, que se criem leitores fluentes, sendo que um leitor fluente é aquele que “identifica automática, rápida e eficientemente as palavras lidas” (Sim-Sim, 2009, p. 20). Por outro lado, Solé (s/d) refere que para ler é fundamental o domínio de duas competências, sendo essas a descodificação do código escrito e o domínio das estratégias que levam à compreensão. É de igual importância que o leitor se envolva ativamente no ato da leitura, atribuído sentido ao que lê e estabelecendo ligações com os seus conhecimentos e experiências, podendo, em simultâneo retirar prazer desse momento (Balula, 2009). No entanto, para além de todos os processos inerentes à leitura, outro aspeto de elevada importância é a “participação afetiva do leitor” (Mendes, 2008, p. 85).

1.2. Motivação para a leitura

A motivação para a leitura advém de vários fatores. Tal como nos dá conta Dionísio (2000), enquanto que para alguns a leitura é vista como fluência, lazer e enriquecimento cultural, para outros é vista como trabalho e esforço. Através de um leque de autores fidedignos, vamos enquadrar diversas perspetivas face a esta palavra-chave.

A motivação para a leitura deveria iniciar-se desde muito cedo no ambiente familiar, para que quando a criança frequente a creche ou Jardim de Infância, a educadora dê “continuidade às acções motivadoras para a leitura, desenvolvidas pela família, ou iniciando as crianças ao gosto pela leitura” (Sabino, 2008, p. 5). A família é o primeiro agente de socialização da criança. Por essa razão, cabe-lhe o papel de desenvolver o gosto pela leitura, acabando também por criar laços afetivos. Os níveis elevados de bem-estar e implicação nestes momentos de leitura são cruciais. Segundo Dionísio (2000), aquando da leitura, existe recreação e aprendizagem,

encontrando-se estas últimas relacionadas. A autora refere-se ainda à leitura como conhecimento, cultura e divertimento.

De acordo com Alarcão (1995), quando se pretende motivar para a leitura em contexto escolar é primordial que se cative para a instituição para que seguidamente se foquem em outras estratégias.

A aprendizagem da leitura não é tarefa fácil; por esta razão “exige do aluno motivação, vontade, esforço. A aprendizagem da leitura é para a vida inteira e vai muito para além da descodificação, prolongando-se por toda a vida” (Martins & Sá, 2008, p. 245). Deste modo, a variável motivação é fulcral no processo de leitura. Assim, “se a motivação para ler um determinado texto pré-existe à leitura, ela ditará uma maior atenção e um maior envolvimento do leitor. Mas o texto, em si mesmo, poderá constituir-se como motivador” (Viana et al., 2010, p. 6). O elevado nível de implicação, interesse, desempenho e durabilidade são indicadores da motivação da criança para a leitura.

Atendendo ao que foi referido anteriormente, segundo Mata, Monteiro e Peixoto (2009, p. 563), “os leitores com maior envolvimento são mais motivados e estratégicos, enquanto que os menos envolvidos se mostram menos motivados e usam menos estratégias para acederem à compreensão do que leem”. Nas OCEPE, evidencia-se que o livro é o promotor do prazer que a criança desenvolve pela leitura. No contexto de Educação Pré-Escolar,

as histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo, que para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler (Ministério da Educação, 2016, p. 66).

Bártolo (2004, s/p, citado por Ribeiro, 2015, p. 29) diz “que associar a leitura a outras formas de expressão poderá ser uma mais-valia para promover a motivação para a leitura, por exemplo fazer dramatizações, desenhos da história e teatros de fantoches”.

Face ao que foi mencionado, o papel do educador é essencial no desenvolvimento do gosto pela leitura. Por essa razão deve adequar estratégias de motivação para a leitura que vão ao encontro das características e especificidades de cada criança. Alarcão (1995) sublinha que os educadores/professores devem conhecer efetivamente as crianças/alunos com que lidam diariamente, fazendo o

levantamento das suas características psico-sócio-motivacionais e os pré-requisitos cognitivos.

As crianças vivenciam experiências muito distintas no contexto familiar em que se integram. Deste modo, a escola para muitas das crianças pode ser o primeiro contacto com o livro e com a leitura. Assumindo a educadora o papel de proporcionar experiências enriquecedoras às crianças para que estas não associem a leitura somente ao ensino formal, desencadeando nelas prazer e interesse face à mesma (Dionísio, 2000). Sequeira (2000) vai ao encontro do que diz a autora referida anteriormente, sublinhando que as experiências prazerosas e regulares com os livros por parte das crianças são essenciais para alcançarem o sucesso na entrada para o 1.º CEB e para que o prazer de ler se mantenha ao depararem-se com os materiais escolares nesse novo contexto.

Não se alcança o prazer pela leitura, somente, por se saber que é através desta que se descobre o mundo da fantasia e do conhecimento. É necessário que as crianças sejam as construtoras do seu próprio conhecimento, que explorem o impresso e atribuam significado às suas descobertas (Mendes, 2008).

As crianças no Jardim de Infância devem ter ao seu alcance diversos materiais que contenham escrita com os quais possam explorar sempre que queiram, como por exemplo vários tipos de livros, revistas, caixas de ingredientes, entre outros. Com a manipulação ativa destes suportes a criança vai-se apercebendo da funcionalidade e utilidade da escrita e da leitura. De acordo com Mata (2008) é de grande relevância que a criança verifique a utilidade da leitura e da escrita, sendo este aspeto fundamental para o seu envolvimento em atividades que impliquem estes processos. Alarcão (1995) alerta que o mundo está em constante evolução, como tal o professor deve acompanhar essas mudanças. Destaca o papel da escola paralela (*internet*, computadores, tablets, etc.) com que se deve trabalhar em contexto de sala de aula, de modo equilibrado, para que as crianças se sintam integradas, motivadas e não caminhem para o desinteresse. A criação de espaços e bibliotecas apetrechadas também é um fator elencado, caminhando assim para a promoção da leitura para que o prazer de ler aconteça efetivamente. O facto de o adulto ter em linha de conta os interesses da criança também é uma mais-valia.

As escolas devem ter como objetivo primordial motivar para a leitura, para que as crianças se tornem leitoras para a vida toda. Porém, para que isso se reflita, os educadores/professores devem atender aos interesses das crianças e não privilegiar regularmente a leitura direcionada para a aprendizagem (Dionísio, 2000). Zão (2009)

frisa que o contacto com o livro, de forma espontânea, e a leitura dos livros prediletos das crianças em voz alta são essenciais na criação de hábitos de leitura.

A motivação para a leitura pode surgir logo que a criança contacta com o livro e com o texto escrito. Segundo Mata (2008), as crianças antes da entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico têm atitudes positivas em relação à leitura e encontram-se muito motivadas para o seu ensino formal. Salienta também que a motivação que as crianças demonstram é o reflexo das práticas em torno da leitura. Assim, o facto de se querer inculcar hábitos de leitura desde cedo às crianças tem como objetivo que estas desenvolvam o gosto pela mesma e só mais tarde se pense no seu ensino formal. O motivar para a leitura também é influenciável por quem rodeia a criança, visto que esta deve observar os adultos a ler (Zão, 2009).

A motivação para a leitura deve ser inculcada nas crianças, referindo Mendes (2008, p. 100) que embora estas já habitem “num mundo de viagens e de construção imaginário, mas precisa ser provocado, em sua curiosidade, para descobrir as coisas e ir buscá-las nas páginas de um livro ou de vários, ao mesmo tempo.”

Segundo Oliveira (2015), não existem métodos estipulados para motivar alguém a ler, destacando o papel do adulto para despertar o interesse da criança pela leitura e fazer a seleção adequada dos textos. Assim sendo, Moreira (2014) sublinha que o gosto pela leitura deve ser estimulado de forma natural, para que a criança sinta prazer em momentos de leitura e não a veja como algo forçado, por obrigação. Zão (2009) afirma que não é necessário ser ator para que demonstre prazer na leitura, ainda assim é fundamental que o leitor faça uso de uma linguagem expressiva e não utilize um tom monocórdico que possa levar à distração e acabar com a imaginação da história. Alarcão (1995, p. 14) elenca três fatores que, possivelmente, podem levar ao despertar do interesse das crianças em relação à leitura, sendo esses:

i) um apetrechamento aliciante, um ambiente convidativo e uma animação permanente da **biblioteca de cada escola**; ii) uma programação partilhada e constantemente avaliada das actividades da **biblioteca de turma**, dos **jornais de parede**, dos **jornais escolares**, dos **clubes de leitura**, etc.; iii) e, sobretudo, em todas as aulas de todas as disciplinas, o **entusiasmo** do professor enquanto mediador de leitura.

Os familiares mais próximos da criança, possivelmente, são a sua referência, o seu exemplo. Assim, à partida, o facto de os familiares contarem histórias às crianças e estas os ouvirem a ler, desencadeia o gosto pela leitura. Sim-Sim (2006, p. 98) destaca que provavelmente ainda possamos dar conta aos familiares da

importância que a leitura ocupa no sucesso da vida escolar e social dos seus próprios filhos e envolvê-los no acompanhamento das leituras destes, enquanto pequenos lendo para eles e, quando mais velhos, discutindo com eles as leituras que lhes são propostas ou exigidas.

O contexto familiar e a escola/ Jardim de Infância devem ser vistos como indissociáveis, na medida em que a escola deve abrir portas aos familiares das crianças/alunos e tirar o melhor partido disso, para enriquecer o grupo/turma. Sabino (2008, p. 5) diz-nos que a ligação “escola-família representa uma imperiosa necessidade para que o professor possa ir [ao] encontro [dos] interesses e conhecimentos prévios dos alunos a fim de os melhorar. [Pretendendo-se] que os alunos, devidamente motivados, adiram voluntariamente às actividades de leitura.”

O envolvimento da família no contexto de Jardim de Infância para ler uma história, poderia ser um potenciador de motivação para a leitura, visto que as crianças veem os familiares mais próximos como um exemplo a seguir. Dionísio (2000) refere que as experiências que as crianças têm com a leitura vão ser determinantes no seu futuro como leitores.

As crianças, ao contactarem com a realidade e ao fazerem visitas a determinados contextos, atribuem significado às coisas. Deste modo, as visitas a bibliotecas como espaço de lazer e cultura, que possibilite a manipulação e a exploração, são uma mais-valia para as crianças do Jardim de Infância. Segundo o Ministério da Educação (2016, p.67), através destas experiências criam-se “bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita”. Para Sabino (2008), a seleção de livros é fundamental, uma vez que estes devem corresponder à faixa etária das crianças, bem como o ler em grande grupo e em voz alta, representando as personagens. Estes são para o autor fortes indicadores de motivação e potenciadores de envolvimento em posteriores discussões.

Ao caracterizar a motivação para a leitura Wigfield (1997, citado por Mata, Monteiro e Peixoto, 2009), enuncia alguns aspetos que se deve ter em linha de conta, nomeadamente, as interpretações do leitor, demonstrando os sentimentos e os afetos que a leitura lhe transmite, que serão o reflexo do seu interesse face à leitura.

Na literatura de especialidade são referidos dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação intrínseca está associada ao comportamento do indivíduo, encontrando-se este já motivado pelos próprios interesses e curiosidades. Relativamente à motivação extrínseca, está associada à determinação que um indivíduo possui sabendo que será recompensado, isto é, este é

influenciado por fatores externos (Mendes, 2011). Face a estes dois tipos de motivação, Mata, Monteiro e Peixoto (2009, p. 564), afirmam que “as crianças que estão intrinsecamente motivadas, que têm concepções de competências positivas e gostam de partilhar com os outros as suas actividades de leitura, tornar-se-ão provavelmente leitores mais envolvidos”.

Para Dionísio (2000, p. 393), “leitores e leituras são afectados pelas condições sociais em que a identidade de leitor foi sendo construída”.

1.3. Álbum narrativo

O livro é um meio de contacto primordial com a escrita, pois é a partir deste que a criança pode desenvolver o gosto pela leitura.

No que se refere à manipulação dos livros, Henriques (2013) considera que a exploração dos mesmos não deve ser desprezada. No entanto, também expressa que não deve ser exaustiva nem rotineira.

Por outro lado, Lawhon e Cobb (2002) salientam a pertinência da rotina diária em que o educador deve ter um papel ativo, na medida em que cria espaços para a criança ouvir, observar, desenvolver a linguagem e consequentemente as competências de leitor e de escritor.

Há algum tempo atrás, nem sempre as histórias eram centradas na criança e estas eram vistas como adultos em miniatura. Hoje em dia já existe uma grande diversidade de histórias para a infância e estas encontram-se adequadas à realidade das crianças, independentemente da sua cultura, raça e valores. Os livros também têm como público-alvo as crianças e englobam todas estas vertentes (Cunha, 2012).

É através do livro que a criança dá asas à sua imaginação; este funciona como um estímulo para a leitura. Assim, Gomes (2007) explica que, no que se refere

[à] prática conversacional com a criança e ao hábito de lhe contar histórias diariamente desde os primeiros anos de vida, o livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia (Gomes, 2007, p. 5).

Ao longo deste trabalho, vamos focar-nos num género de livro em específico denominado de álbum. Este tipo de livro teve origem na década de 60 do século passado, sendo o reflexo de avanços tecnológicos (impressão e cor). No entanto, esta identificação – álbum – remete-nos para outros âmbitos, nomeadamente ligados à música, ao cinema e às fotografias (Mayor, 2016). Mayor (2016) constatou que existem semelhanças entre os álbuns de fotografias e os livros álbuns, pois ambos possuem capa dura e têm como função guardar fotografias. Ramos (2012, p. 29, citado por Saraiva, 2013, p. 40) refere que “álbum” é “de origem francófona, que no âmbito dos ensaios sobre a leitura para a infância em Portugal, tem sido utilizada de forma generalizada para designar obras profusamente ilustradas”.

Quanto ao público-alvo dos álbuns, Rodrigues (2009) refere que são destinados às crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 8 anos. Enquanto que Saraiva (2011) não exclui outros públicos, mas diz que estes são escritos essencialmente para os pré-leitores e os leitores iniciantes. Já Klibanski (2006, p. 8) sublinha que “son obras que pueden dirigirse a lectores de diferentes edades”.

De acordo com Rodrigues (2009), o álbum é constituído por

capa dura, pelo seu formato de grandes dimensões ou diferentes, pelo seu papel de qualidade superior e de elevada gramagem, pelo reduzido número de páginas e pelo texto condensado (ou inexistente) com uma tipologia de tamanho superior e variável, pela abundância de ilustrações em policromia e, na maioria das vezes, de página inteira ou dupla página, e, ainda, pela qualidade e pelo cuidado com o design gráfico (Rodrigues, 2009, pp. 2-3).

Os livros álbum são apreciados pelas suas características particulares, em que “la imagen es portadora de significación en sí misma y en diálogo con la palabra. Ilustración, texto, diseño y edición se conjugan en una unidad estética y de sentido” (Bajour & Carranza, 2003, s/p).

No álbum as ilustrações devem predominar em relação ao texto, sendo estas “as que trazem os pormenores mais específicos, de tal forma que as palavras não repetem o que dizem as imagens e vice-versa, mantendo uma relação de contraponto, complementando-se e completando-se umas às outras” (Rodrigues, 2009, p. 3). O álbum que contenha texto e imagem só permite uma leitura coerente, levando à compreensão se nenhuma destas formas de comunicação falhar. Reforçando estas ideias, Mayor (2016, pp. 327-328) refere que no álbum “a resposta a um (qualquer) dos códigos encontra-se outro e só quando combinados é que o leitor conseguirá

compreender a publicação”. Tem-se em linha de conta que não exista uma repetição nas ilustrações do que se encontra no texto, existindo antes uma forte ligação entre estas duas formas de comunicar. Assim, Rodrigues (2013) relatam que são as ilustrações na sua maioria que permitem o contar da história, caso não exista esta associação, torna a leitura confusa, uma vez que a mensagem fica como inconclusiva. Saraiva (2013) refere que a ilustração e o texto têm importância mútua, ou seja, ambos ajudam na leitura da narrativa. Por outro lado, a ilustração, em alguns casos, pode desempenhar esse papel sozinha.

É importante efetuar-se uma distinção quanto à classificação dos álbuns, visto que existem livros-álbuns narrativos, líricos e portefólios ou catálogos (Mayor, 2016). Nesta secção, vamos centrar-nos nos álbuns narrativos atendendo às suas características e especificidades.

Segundo Saraiva (2013, p.42) “um álbum narrativo é um livro em que a colaboração entre texto e ilustração é responsável por contar a história”.

O álbum narrativo segundo Mayor (2016, p.329) respeita as seguintes características: “estruturação causal, presença de intriga, personagens, localização temporal e espacial, entre outras.”

Nas palavras de Ramos (2010), a organização do álbum, na maioria das vezes parte de uma ideia narrativa simples, de fácil compreensão e identificável pelo leitor. O álbum permite, por ser acessível a leitores muito pequenos (sem deixar de agradar aos adultos), um contacto precoce com a narrativa, com a dimensão artística e do ponto de vista literário.

No álbum narrativo, as “imagens e texto evocam uma resposta emocional no leitor, recompensando-o com significação, processo no qual as ilustrações desempenham um papel fundamental, fornecendo ao leitor um novo modo de ver o mundo e a vida” (Saraiva, 2013, pp. 54-55). Uma vez que as ilustrações complementam o texto, cabe ao leitor ou ouvinte/observador fazer a sua própria leitura, atendendo aos seus conhecimentos prévios, dando asas à sua imaginação e criatividade. Deste modo, Saraiva (2013, p. 72) conclui que “enquanto veem e leem álbuns narrativos, é inevitável um aprofundar surpreendente da interpretação dos seus constituintes visuais, colocando o álbum narrativo como objeto de uma importância fundamental em ambiente educativo”.

Assim, Bastos (1999, p. 251, citado por Florindo, 2012, p. 18) refere que, no álbum narrativo, o foco centra-se

geralmente, em emoções, como a amizade, o amor, o medo, a zanga, etc., e relacionam-se com vivências quotidianas da criança, com o seu autoconhecimento e com as relações que estabelecem entre o «eu» e o mundo, e o «eu» e o outro.

Este género de álbum vem atribuir mais valor às ilustrações, tendo um papel inovador em que existe um fio condutor entre dois códigos – linguístico e icónico –, ou seja, aqui a imagem não tem o papel de reproduzir a mensagem que o texto quer passar, mas permite ao leitor desvendar aspetos que no texto não são evidenciados. Podendo afirmar-se que a criança, ao explorar um álbum narrativo, consegue ler antes de ler (Bajour & Carranza, 2003). Reforçando esta ideia, Klibanski (2006) diz que

en estas obras existe una interdependência entre palabras e ilustraciones; estas últimas no cumplen una función meramente descriptiva o ilustrativa sino que afectan a casi todos los elementos narrativos; el interjuego que se da entre ambas lenguajes (el visual y el textual) los vuelve imprescindibles para la construcción de sentido (p. 8).

O álbum narrativo, para além de ser o ponto de partida para a criança contactar com o texto narrativo, permite-lhe dar asas à sua imaginação, despertar a curiosidade, desenvolver a reflexão e, em última instância, estimular um leitor crítico (Florindo, 2012). Quando se trata de crianças que ainda não sabem ler formalmente, possibilita através do “juego propuesto por la imagen en algunos libros álbum, anticipar o contradecir el sentido que transmite el texto” (Bajour & Carranza, 2003, s/p). De acordo com Klibanski (2006, p. 8) são um género para as crianças manipularem ativamente, podendo “girar, tocar, abraçar”. A leitura recreativa de álbuns narrativos em contexto familiar ou escolar para crianças compreendidas entre os 2-8 anos, podem ter várias funções: lúdica, educativa, proporcionar novas experiências e saberes (Saraiva, 2013). No que diz respeito às ilustrações apelativas que agregam os álbuns, Saraiva (2013) salienta que estas são um fator imprescindível para as crianças selecionarem os álbuns e entenderem a história, principalmente as crianças que ainda não ingressaram no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, tanto a relevância das ilustrações como a complementaridade destas com o texto poderão,

contribuir para o fomento da competência lecto-literária, designadamente da capacidade de inferir informação não explícita, bem como para a promoção do gosto estético e do prazer de uma leitura autónoma, proporcionada por essa espécie de

viagem encantatória que a aliança feliz entre as palavras e as ilustrações oferece (Silva, 2006, p. 6).

É de frisar que no álbum não se deve ter em consideração somente a componente visual e verbal que agregam a história, uma vez que a interpretação dos elementos paratextuais também são fundamentais, pois agregam informações complementares à mensagem que se pretende passar (Mayor, 2016).

Como na leitura do álbum, a informação que se encontra no texto não é repetida nas ilustrações. O leitor deve efetuar mais que uma leitura antes de contar a história, uma vez que, em posteriores leituras pode encontrar novos pormenores que numa leitura inicial não observou. Na leitura deste tipo de livro, o leitor tem de fazer um esforço acrescido na medida em que tem de conjugar o texto, as ilustrações e os elementos paratextuais (Florindo, 2012).

Face ao que foi mencionado anteriormente, para que o álbum narrativo seja um impulsionador para o desenvolvimento da motivação para a leitura, as dinâmicas que se criam em torno deste devem ser enriquecedoras. Rodrigues (2012) apresenta algumas possíveis estratégias de exploração dos álbuns, frisando que não se tratam de receitas, pois cada álbum é único. Deste modo, a autora sugere que o educador envolva o grupo na observação e interpretação dos elementos paratextuais que agregam o álbum. Começando por analisar

[o] título, [a] capa, contracapa (analisando as relações que possam existir entre elas), desenvolvendo e formulando hipóteses ou teorias. Seguidamente, apresentam-se dois elementos fundamentais, as guardas, quer iniciais, quer finais que geralmente, são portadoras de significado e passíveis de antever mais relações com a narrativa daquele álbum (Rodrigues, 2012, p. 57).

A mesma autora refere outros dos elementos que podem ser trabalhados aquando da análise do álbum, sendo esses: “o formato; a ma[n]cha gráfica e a sua disposição; o tipo e tamanho de letra; as cores e técnicas dominantes; ao tipo de página (simples ou dupla)” (Rodrigues, 2012, p. 57).

Como já foi descrito, nos álbuns, as ilustrações predominam em relação ao texto e, em alguns casos, podem ocupar dupla página, sugerindo Rodrigues que na sua manipulação se leia “a mesma como uma unidade de sentido, analisando a sua composição e organização; analisar as ligações e relações entre texto e imagem; explorar as formas como as ilustrações exprimem noções de espaço, tempo,

movimento, etc.” (Rodrigues, 2012, p. 57). Não esquecendo o papel do educador, incentivando as crianças para a leitura das imagens dos álbuns narrativos, visto que estas são tão ricas, torna-se uma estratégia para desenvolver o gosto pela leitura (Saraiva, 2013). Assim, estes momentos de compreensão da leitura que se gerem com o álbum permitem que a criança partilhe o seu saber e fomenta o prazer pela leitura.

É um facto que o livro-álbum tem sido alvo de estudos de forma crescente. Santos (2014) efectuou uma análise aprofundada de um leque diversificado de álbuns, onde deu conta da existência de várias edições, uma aposta significativa nos elementos paratextuais, a prevalência da ilustração manual e a dedicação aplicada à mesma.

1.4. Literacia emergente

O papel da linguagem escrita ganha relevância precocemente, desde a entrada para o Jardim de Infância, sendo que nesse contexto deve ser desenvolvida a literacia. A criança deve ser a construtora do seu próprio conhecimento, como tal, a descoberta da linguagem escrita deve ocorrer através de brincadeiras contextualizadas. Face a estes princípios, vamos efetuar uma pesquisa mais aprofundada sobre a definição e características essenciais da literacia emergente, tendo por base autores conceituados. Uma vez que só a partir deste conhecimento construído é que o educador pode agir de forma a desenvolver competências que levem à formação de possíveis escritores e leitores. Alçada (2016) diz que a palavra – literacia – é originária do inglês *literacy* e que este conceito foi sendo adaptado por diversas línguas.

Dionísio (2000, p. 24) sublinha que a literacia vai para além de “um conjunto de saberes, uma prática”.

Já Alçada (2016, s.p.) define literacia como “a capacidade de usar o poder de ler na vida quotidiana”. Existem literacias associadas a outros saberes, como por exemplo: a numérica, a digital, a científica, entre muitas outras (Alçada, 2016).

A terminologia “literacia emergente” procura realçar não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de conceções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras (Mata, 2008).

Mata (2009, p.18) refere que a literacia emergente “pretende enfatizar a relação dinâmica entre a leitura e a escrita, considerando que se influenciam mutuamente ao longo do processo de desenvolvimento”.

De acordo com Gomes e Santos (2005), a literacia emergente foca-se nas experiências, práticas e interações com a linguagem escrita, sublinhando que boas práticas permitem o desenvolvimento da leitura e da escrita em contexto de Educação Pré-Escolar. Estas práticas, por sua vez, devem ser contextualizadas

em situações reais e significativas para as crianças, explorar[em] diferentes funções da leitura e da escrita, promover[em] a reflexão e a utilização de múltiplas formas de escrita e de múltiplos tipos de leituras. Agindo naturalmente com a leitura e a escrita, porque elas fazem parte do nosso dia-a-dia, não tornando a sua abordagem artificial, descontextualizada e como algo muito técnico, difícil, quase inatingível e que tem muito pouco a ver com a leitura e a escrita no mundo real (Mata, 2007, p. 20).

A literacia emergente visa “a aquisição natural de competências, capacidades, conhecimentos e atitudes, incentivando o gosto pelos livros, o interesse pela linguagem escrita e o estabelecimento de interações positivas entre crianças e adultos” (Gomes & Santos, 2005, p. 6).

Contrariamente à linguagem oral que sucede de forma natural, a linguagem escrita necessita de ser trabalhada. Sendo que esta última “vai apelar à consciência fonológica, ao conhecimento do código alfabético e ao conhecimento das correspondências que se estabelecem entre grafemas e fonemas” (Gomes & Santos, 2005, p. 3). O que não significa que a linguagem oral não tenha de ser desenvolvida, pelo contrário, pois se a criança possuir um vocabulário amplo e um conhecimento geral vasto também facilitará a aprendizagem da escrita e a compreensão do que lê (Gomes & Santos, 2005).

A promoção da literacia é indispensável, ocorrendo esta na envolvimento com suportes de escrita diversificados. Mata (2008, p. 10) diz que este facto sucede quando a criança se envolve “em situações de exploração funcionais reais, associadas ao dia-a-dia”. Deste modo, estas experiências informais e contextualizadas permitem à criança a reflexão, quando por exemplo veem a escrita “nas embalagens dos seus cereais, nos seus livros de histórias, nas placas de sinalização de trânsito ou no autocarro/camioneta que apanham todos os dias” (Mata, 2007, p. 18). Através deste contacto com a linguagem escrita, de forma natural, as crianças vão-se apercebendo

das suas funções, utilidade e características, sendo uma mais-valia aquando do ensino formal da leitura e da escrita.

O educador deve disponibilizar recursos de leitura e de escrita às crianças, por exemplo, incluindo estes nos cantinhos presentes na sala. O facto de as crianças contactarem com a leitura e a escrita através do lúdico faz com que estas atribuam significado ao que fazem. Deste modo, quando

joga[m] e brinca[m] com a leitura e a escrita permitem não só que a criança mostre o que já sabe sobre o sistema de linguagem escrita, mas também criam oportunidades para que esta possa praticar e desenvolver as suas competências (Mata, 2010, p. 34).

Henriques (2013) salienta que as crianças que exploram os livros e frequentam a área da biblioteca de forma espontânea mais facilmente incrementam comportamentos de literacia emergente. Porém, o facto de a criança desenvolver comportamentos de literacia precocemente não tem a ver com a disponibilidade de muitos livros, mas sim por esta ser “activa com o impresso, agir sobre ele, interpretá-lo, tratá-lo de diferentes modos durante muito tempo” (Sequeira, 2000, p. 61).

Por outro lado, Mata (2010, p. 34) refere que “o jogo de faz-de-conta e o jogo dramático proporcionam oportunidades ímpares para um envolvimento significativo com actividades e suportes de literacia, que respeitam os interesses das crianças e ao mesmo tempo promovem a sua aprendizagem”. Reforçando esta ideia, Gomes e Santos (2005) dizem que a articulação do jogo com a literacia é uma forma eficiente para as crianças atribuírem sentido às tarefas que desempenham e em simultâneo retirarem prazer das mesmas.

No contexto de Educação Pré-Escolar, pode referir-se que a literacia emergente abarca um vasto leque de experiências dinâmicas que permitem à criança

adquirir consciência do impresso, adaptar comportamentos de leitura/escrita, formular hipóteses sobre a linguagem escrita e a relação que a mesma estabelece com a linguagem falada e, até, perceber que se trata de um meio de comunicação útil, que integra, de forma natural, o dia-a-dia (Commission Scolaire Marie – Victorin, 2004, s.p, citado por Gomes, 2005, p. 318).

A leitura inicia-se antes da criança saber ler; no entanto, não se pretende que se entre para o 1.º CEB já a saber ler e escrever, realçando Gomes e Santos (2005) que a literacia emergente vai ao encontro da aquisição natural de competências, do

estímulo do gosto pelos livros, do interesse pela linguagem escrita e dos laços afetivos que se criam entre a criança e o adulto. Deste modo, Mata (2007, p. 18) diz que “devemos valorizar os contactos precoces com a linguagem escrita, criando ambientes ricos e estimulantes de literacia e incentivando e apoiando a sua exploração”. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* dão-nos conta que no Jardim de Infância

uma das funções da linguagem escrita [é] dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades (Ministério da Educação, 2016, p. 66).

Porém, as atividades devem ser de possível execução para a faixa etária das crianças e estas devem-se sentir competentes para as realizar, sem possuírem “constrangimentos nem pressões, associadas a níveis de exigência desadequados, que não permitem a exploração da escrita nem o ultrapassar natural das diferentes etapas conceptuais” (Mata, 2007, p. 21).

Campbell (2001, citado por Fernandes, 2007) enumera algumas atividades que o educador pode levar a cabo na Educação Pré-Escolar, de forma a desenvolver competências de literacia. Assim, o educador deve: i) proporcionar um espaço e materiais que envolvam a criança com elementos de escrita; ii) ler histórias e outros materiais impressos às crianças, numa variedade grande de contextos e de atividades; iii) ser um exemplo para as crianças e ler com gosto; iv) interagir, durante a leitura, com as crianças; v) recorrer ao uso de atividades lúdicas para desenvolver o prazer de exploração da língua e vi) falar sobre o material impresso que rodeia a criança, destacando a sua utilidade. Mata (2007) faz alusão ao facto de as crianças distinguirem, desde muito cedo, o desenho do ato de escrever. Dado este conhecimento, cabe aos educadores fomentar o desenvolvimento natural destas conceções. Assim, deve-se colocar à disposição da criança materiais de escrita como lápis, canetas, blocos de notas, entre outros, para que esta coloque em prática os seus conhecimentos e os amplie. O papel do educador deve passar por incentivar, valorizar e estimular a criança nos momentos em que esta brinca e explora materiais de escrita.

Neste sentido, as OCEPE destacam a importância da linguagem escrita e a sua utilização informal em contexto, elencando a compreensão das funções da leitura e da escrita, a disponibilização de uma variedade de suportes de escrita para as

crianças manipularem e recorrerem à sua utilização participada. O papel do educador é crucial, na medida em que este deve auxiliar a criança na procura de informação em livros e na internet, lendo e comentando a informação mais relevante para que as crianças compreendam, interpretem, atribuam significado ao lido, retendo as ideias essenciais; ler notícias nos jornais; consultar revistas, dicionários, enciclopédias, ler receitas para a confeção de um bolo (Ministérios da Educação, 2016). Estas são algumas estratégias, possíveis de serem utilizados pelas crianças no contexto Jardim de Infância, para que se apercebam de alguns processos inerentes à linguagem oral e escrita. Mata (2007, p. 19) sublinha que “são essenciais oportunidades de exploração e utilização da escrita, diversificadas, devidamente contextualizadas e significativas para as crianças”.

Tanto a família como o educador devem ler histórias às crianças e proporcionar momentos de interação em torno do livro. Esta envolvência, criada, por exemplo, através do contar histórias leva a criança a assimilar “condutas posturais da leitura, vai-se apropriando dos traços paralinguísticos próprios de quem lê. E principalmente, começa a relacionar o que é dito com o que está escrito e a familiarizar-se com o registo escrito da língua” (Sequeira, 2000, p. 62).

As experiências enriquecedoras e frequentes que as crianças têm com a leitura e a escrita no contexto de Jardim de Infância vão-se repercutir aquando a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita, daí a grande importância da implementação de programas que agregam a literacia emergente (Gomes & Santos, 2005).

Voltamos a referir que não se pretende que as crianças na Educação Pré-Escolar aprendam a ler e a escrever. No entanto, devem desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes que lhes serão benéficos, tornando-se uma mais-valia aquando dessa aquisição. A Figura 1 sintetiza dez áreas-chave inerentes à literacia emergente (Gomes & Santos, 2005, p. 4).



Figura 1 - Precursores básicos e desenvolvimentais da literacia em termos de conhecimentos e capacidades (Gomes & Santos, 2005, p. 4)

De um modo geral, nesta figura encontram-se aspetos relacionados com a consciência fonológica e a consciência do impresso. No que diz respeito à escrita, a ênfase recai na identificação de recursos que contenham escrita, na associação que se estabelece entre a linguagem oral e a escrita e o reconhecimento do código escrito. Falando-se também na pré-escrita, que passa pela capacidade de a criança escrever o seu próprio nome. No que se refere à leitura, é importante que as crianças oiçam histórias, existindo também leituras dinâmicas (White – head, 2001, citado por Gomes & Santos, 2005).

1.5. Práticas de literacia familiar

A família é um pilar crucial no desenvolvimento da criança. Assim, Magalhães (2007, citado por Medeiros, 2015) sublinha que é a família quem presta os primeiros cuidados à criança, estabelecendo, assim, uma ligação afetiva com esta e proporcionando-lhe um grande leque de oportunidades.

No entanto, talvez se possa dizer que o conceito de família é polissémico, sendo definido por Wall, Cunha e Atalaia (2013, p. 70) como um “conjunto de pessoas

que possuem entre si laços de sangue ou de aliança, que se estabelecem, respetivamente, com o nascimento e o casamento”.

Oliveira (2015) destaca a importância da família não só como primeiro agente de socialização, mas também pelo seu papel no desenvolvimento da criatividade e da inovação, para tornar a leitura num processo dinâmico, cativando, assim, as crianças para a mesma.

De um modo mais abrangente, Marques (1977, p. 46, citado por Figueiredo, 2010, p. 30) destaca que é “opinião de muitos investigadores portugueses e estrangeiros que a chave para a melhoria da qualidade do ensino passa, sobretudo, para um maior envolvimento das famílias no processo educativo”.

Já nas anteriores Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), se referia que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43).

Nas atuais OCEPE, reforçam-se as ideias supracitadas, realçando que o contexto familiar e social são fatores imprescindíveis na Educação Pré-Escolar, visto que propiciam um ambiente motivador que leva a aprendizagens significativas e diversificadas (Ministério da Educação, 2016).

A literacia familiar é fundamental para que sejam incutidos desde cedo comportamentos relacionados com a literacia emergente nas crianças. Mata e Pacheco (2009) definem esta palavra-chave - literacia familiar - como as práticas que os familiares desenvolvem com as crianças em torno da leitura e da escrita. Assim, a primeira proximidade que a criança tem com a leitura e a escrita advém das experiências proporcionadas e observadas no contexto familiar. As crianças quando entram para o Jardim de Infância já levam consigo uma bagagem de saberes, cabe ao educador partir do conhecimento que estas já possuem para que o possam alargar. Tal como se encontra frisado nas OCEPE, as crianças ao entrarem para a Educação Pré-Escolar “já tiveram um percurso de desenvolvimento e aprendizagem (em contexto familiar ou institucional)” (Ministério da Educação, 2016, p. 6).

A literacia familiar, como o próprio nome indica, está inerente aos conhecimentos individuais de cada criança cultivados no contexto familiar e que são uma mais-valia no desenvolvimento da leitura e da escrita. Porém, “estes conhecimentos emergem e são construídos pela criança num determinado contexto social e cultural” (Pacheco, 2012, p. 33). Como já mencionamos, as crianças quando

chegam ao Jardim de Infância não se encontram todas ao mesmo nível de desenvolvimento; pelo contrário, todas elas levam consigo um conjunto de experiências distintas. Existindo uma disparidade, segundo Mata (2002), face ao desenvolvimento da literacia perante famílias com elevados recursos económicos e o oposto. Uma vez que estas últimas não têm a mesma possibilidade de comprar livros e outros recursos literários às crianças, por sua vez leem menos histórias às mesmas. Porém, a literacia também é desenvolvida através de atividades do dia-a-dia.

Prego e Mata (2012, p. 325) afirmam que “as práticas e o ambiente de literacia familiar são influenciados por fatores tais como as crenças e as atitudes face à importância das práticas de literacia, os fatores socioeconómicos e sociais.

O papel dos educadores de infância é crucial, na medida em que estes devem possibilitar a inclusão de todas as crianças, atendendo às suas especificidades, para que existam progressos. Daí a Educação Pré-Escolar possuir “um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relevantes às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar” (Ministério da Educação, 2016, p. 10).

No seu dia-a-dia, a família contacta com a leitura / escrita quer através da leitura de rótulos, de receitas, lista de compras, entre outras coisas. Estes comportamentos são de facto importantes, permitindo à criança observar a utilidade e função da leitura e da escrita. A família é o exemplo das crianças e se esta quer formar leitores, as crianças devem ver os seus modelos ler. Estes pequenos gestos, que à partida parecem tão simples, transmitem à criança o prazer pela leitura. No entanto, este elo de ligação não deve ser estabelecido, somente, em contexto familiar. A escola e o contexto familiar devem estar conectados, trabalhando para o alcance do sucesso e bem-estar da mesma criança. Deste modo, o Jardim de Infância deve abrir portas aos familiares da criança e ter conhecimento que “ao fazê-lo estão não só a enriquecer o próprio trabalho, como a facilitar o processo de emergência e apreensão da literacia, e a valorizar as práticas de literacia familiar” (Mata, 2002, p. 382).

Cruz, Ribeiro, Viana e Azevedo (2012) dão-nos conta a partir de dados da sua investigação, que o contributo da família é fulcral no desenvolvimento da literacia. Estas autoras referem também que a envolvimento da família não passa somente pelo contar histórias com regularidade, acrescentando a relevância das interações afetivas. Segundo Cruz (2011), a criação de um clima afetivo entre a família e as crianças é uma mais-valia, visto que estas dinâmicas levam ao “desenvolvimento literário das

mesmas, construindo um motor para novas explorações e formas de interagir entre adultos e crianças” (Cruz, 2011, p. 211).

Porém, a leitura de histórias às crianças, cada vez mais, tem vindo a ganhar destaque dado o reconhecimento das suas potencialidades. Uma vez que, através desta atividade informal e lúdica, as crianças alargam o seu vocabulário, assimilam, “conhecimentos, regras e competências de literacia, que influenciam de uma forma positiva a motivação e o processo de aprendizagem da língua” (Mata, 2004, p. 14).

A leitura de histórias, tanto no contexto do Jardim de Infância como familiar, cria vínculos afetivos e fortalece o grupo. Sendo que, de modo natural, as crianças vão ganhando interesse pelos livros e a leitura torna-se um momento de magia e prazer. Mata (2002, p. 37) refere quanto ao contacto com a leitura e a escrita que “a forma como são sentidas e exploradas pela família, e como as crianças são integradas neste seu viver e sentir, que é efectivamente importante e faz a diferença”.

Cruz, Ribeiro, Viana e Azevedo (2012) revelam que os resultados alcançados na sua investigação lhes permitem referir que os programas de literacia familiar apresentam efeitos significativos ao nível dos seguintes itens:

- a) ao nível das práticas de leitura e de escrita conjuntas entre a criança e os pais e nas deslocações a bibliotecas; b) na frequência dos comportamentos dos adultos e das crianças durante a leitura de histórias, verificando-se um aumento de elocuções produzidas por adultos e crianças relacionadas com o conteúdo imediato e não imediato da história; c) na atenção para com o impresso por parte dos adultos; d) ao nível da qualidade afetiva das interações; e) nas competências de literacia emergente.

De acordo com Pacheco (2012), as práticas de literacia familiar podem ser classificadas de acordo com três tipos: I) práticas do dia-a-dia; II) práticas de entretenimento e III) práticas de treino.

No que se refere aos tópicos I) e II) – práticas do dia-a-dia e entretenimento – as crianças observam os familiares a ler revistas, jornais, livros, legendas dos filmes, rótulos de ingredientes, receitas, cartazes, explorar textos narrativos, entre outras. Atividades estas que ocorrem de modo natural, tratando-se de práticas informais. Especificado, nas práticas de entretenimento, como o próprio nome nos indica, estas estão mais associadas a momentos de lazer. No que concerne ao tópico III) – práticas de treino –, contrariamente às práticas elencadas anteriormente, estas visam um estudo formal das competências da linguagem e da escrita. Neste caso, os familiares focam-se na aprendizagem das letras e das palavras, o que para os autores Mata e

Pacheco (2009) não é nada benéfico, defendendo antes o desenvolvimento de comportamentos de literacia emergente de forma natural, funcional e contextualizada (Mata & Pacheco, 2009). Mata (2004) reforça o referido anteriormente, dizendo que a manipulação de material que contenha escrita de forma natural no quotidiano é muito enriquecedor e leva à aprendizagem efetiva. Assim, a observação das práticas de literacia familiar “facilitam o processo de descoberta e a apreensão dos aspectos funcionais, convencionais e conceptuais característicos da linguagem escrita” (Mata, 2004, p. 1). Em suma, “(...) a família torna-se o primeiro modelo de atos literácitos, dando importância ao material impresso (jornais, revistas, folhetos, entre outros) e aos livros, permitindo o contacto da criança com esses produtos culturais e usando-os no seu quotidiano familiar” (Balça, Azevedo & Barros, 2017, p. 716).

A leitura não é uma tarefa fácil. Por essa razão a criança deve ser cativada, estimulada para o mundo da fantasia, para que possam “nascer” futuros leitores. Tal como diz Mata (2002, p. 381) é importante

no âmbito da literacia familiar: alertar, mostrar, provar, exemplificar, etc., como são importantes as actividades funcionais desenvolvidas no dia-a-dia, não pela sua integração e consequente mais fácil percepção, mas também pela sua diversidade (o que evita cansaço e saturação), frequência com que ocorrem naturalmente, pela facilidade com que são exploradas, mesmo de modo pouco estruturado, e pelo seu potencial de aprendizagem.

1. Metodologia

1.1. Tipo de investigação

Para que os objetivos estipulados neste estudo sejam alcançados realizamos um estudo de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, especificando que o principal responsável da recolha de dados é o próprio investigador. Outro aspeto imprescindível é o facto de estes investigadores se preocuparem mais com todo o processo do que propriamente com os resultados, analisando estes de forma indutiva, reforçando os autores a importância do seu significado.

De acordo com Tuckman (2000, p. 512),

embora o investigador sirva de instrumento de medida e de analista, o processo não necessita ser inteiramente não-estruturado. Para tentar manter a neutralidade e para aproveitar o tempo, que é limitado, de modo mais eficiente, o processo deve ser, até certo ponto, estruturado.

Consideramos igualmente importante que a investigação qualitativa, como sublinha Sánchez (2015, p. 70), incida sobre os três fatores seguintes: “a) la manera en que los sujetos ven el mundo; b) la interpretación del investigador de cómo ellos ven el mundo; c) la construcción del investigador cualitativo del punto de vista de los sujetos, para ser transmitida al mundo intelectual”.

No estudo de caso

a intenção do investigador vai para além do conhecimento desse valor intrínseco, do caso, visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; contudo, o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo (Amado & Freire, 2014, p. 124).

1.2. Participantes

O grupo de crianças que participou neste estudo inseria-se no contexto de Educação Pré-Escolar, ou seja, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo constituído por 23 crianças, 19 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, existindo uma predominância de meninas mais velhas. No quadro abaixo podem ser verificados estes aspetos, ou seja, a distribuição das crianças por idades e sexo, sintetizando a constituição do grupo.

Quadro 1- Distribuição das crianças por idade e sexo

	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	4	3	10	2	19
Masculino	1	2	0	1	4
Total	5	5	10	3	23

O facto de este estudo ter ocorrido na Educação Pré-Escolar justifica-se por este contexto e as crianças desta faixa etária serem um desafio constante, bem como despertarem especial interesse em se querer saber mais sobre o desenvolvimento espontâneo do conhecimento dos processos de leitura e de escrita.

Outro dos intervenientes imprescindíveis neste estudo foi a família, não só os pais ou os Encarregados de Educação, mas também outros elementos, desde que participassem ativamente em momentos lúdicos de partilha e leitura. No entanto, importa salientar que só participaram no estudo as mães.

Para além dos participantes referidos, outros dos elementos presentes foram a educadora, uma assistente operacional e uma colega de estágio.

1.3. Instrumentos de recolha de dados

Para a concretização deste estudo utilizamos três tipos de instrumentos, o inquérito por questionário (Cf. Anexo A), a grelha de observação (Cf. Anexo B) e o diário de bordo (Cf. Anexo C).

No que diz respeito ao inquérito por questionário, Gil (1999, p. 128) define-o “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas [e] situações vivenciadas”. Já Pardal e Lopes (2011, p. 73) referem-se ao questionário como um “instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante, o questionário constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica”.

Para o presente estudo elaboramos um inquérito por questionário sobre as práticas, hábitos e interações de leitura dos familiares e destes para com as suas crianças, tanto no ambiente familiar como no contexto JI. O questionário agregava questões fechadas e abertas, contemplando na totalidade 19 questões (Cf. Anexo A). Através da utilização deste instrumento, pretendia-se inferir se o envolvimento da família em momentos de leitura poderia motivar as crianças para a mesma e compreender qual o contributo da interação entre o Jardim de Infância e a família, no que diz respeito à motivação para a leitura.

Uma técnica recorrente na recolha de dados foi a observação. A observação, relativamente às outras técnicas, apresenta uma vantagem primordial, uma vez que os factos são observados diretamente, sem mais nada a intervir para além do próprio observador, sendo a subjetividade uma das características da observação (Gil, 1999). Assim, através da técnica de observação direta, efetuamos os registos em diário de bordo (Cf. Anexo C) e numa grelha de observação (Cf. Anexo B) sobre os momentos de exploração dos álbuns narrativos por parte dos familiares das crianças.

1.4. Procedimentos adotados

1.4.1. Entrega e preenchimentos do inquérito por questionário

Esta investigação teve lugar na PES na EPE II. Iniciou-se com a entrega dos inquéritos por questionário a um dos familiares das crianças, ficando ao critério dos mesmos quem o preenchia, sendo que o seu preenchimento sucedeu em casa. Deste modo, foram entregues 23 inquéritos por questionário, tendo sido estabelecido um prazo de uma semana para a sua devolução.

1.4.2. Critérios de seleção dos álbuns narrativos

Para cada um dos cinco momentos foi selecionado um álbum narrativo. Deste modo, foram escolhidos cinco álbuns de acordo com determinados critérios que passamos a referir.

Na seleção do álbum narrativo “*Obrigado a todos!*”² (Cf. Anexo D), da autora Isabel Minhós Martins e ilustrador Bernardo Carvalho, tivemos em conta os elementos paratextuais, dado que as ilustrações são bastante apelativas, uma representação bastante real do que se quer expressar (Cf. Anexo E). A temática do álbum também foi crucial na sua escolha, uma vez que esta transmite valores como o respeito pelo outro. As crianças, ao ouvirem esta história, possivelmente, ir-se-iam aperceber que todas as pessoas que nos rodeiam são importantes e que aprendemos um pouco com todas elas.

Algumas expressões como “não me arranjes mais sarilhos!”, “exemplar único” e “especial de corrida” podem ser desconstruídas pelos familiares, aumentando-se, assim, o leque de vocabulário / as expressões das crianças.

² No estudo que consagra à literatura para a infância e ilustração, Ramos (2010, p.39) refere o seguinte relativamente ao livro-álbum “Obrigado a todos!”: “Estruturado a partir do ponto de vista infantil, este álbum narrativo (...) dá conta da forma como a criança apreende a realidade e se apercebe da multiplicidade que a caracteriza a partir do contacto com diferentes adultos...”. Em estudo posterior, Ramos (2011), ao propor uma tipologia do livro-álbum, designa “Obrigado a todos!” de “portefólio ou catálogo” por escapar “(...) à estrutura narrativa tradicional” (Ramos, 2011, p. 32). Face à reconhecida hibridez discursiva do livro-álbum (Gomes, 2013) e suas indefinições, preferimos, neste estudo, manter a primeira designação, de álbum narrativo.

O pormenor do código de barras na contracapa chamou-nos a atenção, pois este é uma ovelha com um balão de fala relacionado com a temática do livro, sendo referido o seguinte: “E a mim, ninguém me agradece?”

No álbum narrativo “*As gravatas do meu pai*” (Cf. Anexo F), do autor e ilustrador Pedro Seromenho, o que nos chamou logo à atenção foi o seu formato pouco usual. As crianças, no cantinho da biblioteca, têm diversos livros; no entanto, o seu formato é muito semelhante. Acharmos que este álbum pode cativar as crianças, causando alguma admiração e curiosidade quanto ao seu interior.

Os elementos paratextuais da capa também podem levar à reflexão, visto que o título do livro, aparentemente, nada tem a ver com a ilustração presente na mesma, levando a dar asas à imaginação. A ilustração da capa inclui diversas borboletas como se pode ver no Anexo F, com algum relevo, dando a sensação de continuidade para além da capa. A presença de um laço na mesma e dois na contracapa também pode levar a pensar em possíveis relações com o título e a história.

Ao folhearmos o álbum, observamos ilustrações belíssimas, muito apelativas (Cf. Anexo G) que permitem desenvolver a criatividade e a imaginação das crianças.

Quando abrimos o álbum deparamo-nos com as guardas iniciais em que já existe na ilustração a presença de uma gravata, ou seja, algo relacionado com o título. As guardas iniciais estão relacionadas com as guardas finais, tendo sido também um critério relevante na escolha.

Na escolha do álbum narrativo “*A cantora deitada*” (Cf. Anexo H), do autor Sandro William Junqueira e ilustradora Maria João Lima, o critério primordial foi a ilustração da capa e da contracapa; estas duas são uma mesma ilustração, ou seja, uma é a continuidade da outra.

As guardas assumiram especial destaque, sendo que nas guardas iniciais está presente uma casa, predominando a cor verde e nas guardas finais está também representada uma casa e para além da cor verde estas páginas possuem outras cores.

Outro aspeto que levou à sua escolha foi o facto de nas diversas páginas do álbum, o leitor ter de rodar o livro durante a leitura, uma vez que existem ilustrações e texto tanto dispostos na horizontal como na vertical (Cf. Anexo I), podendo cativar o grupo.

O pouco texto e as ilustrações apelativas que ocupam a maioria das páginas e por vezes a página inteira também nos chamaram a atenção.

Em “*A Galinha ruiva*” (Cf. Anexo J), da autora Pilar Martinez e ilustrações de Marco Somã, o que nos cativou de imediato foram as ilustrações apelativas e de grandes dimensões. A temática em si poderá envolver as crianças, uma vez que as personagens da história são animais, o que, por si só, já as fascina.

O grupo de crianças teve a oportunidade de visitar uma quinta de uma das crianças. Nessa quinta, entre muitas outras coisas, observaram a maioria dos animais presentes na história, podendo este álbum fazer recordar esses momentos. Nesta visita as crianças também viram amassar o pão e cozer o mesmo no forno a lenha. Com a leitura deste álbum, as crianças, provavelmente, vão perceber todos os processos, desde o semear os grãos de trigo até ao pão cozido.

No que diz respeito ao álbum “*O livro que voa*” (Cf. Anexo K), do autor Pierre Laury e ilustração de Rébecca Dautremer, o critério principal que tivemos em conta na sua seleção foi a temática. Este álbum aborda a história de um livro, permitindo desenvolver a criatividade e a imaginação.

As ilustrações são muito apelativas, realçando o facto de em todas as páginas existirem letras espalhadas em várias direções (Cf. Anexo L).

No Quadro 2, apresentamos uma síntese dos álbuns selecionados.

Quadro 2 - Síntese dos álbuns selecionados

Título	Autor	Ilustrador	Ano de edição	Editores
“ <i>Obrigado a todos!</i> ”	Isabel Minhós Martins	Bernardo Carvalho	2006	Planeta Tangerina
“ <i>As gravatas do meu pai</i> ”	Pedro Seromenho	Pedro Seromenho	2014	Paleta de Letras
“ <i>A cantora deitada</i> ”	Sandro William Junqueira	Maria João Lima	2015	Caminho
“ <i>A Galinha ruiva</i> ”	Pilar Martinez	Marco Somã	2013	Kalandraka
“ <i>O livro que voa</i> ”	Pierre Laury	Rébecca Dautremer	2010	Educação Nacional

1.4.3. A exploração dos álbuns narrativos envolvendo a família

O novo momento introduzido na rotina das crianças foi denominado de “caixa da imaginação”. Para a envolvência dos familiares das crianças, antecipadamente, estes foram convidados a participar no momento da “caixa da imaginação”

pessoalmente, quando levavam as crianças ao JI. Esta informação também se encontrava disponível no placar junto à porta da sala do JI, em que os familiares se podiam inscrever.

A participação dos familiares no momento de exploração dos álbuns narrativos ocorreu durante uma semana, de 15 a 19 de maio, iniciando-se por volta das 9h00 da manhã, tendo lugar na sala de atividades, mais precisamente na manta colorida junto ao cantinho da biblioteca. O facto de ter sido a única semana intensiva que estivemos no estágio – toda a semana - permitiu-nos ter uma perspetiva mais regular das dinâmicas em torno do álbum narrativo.

Assim, todos os dias dessa semana, um dos familiares das crianças dirigiu-se até à sala para ler uma história através de um álbum narrativo. Optou-se por um familiar por dia, uma vez que ao ter-se observado na semana da leitura a ida de mais que um familiar ler uma história diariamente ter levado ao desinteresse das crianças. Como sabemos, os níveis de concentração das crianças desta faixa etária são reduzidos e o facto de se encontrarem muito tempo paradas faz com que estas comecem a ficar agitadas.

Durante a semana da exploração de álbuns narrativos envolvendo a família não existiu nenhum critério na colocação do álbum dentro da “caixa da imaginação”, tendo sido apresentados pela seguinte ordem: 1.º momento – “*O livro que voa*”; 2.º momento – “*A cantora deitada*”; 3.º momento – “*A galinha ruiva*”; 4.º momento – “*As gravatas do meu pai*” e 6.º momento – “*Obrigado a todos*”, tal como se pode verificar na grelha de observação da exploração de álbuns narrativos (Cf. anexo B).

Para o novo momento da exploração didática de álbuns narrativos, decorou-se uma caixa com muitos corações, para que esta fosse apelativa e o reflexo de um momento de muita partilha. Todos os dias, quando chegávamos à sala, colocávamos o álbum narrativo dentro da caixa e fechávamos a mesma com um laço.

A opção pelo fator surpresa, como se de um presente se tratasse ou uma magia, como referiram algumas das crianças, envolveu-as mais.

É importante salientar que na introdução do novo momento na rotina (exploração didática dos álbuns narrativos) se teve em linha de conta as características das crianças e do contexto de estágio. Durante as intervenções, assumimos o papel de mediadores e observadores permanentes. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa pressupõe estudos detalhados, ou seja, “são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

A ligação família-criança só acarreta benefícios. Fernandes (2007, p. 25) refere que “ouvir histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re)construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como o encadeamento da acção, descrição de momentos-chave, descrição de personagens”.

1.4.4. Recolha dos dados

Para além do inquérito por questionário, fez-se uso da grelha de observação e do diário de bordo para a recolha dos dados. A partir destes dois últimos instrumentos e com recurso à observação direta efetuamos registos dos vários momentos da exploração dos álbuns narrativos envolvendo a família.

2. Tratamento e análise dos dados

Após a recolha dos dados relativamente aos inquéritos por questionário, à grelha de observação e ao diário de bordo, ocorre a fase de tratamento e análise de dados, sendo esta uma etapa essencial na investigação. Segundo Amado (2014, p. 299), “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 225) referem que na fase da análise dos dados, como o próprio nome indica, está inerente “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”.

No que diz respeito à análise dos dados que foram recolhidos através do diário de bordo e da grelha de observação, foi feita a análise de conteúdo e estatística descritiva dos mesmos. Deste modo, no diário de bordo efetuou-se uma descrição pormenorizada dos momentos de exploração de álbuns narrativos envolvendo a família. Teve-se em linha de conta a descrição dos momentos de leitura, o contacto com o álbum narrativo, a recorrência ou não às etapas da leitura e estratégias de compreensão da mesma, a interação adulto-criança, afetos, interesse e envolvimento do grupo. No que concerne à grelha de observação da exploração de álbuns narrativos, de forma sintetizada anotámos o grau de parentesco do familiar em relação à criança a participar no momento, qual o álbum que foi alvo de exploração em cada

momento, se o familiar implementou na sua dinamização as etapas da leitura e quais os modos de exploração do álbum. No fundo de cada grelha encontram-se as notas adicionais, sendo aí evidenciados os aspetos que ressaltaram em cada momento. Para uma análise mais significativa existiu o cruzamento dos dados recolhidos através destes dois instrumentos.

Outro dos instrumentos de que se fez uso na recolha dos dados foi o inquérito por questionário, tendo sido analisados os dados através da estatística descritiva (questões fechadas) e análise de conteúdo (questões abertas). O inquérito por questionário agregava 19 questões. Os dados foram tratados em duas etapas distintas. Na primeira etapa fez-se uma análise de questão a questão, para que tivéssemos uma visão das práticas de leitura dos familiares e em conjunto com as crianças, atendendo à sua frequência. Seguiu-se uma análise mais global face à frequência das práticas de literacia em ambiente familiar ou ocorrências em contexto JI.

As cinco primeiras questões tinham a ver com o sexo, grau de parentesco, habilitações académicas e profissão dos familiares, aspetos estes que podem estar relacionados, por exemplo, com a quantidade de materiais de leitura que podem ser disponibilizados às crianças e influenciar os momentos de dinamização e leitura de textos narrativos.

A sexta questão dizia respeito às atividades desenvolvidas nos tempos livres pelos familiares. Pretendia aferir quais as atividades que os familiares consideraram como lazer, analisando se a leitura se enquadra na mesma.

As quatro questões que se seguiam eram direcionadas para os hábitos de leitura dos inquiridos, pretendendo-se perceber se as crianças observavam os seus familiares a ler, com que regularidade liam e que quantidade e variedade de materiais de leitura possuíam no seu ambiente familiar.

As cinco questões que se seguiam eram relacionadas com os hábitos de leitura, a motivação e o fomento da mesma nas crianças. Para que, a partir destas, nos apercebêssemos se os familiares liam regularmente às crianças, qual a importância atribuída à leitura, quais as estratégias de motivação utilizadas em ambiente familiar e as vezes que frequentaram uma biblioteca.

As últimas cinco questões permitiram-nos perceber qual a opinião dos familiares face ao desenvolvimento do gosto pela leitura, à sua participação em momentos de leitura no JI e a relevância que atribuíam a estas atividades. Assim,

possibilitaram a recolha de dados sobre eventuais anteriores participações da família em momentos de leitura e o seu parecer sobre essa ligação entre os dois contextos.

No que concerne à análise de conteúdo, como frisa Coutinho (2011, p. 193) esta permite “avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual) por forma a desenvolver e quantificar a ocorrência de palavras/ frases/ temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior”. De acordo com Amado, Costa e Crusoé (2014, pp. 304-305), através desta técnica podemos captar o “sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido “contexto” ou “condições” de produção.”

3. Análise dos resultados

3.1. Análise dos resultados do inquérito por questionário

Com a análise do inquérito por questionário pretendemos compreender qual o contributo dos familiares das crianças no que diz respeito à motivação para a leitura. Dos 23 inquéritos por questionário entregues aos familiares das crianças foram devolvidos 15 preenchidos.

Na Figura 2, destacamos os resultados relativos ao sexo dos familiares que preencheram o inquérito por questionário.

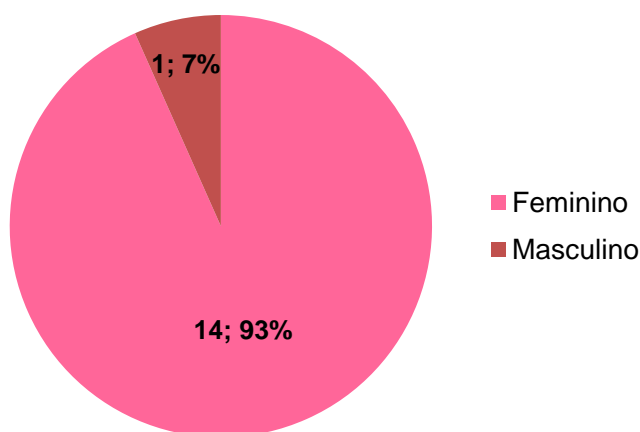


Figura 2 - Sexo dos familiares

Ao analisarmos a Figura 2, constata-se que existiu uma predominância de familiares das crianças do sexo feminino a preencherem o inquérito por questionário (14, correspondendo a 93%), encontrando-se em minoria o sexo masculino (7%).

Na Figura 3, apresentamos a análise dos resultados no que respeita à idade dos inquiridos.

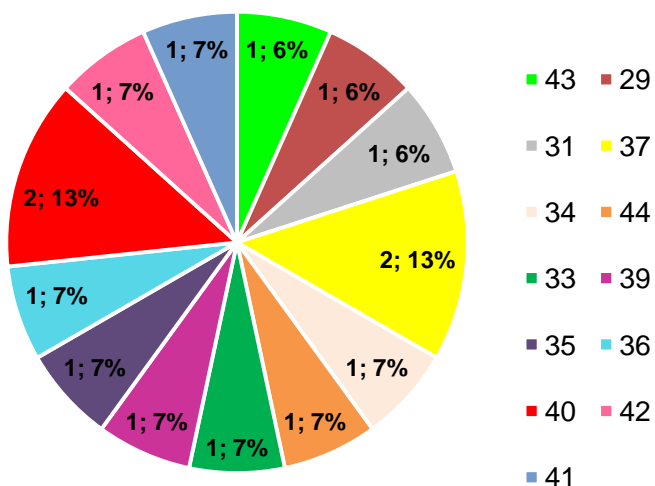


Figura 3 - Idade dos inquiridos

Com base na leitura da Figura 3, podemos averiguar que a idade dos familiares das crianças variava entre os 29 anos e os 44 anos de idade. Existiam, ainda, dois familiares com 37 anos e igualmente dois com 40 anos (correspondendo a 13%). Os restantes familiares tinham respetivamente 29; 31; 33; 34; 35; 36; 39; 40; 41; 42; 43 anos (1, correspondendo a 7%).

Na Figura 4, apresentamos qual o grau de parentesco dos familiares da criança que estiveram envolvidos no preenchimento do inquérito por questionário.

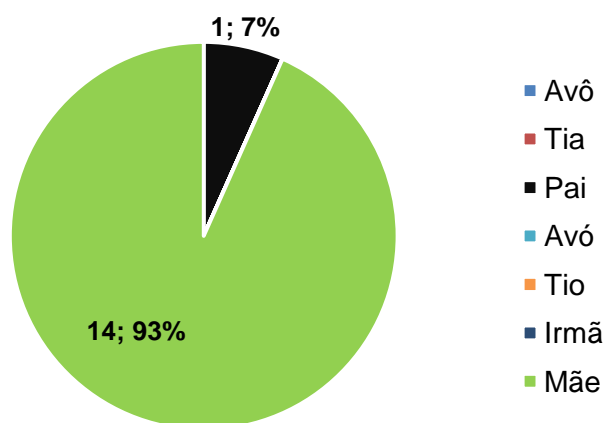


Figura 4 - Grau de parentesco dos familiares.

Da leitura da Figura 4, pode observar-se que existe uma discrepância entre o grau de parentesco dos familiares das crianças envolvidas no estudo, visto que 14 dos familiares eram mães das crianças, percentagem esta de 93%, sendo que apenas um pai participou no estudo (correspondendo a 7%). Tal sucedeu igualmente no âmbito da exploração dos álbuns narrativos, tendo participado só as mães das crianças. Provavelmente, os familiares veem mais a figura maternal relacionada a atividades direcionadas com a leitura e a educação literária das crianças.

Na Figura 5, apresentamos as habilitações literárias dos familiares das crianças.

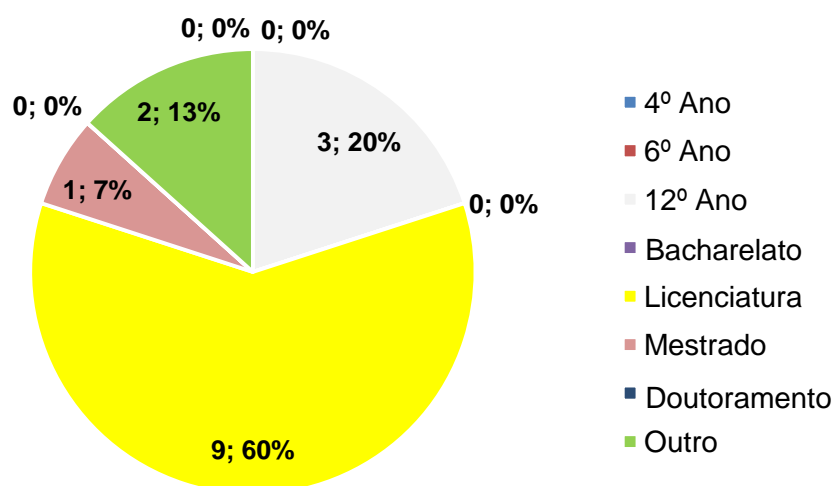


Figura 5 - Habilitações literárias.

No que concerne à Figura 5, pudemos inferir que existe uma maioria de familiares licenciados, mais precisamente 9 (correspondendo a 60%). Três familiares (correspondendo a 20%) indicaram o 12.º de escolaridade e 1 (correspondendo a 7%) o grau de mestre. Adicionalmente, dois familiares das crianças (correspondendo a 13%) referiram possuir o 9.º ano de escolaridade e uma pós-graduação.

No Quadro 3 pode fazer-se a leitura das profissões dos familiares das crianças, bem como a respetiva frequência e percentagem face à ocorrência das mesmas.

Quadro 3 - Profissões dos familiares das crianças

Categorias	Freq.	%
Mecânico de automóvel	1	6,66%
Delegado informação médica	1	6,66%
Técnico de saúde	1	6,66%
Professor	2	13,33%
Designer gráfico	1	6,66%
Engenheiro do ambiente	1	6,66%
Assistente administrativa	1	6,66%
Assistente operacional	1	6,66%
Enfermeiro	1	6,66%

Técnico de apoio de gestão	1	6,66%
Administrativa	3	19,99%
Gestora de formação	1	6,66%
Total	15	100%

Ao analisar o Quadro 3, podemos constatar que os familiares das crianças exercem profissões distintas. Porém existem 3 administrativas (correspondendo a 19,99%) e 2 professores (13,33%). Todas as restantes profissões possuem a frequência de 1, o que equivale a uma percentagem de 6,66%.

No Quadro 4 apresentamos a análise relativa às atividades realizadas pelos familiares das crianças nos seus tempos livres:

Quadro 4 - Listagem das atividades realizadas nos tempos livres

Categoria	Freq.	%
Passear	8	21,04%
Desenhar	1	2,63%
Pintar	2	5,26%
Ler	5	13,15%
Brincar com os filhos	1	2,63%
Ouvir música	3	7,89%
Ir ao cinema	2	5,26%
Fazer exercício físico	9	23,67%
Estar com a família	2	5,26%
Fazer jardinagem	1	2,63%
Modelagem de balões	1	2,63%
Viajar	1	2,63%
Sair com amigos	1	2,63%
Não tem	1	2,63%
Total	38	100%

A leitura do Quadro 4 revela-nos que a prática de exercício físico é a atividade que os familiares das crianças mais realizam nos seus tempos livres, tendo referido esse aspeto 9 dos inquiridos (correspondendo a 23,67%). Seguidamente, com a percentagem de 21,04% (correspondente a 8) os familiares das crianças aproveitam os seus tempos livres para passear. A leitura foi referida como atividade dos tempos livres por 5 inquiridos (correspondendo a 13,15%). Possivelmente, estes familiares

veem a leitura, e bem, como uma forma de entretenimento, tornando-se uma mais-valia para os seus filhos a observação dos pais a ler. “Ouvir música” foi destacado por 3 inquiridos, sendo a percentagem associada de 7,89%. Com a mesma frequência, ou seja, 2 inquiridos mencionaram as seguintes atividades: “estar com a família”, “pintar” e “ir ao cinema”, sendo a percentagem referente a cada uma das atividades de 5,26%. As seguintes atividades: “desenhar”, “brincar com os filhos”, “fazer jardinagem”, “modelagem de balões”, “viajar” e “sair com os amigos” têm a frequência de 1 (2,63%). Um dos familiares referiu que não tinha tempos livres.

A Figura 6 ilustra o gosto pela leitura dos familiares das crianças.

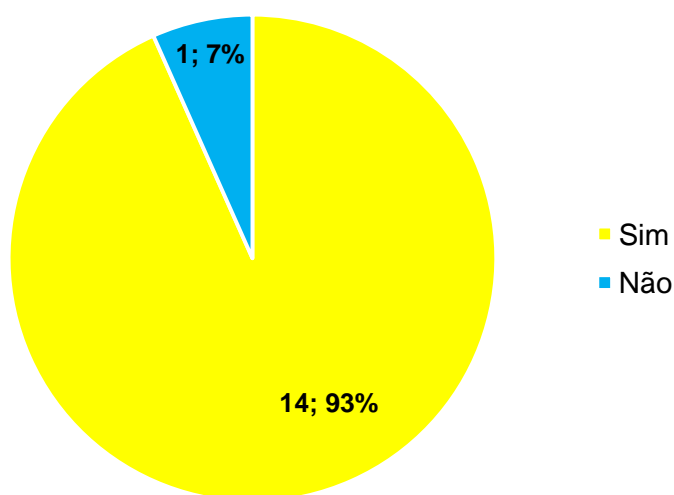


Figura 6 - Respostas à questão “Gosta de ler?”

Como se pode constatar através da Figura 6, questionados se gostavam de ler, 15 dos inquiridos responderam afirmativamente (93%) e apenas um inquirido respondeu que não (7%), indicando não ter tempo. Os familiares das crianças são os seus modelos; desse modo é relevante para estas que exista e seja evidente a relação positiva face à leitura. Assim, se os familiares demonstrarem o seu gosto por ler estão a contribuir para fomentar na criança o prazer pela leitura.

No Quadro 5, encontram-se elencados os motivos pelos quais os familiares afirmam gostar de ler.

Quadro 5 - Razões pelas quais os familiares gostam de ler.

Categorias	Freq.	%
Procura de cultura geral	3	16,67%
Retirar aprendizagens	2	11,11%
Permite imaginar	2	11,11%
Ficar informada	1	5,56%
Alargar vocabulário	1	5,56%
Desenvolve o raciocínio e a memória	1	5,56%
Pelo prazer	1	5,56%
Enriquecimento pessoal e profissional	2	11,11%
Diversão	1	5,56%
É relaxante	1	5,56%
Não respondeu	3	16,67%
Total	18	100%

São várias e diferentes as razões pelas quais lemos e gostamos de ler. No Quadro 5, podemos verificar que o motivo primordial que leva os familiares a gostar de ler é porque através da leitura procuram a cultura geral (3 correspondendo a 16,67%). Seguidamente, os aspetos mais sublinhados pelos familiares foram: porque através da leitura retiram aprendizagens, permite imaginar e é uma forma de enriquecimento pessoal e profissional (2, correspondendo a 11,11%). Apesar da frequência de 1 (equivalente a 5,56 %), não menos importante, foi referido que se gosta de ler para ficar informado, alargar o vocabulário, desenvolver o raciocínio e a memória, pelo prazer, diversão e porque é relaxante. Porém entre os familiares que responderam que gostavam de ler, 3 (16,67%) não indicaram a razão de tal opção.

A Figura 7 elucida-nos sobre os hábitos de leitura dos familiares das crianças.

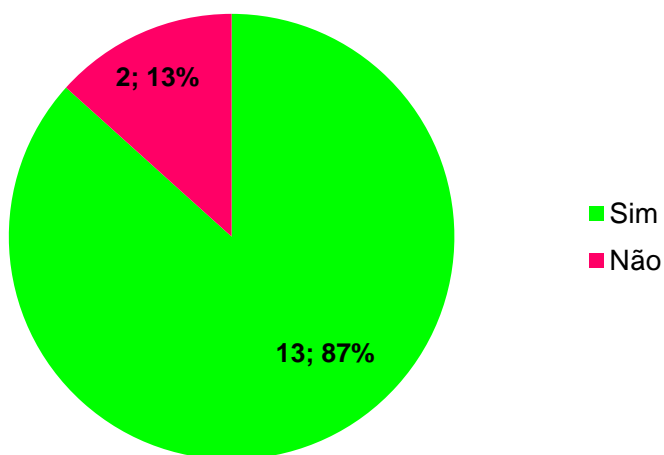


Figura 7 - Respostas sobre o hábito de ler.

Ao interpretar-se o gráfico podemos dizer que 13 familiares dizem que costumam ler (correspondendo a 87%) e simplesmente 2 referiram que não leem (13%), constatando-se, assim, que grande parte destes familiares reconhece a importância da leitura e diz que lê.

No Quadro 6, expomos a análise dos hábitos de leitura dos familiares das crianças:

Quadro 6 - Hábitos de leitura dos familiares

Categorias	Freq.	%
Livros de desenvolvimento pessoal	1	3,85%
Livros técnicos	1	3,85%
Livros infanto-juvenis	1	3,85%
Literatura	1	3,85%
Científicos	1	3,85%
Manuais	1	3,85%
Historias infantis	3	11,55%
Romances	4	15,38%
Religiosos	1	3,85%
Ficção	1	3,85%
Policiais	1	3,85%
Viagens	1	3,85%
Jornais	2	7,69%
Revistas	1	3,85%
Obras literárias	1	3,85%
Internet	1	3,85%
Livros de ciências sociais	1	3,85%
Outros	2	7,69%
Não respondeu	1	3,85%
Total	26	100%

A partir da análise deste quadro conseguimos perceber que os livros que os familiares dizem que mais leem são romances, sendo que foram 4 inquiridos que o referiram (15,38%), seguindo-se as histórias infantis, mencionadas por 3 dos familiares das crianças (correspondendo a 11,55%). Os jornais foram destacados 2 vezes, correspondendo à percentagem de 7,69%. Os meios para se aceder à leitura não passam só por ler histórias através dos livros, vai muito para além disso, como a leitura de jornais, revistas, leitura em suporte digital, entre outros. Na tabela encontra-se uma categoria descrita como “Outros”. Esta deve-se ao facto de 2 dos familiares (correspondendo a 7,69%) terem referido que liam “Isabel Allende” (Q1) e outra resposta, menos usual, foi a seguinte: “Gosto de ler todos os temas” (Q5).

No Quadro 7, encontram-se enumerados os livros que os familiares dizem possuir em sua casa.

Quadro 7 - Livros que os familiares possuem em sua casa

Categorias	Freq.	%
Livros infantis	7	14,91%
Romances	8	17,04%
Enciclopédias	1	2,13%
Livros de poesia	1	2,13%
Suspense	1	2,13%
Coleção de aventuras	2	4,26%
Religiosos	1	2,13%
Jornais	1	2,13%
Banda desenhada	2	4,26%
Biografias	1	2,13%
Desenvolvimento pessoal	2	4,26%
Livros de culinária	2	4,26%
Livros científicos	2	4,26%
Livros de autor	8	17,04%
Outros	10	19,17%
Total	47	100%

Ao analisarmos o Quadro 7 podemos constatar que os livros que os familiares dizem que mais possuem em sua casa são romances (8 correspondendo a 17,04%). Seguidamente, os livros mais referidos pelos familiares foram os livros infantis (7, correspondendo a 14,91%). Foram referidos por 2 familiares os seguintes livros: coleção de aventuras, banda desenhada, desenvolvimento pessoal, livros de culinária e livros científicos, o que equivale a 4,26%. Apenas 1 familiar possuía em casa enciclopédias, livros de poesia, suspense, religiosos, biografias e jornais (correspondendo a 2,13%). Na categoria referente aos “livros de autor”, agregamos os livros que os familiares discriminaram através do nome do autor (8, correspondendo a 17,04%).

Na Figura 8, apresentamos a análise dos resultados relativamente à questão “Costuma comprar livros?”:

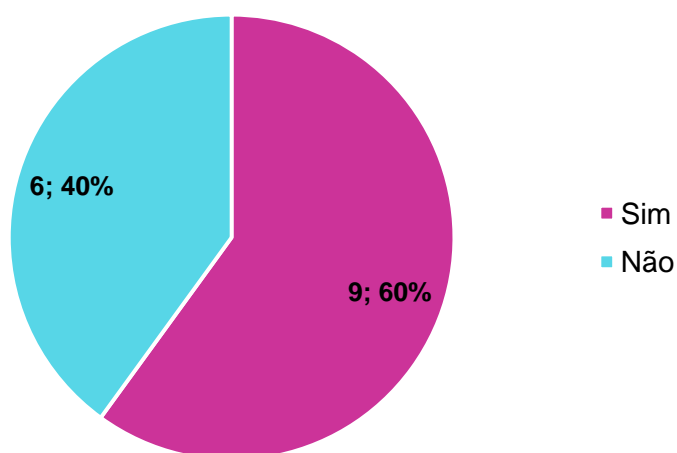


Figura 8- Hábito de comprar livros.

Através da análise da Figura 8 pode afirmar-se que 9 familiares dizem que costumam comprar livros (correspondendo a 60%) e 6 dizem que não o fazem (40%). O contacto físico com o livro, o explorar, o ter à sua disposição um amplo leque de livros, leva as crianças a desenvolver o gosto pela leitura. Assim, é importante, se possível, que as crianças no seu ambiente tenham livros ao seu alcance.

No Quadro 8 encontram-se as respostas dadas pelos familiares sobre quais os livros que costumam comprar.

Quadro 8- Livros que os familiares costumam comprar.

Categorias	Freq.	%
Interesse pessoal/ curiosidade	2	11,11%
Romances	3	16,67%
Histórias atuais	1	5,56%
Livros infantis	5	27,78%
Policiais	1	5,56%
Biografias	1	5,56%
Livros de psicologia	1	5,56%
Literatura	1	5,56%
Livros técnicos	2	11,11%
Não responderam	1	5,56%
Total	18	100%

Da leitura do Quadro 8, apercebemo-nos que os livros que os familiares mais compram são livros infantis (5, correspondendo a 27,78%), podendo inferir-se que existe uma preocupação por parte destes familiares para que os filhos contactem com livros direccionados para a sua faixa etária. Os romances, seguidamente aos livros infantis, são os mais comprados (3, correspondendo a 16,67%). Dois familiares (11,11%) referiram que compram livros, no entanto não especificaram quais, sublinhando que compram: “aqueles que tenho curiosidade em ler” (Q8); “Aqueles que vão saindo e que acho que me interessam” (Q1). A compra de livros para aprofundarem os seus conhecimentos face à profissão também foram elencados pelos pais, destacando-se os livros técnicos (2, correspondendo a 11,11%) e livros de psicologia (1, correspondendo a 5,56%). Com a frequência de 1 (5,56%), os familiares também compram livros de histórias atuais, policiais, biografias e literatura. Dos 6 familiares que não costumam comprar livros (Figura 8), um, apesar de não ser solicitado, referiu que não o faz pelo seguinte motivo: “Tenho oportunidade de ler livros emprestados, normalmente romances “best sellers”” (Q15).

Na Figura 9 são apresentados os resultados das respostas que foram dadas pelos familiares à questão sobre o hábito de ler histórias à criança.

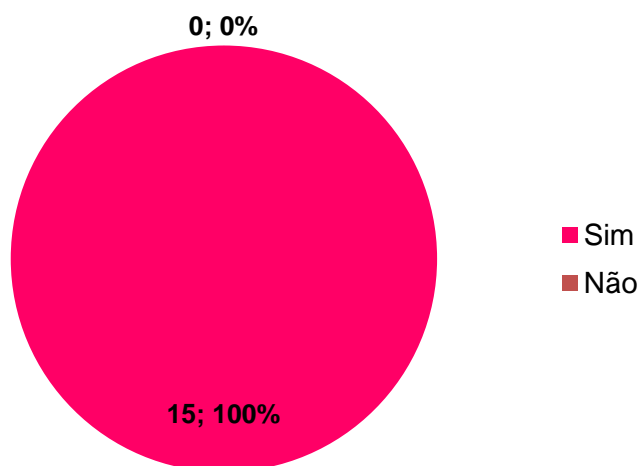


Figura 9 - Hábitos de leitura conjunta

Ao analisarmos as respostas dadas pelos familiares das crianças, na Figura 9, podemos constatar que na totalidade (100%), ou seja, os 15 inquiridos que responderam dizem que têm o hábito de ler às crianças. Assim, podemos inferir que estes inquiridos têm a percepção de que o facto de se ler às crianças traz benefícios para ambas as partes, pois, para além do desenvolvimento da compreensão, o alargar o vocabulário, entre outros fatores, existe a criação de laços afetivos entre eles. Mata (2006, p. 95) reforça esta ideia, dizendo que, com o passar dos anos, a importância da leitura de histórias tem vindo a ser reconhecida; esse reconhecimento, “tem sido identificado, enquanto prática de literacia familiar, não só pela frequência com que é desenvolvida, como pelo carácter afetivo, positivo e lúdico com que é conotado”.

No Quadro 9, encontram-se discriminadas as categorias referentes à regularidade com que os familiares dizem que leem às crianças.

Quadro 9 - Regularidade com que os familiares leem à criança.

Categorias	Freq.	%
Quase todos os dias	2	13,33%
Poucas vezes	1	6,67%
Diariamente	5	33,33%
Uma vez por semana	1	6,67%
Dia sim, dia não	1	6,67%
Média dois em dois dias	1	6,67%
Duas a três vezes por semana	2	13,33%
Duas vezes por semana	1	6,67%
Não respondeu	1	6,67%
Total	15	100%

Ao analisarmos o Quadro 9, verificamos que 5 familiares (correspondendo 33,33%) dizem que leem todos os dias às crianças. Alguns destes familiares, para além de mencionarem que leem todos os dias às crianças, acrescentaram quando o fazem: “Todos os dias ao deitar” (Q8) e “Todas as noites um pouco” (Q11). Dois dos familiares (13,33%) afirmam ler quase todos os dias à criança. Também com a frequência 2 (13,33%), alguns familiares afirmaram ler duas a três vezes por semana aos seus filhos. Com a mesma frequência (1, correspondendo a 6,67%), outros familiares dizem que leem à criança “poucas vezes”, “uma vez por semana”, “dia sim, dia não”, “em média de dois em dois dias” e “duas vezes por semana”, sendo que o familiar que respondeu “poucas vezes” acrescentou que isso se deve ao facto de ter “falta de tempo” (Q2). Este mesmo inquirido respondeu à questão 8, referindo que costuma ler, demonstrando, assim, alguma contradição. O familiar que respondeu que costuma ler à criança “uma vez por semana” acrescentou no questionário “ou sempre que ela pede” (Q14). Aqui é demonstrado que existe uma regularidade estabelecida; no entanto este familiar atende às solicitações da criança caso essas existam. O mesmo acontece com o familiar que respondeu “Duas vezes por semana”, sublinhando que: “No entanto à semanas que pode ser todos os dias! Depende do pedido!” (Q9).

Na Figura 10, encontram-se os resultados referentes à análise dos dados à questão 12, “Considera importante ler às crianças?”.

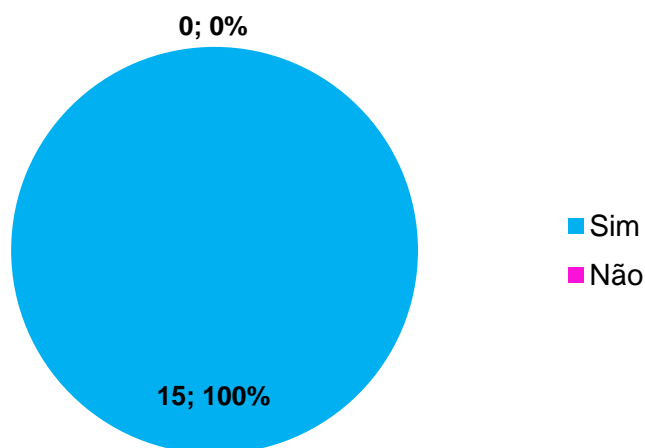


Figura 10 - Reconhecimento da importância de ler às crianças

Como podemos observar na Figura 10, a totalidade (15, correspondendo a 100%) dos familiares considera importante ler às crianças. Visto que a maioria dos familiares das crianças tiveram formação ao longo da vida (maioria licenciados), certamente conhecem as potencialidades que estão inerentes à leitura com as crianças, não só atualmente como futuramente. No entanto, não se deve generalizar, uma vez que, uma das inquiridas, embora tendo como profissão professora, afirma não gostar de ler, que não costuma ler, não compra livros e não frequenta bibliotecas públicas com a criança (Q14).

No Quadro 10, encontram-se discriminadas as razões pelas quais os familiares consideram ser importante ler às crianças.

Quadro 10 - Razões pelas quais os familiares consideram importante ler às crianças

Categorias	Freq.	%
Desenvolve o gosto pela leitura	4	12,12%
Desenvolve a expressão oral e escrita	1	3,03%
Ajuda na resolução de problemas	1	3,03%
Desenvolve a imaginação	7	21,21%
Promove a aprendizagem	7	21,21%
Permite novas experiências	1	3,03%
Momento em família	2	6,06%
Promove a reflexão conjunta	1	3,03%
Aumenta o vocabulário	1	3,03%
Ajuda no poder de concentração	1	3,03%
Auxilia na memorização	2	6,06%
Aprendem a ouvir	1	3,03%
Cria hábitos de leitura	1	3,03%
Promove a criatividade	1	3,03%
Não respondeu	2	6,06%
Total	33	100%

Ao efetuar-se a leitura do quadro 10, constata-se que o facto de a leitura poder desenvolver a imaginação e promover a aprendizagem são as razões que os familiares consideram prioritárias para ler às crianças (ambas com a Freq. de 7, correspondendo a 21,21%), podendo referir-se que os pais associam muito a leitura para levar à aprendizagem e não tanto ao lúdico/entretenimento. Seguidamente, a razão mais elencada foi o facto de, ao ler às crianças, se estar a “desenvolver o gosto pela leitura” (4, associado a 12,12%). Com a mesma percentagem de 6,06% foi referido que ler às crianças propicia um “momento em família” e ajuda na “memorização” (ambas as razões com Freq. 2). Outra das razões suprarreferidas relativamente à importância de ler às crianças deve-se: i) ao desenvolvimento da expressão oral e escrita; ii) ajuda na resolução de problemas; iii) permite novas experiências; iv) promove a reflexão conjunta; v) aumenta o vocabulário; vi) ajuda no poder de concentração; vii) leva a aprenderem a ouvir; viii) incentiva a criar hábitos de leitura; ix) promove a criatividade. Como se pode averiguar, existe um vasto leque de

potencialidades que são associadas ao ler-se histórias às crianças. Um dos familiares referiu que considera importante ler às crianças dizendo "... para se habituarem a ler" (Q14), correspondendo a (3,03%), subentendendo-se "para se criarem hábitos de leitura". No entanto, trata-se de um familiar que não dá o exemplo à sua criança, de forma a fomentar o gosto pela leitura. Este familiar não gosta de ler, não costuma ler, possui poucos livros em sua casa e não costuma comprar livros (Q14). Como sabemos, os pais são os modelos dos filhos e se eles não leem nem demonstram prazer em o fazer, possivelmente, as suas crianças vão seguir os seus passos.

A Figura 11 elucida-nos relativamente ao facto de os familiares das crianças serem solicitados pelas mesmas para que lhes leiam.

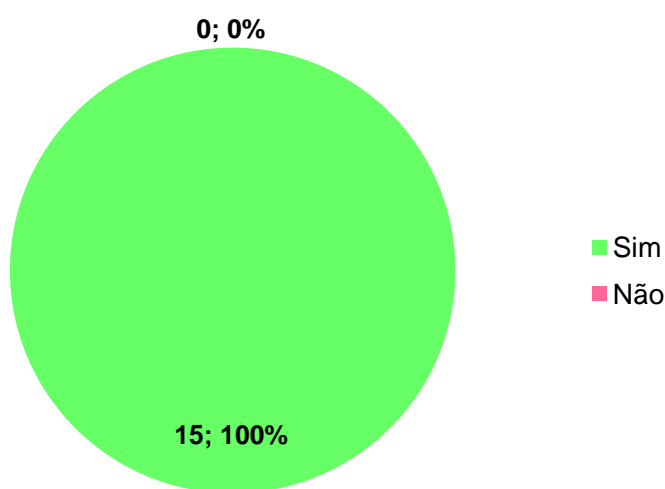


Figura 11 - Solicitação por parte da criança para que o familiar lhe leia.

Da leitura da Figura 11 é notória a unanimidade nas respostas dadas pelos familiares, na medida em que os 15 inquiridos (100%) nos dão conta que efetivamente são solicitados pelos seus filhos para que lhes leiam. Este resultado revela que as crianças têm gosto em ouvir ler e que procuram retirar prazer dos momentos de leitura conjunta.

No Quadro 11 está discriminada a análise dos resultados à questão “O que costuma fazer para motivar para a leitura?”.

Quadro 11 - Práticas de motivação das crianças para a leitura

Categorias	Freq.	%
Ler em família	3	13,02%
Comprar livros	4	17,39%
Visitar livrarias	1	4,34%
Ler com entoação	2	8,70%
Dar voz às personagens	3	13,02%
Fazer perguntas e comentários	1	4,34%
Criar suspense	1	4,34%
Levar livros nas férias	1	4,34%
Partilhar experiências lúdicas	1	4,34%
Mostrar as imagens	1	4,34%
Ler com expressividade	1	4,34%
Outros	2	8,70%
Não respondeu	2	8,70%
Total	23	100%

A partir do Quadro 11, podemos concluir que a motivação das crianças para a leitura referida com maior frequência é comprar-lhes livros (4, correspondendo a 17,39%). Seguem-se a leitura conjunta e o dar voz às personagens (Freq. 3, correspondendo a 13,02%). Por outro lado, 2 familiares (8,70%), referidos na categoria “Outros”, escreveram que “Não preciso de motivá-la” (Q12) e “Ainda não a motivo” (Q14), dando-nos esta última afirmação a entender que ainda não é altura para a motivar, possivelmente considerando que não o deve fazer nesta faixa etária. Para motivar para a leitura, ler com entoação também foi referenciado por 2 familiares (8,70%). Dois familiares, correspondendo a 8,70%, não responderam à questão colocada. Com base nas respostas dos familiares, podemos inferir que 3 das crianças já se encontram motivadas intrinsecamente. As respostas dadas que nos permitiram tirar essas elações foram as seguintes: “Nada em especial. Ela gosta de livros!” (Q9); “Não necessito motivar pois adora ouvir histórias e fazer o próprio reconto” (Q8) e “Não faço nada, ela própria quer que eu lhe leia e gosta que eu o faça” (Q3).

Inquirimos os familiares sobre o facto de costumarem ou não frequentar bibliotecas públicas com as crianças. A análise dos resultados das respostas dadas encontra-se explícita na Figura 12.

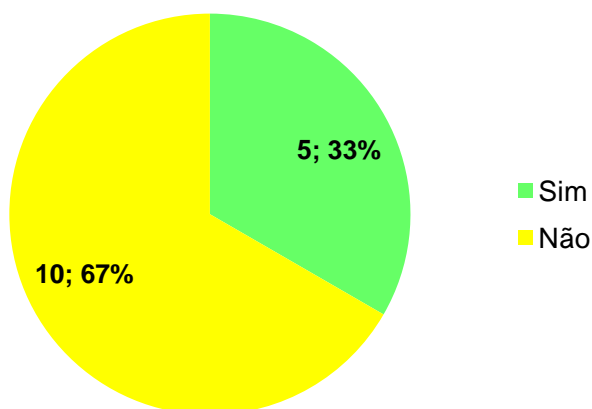


Figura 12 - Hábito de frequentar bibliotecas com as crianças.

A leitura da Figura 12 revela-nos que são mais os inquiridos que não frequentam bibliotecas públicas com as crianças 10 (correspondendo a 67%) do que os que frequentam (5, correspondendo a 33%). Dos 5 inquiridos que não costumam frequentar bibliotecas públicas, apesar de não ser pedido, 1 achou por bem justificar dizendo “Visto ter imensos livros em casa e o X gostar de ouvir e recontar o que ouve” (Q8).

No Quadro 12, podemos verificar com que regularidade é que os familiares frequentam bibliotecas públicas com as crianças.

Quadro 12 - Regularidade com que frequentam bibliotecas.

Categorias	Freq.	%
Dois em dois meses	1	20%
Uma vez por ano	1	20%
Foram duas vezes	1	20%
Não respondeu	2	40%
Total	5	100%

Ao analisarmos o Quadro 12 averiguamos que existe uma grande disparidade face à frequência com que os familiares das crianças visitam uma biblioteca pública.

Deste modo, as respostas dadas pelos inquiridos foram “de dois em dois meses”, “uma vez por ano” e “duas vezes”, sendo que todas as categorias elencadas têm a percentagem de 20%. Porém, dos 5 inquiridos referidos, dois não responderam à questão (40%). Um dos inquiridos que está referenciado no quadro como “Não respondeu”, não deve ter lido corretamente a questão, respondendo: “Dou aulas de yoga com livros na biblioteca municipal” (Q15). Através desta resposta não conseguimos saber se nessas dinamizações a criança está presente.

Na Figura 13, encontra-se a análise dos resultados da seguinte questão: “Julga que o facto de se desenvolverem atividades lúdicas em torno do livro desenvolve o gosto pela leitura das crianças?”.

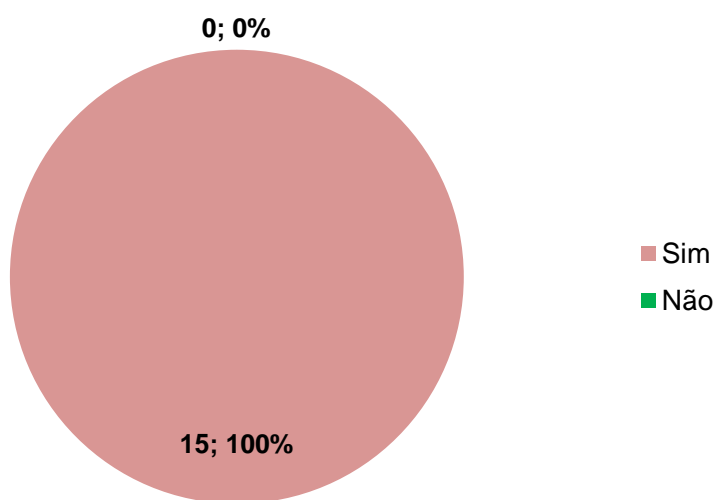


Figura 13 - Representações sobre o papel das atividades lúdicas em torno do livro no desenvolvimento do gosto pela leitura.

Face à questão elencada é notório, através da análise da Figura 13, que os familiares das crianças são da mesma opinião, uma vez que, na totalidade, consideram que as atividades lúdicas em torno do livro desenvolvem o gosto pela leitura.

Na Figura 14, apresentamos a análise dos dados referentes à questão “Já participou em atividades de leitura no Jardim de Infância?”.

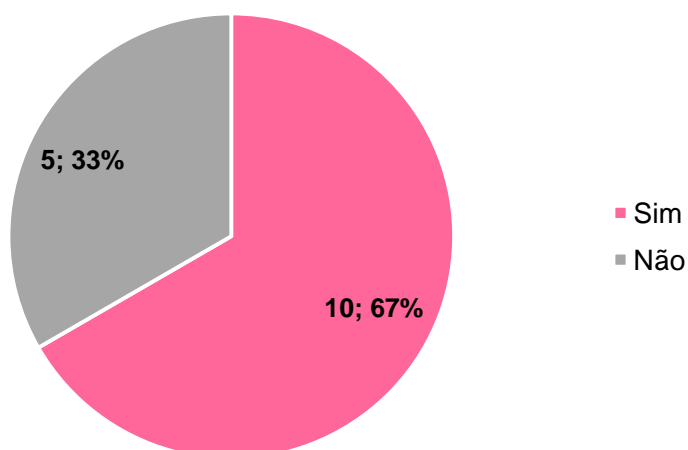


Figura 14 - Participação em atividades de leitura no Jardim de Infância

Através da leitura da Figura 14 podemos referir que, dos 15 inquiridos, 10 (correspondendo a 67%) disseram que já participaram em atividades de leitura no contexto de Jardim de Infância e 5 disseram que nunca participaram (33%). Entre estas, uma, apesar de não ser pedido, justificou, referindo, “Mas, vou participar!” (Q9). Esta resposta deve-se, provavelmente, por já se ter inscrito num novo momento da rotina em que os familiares iam à sala explorar um álbum narrativo.

No Quadro 13 apresentamos os resultados da análise das respostas dadas relativamente aos momentos leitura em que os familiares das crianças participaram em contexto Jardim de Infância.

Quadro 13 – Atividades em que os familiares participaram no Jardim de Infância.

Categorias	Freq.	%
Leitura de um excerto de um livro escolhido pela educadora	1	9,09%
Ler uma história	9	81,81%
Momento de yoga com livros	1	9,09%
Total	11	100%

Com base na interpretação do Quadro 13, constata-se que o momento relacionado com a leitura em que os familiares participaram no contexto Jardim de Infância prendeu-se essencialmente com ir ler uma história ao grupo (9, correspondendo a 81,81%). Não se alongando muito na explicação, 1 familiar (9,09%) participou na “Leitura de um excerto escolhido pela educadora”. Apelando à inovação e à criatividade, 1 familiar proporcionou às crianças um momento de yoga com livros (1, correspondendo a 9,09%).

Na Figura 15 apresentamos a análise dos resultados, no que concerne à opinião dos familiares sobre a importância da sua participação em momentos de leitura no contexto de Jardim de Infância.

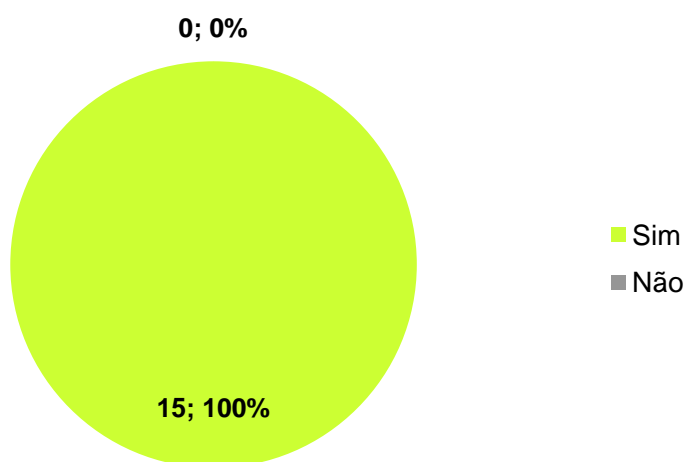


Figura 15 - Representações sobre a importância da participação da família em atividades de leitura no JI.

Como se pode averiguar através da Figura 15, é unânime a opinião dos familiares, respondendo os 15 (100%) que consideram importante a sua envolvimento em atividades de leitura no contexto de Jardim de Infância.

A partir dos dados do Quadro 14, vamos analisar as razões que os teriam levado a considerar importante a participação da família em atividades de leitura no Jardim de Infância.

Quadro 14 - Razões da relevância da participação da família em atividades de leitura no Jardim de Infância.

Categorias	Freq.	%
As crianças têm gosto que os pais participem	2	10%
É motivador para as crianças	3	15%
Promove a aproximação dos contextos Jardim de Infância - familiar	4	20%
Sensibiliza os pais para a importância da leitura	1	5%
Criação de hábitos de leitura	1	5%
Elevada atenção quando os familiares leem	1	5%
Desenvolve o gosto pela leitura/livros	3	15%
Criação de laços afetivos	1	5%
Para sentirem mais confiança	2	10%
Não respondeu	2	10%
Total	20	100%

Da interpretação dos resultados do Quadro 14, podemos inferir que existe um reconhecimento por 4 dos inquiridos (correspondendo a 20%), no que diz respeito à relação de proximidade que deve existir entre o JI e a família. Com a frequência de 15%, 3 familiares indicaram que a sua participação em momentos de leitura é motivadora para as crianças. Outra das razões elencada por 3 dos familiares (15%) foi que a sua participação leva ao desenvolvimento do gosto pela leitura/livros. Um destes familiares discriminou que este aspeto é notório de ambas as partes, dizendo “Porque promove o gosto pelos livros quer dos pais, quer por parte das crianças” (Q4). Existe um reconhecimento face ao prazer que desencadeia a envolvimento dos familiares no Jardim de Infância, daí dois dos inquiridos sublinharem que as crianças têm gosto que eles participem em momentos em torno do livro (2, correspondendo a 10%) ou até mesmo outras atividades. O facto de as crianças terem os pais por perto e envolvidos num momento no JI, de acordo com 2 familiares (10%), faz com que estes se sintam mais confiantes. Para além do já referido, no Q4, existe por parte de outro familiar uma consciencialização face aos benefícios comuns para ambos os participantes na leitura conjunta – pais e crianças -, manifestando que a sua envolvimento no JI “...sensibiliza os pais para a importância da leitura” (Q15) (1, associado a 5%). Este aspeto sobre o qual muitos dos familiares não refletem, pensando que a sua envolvimento em

momentos de leitura no JI só traz benefícios para a criança, porém é uma mais-valia para ambos. Outros aspetos também relevantes foram referidos por apenas 1 familiar (correspondendo a 5%): a criação de hábitos de leitura, a elevada atenção por parte das crianças quando ouvem os familiares ler e a criação de laços afetivos.

Na Figura 16 expomos a análise dos resultados relativamente à questão “Gostaria de participar em atividades didáticas de exploração de livros, em contexto Jardim de Infância?”.

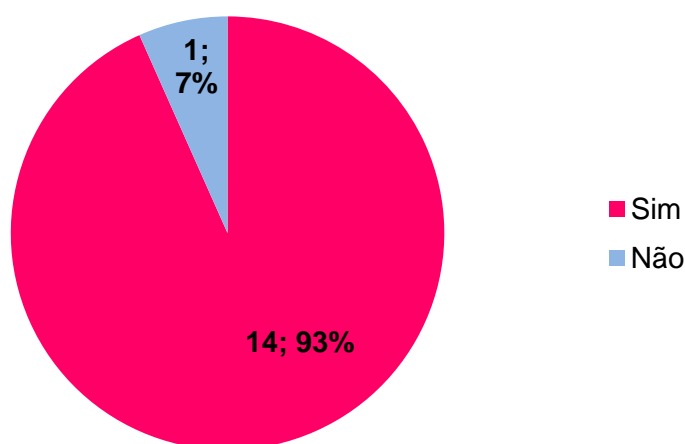


Figura 16- Gosto em participar em atividades didáticas de exploração de livros no JI.

Com base na leitura da Figura 16 podemos referir que 93% dos familiares das crianças (Frequência 14) referiram que gostariam de participar em atividades didáticas de exploração de livros no JI. Um destes familiares acrescentou (para além da resposta afirmativa): “Desde que seja em horário compatível com os pais que trabalham” (Q12). No entanto, 1 familiar (7%) respondeu que não, justificando “Não tenho jeito para ler e não gosto de me expor” (Q14). Esta mesma inquirida quando foi questionada se gosta de ler referiu que não, dizendo que não tem tempo; à questão se costuma ler respondeu igualmente que não. Porém, refere que lê à criança uma vez por semana ou quando esta pede e existe um reconhecimento por parte desta mãe face à importância da leitura.

No Quadro 15, expomos a análise dos resultados referentes às razões pelas quais os familiares referiram que gostariam de participar num momento de exploração de livros no JI.

Quadro 15 - Razões pelas quais os familiares gostariam de participar num momento de exploração de livros no JI.

Categorias	Freq.	%
É interessante ler em outro espaço para além do contexto familiar	1	6,25%
Desenvolve o gosto pela leitura	2	12,5%
Capacidade de interpretação e criatividade	1	6,25%
Motiva para a leitura	1	6,25%
Felicidade da criança	1	6,25%
Gostaria de ir à descoberta de histórias novas	1	6,25%
Enriquecimento mútuo	1	6,25%
Perceção da criança de um bom relacionamento entre o JI e a família	1	6,25%
Importância de contactar com diferentes explorações de livros/texto	1	6,25%
Não respondeu	6	37,5%
Total	16	100%

Ao interpretarmos o Quadro 15, um aspeto que ressalta é o facto de 6 inquiridos (correspondendo a 37,5%) não terem justificado razão pela qual gostariam de participar num momento de exploração de livros no JI. Desses 6 inquiridos, 5 não responderam efetivamente, deixando o espaço em branco e uma foi referida como tal uma vez que não respondeu ao solicitado, dizendo: “Na medida em que trabalho tb na mesma área e fiz durante muito tempo as “horas do conto” na biblioteca Munic. Viseu” (Q8). Presumivelmente queria dizer que, uma vez que reconhece as potencialidades de ler às crianças e da envolvimento benéfica em outros contextos para além do familiar, considera uma mais-valia a participação dos mesmos no JI em momentos de leitura; no entanto não o expressou.

O desenvolvimento do gosto pela leitura foi elencado por 2 inquiridos (correspondendo a 12,5%). Outras razões foram mencionadas: a capacidade de interpretação e de criatividade; a motivação para a leitura; a felicidade da criança; o interesse em ir à descoberta de histórias novas; o contribuir para o enriquecimento de ambos; a perceção da criança de um bom relacionamento entre o JI e a família e a importância de contactar com diferentes explorações de livros/textos (1,

correspondendo a 6,25%). Assim, algumas das respostas que nos permitiram revelar o que foi dito foram as seguintes: “Embora o horário laboral não me permita ter muito tempo para isso. É importante para a criança saber que há um bom ambiente entre a escola e a família...” (Q6); “Os livros são ferramentas para viver melhor e sempre que participamos em atividades com os nossos filhos estamos a crescer com eles” (Q15); “Gostaria de ir à descoberta de histórias novas com as crianças” (Q1), entre outros. A criação de uma ligação forte entre o JI e a família é, sem dúvida, muito enriquecedora e o acrescento de um momento em torno do livro nesta associação é muito significativo. Mata (2006) sublinha que são vários os benefícios para as crianças ao serem envolvidas em momentos de leitura de histórias. A autora enumera ganhos para a criança ao nível do “vocabulário, a compreensão, fluência da leitura e conceitos sobre escrita” (Mata, 2006, p. 96).

3.2. Análise dos resultados da grelha de observação e do diário de bordo

Durante as observações, teve-se em linha de conta os processos de compreensão da leitura. Estas estratégias agregam três etapas: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, de acordo com Sim-Sim (2007) e Viana et al. (2010), tal como foi referido na revisão da literatura.

Inicialmente, pretendia-se que fossem os familiares das crianças a optar pelo elemento que se deslocaria ao Jardim de Infância para o momento da exploração dos álbuns narrativos. Um aspeto que sobressaiu foi o facto de, nas cinco intervenções, serem as mães a dinamizar o momento de exploração de um álbum narrativo. De acordo com alguns estudos, mesmo quando existe a possibilidade do adulto escolher participar em estudos ou programas de intervenção, as mães continuam a ser quem demonstra mais disponibilidade (Rose & At Kin, 2007, citado por Cruz, 2011).

Os afetos e um misto de sentimentos estiveram presentes ao longo de todos os momentos. No primeiro momento, as crianças encontravam-se muito ansiosas por saber qual o álbum narrativo que se encontrava dentro da caixa da imaginação e, antes de iniciar a exploração, muitas crianças foram cumprimentar a mãe presente. Assim que esta mãe abriu a caixa as crianças gritaram: “mostra!”. No segundo momento, após a mãe terminar a sua dinamização, a filha ficou extremamente feliz e levantou-se a correr para o seu colo, deu-lhe um abraço e quis ver o álbum. No terceiro momento, esta mãe, durante a leitura, foi olhando para todo o grupo e existiu

também uma relação de proximidade com uma das crianças, dado que ambas contaram a história – com a criança ao colo desta mãe. No quarto momento, a criança cuja mãe ia contar a história estava extremamente feliz. Sentou-se-lhe ao colo da mãe e, com a caixa da imaginação ao lado, dizia à mãe “abre é para ti!”. Dado o entusiasmo, a mãe e a filha abriram juntas a “caixa da imaginação” e, ao verem o álbum narrativo, a admiração e encantamento foi geral. A criança, depois, foi sentar-se na manta colorida, mas a troca de olhares era efetiva entre mãe e filha durante a dinamização. No quinto momento, mãe e filha encontravam-se curiosas por saber o que se encontrava dentro da caixa e abriram-na juntas. A filha encontrou-se durante algum tempo em pé a ouvir e a observar as ilustrações junto da mãe, até que esta pegou nela e a colocou ao seu colo.

O álbum narrativo proporciona diversos saberes, sendo as interações e a componente afetiva muito relevantes. Segundo Ramos e Ramos (2014, p. 9) “el libro gana otras posibilidades de interacción com el lector, incluso en términos físicos, proponiéndose soperderlo y deslumbrarlo com artificios verdaderamente ingeniosos, semejantes a efectos especiales.”

Pré-leitura

No que diz respeito à pré-leitura, teve-se em linha de conta a exploração dos elementos paratextuais seguintes: formato, capa, título, ano de publicação, guardas, lombada, contracapa, tipo de papel, ilustrações, autor, editor e ilustrador.

Quadro 16 – Elementos paratextuais explorados na etapa da Pré-Leitura.

Elementos paratextuais	Sim			Não		
	Momento	Frequência	Porcentagem	Momento	Frequência	Porcentagem
Formato	M4	1	20%	M1, M2, M3, M5	4	80%
Capa	M2, M4	2	40%	M1, M3, M5	3	60%
Título	M1, M2, M3, M4, M5	5	100%		0	0%
Ano de Publicação		0	0%	M1, M2, M3, M4, M5	5	100%
Guardas		0	0%	M1, M2, M3, M4, M5	5	100%
Lombada		0	0%	M1, M2, M3, M4, M5	5	100%
Contracapa		0	0%	M1, M2, M3, M4, M5	5	100%
Tipo de papel		0	0%	M1, M2, M3, M4, M5	5	100%
Ilustrações	M2, M3, M5	3	60%	M1, M4	2	40%
Autor	M2	1	20%	M1, M3, M4, M5	4	80%
Editor		0	0%	M1, M2, M3, M4, M5	5	100%
Ilustrador		0	0%	M1, M2, M3, M4, M5	5	100%

O aspecto mais valorizado foi o título, sendo que este elemento paratextual foi o único destacado por todas as mães na sua dinamização (correspondendo a 100%). No primeiro momento, a mãe proferiu “este livro é mágico, voa, sabem porquê?” O título é “*O livro que voa*”. No segundo momento, a mãe, ao retirar o livro da “caixa da imaginação” mostrou de imediato a capa e leu o título. No terceiro momento, depois de retirar o álbum narrativo da caixa, a mãe começou por ler o título “*A galinha ruiva*” e questionou as crianças se sabiam o que é ser ruivo. Dado que estas não responderam, arranjou exemplos para esta desconstrução do significado da palavra. No quarto momento, depois de muito encantamento com o formato do livro e a beleza das ilustrações, a mãe leu o título “*As gravatas do meu pai*” e ao olhar para a filha disse “o pai não usa gravata, não é?”. No quinto momento, ao retirar o álbum narrativo da caixa, a mãe leu o título “*Obrigado a todos*” e disse logo “eu digo obrigada porque sou uma menina” e a educadora respondeu dizendo “Eles já sabem. Quando é uma menina dizem obrigada e quando é um menino, obrigado”.

Dos doze elementos paratextuais para análise, existiram sete que não foram referenciados por nenhuma mãe – ano de publicação, guardas, lombada, contracapa, tipo de papel, editor e ilustrador. É de salientar que, antes do início desta investigação, já se tinha explorado com as crianças os elementos paratextuais da história “Harry e o balde de dinossauros”, tal como se pode verificar na descrição presente no diário de bordo. Encontrava-se também a decorrer a criação do “nosso livro”, onde se fez referência a alguns destes elementos paratextuais (capa, guardas, ilustrações e contracapa). Possivelmente, foi por essa razão que, aquando da exploração do álbum narrativo “*As gravatas do meu pai*”, uma criança exclamou “ali eram as guardas!” M4. Porém, não obteve nenhuma resposta para a sua intervenção. Salienta-se que, durante a exploração dos elementos paratextuais do álbum “Harry e o balde dos dinossauros”, quando se fez referência às guardas, todos os presentes na dinamização não tinham conhecimento do que eram as guardas de um livro; talvez esta mãe também o desconhecesse.

A contracapa também não foi alvo de exploração perante as crianças. Ainda assim, no primeiro momento de exploração, a mãe, após terminar a sua intervenção, decidiu fazer uma brincadeira colocando, novamente, o álbum na caixa da imaginação e dizendo que ia fazer uma magia e que iria sair da mesma um livro novo. As crianças responderam que isso não ia acontecer e a mãe tirou novamente o livro mostrando a contracapa e as crianças exclamaram “é o mesmo!”. Estas encontraram-se envolvidas no momento, sorrindo e curiosas por saber o que iria sair da caixa. Seria mais significativo se, após esta brincadeira, existisse uma exploração da contracapa. A mãe que explorou o álbum narrativo “*as gravatas do meu pai*”, discretamente fez uma leitura silenciosa do que se encontrava na contracapa, enquanto o grupo apreciava atentamente as ilustrações da capa e o seu formato. Seria mais enriquecedor se esta mãe partilhasse com as crianças o que estava a ler na contracapa e porquê.

Quanto ao ilustrador, embora não tenha sido mencionado em nenhuma das intervenções, uma mãe, quando se encontrava a ler o autor do álbum narrativo a “*Cantora Deitada*”, também leu o nome do ilustrador, pensando que era o nome completo do autor ou que existiriam dois autores M2. No entanto, a ilustradora encontrava-se discriminada, sendo usado um tamanho de letra muito inferior ao da autora. Este aspeto, face à desvalorização do ilustrador, levou a reflexão, tal como refere Santos (2014, pp. 472-473)

a redução do tamanho da letra para o nome do ilustrador, a sua colocação distante do nome do escritor e num local de leitura secundária ou mesmo a sua ausência é uma característica ainda comum de muitos casos editoriais portugueses que, apesar de parecer ser um simples detalhe, vem confirmar a ainda tendência nacional de desconsideração do ilustrador como autor.

As ilustrações na pré-leitura foram focadas em três dos cinco momentos (60%). No álbum “*A cantora deitada*”, a mãe, enquanto lia o título e o autor, virava a capa para as crianças apreciarem a ilustração presente na mesma. Na exploração do álbum “*A galinha ruiva*”, as crianças começaram por observar a ilustração da capa. O mesmo sucedeu na dinamização do álbum “*Obrigado a todos*”, em que a mãe voltou a capa para o grupo para que apreciassem a ilustração.

A capa foi alvo de apreciação por parte de duas mães (correspondendo a 40%). A mãe que explorou o álbum “*A galinha ruiva*” observou juntamente com as crianças a capa e descreveram o que viam na ilustração da mesma. A capa do álbum “*As gravatas do meu pai*” suscitou muito encantamento pela beleza da ilustração. Uma criança, depois de ouvir o título do álbum e observar a ilustração da capa, voltou-se para a investigadora / educadora em estágio e disse: “se é ‘*As gravatas do pai*’, porque tem desenhado borboletas?”, demonstrando curiosidade, interesse e atenção. A filha da dinamizadora apontou para a capa, dizendo que lá estava um laço, sendo este de pequenas dimensões, demonstrando muita atenção.

O formato só foi alvo de atenção por 20% das mães, mais precisamente no quarto momento. Quando a mãe e a filha retiraram da “caixa da imaginação” o álbum “*As gravatas do meu pai*”, o encanto foi geral, tanto com a beleza das ilustrações como com o formato do álbum. A mãe demonstrou um fascínio pelo álbum, destacando o formato do livro como sendo muito diferente do que está habituada. No segundo momento (álbum “*A cantora deitada*”), a mãe deparou-se com um álbum muito diferente do que estava habituada, encontrando páginas que deviam ser posicionadas na vertical e outras na horizontal, gerando-se interações entre a educadora e a mãe sobre como posicionar o livro, demonstrando ambas algumas dúvidas. No terceiro momento M3, antes de a mãe abrir a “caixa da imaginação” e verificar qual o álbum que se encontrava lá dentro, a educadora disse que estava a imaginar que o livro que estava lá dentro tinha o formato circular. Ao ouvir isto, uma criança, de imediato, disse “Circular? Não, quadrado”, demonstrando assim que está habituada a observar e a contactar com álbuns com o formato daquele tipo. De seguida, outra criança exclamou: “o livro em que estou a pensar é em forma de coração!”. Outra criança,

admirada, disse: “Coração? Não existem livros em forma de coração!”, não obtendo mais respostas. Estas ideias resultam do facto de as crianças lidarem com livros com o mesmo formato.

Enquanto que no trabalho de Santos (2014), os álbuns que foram alvo de estudo, na sua maioria, apresentavam a forma retangular e orientação vertical, na seleção dos álbuns para a nossa investigação, houve o cuidado de seleccionar orientações e formas diferentes para que as crianças tivessem várias experiências e verificassem que não se trata de uma generalização a forma quadrada. O facto de constatarem a existência de álbuns com formas distintas e que não são manipulados somente na vertical cativou o grupo e envolveu-o mais.

Só foi lido o autor uma única vez (correspondendo a 20%). Outras duas vezes, foi a educadora que, no final das dinamizações, questionou qual era o autor do álbum em questão M3 e M4.

A exploração do álbum narrativo “*A cantora deitada*” possibilitou um maior destaque de elementos paratextuais, tendo-se dado ênfase à capa, ao título, às ilustrações e ao autor.

Leitura

Durante a leitura, os modos de exploração que se tiveram em consideração foram: destacar palavras ou expressões de difícil compreensão; exploração das ilustrações; questionamento e confrontação das previsões com a informação compreendida durante a leitura.

Quadro 17 – Modos de exploração dos álbuns narrativos, de acordo com as etapas de Leitura.

Elementos paratextuais	Sim			Não		
	Momento	Frequência	Percentagem	Momento	Frequência	Percentagem
Destacar palavras ou expressões de difícil compreensão	M3	1	20%	M1, M2, M4, M5	4	80%
Exploração das Ilustrações	M1, M2, M3, M4, M5	5	100%		0	0%
Questionamento	M3, M5	2	40%	M1, M2, M4	3	60%
Confrontação das previsões com a informação compreendida durante a leitura		0	0%	M1, M2, M3, M4, M5	5	100%

A partir do Quadro 17, conclui-se que as ilustrações foram o elemento mais explorado. Nos cinco momentos, as mães tiveram o foco nesse aspeto, ainda que, em alguns casos, tenha existido uma atenção mais pormenorizada que em outras. No primeiro momento, a mãe voltava o livro para si enquanto lia e ia mostrando as ilustrações de um modo fugaz. Dada esta rapidez ao mostrar as ilustrações às crianças, estas exclamavam dizendo que ainda não tinham visto. Existiu questionamento por parte de uma criança face a pormenores existentes nas ilustrações e foram facultadas respostas pela leitora. No segundo momento, a mãe optou por ler com o livro voltado para as crianças e ligeiramente inclinado para ela, para que conseguisse ler e as crianças observassem, em simultâneo, as ilustrações. Durante a leitura, a mãe foi chamando a atenção do grupo para determinados aspetos presentes nas ilustrações. No terceiro momento, a mãe virava o álbum para si enquanto lia e seguidamente para as crianças, de forma a observarem as ilustrações, e chamava a atenção para determinados aspetos que esta considerasse relevantes. Existia uma criança no grupo que já conhecia a história; então, esta mãe perguntou-lhe se a queria ajudar a contar. A criança não hesitou, foi logo a correr para o colo desta mãe e, tendo por base as ilustrações, continuou a história. Durante a leitura, a mãe ia acrescentando aspetos que considerava relevantes. Por momentos, a mãe e esta criança esqueciam-se de mostrar as ilustrações ao grande grupo, sendo que

estes pediam logo para o fazer. No terceiro momento, as crianças estavam maravilhadas com as ilustrações do álbum *“As gravatas do meu pai”*, ouvindo atentamente a história enquanto observavam as ilustrações. Esta mãe também ia apontando para aspetos importantes evidentes nas ilustrações. No terceiro momento, a mãe lia duas páginas do álbum e voltava as mesmas, de seguida, para as crianças, para que estas observassem as ilustrações, colocando algumas questões sobre onde estava ilustrada determinada personagem.

Como foi referido anteriormente, as ilustrações foram o elemento explorado por todos os familiares das crianças durante a exploração dos álbuns narrativos. Estes agregam o texto e as ilustrações. Saraiva (2011, p. 8) diz que estas componentes para “a maioria dos leitores, é o principal foco da sua atenção no contacto com o álbum narrativo”. Porém, os restantes elementos paratextuais também deveriam ser alvo de igual atenção, uma vez que neles se encontram pormenores essenciais (Saraiva, 2011).

O questionamento foi feito em duas intervenções (correspondendo a 40%). Numa dessas intervenções, uma mãe efetuou o questionamento como forma de perceber se as crianças compreenderam o que significavam determinadas palavras explícitas no álbum. Em outro momento, o álbum termina “É por isso que quero dizer a todos do fundo do coração, obrigada, muito obrigada. Ora aí está uma coisa que também aprendi com alguém”. Ao ouvir este fim, a educadora interveio e questionou: “e não disse com quem?”. A mãe disse que não e virando-se para o grupo disse: “o que será que falta aqui? Com quem é que ele aprendeu a dizer obrigado?”. E, por fim, acrescentou “cá para mim foi com a mãe”. Depois as crianças começaram a dar as suas opiniões.

O destacar palavras ou expressões de difícil compreensão só foi feito numa intervenção (20%). Assim, esta mãe, à medida que se deparava com determinada palavra ou expressão que considerasse que as crianças não soubessem o seu significado, passava à sua explicitação. As palavras sobre as quais questionou as crianças quanto ao seu significado foram: esgravatar, grãos de trigo, espigas e ceifar. Das palavras elencadas, uma criança referiu que sabia o que são grãos de trigo, acrescentando que servem para fazer o pão. Para os restantes significados a mãe arranjou exemplos e foi “desconstruindo” as mesmas com as crianças.

Constatou-se que a confrontação das previsões com a informação compreendida durante a leitura foi algo desvalorizado pelos familiares das crianças, uma vez que este elemento nunca foi alvo de atenção (0%).

Pode-se constatar que a mãe que leu o álbum narrativo “*A galinha ruiva*” é que mobilizou mais elementos da leitura na sua dinamização. Assim, dos quatro elementos em consideração, só não deu relevância à confrontação das previsões com a informação compreendida durante a leitura. Seguidamente, a mãe que leu o álbum narrativo “Obrigado a todos!” deu destaque aos elementos da exploração das ilustrações e ao questionamento. Nas restantes três intervenções, dos quatro elementos só deram destaque a um, sendo esse a exploração das ilustrações.

É de salientar que durante a leitura, no primeiro momento, a mãe foi dando vozes às diferentes personagens, o que cativou, envolveu as crianças e foi motivo de vários risos. No segundo momento, na exploração do álbum narrativo “*A cantora deitada*”, a leitura nem sempre foi fluente e foi realizada com muito pouca entoação. Este aspeto poderia dever-se ao facto de esta mãe não saber como posicionar o álbum (na vertical ou na horizontal), sentindo-se constrangida, e isso refletir-se-ia na leitura. Porém, as crianças não dispersaram e encontraram-se atentas a observar as ilustrações. Intervieram, até, em dado momento, emitindo o seu parecer sobre como posicionar o álbum. No terceiro momento, a mãe interagiu muito com as crianças, elas foram revelando conhecimentos que já possuíam, e leu com entoação e expressividade. Visto que o grupo de crianças já tinha feito uma visita à quinta desta mãe, foram fazendo comparações entre os animais presentes na história e os que viram na quinta. No quarto e quinto momento, as crianças também estiveram muito envolvidas, a mãe leu com entoação e expressividade.

Pós-Leitura

Na Pós-Leitura, os modos de exploração que se tiveram em linha de conta foram os seguintes: o questionamento sobre a história, a confrontação das previsões com a história lida, a discussão em grupo sobre a história e o reconto da mesma.

Quadro 18 – Elementos paratextuais explorados na etapa da Pós-Leitura.

Elementos paratextuais	Sim			Não		
	Momento	Frequência	Porcentagem	Momento	Frequência	Porcentagem
Questionamento sobre a história	M4	1	20%	M1, M2, M3, M5	4	80%
Confrontação das previsões com a história lida		0	0%	M1, M2, M3, M4, M5	5	100%
Discussão em grupo sobre a história		0	0%	M1, M2, M3, M4, M5	5	100%
Reconto da história		0	0%	M1, M2, M3, M4, M5	5	100%

Das três etapas da leitura – Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura - esta última, foi, quase na íntegra, desvalorizada pelos familiares das crianças.

Dos modos de exploração do álbum narrativo, (confrontar quadro 17), só foi feito o questionamento sobre a história uma única vez (correspondendo a 20%), na exploração do álbum narrativo “*As gravatas do meu pai*”. Após a leitura, esta mãe questionou as crianças “o que é que o menino pensava que se usasse creche?”, tendo as crianças respondido ao mesmo tempo “gravatas”. Colocando outra questão, “o que é que se transforma numa borboleta para levar as crianças às nuvens?”, responderam que era o laço que o menino colocou.

Porém, na segunda intervenção M2, mais precisamente na exploração do álbum narrativo “*A cantora deitada*”, a educadora, ao observar o interesse de uma das crianças pelo álbum, interveio e solicitou-lhe para recontar a história. A criança, ao ouvir que podia ir recontar a história para o grupo, ficou muito feliz e começou, de imediato, a fazê-lo. Ao folhear o livro, a criança fez-lo do final para o início, tendo por base as ilustrações. Este menino tem três anos e demonstra muito interesse pela música e ficou fascinado ao ver, nas ilustrações, pautas musicais o que o levou a proferir o seguinte: “passarinhos com pautas de música”; “olha aqui mais pautas!”; “um coração aberto e um fechado”. Durante o reconto da história, a educadora foi colocando algumas questões e auxiliando-a no virar da página que, por vezes, a criança virava para o sítio errado, para o lado que já tinha observado. Este aspeto parece algo simples; no entanto, se não for a própria criança a explorar o livro, a manipular, não desenvolve estes comportamentos.

Quando a criança estava a recontar a história e chegou às páginas em que na ilustração estava a menina a tomar duche, voltou o dilema se o livro devia estar na vertical ou na horizontal. Posto isto, duas crianças começaram a discutir. Uma

exclamava: “o livro é em pé!”. A outra respondia: “não, é deitado!”. A primeira criança reforçou: “não, não é! Porque não tomamos duche deitados.” Por fim, a educadora, para terminar a discussão, disse “pronto, não interessa!”.

É importante assinalar que a criança que neste momento recontou a história já tinha demonstrado interesse por manipular o álbum narrativo no primeiro momento, sendo que, aí, depois de a mãe terminar a sua intervenção, essa criança pegou no livro e folheou-o um pouco. Só que essa mãe acabou por tirá-lo e colocá-lo novamente dentro da caixa.

Considerações finais

Este Relatório Final de Estágio constitui o término de mais uma etapa, o mestrado na Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico que nos habilita à docência. Assim, a primeira parte deste relatório permitiu-nos recordar e refletir com espírito crítico sobre o que foi esta passagem pela Prática de Ensino Supervisionada I e II, atendendo-se à descrição dos dois contextos em que estivemos inseridos e às aprendizagens que estiveram inerentes. Frisamos que ao longo desta caminhada tivemos sempre em linha de conta a intencionalidade pedagógica, o bem-estar da criança e o seu nível de desenvolvimento. Uma vez que se tratou de contextos muito distintos – 1.º CEB e EPE - também nos foi proporcionada uma experiência riquíssima. Desse modo, comparamos ambos os contextos, sublinhando as suas potencialidades, possíveis limitações e desafios.

A segunda parte abarcou o desenvolvimento do estudo empírico. Deste modo, para que existisse um aprofundamento dos conhecimentos e para nos ajudar a definir melhor o nosso problema, efetuamos a revisão da literatura. Esta consistiu na revisão das teorias e dos estudos empíricos existentes, de forma a termos uma perspetiva mais abrangente e compreensiva das palavras-chave associadas à investigação, sendo essas: leitura, motivação para a leitura, álbum narrativo, literacia emergente e práticas de literacia familiar.

Com este estudo, procurámos dar resposta à seguinte questão de investigação: *“Qual o contributo da exploração didática de álbuns narrativos, envolvendo a família, no que respeita à motivação para a leitura, na Educação Pré-Escolar?”*.

A metodologia deste trabalho foi qualitativa. De forma a recolhermos os dados para a nossa investigação, recorremos aos seguintes instrumentos: inquérito por questionário, diário de bordo e grelha de observação. Fizemos uso do inquérito por questionário de forma a percebermos quais as práticas de leitura desenvolvidas em ambiente familiar e respetiva ligação com o JI. O diário de bordo permitiu-nos inferir qual o impacto que a exploração didática de álbuns narrativos envolvendo a família no contexto JI causou nas crianças, dando-se especial ênfase às interações e aos modos de exploração. A grelha de observação permitiu-nos cruzar os dados recolhidos

através deste instrumento com o diário de bordo, de forma a termos dados mais fidedignos.

No que concerne aos resultados obtidos através do inquérito por questionário aos familiares das crianças, sobressaíram alguns aspetos: i) todos os inquiridos eram do sexo feminino à exceção de um, sendo respetivamente catorze mães e um pai; ii) a maioria dos familiares afirmou gostar de ler, sendo que simplesmente um mencionou que não; iii) a maioria dos familiares disse que possui hábitos de leitura, com exceção de dois que destacam que não costumam ler; iv) todos os familiares declararam que costumavam contar histórias às crianças e que consideravam importante essa prática; v) as crianças também são as próprias a pedir para que lhes leiam; vi) são apenas cinco os familiares que afirmaram levar os seus filhos a bibliotecas públicas e, ainda assim, poucas vezes; vii) na totalidade, os familiares sublinharam que as atividades lúdicas em torno do livro desenvolviam o gosto pela leitura; viii) cinco dos familiares nunca participaram em momentos de leitura no JI, mas todos reconheceram que era importante a sua participação; ix) todos os pais afirmaram que gostavam de participar em atividades que envolvem a leitura no contexto JI, à exceção de um.

Quando questionados sobre “Que atividades realiza nos seus tempos livres?” a maioria dos familiares elencou a prática de exercício físico e o passear, sendo que apenas cinco pais mencionaram que costumam ler, o que significa que são poucas as crianças que observam os seus pais a ler em momentos de lazer.

À exceção de um familiar, todos declararam gostar de ler. Quando questionados sobre as razões pelas quais liam, esteve inerente “a leitura para aprender, o que está na base da leitura funcional ou informativa” (Balula, 2007, p. 80), mencionando, preferencialmente, que liam na procura de cultura geral; para retirarem aprendizagens; enriquecimento pessoal e profissional. No entanto, “ler para se distrair, correspondendo à leitura recreativa” (Balula, 2007, p. 80) foi um aspeto pouco realçado, tendo sido apenas referido por um familiar o ler pelo prazer, pela diversão e porque é relaxante. Na totalidade, os familiares afirmaram ler às suas crianças, sendo que cinco o faziam diariamente. No entanto, a leitura continua muito associada ao saber, sublinhando sete familiares que liam à criança porque promove a aprendizagem.

Em nosso entender, os familiares deveriam ter mais hábito de comprar livros às crianças, visto que 40% não o fazem, o que reflete que os filhos destes não possuem

um leque diversificado de livros para observar e explorar, para que ganhem interesse face aos mesmos. Porém, quando compram livros, predominam os livros infantis.

A grande parte dos familiares – dez – não costuma frequentar bibliotecas públicas com as crianças e os que o fazem não é regularmente. Assim, podemos inferir que os familiares que não têm por hábito comprar livros e não frequentam bibliotecas públicas com as crianças, poderão, eventualmente, contribuir para que estas só tenham acesso aos livros e a um leque alargado de escolhas, para explorar ativamente, no contexto JI.

Os familiares afirmaram que é importante a sua participação em momentos de leitura no contexto JI, mas apenas dez já o tinham feito, passando estas intervenções, essencialmente, por irem ler uma história. Porém, mostraram-se interessados em participar em futuros momentos de leitura.

Ao analisarmos os resultados do cruzamento do diário de bordo com a grelha de observação concluímos que só as mães participaram no momento de exploração dos álbuns narrativos. As ilustrações apelativas dos álbuns narrativos foram impulsionadoras na motivação para a leitura, tendo estas sido o alvo primordial de atenção por parte dos familiares das crianças. A riqueza dos pormenores dos elementos paratextuais cativou as crianças e envolveu-as ativamente, destacando-se o formato distinto dos álbuns, o rodar e o girar dos mesmos durante a leitura, levando ao elevado nível de envolvimento e implicação do grupo. Porém, foram notórias as dificuldades dos familiares ao tentarem conjugar a leitura do texto com as ilustrações e outros elementos paratextuais.

Deste modo, podemos afirmar que o envolvimento da família em momentos de leitura no JI contribuiu para o bem-estar das crianças, gerou interações significativas e estabeleceram-se laços afetivos entre os dois contextos (JI - família). Estes indicadores de motivação foram impulsionadores para novas explorações, uma vez que as crianças, após as dinamizações dos familiares, demonstraram interesse em manipular os álbuns e fazer o reconto das histórias. No dia seguinte, as crianças traziam livros de casa e queriam contar as histórias para o grupo, reproduzindo comportamentos dos familiares observados durante as explorações dos álbuns narrativos.

Um dos aspetos que foi ao encontro dos critérios de seleção dos álbuns narrativos aquando da exploração dos mesmos por parte dos familiares, diz respeito

ao formato. Foi notório que as crianças e os familiares estão habituados a contactar com livros com o mesmo formato e a orientação do seu conteúdo na vertical, visto que o facto de termos seleccionado álbuns com formatos diferentes causou surpresa, entusiasmo e até mesmo embaraço na sua manipulação. Deste modo, as crianças passaram a ter outro conhecimento face aos livros, verificando que não existe uma generalização do formato que estão habituadas a ver e isso fascinou-as.

Durante a semana da leitura foi possível observar alguns familiares a lerem uma história ao grupo. Num destes momentos uma mãe seleccionou um livro demasiado longo, onde o texto predominava relativamente às ilustrações, tendo sido expresso pelas crianças, a partir de um determinado momento, o cansaço e o desinteresse face à história. Realçamos que esta mesma mãe participou no momento da “caixa da imaginação” e na exploração do álbum narrativo aconteceu precisamente o oposto, as crianças estiveram envolvidas e participaram ativamente. Podemos inferir que a seleção do livro é um fator de grande relevância no fomentar a motivação para a leitura, pois o que se pretende é que o momento em torno do livro seja algo prazeroso e não penoso.

Através da leitura regular, tanto no contexto familiar como no Jardim de Infância, as crianças vão-se apercebendo de aspetos relacionados com o ato da leitura, sublinhando Mata (2007, p. 18) “que as crianças se começam a aperceber de um conjunto de comportamentos e procedimentos (olhar o livro ou texto, apontar o texto, entoação, acompanhar o texto com uma emissão oral, etc.)”. Foi o que sucedeu aquando dos momentos de envolvimento da família, em que os familiares todos os dias liam um álbum narrativo às crianças. Aqui as crianças observavam atentamente os comportamentos dos familiares, sendo que, no dia seguinte, elas próprias levavam livros à sua escolha e queriam ler para o grupo. Nestes momentos, reproduziam comportamentos que observavam quando os familiares iam ler. Mata (2007, p. 18) alerta para a importância de se ler às crianças e “servir de modelos, dar-lhes espaço para tentarem imitar, tentarem ler, mesmo sem o saberem, proporcionando ocasiões para experimentarem estratégias e se sintam como verdadeiros leitores”. As crianças reproduziam efetivamente o que as tinha cativado durante a leitura dos familiares e envolviam-se nos momentos em que eles eram os leitores, contando a história através das ilustrações ou já memorizada. Um comportamento recorrente durante os momentos em que as crianças leram histórias era mostrar as ilustrações, tal como os familiares faziam, em simultâneo com a leitura, ou após lerem determinada página.

Como já destacamos, nos cinco momentos agendados para a exploração didática dos álbuns narrativos, só participaram as mães. No entanto, se este estudo tivesse continuidade, possivelmente, iriam mais pais, uma vez que, após estes cinco momentos, os familiares continuavam a ir à sala de atividades perguntar se ainda podiam participar. Assim, o momento da “caixa da imaginação” prolongou-se e os dois últimos familiares das crianças a participarem foram dois pais. Deste modo, de forma a darmos continuidade ao estudo, poderíamos agendar uma semana de exploração didática de álbuns narrativos somente com pais.

Em suma, indo ao encontro da questão de investigação deste estudo, podemos referir que a exploração didática de álbuns narrativos, envolvendo a família, contribuiu para o aumento da leitura conjunta, para a participação efetiva na ligação JI – família, foi motor de motivação para a leitura por parte das crianças, permitiu a criação / fortalecimento de laços afetivos e fomentou-se a criação de futuros leitores ativos e críticos.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a leitura: estratégias de abordagem ao texto narrativo* (1.^a ed.). Lisboa: Texto editora.
- Alçada, I. (2016). *O plano nacional de leitura*. Obtido de [https://books.google.pt/books?id=ZwAoDQAAQBAJ&pg=PT1&lpg=PT1&dq=Al%C3%A7ada,+I.+\(2016\).+O+Plano+Nacional+de+Leitura:+Fundamentos+e+Resultados.+Alfragide:+Caminho.&source=bl&ots=D-9alvypfS&sig=nCrilNRyq1QtJdQLxrK5yiw2xZ8&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwil9a_-4q_WAhUKNxQKHQwgDhAQ6AEIMjAD#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=ZwAoDQAAQBAJ&pg=PT1&lpg=PT1&dq=Al%C3%A7ada,+I.+(2016).+O+Plano+Nacional+de+Leitura:+Fundamentos+e+Resultados.+Alfragide:+Caminho.&source=bl&ots=D-9alvypfS&sig=nCrilNRyq1QtJdQLxrK5yiw2xZ8&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwil9a_-4q_WAhUKNxQKHQwgDhAQ6AEIMjAD#v=onepage&q&f=false)
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. & Crusoé (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Azevedo, S. M. N. (2013). *As atitudes dos alunos sobre o trabalho em grupo cooperativo* (Dissertação de Mestrado). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Bajour, C., & Carranza, M. (2003). El libro álbum en argentina. *Imaginaria*, (107). Obtido de <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>
- Balula, J. P. (2009). Da leitura à escrita: a tomada de notas (TDN) como estratégia. In M. L. Dionísio, J. A. Brandão de Carvalho & R. V. Castro (Eds.), *Discovering Worlds of Literacy. Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: Littera/CIED. Obtido de http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/546/1/Balula_J_P%20%282009%29.pdf
- Balula, J. P. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português*. (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido de <http://hdl.handle.net/10773/1469>

- Balça, A. M. F, Azevedo, F. J. F & Barros, L. M. F. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. *Revista educação pública*, 26 (63), 713 – 727.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Colaço, M. M. I. (2007). *A relação escola-família e o envolvimento dos pais: representações de professores do 1.º ciclo do concelho de Rio Maior* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, H. F. (2009). *O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada*. (Dissertação de Mestrado). Funchal: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. & Azevedo, H. (2012). *A leitura de histórias: qualidade das interações entre pais e filhos*. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24259/1/Cruz%2C%20Ribeiro%20%26%20Viana%202012%20Diversidades.pdf>
- Cruz, J. S. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças*. (Tese de doutoramento em Psicologia). Minho: Universidade do Minho.
- Cunha, A. (2012). *Literatura infantil: imaginação e educação infantil*. Obtido de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130059/artespedinfplive1ed027.pdf?sequence=1>
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro – Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.
- DeVries, R. (2006). Entendendo a educação construtivista. In J. Moyles (Ed.), *A excelência do brincar* (pp.17-49). Porto Alegre: Artmed.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades leitores: leituras do manual de português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Fernandes, A. M. & Antunes, R. J. (2012). *Leitura a par: promoção da leitura*. Obtido de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/670>
- Fernandes, P. F. P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (Eds.), *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 19-34). Lisboa: Lidel.

- Figueiredo, O. (2004). *Didática do português língua materna – dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Figueiredo, M. J. F. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão* (Trabalho de Mestrado). Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- Florindo, C. (2012). *O álbum narrativo de potencial recepção infantil: uma nova forma de edição* (Dissertação de mestrado). Obtido de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/7752/2/Corpo%20do%20trabalho.pdf>
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Obtido de <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, I. & Santos, N. (2005). Literacia emergente: “é de pequenino que se torce o pepino!”. *Revista da faculdade de ciências humanas e sociais*, (2), 312–326. Obtido de <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/671/2/312-326FCHS2005-4.pdf>
- Gomes, I. (2001). *Ler e escrever em português europeu* (Tese de Doutoramento). Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gomes, J. A. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Obtido de http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf
- Gomes, J. A. (2013). Literatura para a infância e juventude em Portugal: Das novas tendências ao discurso crítico. In M. B. Neves, S. R. Ventura, & L. da C. Pinheiro (Eds.), *Reflexões em torno das literaturas de língua portuguesa para crianças e jovens – Actas* (pp. 135–168). Lisboa: Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Guerreiro, M. C. & Neto, A. J. (2012). *Oportunidades e desafios da avaliação de desempenho profissional dos docentes: um estudo a partir das percepções de professores de uma escola básica do distrito de Évora*. Obtido de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/7989/1/Guerreiro%26Neto.pdf>
- Henriques, H. I. M. (2013). *Organização e dinamização da biblioteca no jardim de infância* (Relatório final – Prática de Ensino Supervisionada). Obtido de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6557/1/Helena%20Isabel%20March%C3%A3o%20Henriques.pdf>

- Katz, L. & Chard, S. (1989). *Engaging children's minds: The Project Approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Klibanski, M. (2006). El origen de una espécie: Los libros álbum de Anthony Browne. *Revistas culturais*, (190), 7-14. Obtido de <http://prensahistorica.mcu.es/gl/consulta/registro.cmd?id=1007054>
- Lawhon, T. & Cobb, J.B. (2002). Routines that build emergent literacy skills in infants, toddlers and preschoolers. *Early childhood education journal*, 30, (2), 113-118.
- Martins, E. O. & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI: importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa. *Saber (e) Educar*, 13, 235-246.
- Mata, L. & Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27 (4), 563-572.
- Mata, L. & Pacheco, P. (2009). *Caracterização das práticas de literacia familiar*. In: B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & Uzquiano (Eds.), *Actas do x congresso galaico – Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753). Braga: Centro de investigação – CIE da Universidade do Minho.
- Mata, L. (2004). Era uma vez. *Análise psicológica*, 22 (1), 1-14. Obtido de <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/133/pdf>
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – Ambiente e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto editora.
- Mata, L. (2007). Cadernos de educação de infância. *Literacia emergente – investigação e práticas*, (80), 18-22.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido de [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2013/1/Mata,%20L.%20\(2008\).%20A%20descoberta%20da%20escrita.%20ME-DGIDC.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2013/1/Mata,%20L.%20(2008).%20A%20descoberta%20da%20escrita.%20ME-DGIDC.pdf)
- Mata, L. (2009). *Literacia familiar ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de educação de infância*. (90), 31–34. Obtido de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1174/1/CEI%2090%2031.pdf>
- Mata, M. L. (2002). *Literacia familiar: caracterização de práticas de literacia de literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. (Dissertação de doutoramento em estudos da criança). Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.12/1659>

- Mayor, G. S. (2016). *Ilustração de livros de LIJ em Portugal na primeira década do século XXI: caracterização, tipificação e tendências*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Medeiros, T. R. (2015). *A importância da participação da família na construção do currículo na educação de infância* (Relatório final – Prática de Ensino Supervisionada). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Mendes, H. C. (2011). *Motivação para a leitura e compreensão leitora no ensino básico: contributos para a inovação educacional* (Dissertação de Mestrado). Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Mendes, J. S. (2008). *Formação de leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária*. (Tese de doutoramento em literatura e práticas sociais). Brasília: Universidade da Brasília.
- Mendes, T. M. (2016). *A educação na infância através da leitura e da escrita* (Dissertação de Mestrado). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_e_scolar.pdf
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, I. S. (2014). *Motivação para a leitura* (Relatório Final de Estágio). Vila Nova de Gaia: Escola Superior de Santa Maria do Instituto Superior Politécnico Gaya. Obtido de http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO_ildamoreira.pdf
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Obtido de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf
- Oliveira, I., & L. Serrazina (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM.
- Oliveira, M., R. (2015). *A promoção da leitura na primeira infância e a participação da família – um berço de histórias* (Trabalho de projeto de Mestrado). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

- Pacheco, P. R. (2012). Literacia(as) familiar(es): ambientes, crenças e práticas de pais e conhecimentos das crianças. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2332/1/final%20impressao.pdf>
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Prego, J., & Mata, L. (2012). Práticas de literacia familiar em benguela (angola). In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 322-334). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a Infância e Ilustração: Leituras em Diálogo* (Vol. 2). Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In B.-A. Roig Rechou, M. I. Soto López, & M. Neira Rodríguez (Eds.), *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)* (pp. 13–40). Pontevedra: Edicións Xerais de Galicia.
- Ramos, R. & Ramos, A. M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia: cross-readings and ecoliteracy in children's pop-up books. *Revista de estudos sobre lectura*, (12), 7-4. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31543/1/Ramos%20e%20Ramos.pdf>
- Reis, C. et al. (Coord.) (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação-DGIDC.
- Ribeiro, C. I. M. (2015). *A motivação para a leitura na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: perspectivas de docentes e crianças* (Relatório Final de Estágio). Santarém: Escola Superior de Educação.
- Rodrigues, C. (2009). O álbum narrativo para a infância: os segredos de um encontro de linguagens. In *Congresso internacional lectura – para ler el XXI*. Havana: Comité Cubano del IBBY. Obtido de http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_o_album_narrativo_para_a_infancia_b.pdf

- Rodrigues, N. J. (2012). *Álbum narrativo: que possibilidades de leitura? Com que leitores?* (Relatório de Estágio/Obtenção do grau de mestre). Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Rodrigues, C. M. F. (2013). *Palavras e imagens de mãos dadas: a arquitetura do álbum narrativo em Manuela Bacelar* (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista iberoamericana de educación*, 45 (5), 1-11.
- Sánchez, C. (2015). Orígenes y evolución de la investigación cualitativa en educación. In F. N. de Souza, D. N. de Souza e A. P. Costa (Orgs.) *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios* (pp. 41-74). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Santos, G. S. (2014). *Ilustração de livros de literatura infanto-juvenil em Portugal [2000 - 2009]: tipificação, tendências e padrões de recetividade do público-alvo*. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/38467>
- Saraiva, E. N. (2011). *A hora do banho – a influência das guardas ilustradas na interpretação do álbum narrativo*. (Dissertação de mestrado). Porto: Faculdade das Belas Artes da Universidade do Porto.
- Saraiva, J. M. P. (2013). *O álbum narrativo em Portugal na passagem do século XX para o século XXI: um estudo sobre a relação entre a ilustração e o leitor-modelo*. (Tese de doutoramento). Porto: Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.
- Sequeira, M. F. (2000). *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Silva, S. R. (2006). *Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância*. Obtido de http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000722_QP.pdf
- Silva, L. G. O. (2014). *Educação do campo e inovação pedagógica: perspectivas e possibilidades* (Dissertação de Mestrado). Funchal: Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.
- Sim-Sim, I. (1997). *A língua materna na educação básica – competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Coleção de práticas pedagógicas – Edições ASA.

- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith, P. (2006). *O brincar e os usos do brincar*. In J. Moyles (Ed.), *A excelência do brincar* (pp. 25-38). Porto Alegre: Artmed.
- Solé, I. (s/d). *Estratégias de lectura*. Obtido de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Tuckman, B., W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2012). Trabalho por projetos na Educação de Infância. In T. Vasconcelos (Ed.), *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias* (pp. 6-25). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Wall, K., Cunha, V. & Atalaia, S. (2013). Família. In J. L. Cardoso, P. Magalhães & J. M. Pais (Eds.), *Portugal social de A a Z – Temas em aberto* (pp. 70-78). Paço de Arcos: Impresa Publishing.
- Zão, M. S. (2009). *Envolver os pais para participar na construção de leitores – um programa de intervenção a nível do pré-escolar* (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

ANEXOS

Anexo A- Inquérito por questionário



Questionário



O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação sobre a exploração didática de álbuns narrativos envolvendo a família a desenvolver no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu.

O seu contributo é crucial para a realização deste estudo, pelo que agradecemos, desde já, a sua valiosa colaboração.

Não existem respostas certas nem erradas. O fundamental é a sua sinceridade e o seu empenhamento. Realçamos que o questionário é anónimo e que os dados recolhidos se destinam unicamente à elaboração de um Relatório Final de Estágio, permanecendo rigorosamente confidenciais.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Instruções de preenchimento: assinale, com um **X**, a opção que considera estar de acordo com a sua situação, ou escreva a sua resposta por extenso, quando for solicitado/a.

1) Sexo:

Feminino	<input type="checkbox"/>
Masculino	<input type="checkbox"/>

2) Idade: _____ (anos)

3) Grau de parentesco:

Avó	<input type="checkbox"/>	Avô	<input type="checkbox"/>
Tia	<input type="checkbox"/>	Tio	<input type="checkbox"/>
Irmão	<input type="checkbox"/>	Irmã	<input type="checkbox"/>
Pai	<input type="checkbox"/>	Mãe	<input type="checkbox"/>

Outro(a): ☐ Qual? _____

4) Habilitações académicas:

4.º ano	<input type="checkbox"/>
6.º ano	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

12.º ano

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra:

Qual? _____

5) Profissão: _____

6) O que gosta de fazer nos seus tempos livres?

7) Gosta de ler?

Sim

Não

7.1) Porquê?

8) Costuma ler?

Sim

Não

8.1) Caso tenha respondido afirmativamente, refira o que costuma ler.

9) Que livros possui em sua casa?

10) Costuma comprar livros?

Sim

Não

10.1) Em caso afirmativo, refira quais.

11) Tem por hábito ler livros ao seu educando?

Sim ☐

Não ☐

11.1) Em caso afirmativo, com que regularidade?

12) Considera importante ler às crianças?

Sim ☐

Não ☐

12.1) Porquê?

13) A criança a que se refere neste questionário costuma pedir-lhe que lhe leia?

Sim ☐

Não ☐

14) O que costuma fazer para a motivar para a leitura?

15) Costuma frequentar bibliotecas públicas com a criança?

Sim ☐

Não ☐

15.1) Em caso afirmativo, com que regularidade?

16) Julga que o facto de se desenvolverem atividades lúdicas em torno do livro desenvolve o gosto pela leitura das crianças?

Sim

☐

Não

☐

17) Já participou em atividades de leitura no Jardim de Infância?

Sim

☐

Não

☐

17.1) Em caso afirmativo, descreva essas atividades.

18) Considera importante a participação da família, em atividades de leitura, em contexto Jardim de Infância?

Sim

☐

Não

☐

18.1) Porquê?

19) Gostaria de participar em atividades didáticas de exploração de livros, em contexto de Jardim de Infância?

Sim

☐

Não

☐

Justifique a sua resposta.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo B - Grelha de observação

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA EXPLORAÇÃO DE ÁLBUNS NARRATIVOS

CONTEXTO: Jardim de Infância

OBSERVADOR: Andreia Pereira

GRAU DE PARENTESCO DO FAMILIAR EM RELAÇÃO À CRIANÇA: Mãe

Álbum	Etapas da leitura	Observação	Modo de exploração do álbum	Observação
- O livro que voa	Pré-Leitura	SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	<p>➤ Exploração dos elementos paratextuais</p> <p>Formato</p> <p>Capa</p> <p>Título</p> <p>Ano de publicação</p> <p>Guardas</p> <p>Lombada</p> <p>Contracapa</p> <p>Tipo de papel</p> <p>Ilustrações</p> <p>Autor</p> <p>Editor</p> <p>Ilustrador</p> <p>➤ Ativação dos conhecimentos prévios</p>	<p>SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p>

	Leitura	SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Destacar palavras ou expressões de difícil compreensão ➤ Exploração das ilustrações ➤ Questionamento ➤ Confrontação das previsões com a informação compreendida durante a leitura 	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/>
	Pós-Leitura	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionamento sobre a história ➤ Confrontação das previsões com a história lida ➤ Discussão em grupo sobre a história ➤ Reconto da história 	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>

Notas adicionais:

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA EXPLORAÇÃO DE ÁLBUNS NARRATIVOS

CONTEXTO: Jardim de Infância

OBSERVADOR: Andreia Pereira

GRAU DE PARENTESCO DO FAMILIAR EM RELAÇÃO À CRIANÇA: Mãe

Álbum	Etapas da leitura	Observação	Modo de exploração do álbum	Observação
- A Cantora Deitada	Pré-Leitura	SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	<p>➤ Exploração dos elementos paratextuais</p> <p>Formato</p> <p>Capa</p> <p>Título</p> <p>Ano de publicação</p> <p>Guardas</p> <p>Lombada</p> <p>Contracapa</p> <p>Tipo de papel</p> <p>Ilustrações</p> <p>Autor</p> <p>Editor</p> <p>Ilustrador</p> <p>➤ Ativação dos conhecimentos prévios</p>	<p>SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p>

	Leitura	SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Destacar palavras ou expressões de difícil compreensão ➤ Exploração das ilustrações ➤ Questionamento ➤ Confrontação das previsões com a informação compreendida durante a leitura 	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/>
	Pós-Leitura	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionamento sobre a história ➤ Confrontação das previsões com a história lida ➤ Discussão em grupo sobre a história ➤ Reconto da história ¹ 	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>

Notas adicionais:

Muita incerteza, por parte desta mãe, na exploração deste álbum narrativo, possivelmente, devido a nunca ter contactado com este tipo de formato.

¹ – Existiu um reconto da história, no entanto este não foi solicitado pela mãe que foi ler neste dia, mas sim pela educadora ao ver o interesse de uma criança face ao álbum narrativo. Durante o reconto da história a educadora também foi colocando algumas questões.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA EXPLORAÇÃO DE ÁLBUNS NARRATIVOS

CONTEXTO: Jardim de Infância

OBSERVADOR: Andreia Pereira

GRAU DE PARENTESCO DO FAMILIAR EM RELAÇÃO À CRIANÇA: Mãe

Álbum	Etapas da leitura	Observação	Modo de exploração do álbum	Observação
- A galinha ruiva	Pré-Leitura	SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	<p>➤ Exploração dos elementos paratextuais</p> <p>Formato</p> <p>Capa</p> <p>Título</p> <p>Ano de publicação</p> <p>Guardas</p> <p>Lombada</p> <p>Contracapa</p> <p>Tipo de papel</p> <p>Ilustrações</p> <p>Autor¹</p> <p>Editor</p> <p>Ilustrador</p> <p>➤ Ativação dos conhecimentos prévios</p>	<p>SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p>

	Leitura	SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Destacar palavras ou expressões de difícil compreensão ➤ Exploração das ilustrações ➤ Questionamento ➤ Confrontação das previsões com a informação compreendida durante a leitura 	SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/>
	Pós-Leitura	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionamento sobre a história ➤ Confrontação das previsões com a história lida ➤ Discussão em grupo sobre a história ➤ Reconto da história 	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>

Notas adicionais:

¹ – Após o término da exploração do álbum narrativo, a educadora é que questionou a mãe sobre qual o autor do mesmo.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA EXPLORAÇÃO DE ÁLBUNS NARRATIVOS

CONTEXTO: Jardim de Infância

OBSERVADOR: Andreia Pereira

GRAU DE PARENTESCO DO FAMILIAR EM RELAÇÃO À CRIANÇA: Mãe

Álbum	Etapas da leitura	Observação	Modo de exploração do álbum	Observação
- As gravatas do meu pai	Pré-Leitura	SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	<p>➤ Exploração dos elementos paratextuais</p> <p>Formato</p> <p>Capa</p> <p>Título</p> <p>Ano de publicação</p> <p>Guardas ¹</p> <p>Lombada</p> <p>Contracapa ²</p> <p>Tipo de papel</p> <p>Ilustrações</p> <p>Autor ³</p> <p>Editor</p> <p>Ilustrador</p> <p>➤ Ativação dos conhecimentos prévios</p>	<p>SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p>

	Leitura	SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Destacar palavras ou expressões de difícil compreensão ➤ Exploração das ilustrações ➤ Questionamento ➤ Confrontação das previsões com a informação compreendida durante a leitura 	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/>
	Pós-Leitura	SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionamento sobre a história ➤ Confrontação das previsões com a história lida ➤ Discussão em grupo sobre a história ➤ Reconto da história 	SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/>

Notas adicionais:¹ – Uma vez que me encontrava a elaborar com as crianças “o nosso livro”, uma criança quando a mãe abriu o álbum narrativo, exclamou “ali eram as guardas!”. Sendo que esta mãe não deu resposta a esta intervenção.

² – Esta mãe após observar a capa e ler o título, fez uma leitura silenciosa do que se encontrava na contracapa (não partilhando com o grupo).

³ – A educadora no final da intervenção desta mãe questiono-a sobre qual o nome do autor do álbum narrativo em questão

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA EXPLORAÇÃO DE ÁLBUNS NARRATIVOS

CONTEXTO: Jardim de Infância

OBSERVADOR: Andreia Pereira

GRAU DE PARENTESCO DO FAMILIAR EM RELAÇÃO À CRIANÇA: Mãe

Álbum	Etapas da leitura	Observação	Modo de exploração do álbum	Observação
- Obrigado a todos	Pré-Leitura	SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	<p>➤ Exploração dos elementos paratextuais</p> <p>Formato</p> <p>Capa</p> <p>Título</p> <p>Ano de publicação</p> <p>Guardas</p> <p>Lombada</p> <p>Contracapa</p> <p>Tipo de papel</p> <p>Ilustrações</p> <p>Autor</p> <p>Editor</p> <p>Ilustrador</p> <p>➤ Ativação dos conhecimentos prévios</p>	<p>SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/></p>

	Leitura	SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Destacar palavras ou expressões de difícil compreensão ➤ Exploração das ilustrações ➤ Questionamento ➤ Confrontação das previsões com a informação compreendida durante a leitura 	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/>
	Pós-Leitura	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionamento sobre a história ➤ Confrontação das previsões com a história lida ➤ Discussão em grupo sobre a história ➤ Reconto da história ¹ 	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>

Notas adicionais:

¹ – No final da intervenção da mãe, a educadora solicitou às crianças que recontassem a história através das ilustrações.

É de salientar que durante esta intervenção, existiu muita interação entre educadora/mãe.

Anexo C - Diário de bordo

A exploração didática de álbuns narrativos envolvendo a família

Diário de bordo

28/03/2017

Na semana da leitura, tivemos a oportunidade de observar três momentos de leitura envolvendo a família, em contexto Jardim de Infância. Este momento iniciou-se às 11h00 na sala, mais precisamente, na manta colorida. As crianças estiveram organizadas em grande grupo, juntamente com a educadora, estagiárias e assistente operacional. De frente para o grupo, encontrou-se sentada, numa cadeira, a mãe de uma criança e ao seu lado, em pé, a filha.

Antes de iniciar a leitura, a mãe e a filha distribuíram a toda gente uma estrela dourada, dizendo que já iam descobrir porque é que lhes foi dada uma estrela. Posto isto, com o livro na mão, a mãe leu o título da história “A Estrela de Laura” e referiu que agora todos tinham uma estrela como a da Laura. Referiu também o porquê de ter escolhido aquele livro, sendo que no título tem o nome da filha.

Durante a leitura, a mãe manteve sempre o livro virado para as crianças. Enquanto lia, em simultâneo, observavam as ilustrações. A leitura foi sempre fluida, com entoação e chamava a atenção das crianças para pormenores das ilustrações. Estas últimas eram bastante apelativas e ocupavam a maioria da página e outras a página inteira. De um modo geral, as crianças estiveram atentas do início ao fim da história e colocaram algumas questões.

A filha, enquanto a mãe se encontrava a ler a história, estava extremamente feliz, manifestando-se através das expressões faciais – sorriso – abraçava-se à mãe constantemente, puxando-a para ela, quando ouvia o seu nome na história ria compulsivamente. Em determinados momentos, a mãe e a educadora chamaram-na à atenção para deixar os amigos ouvir a história se não teria de se ir sentar.

Após a leitura, a mãe questionou se gostaram da história, tendo o grupo respondido que sim.

Este momento teve a duração aproximada de 30 minutos.

O momento que vamos descrever ocorreu na semana da leitura, após a hora de almoço, mais precisamente, às 14h00.

As crianças estiveram organizadas em grande grupo na manta colorida, juntamente com a educadora e a assistente operacional. O adulto que foi ler a história e a filha encontravam-se de frente para o grupo, sentadas numa cadeira.

Antes de iniciar a leitura, a mãe começou por mostrar a ilustração da capa e leu o título da história. Seguidamente, passou à leitura do livro, sendo que durante a mesma voltava o livro para ela enquanto lia e após terminar de ler determinada página virava a mesma para as crianças apreciarem as ilustrações. Durante a leitura, quando surgia alguma palavra que pensava ser desconhecida das crianças questionava-as sobre o que estas achavam que queria dizer, tentando dar exemplos e explicar de uma forma mais simples.

Inicialmente as crianças estavam atentas e envolvidas, colocando questões, existindo assim alguma interação adulto-criança. Tratando-se de uma história muito longa, as crianças foram demonstrando cansaço, sendo que uma se pronunciou dizendo: “falta muito para acabar? Essa história é muito grande!”. A mãe referiu que de facto a história era muito grande, que para a próxima ia trazer uma mais pequena. Até ao final da história, enquanto lia, ia tentando cativar o grupo através das ilustrações, pedindo só mais um pouco de atenção, mas sem efeito. As crianças cada vez iam ficando mais inquietas, tornando-se um momento embaraçoso para aquela mãe. Posto isto, referiu que ia avançar algumas páginas. A educadora e a assistente operacional chamaram a atenção a várias crianças, devido ao seu comportamento, mas estas continuavam demasiado agitadas.

Após terminar a leitura do livro, a mãe referiu novamente que para a próxima vez que for ler uma história, ao Jardim de Infância, que leva uma mais pequena. Este momento teve a duração aproximada de 60 minutos.

Saliento que antes da hora de almoço as crianças também já tinham estado a ouvir uma história.

Este momento de leitura que vamos descrever também ocorreu na semana da leitura. Iniciou por volta das 9h20, com as crianças e os adultos reunidos na manta colorida e a mãe e a filha de frente para o grupo sentadas numa cadeira.

Antes de iniciar a leitura, a mãe perguntou às crianças: “de que cor é que acham que é o beijinho?”. A maioria respondeu vermelho e outras cor-de-rosa. Ao perguntar a razão de ser dessa cor, algumas crianças disseram que era porque os lábios são vermelhos e outras porque é a cor do batom. Depois perguntou aos adultos de que cor é que achávamos que é o beijinho, sendo que todas dissemos que são de muitas cores.

Seguidamente, a mãe pediu para observarem a capa do livro e leu o título do mesmo: “De que COR é um BEIJINHO?”. As crianças estavam muito entusiasmadas, começaram a dizer que X já tinha dado um beijo na boca a Y.

Durante a leitura, a mãe manteve sempre o livro voltado para as crianças, sendo que enquanto lia, em simultâneo, observavam as ilustrações. Durante a leitura, existiu interação adulto-crianças, foram colocadas algumas questões de ambas as partes e as crianças foram fazendo alguns comentários ao que era lido, demonstrando elevado interesse.

Após a leitura, a mãe perguntou às crianças se tinham gostado. Estas disseram logo que sim. Antes de ir embora, pediu para fazerem um desenho do beijinho que depois ela via. Já era hora de irem para o lanche e a filha da senhora que foi ler a história e outra criança perguntaram-nos se não podiam ficar a desenhar o beijinho. Foi-lhes dito que depois do lanche já o vinham desenhar. E assim foi. Enquanto que após o lanche algumas crianças foram para o recreio, seis crianças dirigiram-se logo para a sala, dizendo que queriam desenhar o beijinho. Algumas crianças disseram que é difícil desenhar os lábios, tendo a maioria sido coloridos de vermelho. Mas também foram alguns de cor-de-rosa.

No Jardim de Infância, encontramos-nos a trabalhar por projeto. Assim, o tema que partiu dos interesses das crianças foi os dinossauros. Deste modo, tendo em conta os interesses das crianças, o álbum narrativo selecionado foi o “Harry e o Balde de Dinossauros” de Ian Whybrow. Esta escolha recaiu no facto de a história enumerar diversos dinossauros e os seus respetivos nomes, algo pelo qual as crianças tinham demonstrado bastante curiosidade.

Como as crianças, por hábito, costumam contar e ler histórias dentro da sala, mais precisamente na manta colorida que se encontra no cantinho da biblioteca, achamos por bem ler o álbum no exterior, para que as crianças se apercebessem que a leitura pode ser efetuada em vários locais.

No exterior, as crianças, a educadora e a assistente operacional sentaram-se em meia-lua num local à sombra de árvores. Antes de iniciarmos a leitura, começámos por mostrar às crianças a capa do álbum. Aqui começaram logo a referir que já conheciam a história. Pedimos às crianças para nos contarem o que achavam que se ia passar na história através do que observaram na capa. Uma criança referiu que o menino tem um balde mágico, em que ele e os dinossauros entram e vão para outro mundo. Depois desta descrição, o restante grupo confirmou que era isso que se ia passar na história.

De seguida, passamos à observação da contracapa, verificando-se que as crianças já não se lembravam do nome destinado a este elemento paratextual. Descreveram o que observaram na ilustração, dizendo: “tem um trator na terra, uma velha e os dinossauros”. Seguidamente, questionámos as crianças sobre qual o título do livro e estas referiram: “O balde de dinossauros”. Este era o nome dos desenhos animados. Aqui perguntámos qual era o nome do menino que víamos na capa com o balde na mão e outra criança disse “Harry”. Posteriormente, lemos o nome do autor e do ilustrador e questionamos se sabiam onde podíamos encontrar, novamente, na parte de fora do álbum – seu exterior – o título do livro, o seu autor e o ilustrador. As crianças disseram que não sabiam. Quando mostrámos às crianças esta parte que constitui o livro e dissemos que se chamava lombada, ficaram muito surpreendidas. Uma das crianças interveio, dizendo: “a minha mãe, no outro dia, deu-me uma lambada”. Explicamos, então, que não era “lambada”, mas sim “lombada”. De um modo geral, as crianças não sabiam que aquela parte constituinte do livro se denominava por lombada e a educadora disse que nunca tinham falado sobre isso.

Depois de dialogarmos sobre alguns dos elementos paratextuais presentes no exterior do livro, abri o mesmo e as crianças ficaram fascinadas com os inúmeros dinossauros nas duas páginas. Perguntaram logo: “o que diz em baixo dos dinossauros?”. Dissemos-lhes que eram os nomes deles e, muito entusiasmados, pediram-nos para os ler. Após apreciarmos as ilustrações dos dinossauros e termos lido os seus respetivos nomes, disse às crianças que aquelas duas folhas se chamam de guardas. Tanto as crianças como os adultos - assistente operacional, estagiária e educadora – disseram que também não sabiam que aquelas páginas que resguardam o início do livro se denominavam desse modo. Posteriormente, mostrámos que no fim do livro também finalizava do mesmo modo, em que a educadora exclamou logo “essas são as contraguardas”. Aqui referimos que não, que também se chamam guardas tal como no princípio do livro. Gerou-se assim uma discussão criança-criança e educadoras-crianças, em que estas diziam que fazia mais sentido ser “contraguardas”. Como existe uma capa e uma contracapa que também devia existir umas guardas e umas “contraguardas”.

Começámos a ler o álbum e as crianças estavam a ouvir atentamente e a observarem as ilustrações. Enquanto líamos, o álbum estava virado para as crianças e íamos seguindo com o dedo a leitura para que estas se apercebessem da direcionalidade da escrita. Mal tínhamos iniciado a leitura quando a assistente operacional disse que as crianças tinham de ir à casa de banho para depois irem almoçar.

Após o almoço voltamos à leitura do álbum. Desta vez não fomos para o exterior, pois os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontravam-se lá e poderiam não existir as condições propícias à leitura. Assim, dirigimo-nos para a sala de prolongamento e as crianças sentaram-se nos colchões dispostas em meia-lua. Neste momento, a educadora e a assistente operacional saíram da sala.

Antes de retomar a leitura, perguntámos às crianças se ainda se lembravam em que parte tínhamos ficado antes de ir para almoço. Uma criança levantou-se logo e folheou o álbum até à página onde tínhamos ficado antes do almoço. Outra disse que tínhamos ficado quando o Harry estava a lavar os dinossauros. Constatámos que as crianças tinham estado efetivamente atentas e envolvidas.

Prosseguimos a leitura e, durante a mesma, fomos dizendo o significado de palavras ou frases que achávamos que as crianças, possivelmente, não conheciam o significado. Assim, antes de dizermos o significado das palavras, perguntávamos primeiro se o sabiam. As crianças não sabiam o que queria dizer “tralha” nem o que

são os “perdidos e achados”. Nesta última expressão, quatro crianças trocavam ideias, dizendo que na escola também devia haver perdidos e achados pois, às vezes, perdiam as coisas e não as encontravam mais. Durante a leitura, fui fazendo alusão às ilustrações.

Quando terminámos a leitura, questionámos as crianças se houve semelhanças ou aproximações do que tinham dito, inicialmente, que se ia passar na história. Foi dito que não houve semelhanças no que previam que ia acontecer na história e o que realmente aconteceu. No entanto, disseram que o que referiram já tinham visto nos desenhos animados. Antes de sairmos da sala de prolongamento, disse às crianças que todas iam ser ilustradoras. As crianças de três anos iam efetuar uma técnica de plástica e as restantes iam dar continuidade à história através do desenho. As crianças mais novas pintaram uma folha com um dinossauro previamente elaborada por nós. Numa folha branca, colocámos os dinossauros presentes na história, estes foram recortados e depois fixos na folha branca com fita-cola.

Já na sala, as crianças com lápis de pastel pintaram a folha toda, incluindo o dinossauro. Após estar tudo pintado, descolamos o dinossauro e as crianças ficaram muito surpreendidas com o resultado. As crianças que deram continuidade à história desenharam os dinossauros, o balde e o Harry a passear, algumas crianças desenharam os dinossauros e o Harry no parque e outros em casa. Neste momento, uma criança disse: “Andreia eu não sou muito bom ilustrador, não sei desenhar os dinossauros!”. Aqui, incentivámo-la para continuar. Dissemos-lhe que os ilustradores, às vezes, também não desenhavam muito bem, mas que não desistem e tentam sempre fazer melhor.

Uma criança de cinco anos pediu-nos o álbum, pois queria copiar o título da história para a folha em que estava a desenhar. As restantes crianças que estavam na mesa ao verem a iniciativa desta criança para escrever o título da história também o quiseram escrever. Chamaram-nos diversas vezes perguntando: “qual é esta letra?”; “Ajudas-nos a fazer esta letra?”; “Está bem escrito?”. Constataram-se, assim, várias tentativas de escrita, de forma espontânea, e o grande interesse demonstrado pelas crianças. Algumas crianças que tinham estado a dar continuidade à história, quando finalizaram a sua tarefa, vieram-me pedir se também podiam pintar os dinossauros.

Este momento teve a duração aproximada de 60 minutos e as crianças mostraram-se entusiasmadas e envolvidas.

15/05/2017

Nesta manhã as crianças estavam curiosas porque estava na sala uma caixa diferente e uma mãe de uma das crianças. Contámos às crianças que íamos passar a ter um momento novo pela manhã denominado de a “caixa da imaginação” e que era aquela mãe a primeira a abri-la. A ansiedade mantinha-se até que a mãe começou a desfazer o laço e abriu a caixa. As crianças disseram logo para mostrar. Quando a mãe pegou no livro disse às crianças: “este livro é mágico, voa, sabem porquê? O título é ‘O livro que voa’”. E, rapidamente, leu silenciosamente o que se encontrava na contracapa.

Posto isto, esta mãe começou a ler, com o livro virado para ela e, por vezes, ia mostrando as ilustrações. Quando esta não mostrava as ilustrações às crianças, elas exclamavam “tu não mostraste!”, “mostra!”. As ilustrações eram mostradas rapidamente às crianças e estas diziam: “ainda não vi!”. Uma das vezes em que a mãe estava a mostrar a ilustração de duas páginas, uma criança questionou: “onde é que está a Marina?”. Foi-lhe mostrado novamente, apontando. Durante a leitura esta mãe ia dando vozes distintas às personagens que iam surgindo, o que cativou as crianças.

Após ter terminado a leitura, a mãe colocou o livro novamente dentro da caixa, dizendo que ia fazer uma magia, que da caixa da imaginação ia sair um livro novo. As crianças responderam que isso não ia acontecer e a mãe tirou novamente o livro, mostrando a contracapa e as crianças exclamaram: “é o mesmo!”. Depois começou a contar rapidamente algumas partes da história, mas do final para o início e continuava a dizer que era um livro novo e as crianças a dizerem que não. De seguida, ia a colocar o livro, novamente, dentro da caixa e uma criança tirou-o e folheou-o um pouco, até que esta mãe lhe tirou o livro e o colocou dentro da caixa.

16/05/2017

O álbum narrativo que se encontrava dentro da caixa da imaginação era “A cantora deitada”. Assim que a mãe abriu a caixa da imaginação, mostrou a capa de imediato e leu seguidamente o título e o autor. Quando a mãe leu o título e o ilustrador

sem diferenciação, as expressões faciais deram a entender que pensava que o título era esse prolongamento (autor).

Ao abrir o livro, a mãe sentiu alguma estranheza, uma vez que as primeiras páginas se encontravam na vertical, referindo “aí lesse assim” e colocou o livro na vertical. Posto isto, a educadora interveio, dizendo: “Não é ao contrário, a menina está deitada!”. Depois desta intervenção, esta mãe colocou o álbum na horizontal, no entanto notava-se que tinha algumas dúvidas no modo de posicionar o mesmo.

Durante a leitura, o álbum narrativo esteve sempre de frente para o grupo de crianças, inclinando ligeiramente para a leitora, para que conseguisse ler melhor. Como já referimos, as primeiras ilustrações e o texto na vertical causou alguma estranheza. No entanto, com o decorrer da leitura, o colocar o álbum na horizontal e depois virar para a vertical passou a ser algo natural. A leitura nem sempre foi fluente, com muito pouca entoação e foi chamando atenção para pequenos aspetos nas ilustrações.

Após a leitura, a filha desta leitora ficou extremamente feliz e levantou-se a correr para o seu colo, deu-lhe um abraço e quis ver o álbum.

A mesma criança que no primeiro momento da caixa da imaginação, no final da leitura quis ver melhor o álbum, desta vez também pediu para o ver. Ainda se encontrava na sala a mãe que leu, mas a educadora, ao ver a criança entusiasmada com o álbum na mão e a dizer alto “olha está deitada” e “É a Alice aqui”, pediu-lhe para recontar a história. A criança não hesitou e começou logo a folhear o livro, mas, do final para o início. Esta criança demonstrou mais entusiasmo e interesse quando estava a contar a história do que propriamente quando estava a ouvir aquela mãe a ler. Ao recontar a história, fê-lo essencialmente com base nas ilustrações. Sendo um menino de três anos com muito interesse pela música, ficou fascinado ao ver no álbum narrativo pautas musicais, o que o levou a dizer: “os passarinhos voam com pautas de música”; “olha aqui mais pautas!”; “um coração aberto e um fechado”. Ao mesmo tempo, fazia a leitura das imagens para ele.

Durante o reconto da história, a educadora ia auxiliando a criança e colocando algumas questões. Este auxílio consistia no virar da página pois, por vezes, a criança voltava as páginas para o sítio errado, para as que já tinha observado. Quando a criança chegou às páginas em que na ilustração está uma pessoa a tomar duche, voltou o dilema: devia ler na vertical ou estar o álbum na horizontal? Posto isto, duas crianças começaram a discutir. Uma exclamava: “o livro é em pé”. Outra referia: “não,

é deitado!”. A primeira criança reforçou: “não, não é! Porque não tomamos duche deitados.” Por fim, a educadora disse “pronto, não interessa!”.

A educadora virou as primeiras páginas do livro para as crianças e questionou: “na capa, a Alice tinha as meias calçadas e aqui não, porquê?”. Perante a pergunta, algumas crianças responderam: “porque estão na casa a secar”. Outra disse: “porque ela molhou-se, estão a secar”.

17/05/2017

Antes de a mãe abrir a caixa da imagina, a educadora questionou as crianças: “porque é que aquela caixa se chama caixa da imaginação?”. As crianças referiram que não sabiam e perguntaram à educadora se ela sabia. Ela referiu que sim e sublinhou que elas também sabiam, pois já ouviram e disseram muitas vezes que ao ouvirmos ler e quando lemos imaginamos muitas coisas.

A educadora disse que estava a prever o que estava dentro da caixa, e pediu-lhes para eles pensarem também no que achavam que estava lá dentro. As crianças começaram a referir que estavam a imaginar que era um livro de palhaços, de princesas, ou um brinquedo. A educadora disse que podia ser um brinquedo, mas que até agora tinham sido só livros. Referiu que o livro em que ela estava a pensar tinha o formato circular. Uma criança, muito admirada, reagiu: “circular? Não, quadrado!”. De imediato, outra criança exclamou: “o livro em que eu estou a pensar é em forma de coração”. Outra criança, admirada, disse “Coração? Não existem livros em forma de coração!”, não obtendo mais respostas.

Seguidamente, a mãe que foi ler abriu a caixa imaginária e disse que não estava nada lá dentro. A educadora sugeriu que todas as crianças fizessem uma magia e assim foi. Depois de algumas palavras mágicas, a mãe abriu, novamente, a caixa e lá dentro estava um álbum narrativo. Começou por ler o título “A galinha ruiva” e apreciaram a ilustração da capa. Depois questionou: “o que é ser ruivo?”. As crianças não sabiam e a leitora tentou arranjar exemplos para que percebessem.

Durante a leitura, virava o álbum para si enquanto lia e depois para as crianças, para que estas observassem as ilustrações. Quanto mostrava as ilustrações, ia apontado para determinados pormenores. No que se refere à leitura, leu com entoação e de forma expressiva.

A mãe que foi ler neste dia já era conhecida, porque o grupo de crianças tinha ido visitar a sua quinta. Nessa quinta, amassaram pão, viram árvores de fruto, alguns animais, entre outras coisas. Recordando essa visita, aquando da exploração das primeiras páginas do álbum narrativo, as crianças disseram que não viram na quinta dela alguns daqueles animais. Foi-lhes respondido que existiam todos, à exceção do pato, que já teve, mas de momento não tem. Foi questionando as crianças quanto às palavras cujo significado considerava que estas não sabiam: esgravatar, grãos de trigo, espigas e ceifar. Das palavras elencadas anteriormente, uma das crianças disse que sabia o que eram grãos de trigo, salientando que servem para fazer o pão.

Num determinado momento, uma criança disse que já conhecia a história e começou a antecipar o que se ia passar. A educadora e a mãe chamaram a criança, pedindo-lhe para não contar a história e para ouvir. Uma vez que esta começou a ficar irrequieta e não teve em consideração o que lhe foi pedido, a leitora perguntou-lhe se queria ir contar a história com ela e esta não hesitou. A criança correu rapidamente para o colo da mãe que se encontrava a ler e, juntas, contaram a história. Verificámos que, efetivamente, a criança sabia bem a história, conseguia contar através das ilustrações, sendo acrescentados alguns pormenores por aquela mãe. Quando se encontravam as duas a contar a história, em alguns instantes, esqueciam-se de mostrar as ilustrações e as crianças pediam-lhes.

Após o término da leitura, a educadora referiu que, se fosse ela a escrever, não dava aquele fim ao livro, pois ela daria pão também aos outros animais para que eles vissem que é bom partilhar. A mãe que foi ler contrapôs que se fosse ela não mudava o fim, mas que a galinha deveria dizer, no início, aos animais que, se a ajudassem no trabalho, no fim comiam o pão. Ao ouvirem estas intervenções, as opiniões das crianças dividiram-se.

Por fim, a educadora perguntou qual o autor do livro, tendo aquela mãe explicado que o livro é uma adaptação.

18/05/2017

Ao colo da mãe que foi ler neste dia estava a filha ansiosa para que a mãe abrisse a caixa da imaginação e apontava para a mesma, dizendo: “abre, é para ti!”.

Dado o entusiasmo, a mãe e a filha abriram juntas a caixa da imaginação. E, ao tirarem o álbum narrativo da caixa, a admiração e encantamento foi geral, destacando o formato do livro como sendo muito diferente do que estão habituados e

a beleza da capa. Depois de observar a capa do livro, esta mãe fez uma leitura silenciosa do que se encontrava na contracapa.

Uma vez que na semana da leitura esta mãe já tinha vindo ler uma história e com a filha ao lado, esta estava demasiado excitada e acabou por distrair o restante grupo. A educadora pediu-lhe para se ir sentar na manta. De seguida, esta mãe leu o título do álbum narrativo “As gravatas do meu pai” e, ao olhar para a filha, disse: “o pai não usa gravata, não é?”. Uma criança ao ouvir o título do álbum e ao observar a ilustração presente na capa perguntou: “se é ‘as gravatas do pai’, porque tem desenhado borboletas?”. Com a contracapa virada para as crianças, a filha apontou para ela, dizendo que tem lá um laço.

Ao abrir o álbum, uma criança exclamou: “ali eram as guardas!”. Entretanto a mãe avançou para o início da história. É de salientar que já falamos sobre os elementos paratextuais em outros momentos e que nos encontramos a construir o “nosso livro” que contém capa, guardas, ilustrações e contracapa.

As crianças estavam muito atentas ao ouvirem a história, enquanto observavam atentamente as ilustrações em simultâneo. A leitura foi fluida e com entoação, durante a mesma foi chamando a atenção para determinados pormenores do álbum. Durante a leitura, ia olhando para todo o grupo, mas a cumplicidade e a troca de olhares e expressões faciais entre mãe e filha eram evidentes.

Depois de ler, a mãe questionou as crianças: “o que é que o menino pensava que se usasse crescia?”. As crianças responderam que eram as gravatas. Depois perguntou: “o que é que se transforma numa borboleta para levar as crianças às nuvens?”, acabando por dizer que era o laço que o menino colocou. Seguidamente, a educadora perguntou-lhe qual era o nome do autor, lendo na capa “Pedro Seromenho”.

19/05/2017

A mãe e a filha, juntas, começaram por abrir a caixa da imaginação. Dentro desta encontrava-se um álbum narrativo intitulado de “Obrigado a todos!”. Ao ler o título, a mãe exclamou: “eu digo obrigada, porque eu sou uma menina”. A educadora

salientou: “eles já sabem, quando é uma menina dizem obrigada e os meninos dizem obrigado!”.

Enquanto lia o álbum, este estava voltado para a mãe da criança e depois de ler duas páginas virava-o para as crianças, para que estas observassem as ilustrações. A filha desta manteve-se durante algum tempo junto da mãe, em pé, até que esta pegou nela e a colocou ao seu colo.

Durante a leitura, leu com entoação e expressividade. Demonstrou opiniões suas. Quando no álbum dizia “... que bom, bom é preguiçar” esta mãe referiu que também gosta muito de preguiçar. A educadora questionou: “e a avó o que é que diz?”. A mãe respondeu: “a avó diz que não há um minuto a perder”. Existiu, assim, um diálogo entre a leitora e a educadora. Ambas salientaram que as mulheres andam sempre a correr. Posto isto, uma criança, ao ouvir este pequeno diálogo sobre as avós disse: “a minha avó já morreu”. Então, a educadora disse: “sim, uma das tuas avós, não foi?”. A criança disse que sim. As outras crianças, ao ouvirem esta interação, também queriam participar. Uma criança disse logo que tinha quatro avós e as restantes também pretendiam falar sobre os avós, mas a educadora interrompeu para continuarmos a ouvir a história, dizendo-lhes que falavam no fim.

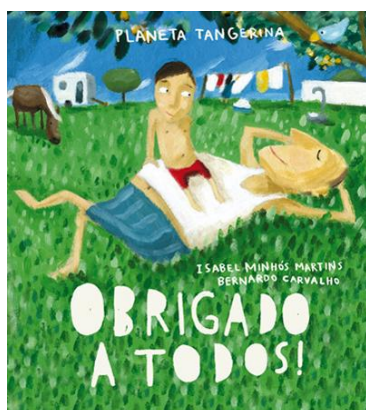
Como já destacámos anteriormente, durante a leitura, esta mãe lia duas páginas e depois, antes de virar a página, mostrava as ilustrações às crianças. Quando virava as páginas para as crianças, estas colocavam algumas questões, como, por exemplo, “onde está o gato Malaquias?”, apontado para o mesmo. Quando a mãe leu “foi assim que descobri que gosto mesmo é de ganhar!”, as crianças começaram de imediato a dizer que “o que importa é participar”.

O álbum termina dizendo: “É por isso que quero dizer a todos do fundo do coração, obrigada, muito obrigada. Ora aí está uma coisa que também aprendi com alguém”. Ao ouvir isto, a educadora questiona: “e não diz com quem?”. A mãe responde que não e questiona: “o que será que falta aqui? Com quem é que ele aprendeu a dizer obrigado?”. A seguir afirma: “cá para mim foi com a mãe!”. E enquanto folheava o livro, novamente, as crianças começaram a dizer que foi com o pai, outras o avô e a madrinha. Antes de sair, questionou se tinham gostado da história, tendo as crianças referindo que sim.

A educadora pegou no álbum e, através das ilustrações, fez com que as crianças recontassem a história. Assim, a mãe que foi ler a história ficou mais um pouco e ouviu as crianças a recontarem.

É importante salientar que esta mãe, na semana da leitura, tinha ido ao Jardim de Infância ler uma história e uma vez que era demasiado longa levou ao desinteresse das crianças e desta vez isso não se verificou, existindo interação e partilha de ideias.

Anexos D a L - Imagens de Álbuns narrativos



Anexo D - Capa do álbum narrativo "Obrigado a todos!"



Anexo E - Ilustrações apelativas



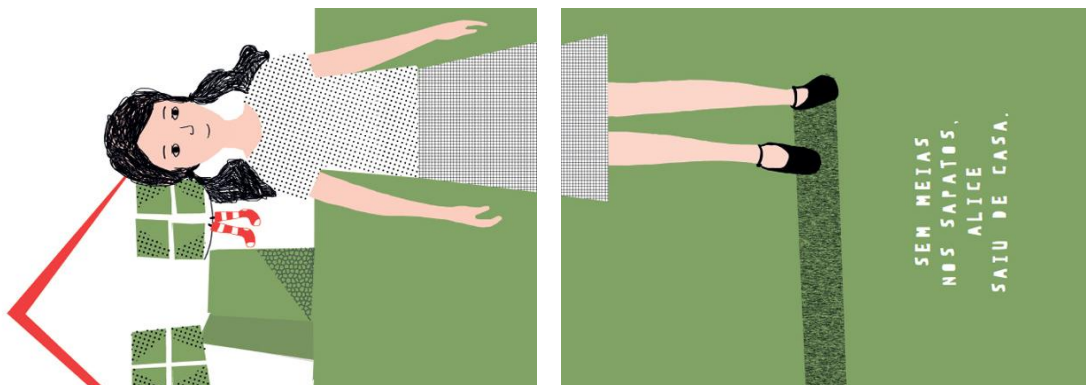
Anexo F - Capa do álbum narrativo "As gravatas do meu pai"



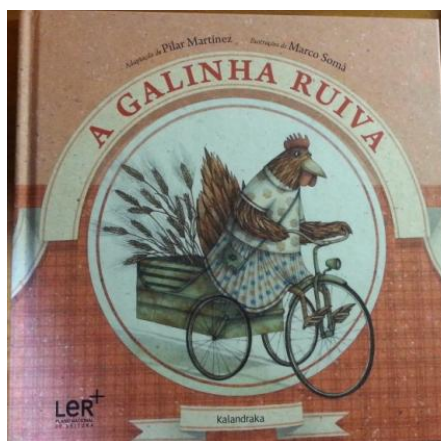
Anexo G- Uma das ilustrações presentes no álbum



Anexo H - Capa do álbum narrativo "A cantora deitada"



Anexo I - Disposição das ilustrações na horizontal



Anexo J - Capa do álbum narrativo "A galinha ruiva"



Anexo K - Capa do álbum narrativo "O livro que voa"



Anexo L - Ilustração com letras espalhadas em todas as direções