



KARINA PEREIRA ANDRADE

**HISTÓRIAS QUE ENCANTAM:
IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR**

Trabalho realizado sob orientação da
Prof.^a Doutora Carla Dimitre Dias Alves

Fevereiro, 2020



Karina Pereira Andrade

Histórias que encantam: Importância da leitura na educação pré-escolar

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona do Porto - Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto, no dia 18 de Fevereiro de 2020, perante o júri:

Presidente: Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Arguente: Prof.^a Doutora Maria Ivone Monforte das Neves (Prof. Adjunta da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti)

Orientadora: Prof.^a Doutora Carla Dimitre Dias Alves

Fevereiro, 2020

De acordo com a legislação em vigor, (indicar, caso tal seja necessário, nº máximo de página ilustradas, gráficos, etc.), é permitida a reprodução de qualquer parte deste trabalho.

EPÍGRAFE

“Quando escuto um contador, sabe-se muito bem que é um contador. Qualquer que seja sua técnica, a gente escuta, a gente vê as imagens a gente vê as cores, há qualquer coisa que ele passa através de uma história, mesmo se já a conhecemos. E apesar de tudo, essa história que escutamos nos dá o sentimento de nunca tê-la escutado antes.”

Fabiano Moraes (2018, p. 102)

DEDICATÓRIA

À minha família, que é minha base.
A Deus, que sempre foi minha força e meu auxílio.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Lusófona do Porto e a Diretora do CEEF, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pelo incentivo e pela oportunidade de realização do mestrado, assim como pelo apoio a este projeto de investigação.

A minha orientadora Professora Doutora Carla Dimitre Alves pela sua organização, paciência, compreensão e pela sua sensibilidade e dinamismo com as crianças que tanto me inspirou.

Aos professores do Mestrado que estimularam o gosto pela investigação e pelo auxílio da escolha do tema em cada aula que davam.

À minha mãe que sempre foi incansável para me oferecer e me permitir conquistar o melhor e que representa uma parte fundamental de quem sou e onde cheguei.

À minha irmã e amiga Regina Silva por ter percorrido esse caminho ao meu lado, sempre com disposição e força.

Aos colegas e amigos que me apoiaram durante todo esse percurso de descoberta

RESUMO

Ao falarmos de um país, como Portugal, que tem crescido como sociedade inter e multicultural, a necessidade básica de comunicação, do desenvolvimento da linguagem e da compreensão se sentem, não só na vida da criança, mas em toda a sociedade.

Na perspetiva de contribuir para melhorar as competências literárias, realizou-se o projeto de leitura com crianças da Educação Pré-Escolar, em uma escola pública de Gondomar, a fim de investigar o desenvolvimento das competências de compreensão da leitura, assim como o aperfeiçoamento da linguagem e da comunicação, a partir da audição de histórias que fazem parte da sua realidade e imaginação infantil.

Tendo em conta a unicidade, o estudo minucioso de um grupo de crianças bem definido e sendo a unidade de análise relacionada com as questões de pesquisa e o contexto da aplicação, o estudo de caso, de pendor qualitativo foi o mais adequado. A estratégia de investigação-ação de tipo colaborativo, desenrolada no contexto de intervenção pedagógica, permitiu que o projeto fosse avaliado, revisto e reformulado sempre que necessário. A recolha e análise dos dados, numa abordagem qualitativa, contou com diversos instrumentos e técnicas, tais como, diário de bordo da investigadora participante, entrevista às educadoras, inquérito por questionários aos pais, trabalhos das crianças.

Em conclusão, os resultados demonstraram que as crianças participantes no projeto “Histórias que Encantam” de facto, adquiriram vocabulário novo que sabem aplicar em novos contextos, são mais comunicativas entre pares e com os adultos e sabem recontar oralmente as histórias com mais destreza de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Competência comunicativa, Linguagem, Pré-escolar, Projeto Histórias que Encantam

ABSTRACT

When we talk about a country, such as Portugal, which has grown as an intercultural and multicultural society, the basic need for communication, language development and comprehension is felt not only in the children's life, but throughout society.

Aiming to contribute in the improvement of literacy skills, this reading project with Preschool children was carried out in a public school in Gondomar, in order to investigate the reading comprehension skills development and also the improvement of language and communication skills from listening to stories that are a part of children's reality and imagination.

Regarding the uniqueness of this study, the thorough study of a well-defined group of children and being the analysis unit related to the questions and context in study, a case study with a qualitative tendency was the most appropriate decision.

The collaborative research-action strategy, rolled out in the context of pedagogical intervention, allowed the project to be evaluated, reviewed and reformulated whenever necessary. The data gathering and analysis, in a qualitative approach, has several instruments and techniques, such as the participant researcher's logbook, interviews with educators, parent's survey through questionnaires and children's works.

In conclusion, the results showed that the participating children in this " Enchanting Stories" project, in fact acquired new vocabulary which they know how to apply in new contexts, that they are more communicative between peers and with adults and know how to recount the stories orally, with more language proficiency.

KEY-WORDS: Reading, Communicative Competence, Language, Preschool, Enchanting Stories Project

ABREVIATURAS E SIGLAS

BE	Biblioteca Escolar
Cf	Confrontar
cit.	citado
CR.	Criança
JI	Jardim de infância
Oc.	Ocorrências
PE	Projeto Educativo
PAA	Plano Anual de Atividades
Ref.	Referências
webQDA	Web Qualitative Data Analysis

ÍNDICE

EPÍGRAFE	v
DEDICATÓRIA	vi
AGRADECIMENTOS	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT	ix
ABREVIATURAS E SIGLAS.....	x
INTRODUÇÃO.....	14
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
CAPÍTULO 1 – SUPERVISÃO E DOCÊNCIA EM COMUNIDADE APRENDENTE ..	19
Apresentação	20
1.1.A Supervisão: conceções.....	20
1.1.1. Modalidades de Supervisão	23
1.2. Supervisão e colaboração docente	26
1.3. Colaboração escola-família	28
CAPÍTULO 2 – A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	31
2.1. A habilidade da leitura e sua importância	32
2.2. A Biblioteca Escolar, espaço para contar histórias.....	35
2.3. Os impulsionadores da leitura	37
2.3.1. Aprender a ler através da leitura do mundo.....	40
2.4. O desenvolvimento da criança e a primeira aprendizagem na vida	42
2.4.1. Da família para o Jardim de Infância.....	47
2.4.2.A importância do desenvolvimento da linguagem	49
2.4.3. Comunicação, linguagem e fala: diferenças	51
2.5. O Papel do Educador de Infância no desenvolvimento da competência comunicativa	55
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	57
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO	58
3.1. Problemática	59
3.2. Pergunta de partida	60
3.3. Objetivos do Estudo	61
3.4. Opções e estratégia metodológica	61
3.5. Fontes e instrumentos de recolha de dados	63
3.5.1. Diário de Bordo	63
3.5.2. Entrevistas às Educadoras	64

3.5.3. Inquérito por questionário aos Pais	64
3.6. Contextualização do estudo	65
3.6.1. A Escola.....	65
3.7. Sujeitos da pesquisa.....	66
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	67
4.1. O projeto Histórias que encantam	68
4.2. Análise da implementação do projeto Histórias que encantam.....	76
4.2.1. Análise Final dos trabalhos e testemunhos das crianças	85
4.3. Análise das entrevistas às educadoras das crianças participantes	88
4.3.1. Caracterização dos sujeitos entrevistados	89
4.3.2. Contexto educativo	89
4.3.3.O projeto “Histórias que Encantam”	93
4.3.4. Avaliação do projeto “Historias que Encantam”	95
4.4. Análise dos inquéritos por questionários aos Pais.....	99
4.4.1. Caracterização dos participantes	99
4.4.2. Conhecimento do Projeto “Histórias que Encantam” e sua dinâmica no JI.....	100
4.4.3. Contribuição do Projeto “Histórias que Encantam” para o desenvolvimento da linguagem na criança	101
4.4.4. Contribuição do Projeto “Histórias que Encantam” para a motivação da leitura na criança.....	102
4.4.5. Contribuição do Projeto “Histórias que Encantam” na comunicação e desenvolvimento comunicativo da criança.....	102
4.4.6. Contribuição do Projeto “Histórias que Encantam” no desenvolvimento do vocabulário da criança	103
4.4.7. Contribuição do Projeto “Histórias que Encantam” na compreensão de histórias..	103
4.4.8. Expetativas da criança face ao Projeto “Histórias que Encantam”	103
4.4.9. Avaliação do Projeto “Histórias que Encantam”.....	104
4.5. Análise dos dados entrecruzados	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
APÊNDICES	120

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Características das educadoras de infância entrevistadas	89
Tabela 2 – Perceções das educadoras sobre o contexto educativo	89
Tabela 3 – Perceções das educadoras sobre O projeto “Historias que encantam”	93
Tabela 4 – Perceções das educadoras sobre avaliação do projeto “Historias que Encantam”	96
Tabela 5 – Distribuição por sexo dos pais/EE participantes	99
Tabela 6 – Distribuição dos participantes por idade	99
Tabela 7 – Grau de parentesco dos inquiridos	99
Tabela 8 – Profissão dos Pais /Encarregados de Educação	100
Tabela 9 – Habilitações académicas dos Pais	100
Tabela 10 – Conhecimento do projeto “Histórias que Encantam”	100
Tabela 11 – Importância do Projeto na dinâmica do JI	101
Tabela 12 – Contribuição do Projeto para o desenvolvimento da linguagem da criança	101
Tabela 13 – O Projeto na motivação da leitura na criança	102
Tabela 14 – Contribuição do Projeto na comunicação da criança	102
Tabela 15 – Contribuição do Projeto no desenvolvimento comunicativo	102
Tabela 16 – Distribuição dos inquiridos sobre desenvolvimento do vocabulário	103
Tabela 17 – Perceção dos sujeitos sobre ajuda na compreensão da leitura de histórias	103
Tabela 18 – Perceções sobre o momento esperado pela criança	103
Tabela 19 – Avaliação do Projeto	104

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade Ovos Misteriosos.....	77
Figura 2 – Atividade La Luna	78
Figura 3 – Atividade Foge, rato!	78
Figura 4 – Atividade Chibos sabichões.....	78
Figura 5 – Atividade La Luna	79
Figura 6 – Atividade Foge, rato!	79
Figura 7 – Atividade A Formiga Horripilante.....	79
Figura 8 – Atividade La Luna	80
Figura 9 – Atividade História de uma flor no cata livros & 25 de Abril.....	80
Figura 10 – Atividade Chibos sabichões.....	81
Figura 11 – Atividade Os três porquinhos	82
Figura 12 – Atividade Carnaval do Caracol.....	82
Figura 13 – Atividade A Formiga Horripilante.....	84
Figura 14 – Atividade A Lebre e a Tartaruga	84
Figura 15 – Atividade A História do pirata Horácio e da menina Leonor	84

INTRODUÇÃO

A criança, quando nasce, entra de imediato em contacto com uma Língua/sons que terá de adquirir para que comunique com os seus membros comunitários (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011) e para que se possa integrar e socializar junto da sua comunidade. Com o avançar dos anos, a criança, jovem ou adulto, poderá adquirir outras competências linguísticas tornando-se bilingue ou mesmo multilingue.

As diversas formas linguísticas com que uma criança tem contacto, estando inserida numa cultura, contribuem para a formação de sua consciência fonológica, podendo-se enumerar as músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, jogos orais e a fala, propriamente dita (Gomes, Campos, Nascimento, Nogueira & Nascimento, 2006).

O tipo de vocabulário que utiliza na sua expressão oral é basilar para o relacionamento com o outro, pois é através dele que transmite os que sente, o que pensa, o que deseja (Sim-Sim, 1998). Por isso, quando exercita a linguagem, a criança está a apropriar-se de conceitos e regras em prol da melhoria da sua comunicação, facilitando a sua capacidade de adequação dos novos vocábulos aos contextos em que deve usá-los (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Para que a criança adquira vocabulário, saiba como, quando e em que contexto o deve utilizar (Sim-Sim, 1998), é necessário ser ensinada. De acordo com alguns estudiosos dedicados à temática, a leitura facilita o desenvolvimento da linguagem, fazendo com que a criança disponha de um léxico mais amplo e com isso, tenha condições de desenvolver a sua expressão oral. Além disso, também afirmam que a leitura de histórias contribui para aprimorar a compreensão do texto lido, que proporciona aumento do vocabulário e, ainda, permite a apreensão sobre como manusear o livro e as suas convenções gráficas. Sendo também consensuais de que a leitura de histórias engrandece a imaginação, faculta a aquisição de valores para a cidadania e desenvolve o pensamento crítico (Mata, 2008; Cadima & Silva, 2005; Dias & Neves, 2010).

Segundo Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário & Tavares (2005) quando uma criança escuta uma história, ela evade-se, criando a sua própria história e, aí, descobre que, também ela pode ser autora de Histórias que Encantam, ou seja, aprende muito mais do que o conteúdo que a história conta. A criança poderá fazer uso da sua imaginação inventando histórias a partir da história ouvida “através de vários materiais, como, imagens, fantoches, fazer dramatizações ou apenas contar uma história oralmente” (Marques, 2016,

p. 11), porque quando participa na partilha de histórias, em que fala, expõe a sua opinião e os seus sentimentos, a criança está a desenvolver a linguagem oral (idem).

No momento de contar histórias, é importante recorrer a vários tipos de estratégias, em vez de usar sempre o objeto livro. Por exemplo, pode recorrer a rimas, poemas, pode descrever objetos ou imagens, pode recorrer a um jogo, usar fantoches, marionetas, teatro de sombras, uma infinidade de ideias pode ser utilizada para estimular a curiosidade e manter as crianças motivadas (Hohmann & Weikart, 1995). A dramatização das histórias também é um recurso interessante para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação nas crianças. Ao ensaiarem a história, estão a recontar, ao apresentarem a sua dramatização ao grupo estão a recontar, sendo cuidadosas com as palavras, com a construção frásica, com a prosódia, com a articulação, sem número de competências que se desenvolvem numa só atividade de encenação de uma narrativa (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011).

Justificação do tema

Ler é visitar lugares novos, é sonhar, é abrir as asas e voar na imaginação. Ler é se descobrir, se reinventar. É descobrir e criar novos significados, viver novos cheiros e sabores, através das palavras escritas e de tantas outras formas em que a leitura pode ser inserida. Ler é acompanhar e, ao mesmo tempo, ir além do autor, quando cada leitor constrói o seu mundo. Ler é um convite para uma fuga da realidade, é inventar uma nova realidade. Ler abrange o acesso ao conhecimento e à informação, numa sociedade tecnológica, em que a informação supera fronteiras, ultrapassa os limites, ao ponto de quem não compreender o que lê perder-se no tempo e no espaço. Contudo, a leitura carrega seus contrastes à liberdade. Ela tem o dom de aprisionar e tornar cativo seu leitor, de provocar sensações e emoções que vão além dos limites informacionais. Ler é deixar-se envolver pelas palavras.

Ensinar a ler é ensinar os educandos a superarem os seus limites, a ultrapassarem armadilhas traiçoeiras, até conseguirem derrotar o monstro da dificuldade na aprendizagem da Língua Materna. Ler e ouvir ler histórias é algo que todas as crianças gostam. Aproveitando este gosto inato, o adulto deve ler para a criança, tendo em conta que estará contribuindo para o crescimento da sua competência literária, aumentando o seu vocabulário, ensinando a transmitir e a reter informação, desenvolvendo a sua linguagem e promovendo a sua cognição (Papalia, Olds, & Feldman, 1999; Lopes, 2006).

Nesta perspetiva, constituindo um desafio para a inovação das práticas, com o projeto “Histórias que Encantam” pretendeu-se contribuir para a motivação da leitura, e para o desenvolvimento da competência comunicativa e da linguagem das crianças na Educação Pré-Escolar, a partir da leitura/audição de histórias que fazem parte do imaginário infantil. Este estudo, realizado no âmbito das Ciências da Educação, decorreu durante o ano letivo 2018/19, num Jardim de Infância do Concelho de Gondomar, distrito do Porto.

Metodologia

A pergunta de partida, formulada desde o início como orientação para este estudo, foi uma mais-valia durante toda a investigação:

- De que modo ouvir, ler/contar histórias desenvolve a competência comunicativa e a linguagem das crianças na Educação Pré-escolar?

Em consonância, averiguar como é que a leitura de histórias, através do Projeto “Histórias que Encantam”, desenvolve competências comunicativas e linguísticas nas crianças da educação Pré-Escolar.

Desenrolando-se, este estudo, no contexto de intervenção pedagógica, optou-se pela estratégia de investigação-ação de tipo colaborativo, pela preciosa colaboração das educadoras das crianças e outros intervenientes da comunidade educativa. Investigação-ação, por permitir que durante a implementação do projeto este fosse sendo avaliado, revisto e reformulado, sempre que necessário.

Tendo em conta a focalização do estudo a um reduzido grupo de crianças, em que se pretendeu realizar um estudo concentrado e minucioso e, uma vez que a unidade de análise estava relacionada com as questões de pesquisa e o contexto da aplicação, o estudo de caso foi o mais adequado.

Através de diversificadas técnicas na recolha e análise dos dados, numa abordagem qualitativa, foram entrevistadas as educadoras; foram inquiridos, através de inquérito por questionário, os pais e encarregados de educação; foram analisados documentos, entre os quais, diário de bordo da investigadora participante e trabalhos realizados pelas crianças participantes.

Organização do estudo

A estruturação do trabalho é uma ajuda para organizar a mente, pelo que esta investigação se encontra dividida em duas partes. A **Parte I** engloba o enquadramento teórico, com dois capítulos, articulando-se com a **Parte II**, também com dois capítulos, onde se explicita e analisa os procedimentos da investigação empírica.

Assim, no **Capítulo 1**, destaca-se a importância e influência da supervisão e da formação e colaboração dos professores/educadores (as) de infância e a participação ativa da família como fator de influência para o desenvolvimento da criança, evidenciando as funções do supervisor enquanto formador, o papel do professor e a contribuição da família como peso determinante para um trabalho de sucesso na prática pedagógica.

No **Capítulo 2**, revela-se os benefícios da leitura na vida das crianças, quais são os instrumentos influenciadores para impulsioná-las ao prazer da leitura, a importância da linguagem, da comunicação e da fala e como elas interagem entre si e, ainda, como as educadoras podem contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas da criança para a vida.

Após este enquadramento concetual, avança-se para a Parte II, a parte do trabalho em que o investigador apresenta o seu trabalho no terreno da investigação.

Assim, **Capítulo 3**, dedicado à metodologia do estudo, apresenta a problemática; a pergunta de partida, fio condutor da investigação; os objetivos; as opções e estratégia metodológica; as fontes e instrumentos de recolha de dados; o contexto do estudo e os sujeitos de pesquisa.

No **Capítulo 4**, é concretizada a análise e discussão dos resultados, recolhidos através dos dados fornecidos pelo inquérito por questionário, aplicado aos pais das crianças que fizeram parte do projeto; das entrevistas às educadoras das crianças; e, ainda, análise documental das atividades realizadas pelas crianças após cada sessão do Projeto “Histórias que Encantam”.

Por fim, nas Considerações Finais, realiza-se a síntese e reflexão final de todo o trabalho, seguindo-se as referências bibliográficas e os apêndices que fizeram parte desta investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – SUPERVISÃO E DOCÊNCIA EM COMUNIDADE APRENDENTE

Apresentação

Neste capítulo inicia-se o enquadramento teórico deste trabalho. Desta forma, pretende-se expor a informação obtida através da consulta e análise bibliográfica sob supervisão e docência em comunidade aprendente. É importante compreender as perceções de vários investigadores, para que as suas visões nos auxiliem na resposta científica à pergunta de partida da presente investigação.

Assim, explanam-se as conceções de supervisão, modalidades de ação supervisiva e a interligação entre a supervisão e a colaboração docente.

1.1.A Supervisão: conceções

Atualmente, a palavra supervisão é conhecida como ação ou simplesmente como a intenção de supervisionar algo. Contudo, para melhor compreensão do âmbito dessa palavra torna-se oportuno, nesse contexto, a análise do seu significado.

Segundo Gaspar, Seabra & Neves (2012, p. 30), a palavra supervisão é composta “por duas origens, com raiz latina: 1) Super (sobre), que significa uma visão do alto, ou seja, vê o todo por cima; 2) Visão (vídeo), que significa “ver por dentro”. Acrescentam que o primeiro significado foi vulgarmente visto como uma forma de inspecionar, fiscalizar, avaliar e controlar. Essa foi a primeira característica do profissional supervisor. Inicialmente, a função do supervisor não surgiu para trabalhar em escola, mas sim, nas indústrias com o único objetivo de controlar a produção em massa de forma quantitativa, tanto no que era produzido, quanto no seu retorno (Leal & Henning, 2010).

Com o passar do tempo sua função foi considerada, também, importante no contexto educacional, devido às transformações da sociedade, afetando diretamente a escola por ser um local que contribui na formação do ser humano. Com isso, tem sido cada vez mais evidente a necessidade de valorização o termo “visão” tanto como foi valorizado o termo “super”. Conforme Alarcão e Roldão (2008, p. 54) mostra, a essência da supervisão, ou seja, a sua função, é a de apoiar e regular contribuindo, em situações difíceis e até mesmo confusas, para a exigência de ajustes; para a observação crítica; para a problematização e indagação, assim como, para a realização de pesquisas e diálogos; não esquecendo de

considerar as experiências e práticas vividas em diferentes papéis, o relacionamento plurifacetado e o autoconhecimento.

No que respeita à formação inicial de professores/educadores(as) de infância, Alarcão (2009, p. 120) alerta:

“Se repararem bem, a Supervisão da formação inicial está incluída, mas está inserida num contexto mais abrangente, que é a Supervisão da Escola e a Supervisão da formação contínua, ou seja, do coletivo dos docentes. E todas estas dimensões se interligam.”

Por outras palavras, a supervisão tem a capacidade de interligar todas as áreas em que estiver presente, nos mais diversos campos e seja qual for o tempo, mantendo sempre o controlo do que se faz, ensinando e executando, assumindo, cada vez mais, o processo de transformação e melhoramento da educação. Ou seja, a supervisão, sendo um processo, pode ser encarada como um objeto capaz de gerar um desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e nos que nela estão envolvidos (Vieira & Moreira, 2011). Na mesma sintonia, Alarcão e Tavares (2003, p.16) referem:

“O objeto da supervisão, que agora redefinimos, aponta assim para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes.”

A extensão da supervisão à toda comunidade escolar contribui na organização do contexto educativo e no apoio aos educadores e seus auxiliares, viabilizando o cumprimento das orientações da escola. Nesse seguimento, a supervisão e a docência unem-se na teoria e na prática no que concerne aos ajustes necessários do processo de ensino e aprendizagem em seus diversos aspetos, a saber: na atividade da docência; no desenvolvimento dos alunos; na própria escola e na educação, no que diz respeito às condições éticas e políticas da prática educativa.

Em outras palavras, podemos observar que a supervisão tem tido uma relevância fundamental na escola, funcionando como um instrumento de formação e inovação. (Alarcão & Roldão, 2008). Tudo isso tem por consequência uma “aproximação cada vez maior dos princípios da formação contínua e do desenvolvimento profissional e destes com os da inovação educacional e os do desenvolvimento organizacional” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 265). Cabe, então, considerar que a supervisão está cada vez mais inserida na escola, tornando a mesma seu principal objeto de estudo. Em outras palavras, a escola não está inserida em uma comunidade educativa, ela é a própria. Nela estão envolvidas, de forma

periódica, processos que geram conhecimentos específicos sobre as novas formas de organização e práticas escolares, no intuito de aproveitar experiências e gerar novas descobertas que enriquecem a todos. Por isso, “uma Escola não é uma construção jurídica, mas uma construção social e cultural” (Ferreira & Flores, 2012, p. 222).

Em uma sociedade cada vez mais competitiva e movida por mudanças, não é de se admirar a forma como as inúmeras transformações tem ocorrido em um curto espaço de tempo, e a educação não está alheia a isso.

O entendimento de supervisão pedagógica iniciou-se entre os anos 80 e 90, por meio da formação inicial dos professores/educadores (as) de infância com o conceito, um tanto manipulador, de controlar e inspecionar. Na época era denominado como “Orientação da Prática Pedagógica”. Nesse tempo, esse conceito inclinava-se para o acompanhamento na formação do professor, apresentando-se como o facilitador de sua carreira profissional, no qual favorecia muito as relações de poder. Isso deve-se, de certa forma, ao aparecimento de cursos académicos, para além da graduação, tais como mestrado, doutoramento, encontros e publicações científicas (Alarcão, 2009; Coimbra, Marques & Martins, 2012). Nesse processo, o professor que tivesse mais vivência profissional acompanhava aquele que ainda estava em processo de desenvolvimento profissional e humano. Alarcão e Canha (2013, p. 19) explicam que era feito o “acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem a executa.”

A evolução social gerou muitas mudanças na área educacional, as quais redefiniram a supervisão pedagógica e trouxeram o professor como aquele responsável por transmitir o conhecimento ao aluno. Esse novo paradigma coloca a escola no centro da mediação de aprendizagem e do desenvolvimento do aluno, tornando-a como o principal fator de reflexões e práticas na melhoria de suas qualidades e correspondendo as necessidades do meio em que está inserida.

Em outras palavras, a supervisão pode ser considerada como uma prática de interação, colaboração, inclusão e reflexiva, desenvolvendo valores, saberes, capacidades e atitudes que possibilitem enfrentar os obstáculos que a educação passa em qualquer contexto. Assume-se, então, a importância de uma boa formação profissional e humana, no desenvolvimento de competências e qualidades, necessitando e requerendo sensibilidade e ética profissional no que se refere a tomada de decisões.

Nesse contexto Vieira (2009, p. 199) explica Supervisão pedagógica como a “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto”. Ou seja, a relação entre as práticas de supervisão e pedagógicas possibilitam o melhoramento da atividade educativa e do desempenho profissional docente.

Essa conceção, que dispõe de “contextos socioculturais e institucionais plurais, instáveis e complexos” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 68) traz a importância das transições e concessões que a supervisão já passou ao longo dos anos, no que concerne ao ensino-aprendizagem e na formação do professor e supervisor. Dessa forma, concorda-se com Oliveira-Formosinho (2009, p. 268), quando diz que a formação inicial se concilia com a contínua, no decorrer da carreira profissional, conforme a formação se vai desenvolvendo, de forma participada e planejada, com as situações do dia a dia de trabalho.

Nesse âmbito, os investigadores (Alarcão & Tavares, 2010; Alarcão & Roldão, 2008), no que respeita a formação contínua, destacam que a supervisão deve estar alinhada na parte coletiva e não apenas na individual do professor, como acontece na formação inicial. Deve basear-se em uma orientação mais participativa e menos hierárquica entre os pares, na qual ambos colaboram uns com os outros e auxiliam na tomada de decisões sob uma liderança que possui visão.

Chega-se, então, no século XXI, em que a supervisão assume uma nova finalidade, o papel de promotora de soluções intermediárias mais eficazes, no qual professor e supervisor partilham uma autonomia que envolve perceção, ação e reflexão, em que ambos vão desenvolvendo seu trabalho ao longo de toda sua carreira profissional. É, sem dúvida, uma formação que deve manter-se focada nas qualidades humanas e em todas as experiências, reflexões e práticas que possibilitem o professor e o professor/supervisor agir com eficiência e eficácia, diante das realidades e das situações possíveis de serem transformadas em um debate entre o conhecimento científico e a experiência vivenciada no cotidiano presente no contexto (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010).

1.1.1. Modalidades de Supervisão

O Decreto-Lei nº 75/2010, faz menção às “modalidades de supervisão na prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira, designadamente nos escalões onde é fixada contingentação através de vagas”.

As práticas supervisivas são integradas, não somente no âmbito deste decreto-lei, mas também no Decreto-Lei 2/2010 de 23 de junho. Ambos os decretos determinam as modalidades de supervisão na atividade docente, como forma de reconhecer e enriquecer a função do ensino letivo e assegurar uma boa qualidade do ensino público. Uma vez que esses dois decretos objetivam a melhoria da educação, por meio do aperfeiçoamento pessoal e profissional de cada educador, viu-se a importância dos próprios docentes participarem ativamente dos processos e resultados da sua avaliação, tendo como obrigatoriedade uma reflexão individual de suas ações e objetivos no que refere “a sua prática docente, desenvolvimento profissional e condições de melhoria do desempenho” (Decreto-Lei 2/2010, Artigo 17.º). Assim, sob efeito dos resultados, o docente deverá estabelecer quais são seus objetivos individuais que venham servir de possíveis contribuições para o alcance das metas que a escola ou agrupamento escolar apresentou em seu Projeto Educativo (PE), assim como no Plano Anual de Atividades (PAA).

A supervisão é considerada como uma maneira de desempenho preeminentemente formativo, relacionado com a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos, competências, ações e conhecimentos. Para se ter uma boa supervisão que gere resultados eficientes, é essencial que se invista na formação dos docentes, por isso, os normativos, em Portugal, apresentam três modalidades de formação supervisiva: a inicial, a especializada e a contínua, a saber:

- A formação inicial: concede competência profissional para a docência no nível de educação/ensino e é lecionada nos Institutos Superiores e Universidades.
- A formação especializada: pretende qualificar os docentes para o cumprimento de atividades educativas especializadas, tais como: Administração Escolar, Educação de Adultos, Animação sociocultural, Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, entre outros, a serem ensinadas nas instituições de formação inicial, escolas superiores de educação e em instituições de ensino universitário.
- A formação contínua: considerando as necessidades de formação que alguns docentes mostram ter, a formação contínua apresenta-se como uma oferta que auxilia na formação dos docentes e baseia-se, principalmente, em atividades fora do cotidiano de trabalho, por meio de módulos de formação elaborados pelos Centros de Formação em colaboração com os Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas.

Conforme visto até aqui, embora a supervisão ainda seja um desafio para o trabalho nas escolas e para os profissionais docentes, aos poucos tem encontrado seu espaço para assumir novos contornos sempre ao serviço da melhoria da qualidade de ensino e do ambiente educativo escolar. Com o passar do tempo, à medida que a escola vai crescendo na tentativa em correspondência ao crescimento acelerado da sociedade atual, a supervisão vai tomando novas formas de realização. Logo, tornam-se duas realidades que se complementam e entre as quais existe um tipo de associação, o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento da supervisão. Uma supervisão que surge “associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que, incidindo sobre a organização escolar, visam a mobilização de todos os seus profissionais numa acção conjunta e interacção dinâmica adequada à consecução dos objectivos da escola” (Oliveira, 2000, p.51).

Trata-se de um ambiente que necessita da participação de todos para servir à realização de propósitos comuns e dos ideais que valorizam a qualidade do ensino e a formação dos cidadãos. Em outras palavras, um ambiente colaborativo, em que todos trabalham orientados por uma missão própria, definida por uma atmosfera de cooperação, na qual todas as funções importam. Logo, as modalidades de supervisão no ambiente escolar estar conectada diretamente à democracia, participação, criatividade, cooperação, gestão de conflitos, pluralidade, inovação, transformação, exercício da cidadania, trabalho em equipa, respeito e valorização do pessoal e do profissional. Por isso, ao promover atitudes reflexivas no professor em formação inicial ou contínua, o papel do supervisor deverá

“ser sempre o de monitorar, sem dirigir em excesso a formação/investigação, que pode ser desenvolvida utilizando uma ou outra estratégia anteriormente apontada, de modo mais ou menos profundo conforme as necessidades detectadas no formando. Deve, contudo, ter sempre em mente que as estratégias não se excluem, pois todas servem para fazer compreender aos intervenientes que o acto de educar está sempre contextualizado e é extremamente complexo” (Alarcão, 1996, p.118).

A supervisão pode atuar como uma ferramenta impulsionadora ao somar forças no desenvolvimento coletivo. E quanto mais for justificável tais necessidades de interação, colaboração às práticas educativas, às experiências de trabalho e a reflexão individual e em conjunto, mais oportunidades de recorrer aos diferentes tipos de modalidades de supervisão, seja de forma vertical, ou horizontal, serão encontradas.

Oliveira (2000, p. 47) acredita que “um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisiivo.” Logo, todo esse processo exige do supervisor

uma vivência e interação do contexto histórico-social, ao qual a escola esta inserida, assim como os níveis de modalidades e capacidade de aprendizagem. O supervisor/educador precisa saber quais os fundamentos teóricos que sustentam o ensino e a aprendizagem na instituição de ensino e quais os princípios que conduzem a prática da escola em que atua.

1.2. Supervisão e colaboração docente

Como referido anteriormente a “supervisão era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (Alarcão & Tavares, 2003, p.3). Em outras palavras, o termo supervisão pode transmitir o entendimento de controlo e de fiscalização, dependendo da realidade em que esta inserida. Porém, o que interessa, neste contexto, é o conceito de supervisão que a sociedade precisa receber e que tende naturalmente para formação e para o desenvolvimento de um profissional docente no decorrer do seu processo evolutivo, através do acompanhamento, da orientação e da realização das atividades que correspondam às necessidades dos alunos.

Como sustenta Oliveira-Formosinho (2002, p.10), neste contexto de complexidade social todos os olhares “se concentram nos professores, aumentando a abrangência do seu papel, pedindo inovações por vezes apressadas, desejando que reconstruam valores e certezas que a sociedade desmoronou, pedindo que renovem os conhecimentos ao ritmo que a sociedade da informação impõe.”

Atualmente, escola tem sido, cada vez mais, confrontada com a variedade de problemas que o trabalho docente tem enfrentado, principalmente dentro da sala de aula. Nesse contexto, considerando que o instrumento da supervisão é a prática pedagógica do professor, pode-se dizer que ela desempenha um papel fundamental para colaboração dos docentes no que concerne o trabalho em equipa, numa relação não hierárquica, mas sim em uma base de ajuda mútua, no qual todos trabalham para alcançar objetivos em comum para o benefício de todos. A título de exemplo, cite-se Simbine (2009, p.15)

“Imaginemos uma situação regular de funcionamento das escolas com todos os recursos financeiros, materiais e humanos criados, quer em relação às direcções de escolas, quer em relação aos professores, a supervisão pedagógica de níveis relativamente superiores, seria necessária com vista a manter o equilíbrio de funcionamento e melhoria permanente dos resultados. Nesta fase em que o trabalho das escolas enfrenta muitos obstáculos, a

realização da supervisão pedagógica é vital e deve ser executada, em todos os níveis, de forma assídua, regular e séria.”

O exemplo aqui citado mostra que a educação pleiteia por uma supervisão que esteja determinada em apoiar, organizar e adaptar métodos e estratégias de ensino, competindo ao supervisor a função de orientar e ao professor a função de buscar mais conhecimento e ajustar seu trabalho e experiência às necessidades educacionais que se depara diariamente. Por sua vez, Mintzberg, realça as implicações da supervisão pedagógica, como

“uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para compreender por fora e por dentro, para a atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico” (cit. por Alarcão & Tavares, 2010, p.45).

Acima de tudo, uma supervisão estrategicamente planeada, por forma a saber orientar o supervisionado com visão prospetiva, sempre em contínua e mútua colaboração. Contudo, para que seja desenvolvida a colaboração docente, é essencial que os professores/educadores (as) de infância estejam e demonstrem estar disponíveis a se relacionar com os pares, partilharem responsabilidades e, assim, sejam capazes de encontrarem soluções para os problemas identificados, respeitando as particularidades e formas de trabalho de cada um dos envolvidos. Neste sentido, Blumberg (1980), diz que a atividade de supervisão:

“acentua o processo de intervenção interpessoal com o ambiente para a realização das três tarefas que considera essenciais: fornecimento de informação apropriada à resolução dos problemas pedagógicos do formando, promoção do envolvimento do professor baseada na liberdade de fazer escolhas cuja fundamentação é devidamente explicada para se tornar explícita, inclusive para o próprio formando” (cit. por Alarcão & Tavares, 2010, p.71).

Todavia, convém estar-se ciente que não existe uma única forma de colaboração, mas sim diferentes formas de colaborar, a fim de corresponder as diversas necessidades e propósitos, os quais proporcionam resultados variados. Segundo Glickman (1980), apresentado por Sá-Chaves (2011), os diferentes aspetos de supervisão relacionados, seja por meio de práticas mais direcionadas ou mesmo arbitrárias, ou com práticas mais de colaboração e compreensivas, tendo em conta o supervisor, o supervisionado e as respetivas circunstâncias, indicam uma relação de comunicação entre dois profissionais, dos quais se estabelece a orientação pedagógica dentro do contexto dos processos de formação profissional e de desenvolvimento pessoal.

No entanto, por mais que se fale da importância do trabalho colaborativo entre os professores/educadores (as) de infância, e dos resultados eficientes e eficazes que isso traz no desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a realidade é que, na prática, o trabalho é cansativo e muitos professores/educadores, por vezes, sentem-se sozinhos, e acabam por realizar um trabalho mais individualizado.

Nesse contexto a supervisão pode assumir um desempenho diferenciado de colaboração, sobretudo no campo de um paradigma do professor como um profissional reflexivo, com seus saberes profissionais, os quais possui capacidade suficiente para se encaixar no trabalho em equipa de toda a comunidade escolar. Isto porque, o processo supervisivo tem a capacidade de contribuir de maneira efetiva para a educação, assim como o sucesso académico de cada um dos seus estudantes, por meio do estímulo na interação, solução de problemas e do aperfeiçoamento profissional de cada docente Reis (2011). Portanto, percebe-se a contribuição da supervisão pedagógica e da colaboração docente para a instituição escolar no intuito de fortalecer a aplicabilidade do ensino e aprendizagem.

1.3. Colaboração escola-família

Uma das questões que os pais e os professores/educadores (as) de infância têm em comum é, precisamente, o sucesso educativo e o desenvolvimento das habilidades e das novas aprendizagens das crianças. Para isso, a escola deve garantir que as famílias compreendam o currículo e os objetivos da escolarização da criança e estejam inteiradas aos trabalhos e atividades desenvolvidos na escola, com recurso a vários meios: através do correio eletrónico (emails), redes sociais, manuais de informação que contenham a política do Agrupamento de Escolas (AE), as regras da escola, a missão, entre outros. Brandão (1988, cit. por Reis, 2008, p.71), define envolvimento como “um leque de interações entre a Escola e a Família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores.”

Para que se verifique colaboração Escola-Família, deve haver, antes de tudo, comunicação, a qual não deve acontecer somente por causa de alguma dificuldade que a criança tenha, seja a nível de comportamento ou aprendizagem, mas para que, tanto a escola, como os Pais/Encarregados de Educação tenham a oportunidade de partilhar suas percepções

e contribuir com o Projeto Educativo que aquela comunidade escolar está a desenvolver. A promoção desse tipo de reuniões pode proporcionar ferramentas acerca das dificuldades e aprendizagens das crianças, além de colocar em evidência o potencial das famílias e ajudá-las a contribuir e estimular seus filhos a vencer suas limitações. Uma vez que, em relação aos pais/familiares, não restam dúvidas de que

“são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos” (Marques, 2001, p. 32).

É perceptível que a família tem uma grande influência na vida das crianças, por isso é importante que a escola envolva, cada vez mais, os pais e facilite a participação deles em decisões importantes que precisarem ser tomadas. O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril apela a abertura da escola à “participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, através da promoção de uma “efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola.”. Neste sentido, nunca será demais, convidar as famílias a envolverem-se nas datas comemorativas, na contribuição para o melhoramento do espaço escolar (promover uma feira de livros no intuito de doar livros à biblioteca, por exemplo). Usufruindo desses momentos e do espaço da escola para organizar workshops, reuniões, debates, entre outros eventos que promovam as discussões sobre o sucesso educativo dentro e fora do ambiente escolar, os professores/educadores(as) de infância podem aproveitar essas oportunidades para conversarem mais sobre as competências dos educandos com os respetivos pais e a escola pode incentivar e contribuir com condições que permitam o desenvolvimento das crianças dentro de casa em seu seio familiar. Segundo Ramiro Marques (2001, 56), o envolvimento dos pais, contribui para aumentar

“a motivação dos alunos pelo estudo. Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. Melhora a imagem social da escola. Reforça o prestígio profissional dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis., ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores.”

A criança sente-se mais segura, aumentando o seu desenvolvimento e o seu aproveitamento escolar, quando percebe que a escola e a família estão presentes de forma participativa em sua vida e em seu progresso, quando ela percebe que não se trata da escola ser um universo e a família outro universo diferente, mas que ambos se complementam em sua vida.

CAPÍTULO 2 – A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

2.1. A habilidade da leitura e sua importância

“A leitura é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estende desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos.”

Soares (2014, p. 68 e 69)

A leitura é ação de ler algo por meio da associação de letras e símbolos com o objetivo de, primeiramente, decodificar a informação que ali está escrita em uma sequência lógica de seu conteúdo. Ou seja, é um exercício que proporciona uma espécie de "colheita" do agrupamento das informações que ali estão inseridas. Segundo Faria e Pericão (2008, p. 182), a “competência de leitura é a aptidão reconhecida a alguém para realizar o ato de ler”.

Durante muito tempo a leitura foi considerada, apenas, como uma forma de receber uma determinada mensagem. Atualmente, pesquisas na área, têm provado que a leitura é mais que isso. É um processo que exercita a nossa mente em diversas competências contribuindo com o desenvolvimento do próprio intelecto. Sendo assim, sua prática, durante a infância, desperta a criatividade e as competências linguísticas, de memória, conhecimento e comunicação das crianças com tudo a sua volta. Esse hábito também aumenta a capacidade de concentração e atenção do aluno. Além disso, o contacto com os livros é um estímulo para a imaginação e curiosidade com o mundo.

Ninguém começa a ler a palavra sem antes ler o mundo, pois essa é a primeira leitura que se apresenta para cada indivíduo. A criança leva as suas experiências para dentro da escola e o gosto pela leitura é despertado quando consegue fazer uma associação do conteúdo ensinado com os seus interesses e necessidades. Na perspectiva de Cagliari (1998, p. 89), o processo de alfabetização

“inclui muitos fatores, e quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo a sua interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá o professor de encaminhar de forma produtiva o processo de aprendizagem.”

Sabendo que a criança assimila mais pelo que vê do que pelo que ouve, convém que o educador não se esqueça de usar recursos visuais durante a atividade letiva. Da mesma forma, quando a criança tem uma figura de influência, no seio familiar ou na escola, que

demonstra o prazer pela leitura (a criança vê essa pessoa constantemente a ler livros, ouve as suas leituras agradáveis, revela gostar do que ouve), pode-se dizer que a primeira etapa do processo para ser leitor está iniciada.

Ler histórias, interpretá-las, dramatizá-las, simular vozes dos personagens, perguntar o que foi compreendido, questionar o que mais gostou, dar espaço para a criança fazer perguntas, opinar e argumentar auxiliam-na a associar essa tarefa com afetividade e diversão. Através de uma prática consciente, o docente poderá estar a transformar o mundo de uma criança, tal como afirma Paulo Freire (1981, p.13)

“de alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.”

Em nossa sociedade a leitura representa um papel imprescindível, considerando que ela está presente por toda a parte, seja por meio de palavras escritas, ou não. A leitura é frequentemente associada com a escrita, sendo o leitor o decodificador das suas letras por meio de sílabas, sinais e pontuações.

Contudo, parando para pensar nas situações que ocorrem no dia-a-dia percebe-se que existem outras formas de leitura, as quais todos estão expostos constantemente, por exemplo, quando se faz a interpretação do olhar de alguém ou de uma conversa; quando se faz a “leitura do tempo”; quando o condutor lê os sinais de trânsito e os piões, as placas das ruas... tudo isso leva a assumir a leitura como sendo mais do que uma decodificação de palavras escritas.

Em outras palavras, antes mesmo da palavra escrita, cada um tem acesso a interpretação da leitura conforme a realidade a qual está exposto. Com isso, a escola tem um bom “material de trabalho” e uma excelente oportunidade de integrar a criança no ambiente social por meio da leitura. Assim, Lajolo (1996, p. 28) defende que:

“aqueles que formam leitores (...) desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.”

Tendo em conta que o ser humano traz em si o desejo e a necessidade natural de se comunicar com o meio ao qual está inserido, e que a capacidade de comunicação é oriunda

da espécie humana, tendo a leitura como parte do desenvolvimento de uma técnica que está atribuída a essa aptidão, há que aproveitar esta base como rampa de lançamento para o desenvolvimento do gosto pelo ler, pelo ouvir ler.

Como já referido, diariamente “chovem” informações que os cérebros captam, muitas vezes, de forma inconsciente e sem esforço premeditado. A esta constante captação de informação escrita, há quem chame de "ato de ler", porém nem todo o "ato de ler" significa compreender e compreender o que se está a ler ou o que se está a ouvir ler é fundamental para dar sentido à leitura. No entender de Solé (1998)

“aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda de seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho muito duro e cheio de obstáculos” (cit. por Carrenho et al. 2013, p.3).

Como processo de aprendizado, a leitura na vida das crianças precisa ser ensinada e trabalhada de forma explícita, continuada e inclusiva, pois a mesma possui a qualidade benéfica para todos que dela usufruem. Seja alguém que se encontra no início do seu desenvolvimento de leitura, seja uma alguém portadora de necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem, faz-se necessário a figura presente da escola e do professor na vida desses alunos.

É importante ressaltar que, por ter uma conexão direta com as vivências, estímulos e aprendizados de cada um, a leitura é sempre dinâmica e ininterrupta, pois enquanto lê/ouve ler, o leitor/ouvinte evolui, desenvolve novos significados, novas expressões e novas interpretações.

Assim, pode-se manter ou alterar, e, até mesmo, corrigir interpretações anteriores, com base nas hipóteses e aprendizados do tempo presente. Com isso, pode-se afirmar que o leitor é o agente ativo na construção de novos significados do texto, por meio do seu contato e envolvimento com a linguagem escrita desse e de outros anteriormente lidos e interpretados.

Por todos os aspetos mencionados, conclui-se que a leitura não é simplesmente um procedimento de decifrar símbolos e grafias., mas sim, raciocinar, criticar e interpretar a mensagem passada.

2.2. A Biblioteca Escolar, espaço para contar histórias

A leitura na vida das crianças e adolescentes ainda é um desafio no campo escolar, pois para ser bem desenvolvida é preciso que o local onde a Biblioteca Escolar (BE) está inserida lhes dê um sentimento de liberdade que propicie o aprendizado, atendendo, em harmonia com a escola, as expectativas dos alunos, em que o professor e o bibliotecário sejam, em parceria, os maiores incentivadores das novas descobertas da leitura.

A função que mais se tem mostrado essencial na ação da Biblioteca Escolar (BE) e no discurso dos seus profissionais, é a leitura. Esse é o assunto que mais se faz presente em todos os documentos referentes à área desde os primeiros escritos, até aos mais atuais. Sempre esteve na mentalidade de qualquer cidadão que a biblioteca tem uma grande responsabilidade no que diz respeito à leitura, seja para ensinar, seja para motivar, por lazer, entre outros. E o que se considerava sobre a biblioteca escolar é que essa era a grande responsável na formação de leitores no hábito da leitura. Para muitos autores da área, a leitura era a ação central da biblioteca, ou seja, sem ela basicamente não haveria motivo para a existência de uma biblioteca dentro de uma escola. Contudo, na BE

“são realizadas diversas estratégias de leitura, tais como: leitura coletiva, individual, de escolha livre, orientada, silenciosa, jogralizada, pseudoleitura, contagem de histórias, exibição de vídeos, concursos de adivinhações e de trava-línguas, rodas de leitura e de conversas, audição de CDs educativos e de cantigas de roda, declamação de poesias, dramatização de histórias lidas, apresentação de peças teatrais, teatro de bonecos e etc.” (Amaro, 2007, p. 29).

Com o objetivo de gerar no indivíduo, ainda na sua primeira fase de vida, o gosto pela leitura, foram sendo desenvolvidas, nas bibliotecas, atividades que promovessem o ato de ler como sendo algo dinâmico, sendo a mais conhecida, a hora do conto (ou contação de histórias), a qual sugere à criança o estímulo de sua imaginação, enquanto ouve palavras e vê expressões que, muitas vezes, são novidades para ela. Assim, esta atividade apresenta-se como uma grande oportunidade de apresentar palavras e significados novos que contribuem para o desenvolvimento da sua imaginação, entre outras habilidades.

Nas BE, também há jogos educativos de perguntas e respostas; premiações, como o leitor do ano; participação das crianças no mural da escola; sessão de cinema, com filmes legendados a partir de livros que viraram filmes (melhor ainda quando a biblioteca possui esses livros); atividades/oficinas de criação dos seus próprios livros; e outras atividades variadas da leitura de forma lúdica.

Sendo a leitura uma das primeiras aptidões essenciais que levam o ser humano para o exercício de sua cidadania e sua formação como cidadão no meio onde está inserido, as BE também costumam estender práticas de leitura para as famílias, no intuito de que essas se tornem as maiores incentivadoras.

Segundo Nayak e Bankapur (2016, p.4), “the school library is integral to the teaching and learning process. The school library facilitates the work of the classroom teacher and ensures each student has equitable access to resources, irrespective of home opportunities or constraints.”

O mais interessante na BE é que ela pode utilizar seu acervo cultural em oficinas e atividades complementares à sala de aula, oferecendo o espaço e o material necessários, para um momento de prazer e conhecimento. Na BE as atividades com estímulo cultural são desenvolvidas de diversas formas, podem ser elas: teatro de fantoches, oficinas de artes, sarau de poesias, músicas (como cantigas de roda, por exemplo), produção literária, a hora do conto, filmes e documentários, entre outras, capazes de promover a interação dos alunos/usuários.

A BE é um ambiente que une diversas histórias contadas por diferentes perspectivas de autores, complementando-se entre si e fomentado a memória daquele, ou daqueles que foram em busca do conhecimento. Além de poder oferecer a mesma história contada por diferentes visões de autores, propiciando, também, por meio de atividades, debates e discussões em grupos, através de oficinas e trabalhos no âmbito cultural, a expansão do conhecimento do indivíduo de forma singular e social. De acordo com Freire (2006, p. 45),

“é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue.”

Para Paulo Freire, educação é se comprometer com a vida, com o indivíduo, porque a educação proporciona a união das pessoas, ela permite ver, compreender o próximo e transformar a realidade individual e coletiva que o ser humano se encontra. Portanto, para ele, a ação cultural vai proporcionar uma liberdade através do convívio com os demais, permitindo a troca de experiências, sendo uma das características fundamentais da ação cultural que a BE pode oferecer.

Para Campello (2002, p. 23), “A escola que pretenda investir na leitura como ato verdadeiramente cultural não pode ignorar a importância de uma biblioteca aberta, interativa,

espaço livre para expressão genuína da criança e do jovem”. Esse espaço, sendo reconhecido dessa forma, proporciona um ambiente de integração a todos que por lá passam, por proporcionar um local agradável de leitura e prazer na busca de novos conhecimentos, no qual se perde a noção de tempo, um ambiente descontraído de interação, além de oferecer oportunidade de formação do senso crítico e da criatividade. A pesquisa, a cultura e o convívio em sociedade dentro do ambiente educacional está integralmente unida com a prática educativa da BE e, essencialmente, ligada à leitura. Esta oferece novos horizontes para que o aluno avance no seu processo de aprendizagem, permitindo-o embasar todas as suas capacidades de conhecimento a serem aprimoradas, compondo novas aptidões de leitura e aprendizado.

2.3. Os impulsionadores da leitura

Durante muitos anos, o ensino e aprendizagem da leitura foi associado, nas escolas, como o ato de passar mecanismos para o aluno decifrar os símbolos gráficos de leitura e escrita, acreditando-se que a partir desse aprendizado a compreensão viria naturalmente com a prática do ato de ler. Contudo, por a decifração ser apenas uma das diversas capacidades de leitura, o conhecimento restrito que as crianças obtinham só era perceptível quando a dificuldade de interpretação e compreensão alcançava o seu limite. Com isso, mais do que mecanismos, é necessário ajudar a desenvolver nos alunos capacidades e competências fundamentais para o desenvolvimento da compreensão do que lê/ouve ler, pois ninguém é capaz de saber ler se não compreender o que está escrito. Ou seja, “ler é atribuir sentidos. E ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida” (Cafiero, 2010, p.86).

Decifrar os códigos linguísticos de leitura é muito importante, pois trata-se da primeira fase que a criança irá passar na escola quando der início ao aprendizado das palavras. Contudo, se as habilidades e capacidades de compreensão não forem desenvolvidas pelo educador (e até mesmo pela família), ou seja, se a “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (Sim-Sim, 2007, p.9), não for estimulada e trabalhada, não haverá uma boa e verdadeira competência leitora. A soma de conhecimentos dará ao aluno competências necessárias que aperfeiçoará em suas aptidões para ser um bom leitor. Esse aperfeiçoamento será fundamental no processo de percepção de

todo o conteúdo escolar, além de auxiliá-lo no seu comportamento e sua comunicação com as pessoas. Por isso é tão importante incentivar a criança a utilizar os instrumentos riscadores, desde cedo. Permitir que ela risque e rabisque e perguntar-lhe o que escreveu. Quantas vezes saem respostas interessantes que deixam o adulto sem resposta. Da mesma forma, incentivar a criança a ler a história a partir da observação das imagens do livro. Normalmente, mesmo relendo no dia seguinte, ela sabe recontar o mesmo. Sem dúvida que, ajudar a criança a

“aprender a ler e escrever é deixá-la vivenciar as situações cotidianas de leitura e escrita. É, pois, criar na escola um espaço para que ela possa brincar, livremente, de ler e escrever: brincar de escolinha, ora fazendo o papel do aluno; escrever e ler espontaneamente suas histórias, seus textos, trocar ideias com seus colegas” (Bizzoto, Aoeira & Porto, 2010, p.68).

Neste enquadramento, relembra-se que toda criança que entra na escola, incluindo no Jardim de Infância, chega com alguma bagagem de leitura. Sua vivência e ambiente familiar já oferecem a ela um certo conhecimento de leitura quase intuitiva e essa, sem dúvida, é seu primeiro conhecimento de mundo. Segundo Carraher (2002, p.7), “uma criança sadia, ao ingressar na escola, já sabe falar, compreender explicações, reconhecer objetos e formas desenhadas...”

Quantas dessas crianças entram na escola já sabendo identificar símbolos, desenhos, sons e imagens apenas pelo simples fato de estar, de alguma forma, presentes em seu cotidiano? É a partir dessa leitura com “gostinho” de casa e “cheirinho” de mamã e papá que elas aprendem a decifrar palavras, sílabas e grafemas de modo espontâneo e voluntário. Logo, atribuir o significado desse novo aprendizado à realidade que cada uma vivencia, fora da sala de aula é, para elas, algo intuitivo e natural. Imediatamente elas percebem que há uma relação entre a palavra escrita e a realidade delas, permitindo-as conferir significados do que se lê com o que se vive. Assim, podemos dizer que a primeira linha de compreensão entre o ensino e o aprendizado começou a ser estabelecida no contexto familiar. Desta forma, compreende-se as palavras de Muneveck (2010, p.25):

“As escolas, os professores muito têm feito para aproximar as crianças dos livros de histórias, tentando despertar nelas o prazer da leitura. Mas tudo será mais fácil se começar na família. Por mais simpáticos e atenciosos que sejam os profissionais do livro, nada substitui a relação afetiva entre pais e filhos no momento da leitura, pois eles são a base da instituição familiar, depende deles que a família tenha boa estrutura.”

Quer isto dizer que, quando a criança vem de um ambiente familiar em que os livros e a leitura já fazem parte de sua rotina, esse processo, na escola, acontece de maneira mais

fácil, rápido e prazeroso. Nesse sentido a participação dos pais tem uma contribuição bastante considerável no desempenho dos alunos, pois a aprendizagem da leitura e o conhecimento que a criança já possui vai influenciá-la como leitora ativa e bem-sucedida no processo de ensino e aprendizagem de novos textos.

A escola também tem um importante papel a desempenhar, pois é dela a missão de fornecer aos seus alunos novas estratégias, atividades que transformem suas mentalidades e comportamento, além de instrumentos e recursos atualizados. O professor/educador de infância é o verdadeiro estimulador dos seus alunos, e ele pode atuar nos seguintes aspetos: incentivar, por meio de atividades, um novo raciocínio crítico e reflexivo para um texto ou debates promovidos em sala de aula; orientar novas leituras por meio de novos desafios para o grupo, tais como atuação e interpretação de uma nova história, entre tantas outras atividades.

A ativação dos conhecimentos prévios sobre um tema ou assunto pode influenciar na interpretação de determinadas histórias, contribuindo para uma compreensão mais rápida e eficiente. Cabe ao professor/educador de infância ter a agilidade de estimular e até intensificá-los, antes e no decorrer da atividade. Dessa forma os pequenos ouvintes não só farão as associações, como também, chegarão às conclusões exatas com mais agilidade. Ao contrário de um texto/história ou atividade da qual não possuem conhecimento, esse, provavelmente, vai precisar de maiores intervenções e dicas do professor para tarefa alcançar o mínimo do resultado esperado.

Em virtude dos fatos mencionados, podemos observar que existem diversos elementos, os quais podem influenciar na compreensão leitora da criança. O contexto familiar, sociocultural e tudo o que está relacionado ao conhecimento prévio influencia o significado que ela dá ao texto e sua compreensão leitora, bem como a interação da criança com a leitura, antevendo os significados ao mesmo tempo que assimila novos conhecimentos. A escola contribui nesse processo fornecendo um ambiente com novas possibilidades, através da interação social e instrumentos, assim como um espaço saudável e diversificado para esta função. Por fim, o professor é a ponte que conecta todos esses influenciadores, considerando que ele é a figura quem desperta a vontade de buscar mais conhecimento, desperta novas ideias, expande a mentalidade da criança para o desconhecido.

2.3.1. Aprender a ler através da leitura do mundo

Estamos na era da internet, uma era onde somos bombardeados por informações vindas de diversas partes do mundo. Tudo é tão rápido e dinâmico que a mesma informação que chega para nós atualizadíssima pela manhã, pode tornar-se obsoleta antes do final do dia. Toda essa “performance informacional” nos impõe a necessidade de estarmos constantemente em modo de atualização e aprendizado, embora para as crianças pareça ser bem mais fácil acompanhar essa velocidade do que para os adultos. Diante desse desafio, a nossa sociedade não apenas precisa estar preparada para ler diversos tipos de textos e interpretar as variadas mensagens e linguagens, mas faz-se necessário estar apta à criar cidadãos que sejam capazes de selecionar, ler, interpretar e criticar uma mensagem ou qualquer outra forma de leitura que se apresentar pela frente.

Nem toda informação é ou gera conhecimento. Hoje em dia existem leituras que nos sugam mais do que nos acrescentam e as escolas precisam ter a capacidade para ensinar e estimular isso nas crianças. É nesse momento que a instituição de ensino deverá ensinar, de forma sistemática, as variadas estratégias de compreensão da leitura em seus múltiplos aspetos. A este propósito, Freire (1998, p. 11) diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.”

A leitura é uma ação em crescente dinamismo, cada vez mais desassociada da ideia de ser uma atividade que se faz sozinho. A verdadeira leitura é influenciada pela comunicação interativa do leitor com autor (Sim-Sim, 2007; Sousa, 2007), significando que, se há uma comunicação entre autor e leitores, logo, a solidão não se faz presente e cria-se uma vertente socializante.

Normalmente, para que isso aconteça é necessário um conhecimento prévio, algo que remeta o leitor àquilo que ele já teve contato anteriormente, estimulando-o a novos conhecimentos. Essa, sem dúvida, é uma das estratégias mais bem-sucedidas quando o assunto é conhecimento e aprendizagem, principalmente em crianças. Ensiná-las a arte da leitura através de métodos que lhes permitam fazer associações ao que já viram e ouviram, é estimulante para as crianças e aumenta o desejo pelo conhecimento. Sem perceber, elas antecipam o conteúdo, organizam as novas informações e, no fim, acabam por desejar ouvir mais histórias, que lhes dê acesso a novos conteúdos.

De forma pedagógica, podemos dizer, que trazer a leitura para as nossas crianças de maneira apenas a decifrar palavras, fonemas e símbolos não contribuirá para o seu crescimento intelectual. Na verdade, as crianças vão rejeitar o aprendizado, associando-o como algo chato, sem graça e apenas obrigatório. É preciso, antes de tudo, gerar significado a partir do que as crianças já são capazes de associar. E, assim, este pode ser um ponto de partida que as levará ao universo da leitura.

Contra a ideia da codificação como o processo de “leitura perfeita”, podemos perceber que a leitura “cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos” (Martins, 1992, p. 31), está primeiramente correlacionada aos nossos 5 sentidos naturais. Chamada de leitura sensorial, o olfato, a visão, a audição, o tato e o paladar fazem parte do nosso primeiro processo de leitura, por isso, as nossas primeiras experiências com a leitura têm a ver com nossas necessidades e vontades. Por sua vez, a leitura emocional tem a ver com todo tipo de leitura que desperta nossas emoções, sejam elas agradáveis ou desagradáveis, através de uma lembrança ou memória, levando-nos a outros momentos, lugares e pessoas, por exemplo. Ela tem a interferência dos nossos sentimentos e isso acarreta um subjetivismo, na qual implica história pessoal do leitor e o seu contexto.

Falando em leitura sensorial e emocional, Montessori (2017, p. 79) é de opinião que a educação escolar poderá “fixar a atenção da criança sobre objetos particulares que tanto a impressionarão quanto puderem desenvolver-lhe o amor pela natureza, despertando nela sentimentos latentes ou perdidos. Proporciona-lhe motivos de atividade e, simultaneamente, conhecimentos que poderão interessá-la”

Nessa perspectiva, uma das coisas que trazemos como uma das memórias mais marcantes da nossa infância, certamente são os momentos das brincadeiras, o que elas nos proporcionaram e o que as mesmas nos permitiram ter contato, principalmente se, por meio delas, conseguirmos reconhecer algum aprendizado. Nesse caso, o conhecimento será passado para a próxima geração, de maneira descontraída e diversificada. Assim, a brincadeira assume um atributo educativo que proporciona o aprendizado, aumentando a capacidade de compreensão e conhecimento nas crianças. Através da brincadeira a criança sente-se livre para exprimir seus sentimentos e seus questionamentos, ao mesmo tempo que aprende a ler e compreender os sentimentos e questionamentos dos seus colegas.

Ou seja, brincar pode ser um ato para o desenvolvimento das emoções, sentimentos e imaginação das crianças. Contudo, as brincadeiras precisam ser apropriadas ao nível do

crescimento das crianças e ter sempre o propósito de conduzir a compreensão das mesmas. A brincadeira vai apresentando características diferentes conforme esse desenvolvimento de compreensão, o seu ambiente cultural, social e até mesmo familiar. Em outras palavras, se por um lado, a brincadeira vai influenciar na leitura do mundo do ponto de vista da criança, por outro a mesma precisa estar contextualizada ao meio em que a criança está inserida, no intuito de oferecer-lhes novos aprendizados, pois as brincadeiras, segundo Gomes (2010, p. 46) também lhe permitem “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser.”

2.4. O desenvolvimento da criança e a primeira aprendizagem na vida

Como se vem referindo, o ser humano inicia muito cedo seu aprendizado sobre o mundo que o rodeia, desde antes de seu nascimento, ou seja, mesmo ainda no ventre de sua mãe ele já está continuamente em processo de desenvolvimento, determinado por constantes mudanças. Essas mudanças, a medida que acontecem, possibilitam-no a interação das suas qualidades biológicas com outras pessoas e o contexto em que cada um se encontra.

Atualmente não se tem dado muita importância sobre esse assunto, no âmbito escolar, pelo menos aos primeiros três anos de vida de um indivíduo, fazendo querer que se esqueceram que é na infância que se lançam “as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc.” (Portugal, 2009, p.7).

Também já abordado, o assunto “família” como grande auxiliadora da escola, convém recordar que esta é a base da formação do indivíduo, por isso,

“as manifestações de afeto, principalmente mãe/filho são decisivas para a formação da personalidade e terão importante influência nas relações sociais ao longo da vida, sendo assim, determinante na formação da estrutura emocional do indivíduo. (...) As impressões registradas no inconsciente, pela presença ou ausência das relações afetivas entre pais e filhos, podem causar graves transtornos afetivos e emocionais às crianças.” (Bairros et al., 2011, p.1).

Ou seja, as primeiras experiências das crianças, assim que nascem, são os vínculos que elas constroem com seus pais e familiares, e seus primeiros aprendizados de vida influenciam eminentemente seu desenvolvimento físico-motor, cognitivo, psicológico e social. Tudo isso, além de estar interligado, tem um impacto direto em todo o processo de crescimento da criança até alcançar a fase adulta. Os primeiros anos de vida da criança, são aqueles em que ela mais aprende sobre si, sobre as pessoas e sobre o mundo. Esses são os

anos em que a mente dela está mais disponível a receber novidades, além de ser o momento em que ela mais observa o que a rodeia.

A infância é, assim, a parte fundamental do processo de desenvolvimento do ser humano, principalmente os seus primeiros anos de vida, pois toda a sua arquitetura cerebral é formada nesse período, tanto pela comunicação com sua herança genética, como pela influência do meio em que vive. Sua capacidade mental classifica, ordena e estabelece relações de correspondência sobre sua vivência, incluindo o que já viu e ouviu, a um novo conhecimento ao qual está a ser inserida. Sua correspondência a esses estímulos varia conforme os diferentes momentos de construção intelectual de sua vida e suas expressões são o resultado do funcionamento de sua compreensão.

Nesta linha de ideias, desenvolvimento da criança define-se por: ser ímpar, em cada criança, podendo ser contínuo, dinâmico e progressivo; ser seguido proporcionalmente por características biológicas, sociais e psicológicas; ser propenso à aquisição de novas capacidades; ser dependente do seu cuidador ou ambiente primário a qual foi submetida; ter grande capacidade de interação e comunicação com o meio social.

Por sua vez, este mesmo desenvolvimento infantil é influenciado por: condições socioeconómicas da família; questões referente aos cuidados à criança: como é a interação dos pais entre eles mesmos e com ela, características do ambiente familiar, o nível de interferência da vida profissional dos responsáveis, entre outros; aspetos da própria criança: condições do nascimento, como tem sido seu crescimento e doenças; condição da gestação da mãe: tipo da alimentação, se usou medicamentos, ou drogas, por exemplo.

O desenvolvimento da criança também se identifica por suas capacidades em: habilidades motoras, habilidades cognitivas, habilidade de linguagem e habilidades de interação social, sendo a melhor correspondência o desempenho escolar; a facilidade em relacionar-se; a qualidade de vida; o desempenho cognitivo; o melhor estímulo ao aprendizado.

Todas essas características de vida da criança são ciclos que expressam a sua construção do mundo. Por se tratar de uma ordem sucessiva, e não simplesmente, uma ordem cronológica de fatos, todos os educadores de infância deviam saber estas características. Pois, como foi visto, quando a criança entra para escola, seu limitado conhecimento do mundo não se baseia apenas em sua idade, ou meio social em que vive, mas também na forma como ela absorve suas experiências de sujeito ativo. Assim sendo, à medida que suas

competências vão sendo desenvolvidas, a criança vai ganhando novas possibilidades de interagir com o mundo e isso influenciará nas suas relações sociais.

Apresenta-se, de seguida, os diferentes tipos de desenvolvimento da criança: físico-motor, cognitivo e psicossocial.

Físico-motor:

Quem teve a oportunidade de ter contato com uma criança nos seus primeiros anos de vida já deve ter percebido que, logo após seu nascimento, ela não possui muito controlo do seu corpo e, consequentemente, não tem coordenação dos seus movimentos. Com o passar do tempo, e movida por um “espírito aventureiro”, ela vai gradativamente se desenvolvendo e aprendendo a controlar o seu corpo, como por exemplo: o controlo da cabeça, o controlo do pescoço, controlo do quadril e do tronco, arrastar, rolar, manter as pernas firmes, entre outros. “Neste período, o bebé sofre importantes e aceleradas modificações, tais como gatinhar, sentar, andar e falar” (Tavares et al., 2007, p. 44).

O desenvolvimento infantil na primeira infância, abrange o período de 0 a 5 anos de idade, sendo a fase em que a criança se encontra mais suscetível aos estímulos do ambiente e suas capacidades motoras se desenvolvem muito rapidamente. Ou seja, compreendemos que os primeiros anos de vida, são imprescindíveis no aperfeiçoamento das capacidades físicos-motora da criança, pois sua “coordenação, equilíbrio e a capacidade de controlar o seu corpo” (Homem, Gomes & Montalvão, 2009, p.43) começam a desabrochar. Essas servirão de suporte para os próximos períodos de sua existência.

Contudo, por se tratar de um processo complexo, o qual depende de um conjunto de fatores, como a gestação da mãe, a estrutura física e cerebral do indivíduo e o ambiente em que ele se relaciona, a sequência do desenvolvimento motor pode ser a mesma para todas as crianças, porém o ritmo desse progresso pode variar de criança para criança.

Ao iniciar as suas primeiras experiências na instituição escola, essa é a fase em que a criança começa a formar suas próprias experiências motoras, nas aulas de ginástica. Nesse primeiro processo de amadurecimento ocorre uma conexão dos movimentos construídos pela criança com os movimentos culturais e sociais de cada uma, lembrando que, como foi dito anteriormente, essa construção depende de seu desenvolvimento biológico, psicológico e do ambiente em que a mesma se encontra.

Psicossocial

A educação não é igual para todos. Cada sociedade possui sua cultura que a caracteriza de maneira singular. Dessa cultura saem os valores de cada povo, suas crenças,

comportamentos, formas de pensar e valores que influenciam diretamente na educação de uma pessoa. Contudo, conforme a pluralidades de valores e significados aos quais nossas crianças são expostas diariamente, as novas ferramentas de ensino e os múltiplos recursos e lugares do mundo que elas nos dão acesso tem exigido uma atenção especial no contexto educacional. Ao longo do tempo, muitas perspectivas foram levantadas por diversos autores sobre o desenvolvimento psicossocial. No entanto, aqui iremos referir apenas um dos autores mais conhecidos da área, por considerar que suas ideias podem contribuir neste tema.

A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erick Erikson (Schultz (1992, p. 382) nos fala sobre o crescimento psicológico do ser humano desde sua infância e o seu desenvolvimento durante o processo de crescimento. Influenciado pela forma de trabalho de Freud, ele separa essas fases em 8 estágios, defendendo que nenhuma de nossas etapas ocorrem por acaso, pois todas são dependentes da interação que fazemos com as pessoas e o meio no qual estamos inseridos. Cada estágio passa por um acontecimento psicossocial entre uma linha positiva e uma linha negativa. As duas são importantes, mas a linha positiva precisa sempre sobressair. A forma como cada acontecimento é superado, no decorrer dessas fases, pode influir na capacidade de se resolver os conflitos da vida. Neste trabalho, só vamos referir os três primeiros estágios, por serem os que estão diretamente relacionados com nosso objeto de estudo, as crianças da Educação Pré-Escolar.

O primeiro estágio: confiança/desconfiança

Ocorre nos primeiros 18 meses de vida da criança. Esse é o momento em que a criança constrói ou não confiança em si própria e no meio que ela vive, através do relacionamento dela com a mãe. Se a relação for de amor, a criança se sentirá segura, sentirá suas necessidades serem satisfeitas e ela terá melhor capacidade de interação e adaptação com situações, pessoas e funções que forem socialmente requeridas a ela. Caso contrário, se a mãe não lhe der amor, seus medos, inseguranças e até desconfianças podem ser potencializados, prejudicando seus relacionamentos futuros.

O segundo estágio: autonomia/vergonha e dúvida

Ocorre entre os 18 meses e os 3 anos de idade. Definido como um contraste entre a vontade própria que a criança já possui e os deveres sociais que ela começa a interagir. Esse é o momento de explorar a si mesma e o mundo que a cerca, juntamente com suas possibilidades e oportunidades. É uma fase de muitas novidades e isso exige que o ambiente que a rodeia a influencie e a auxilie a fazer as coisas de forma autónoma. A atitude dos pais e responsáveis nessa fase é essencial, o cuidado com as crianças precisa ser dosado, é

necessário que as deixem fazer algumas coisas sozinhas, isso vai contribuir para o seu amadurecimento. A escola, nessa faixa etária, é importante, porque contribui para esse desenvolvimento.

O terceiro estágio: iniciativa/culpa

Ocorre entre os 3 e 6 anos. Trata-se do amadurecimento da fase descrita acima, na qual a criança já tem habilidades e conhecimento sobre o que é certo e errado. Nessa fase ela interage mais com pessoas fora do seu círculo familiar, brinca em grupo, conversa com outros adultos, entre outros. Desenvolve habilidades motoras, de pensamento, linguagem, imaginação, interação e curiosidade que geram as famosas perguntas que parecem não ter fim. Nessa fase, a criança precisa aprender a fazer algumas coisas, sem culpa e sem depender de alguém, pois, neste estágio, geralmente, tem a necessidade de ser aceite e de fazer tudo sempre certo. Os pais e professores/educadores(as) de infância precisam estar atentos com isso.

Cognitivo

As habilidades cognitivas, ou cognição, é um processo de alcance do conhecimento que ocorre por meio da atenção, compreensão, memorização, intelectualização, pensamento, linguagem e relação que um indivíduo faz dos fatos que aprende. Trata-se de um conjunto de recursos mentais, que possibilita, através dos cinco sentidos, o cérebro identificar, ordenar, reconhecer e compreender, de forma crítica, o aprendizado de determinados recursos para resolução de problemas, além de assimilar informações para gerir as emoções, auxiliando na percepção dos sentidos.

Uma das funções das habilidades cognitivas é nos oferecer recursos para que sejamos competentes em diversas outras habilidades, uma vez que sua atuação auxilia no desencadeamento de outras competências. Contudo, nem toda gente que possui uma habilidade vai ser verdadeiramente competente nela. Por exemplo, existem casos de estudantes brilhantes, mas quando entram no mercado de trabalho veem-se inicialmente como um “peixe fora da água”. Uns levam tempo para adaptação, há outros que passam a vida por se sentirem deslocados onde estão.

As habilidades cognitivas permitem ao ser humano interagir com seus semelhantes e tudo ao seu redor, sem que esse perca sua essência. Ela está diretamente relacionada com seu intelecto e com sua capacidade de uso da linguagem verbal. A criança coordena, repete e diversifica os procedimentos da ação, os quais interagem sobre os objetivos, pois ela tem a curiosidade de conhecer a realidade.

“para a criança, trata-se não somente de aplicar as operações aos objetos, ou melhor, de executar, em pensamento, ações possíveis sobre esses objetos, mas de refletir estas operações independentemente dos objetos e de substituí-las por simples proposições...o pensamento concreto é a representação de uma ação possível, e o formal é a representação de uma representação de ações possíveis (Piaget, 2011, pp.56-57).

Por isso precisamos perceber que, mais do que memorização, a cognição é, sobretudo, o profundo entendimento das informações absorvidas por aqueles que as recebem.

2.4.1. Da família para o Jardim de Infância

A Educação Pré-Escolar é o primeiro estágio da educação escolar em que a criança tem a oportunidade de inter-relacionar-se com outras crianças e outros adultos que não pertencem ao seu convívio familiar. Assim que a criança entra para a escola tudo o que ela tem é o seu desenvolvimento físico-motor, cognitivo, psicológico e social. É esse o grande instrumento base de trabalho que a escola terá pela frente para começar a trabalhar com ela. Tudo se constitui a partir desse pilar e a maneira como será usado conduzirá o saber da criança durante toda a sua vida. Isso significa que,

“Os temas de interesse surgem da própria realidade do aluno, de suas necessidades, de seus problemas, de sua curiosidade sobre o que vê na comunidade, nos meios de comunicação, na família, etc. O professor deve saber conciliar ambas as intenções, a do professor que quer permitir ao aluno aprender e a do aluno que deseja aprender (Peranzoni & Camargo, 2011, p. 18).

Neste sentido, o papel dos educadores, que dedicam do seu tempo e do seu saber para as crianças, torna-se fundamental na oferta de um crescimento equilibrado dos seus alunos permitindo o despertar do seu potencial enquanto seres humanos. Para isso é importante que eles tenham sempre em mente que toda essa base é uma grande oportunidade de aprendizagem na formação inicial do saber da criança, nessa faixa etária. O educador precisa ensinar a criança tudo o que ela ainda não sabe, uma vez que

“apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade” (Mello, 2007, p.88).

Em outras palavras, essa é a etapa elementar para os educadores desenvolverem uma ação educativa de qualidade, estando conscientes que “a questão é a criança. São os seus poderes presentes que se devem afirmar, as suas capacidades atuais que se devem exercitar, as suas atitudes que se devem realizar” (Dewey, 2002, p. 178). Tendo sempre presente,

“a singularidade da criança nas duas formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo; a função humanizadora do brincar e o papel do diálogo entre adultos e crianças; e a compreensão de que a escola não se constitui apenas de alunos e professores, mas de sujeitos plenos, crianças e adultos, autores de seus processos de constituição de conhecimento, culturas e subjetividade” (Borba, 2007, p.33).

A escola é um ambiente especialmente propício para a evolução das crianças, a partir do momento em que sabemos que seu desenvolvimento, muitas vezes, está relacionado a imitar os adultos que a rodeiam ou simplesmente inspiram-se em outras crianças no intuito de desempenhar suas práticas. Podemos perceber que seu desempenho pode ocorrer de maneira espontânea por meio das brincadeiras, dos relacionamentos e da interação afetiva gerada entre os atores envolvidos. Assim, é muito importante que o educador tenha conhecimento sobre esses aspetos, pois tanto sua postura em aula, como as atividades que serão passadas terão influências diretas na vida de cada criança.

É nesse sentido que consideramos ser essencial a forma como é realizado o trabalho da escola, na mais tenra idade dos alunos, no sentido de incentivá-los, cada vez mais, em sua predisposição de aprender, despertando-os para novos aprendizados, porque não podemos esquecer que os alunos “motivados demonstram comportamentos e pensamentos que otimizam a aprendizagem e o desempenho (...) Expressam também afetos positivos face à aprendizagem, como o entusiasmo, curiosidade e interesse” (Skinner & Belmont, cit., Lemos, 2005, p.193).

A escola oferece experiências que se transformam em um grande ajudador do desenvolvimento humano, além de promover suas competências, em especial a capacidade físico-motora proporcionando a aprendizagem de outras habilidades específicas. “para Piaget, a criança se apodera de um conhecimento se “agir” sobre ele, pois aprender é modificar, descobrir, inventar” (Peranzoni & Camargo, 2011, p. 20).

Como vimos acima, as habilidades cognitivas são descobertas e compreendidas de acordo o crescimento e a evolução mental do indivíduo, isso reforça o trabalho na educação infantil, pois é uma excelente habilidade para ser especialmente trabalhada em aula, uma vez que também auxilia no desenvolvimento físico-motor, psicológico e social, entre outras habilidades, da criança. Sem falar que progridem em diferentes graus de vida dela, o que significa que à medida que são trabalhadas podem ser melhoradas e aperfeiçoadas.

As principais habilidades cognitivas que podem ser trabalhadas na escola, a fim de estimular e auxiliar na saúde mental dos alunos são: 1. a concentração; 2. a timidez, ou até mesmo um bloqueio que possa ter nela; 3. a organização; 4.o reconhecimento; 5. A percepção

auditiva; 6. a memória; 7. a atenção e 8. o tempo que é devido para responder a um estímulo, seja algo novo para ela, fácil ou difícil, ou um conhecimento já aprendido.

“a aprendizagem deve, acima de tudo, significar construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e selecção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida” (Rosário & Almeida, 2005, p. 144).

A habilidade cognitiva tem a capacidade de abranger outras capacidades que também se encontram em processo de desenvolvimento no ser humano. Como mencionado anteriormente, todas elas estão interligadas e possuem o seu papel, não apenas para seu próprio desenvolvimento, mas para o desenvolvimento das outras competências. Por isso Piaget, cit. por Becker (2010, p. 87) salienta que “o ponto essencial de nossa teoria é o de que o conhecimento resulta de interações entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles mesmo.”

Por isso a escola precisa empenhar-se em realizar um trabalho de enriquecimento na vida de suas crianças e o quanto antes melhor, pois não se trata apenas de aprendizado teórico, ou mecânico, é algo mais que a simples decifragem do saber, é também aprendizagem da vida que envolve suas emoções, seu psicológico, sua linguagem, interação com pessoas, objetos e circunstâncias, seu auto conhecimento, suas inclinações e preferências, dificuldades e barreiras, entre tantos outros fatores. Sendo assim, o melhor momento de se dar início é hoje e a melhor maneira é trabalhando com o que se tem para alcançar o que deseja.

2.4.2.A importância do desenvolvimento da linguagem

Estimular a criança em todas as suas fases de crescimento é, sem dúvida, a melhor maneira de incentivá-la na sua evolução e isso pode ser feito por meio de conversas, perguntas, explorar mais as palavras através de histórias e atividades que podem ser feitas de maneira informal e descontraída no dia-a-dia, repetição de palavras e expressões, entre outros meios que são grandes auxiliares para diversificar o vocabulário da criança e ajudá-la em sua comunicação e expressão.

A compreensão da linguagem na criança e seu aprendizado é um processo ativo, que se manterá por toda a sua infância e pela vida toda. Sua ação está em cima da compreensão em como expressar seus sentimentos e pensamentos por meio dos símbolos, sinais e regras

existentes em sua língua fortalecendo seu raciocínio lógico. Por isso, em seu processo de aprendizado a criança precisa ser sempre orientada para saber agir sobre sua realidade. Para Welsh Assembly Government (2008, pp. 32-33),

“Through taking part in speaking, listening and viewing activities, the Foundation Phase should enable children to make progress in their ability[...] express feelings, likes, dislikes and needs[...] respond appropriately and effectively to what they have heard [...] incorporate relevant detail in explanations, descriptions and narratives, and distinguish between the essential and less important; recognise the importance of language that is clear, fluent and interesting in order to communicate effectively”.

Por meio da linguagem verbal, a qual já mencionamos que envolve a linguagem oral e a escrita, observamos, também, anteriormente que essa possui uma série de regras, sinais e símbolos que permitem organizar os sons, as imagens e palavras que possuem potencial para formar palavras, frases, locuções até formar significados capazes de serem passados, recebidos de maneira compreensiva e expressos, ou seja, a denominada competência linguística.

A partir do momento em que a criança, no seu processo de aprendizado, vai conquistando esse domínio de sua própria linguagem, ela aprende a ordenar os sons, diferenciar o que possui ou não sentido, torna-se apta a interpretar e elaborar frases, além de aplicá-las (ou simplesmente percebê-las) em seu contexto social.

Para que todo esse trabalho possa ser realizado de maneira a promover o crescimento da criança, é necessário estarmos atentos ao processo de desenvolvimento da linguagem em cada faixa etária, a saber:

- a) **A partir do 1º mês de vida:** estão atentos aos sons e as expressões faciais e comunicam-se através de choro e gritos;
- b) **A partir do 2º mês:** começam a exercitar a “conversação”, por meio de sons;
- c) **A partir dos 4º mês:** expressam-se por risadas;
- d) **A partir do 6º mês:** o bebé é atraído pelos sons e procura imitá-los, já usa sons monossilábicos, atende quando é chamado pelo nome e aprende a entoar sua voz;
- e) **A partir do 9º mês:** já reconhece o significado de “papá” e mamã”, sabe o que quer dizer o “não” e já diz sua primeira palavra (geralmente com 10 meses);
- f) **A partir dos 12 meses:** consegue dizer uma ou duas palavras além de “mamã” e papá”, percebem alguns significados da comunicação, desde que sejam acompanhadas por gestos e começam a formar palavras que algumas vezes não são compreendidas pelos pais;

- g) **Dos 15 aos 18 meses:** aumento no vocabulário, consegue ter uma interação comunicacional simples, mesmo quando não há gestos, identifica pelo menos uma parte do seu corpo, começa a aprender a entoação e ritmos das frases, reconhece uma ou duas palavras e expressões;
- h) **Aos 2 anos de idade:** aumento do vocabulário, já consegue formular algumas frases com verbos, utiliza muito o “eu”, porém nem tudo o que ela diz se percebe;
- i) **Aos 3 anos de idade:** o vocabulário aumenta mais ainda, já sabe seu nome, sexo e diferencia as idades, percebe o que significa “em cima”, “em baixo”, “lado” e “atrás”, constrói frases com mais palavras, começa a aprender a fazer uso do plural e do tempo passado;
- j) **Dos 4 a 5 anos de idade:** é a fase das perguntas (são muitos “porquês”), começa a diferenciar as cores, articula bem as consoantes e vogais, já constrói frases bem estruturadas.

Com isso, podemos referir que toda a linguagem proporciona a aprendizagem da percepção de tempo e espaço, desenvolvendo, assim, a capacidade de raciocínio da criança. A função da linguagem, da fala e da comunicação, numa interação, vai avançando acompanhando o processo de crescimento e evolução da criança.

2.4.3. Comunicação, linguagem e fala: diferenças

Uma das primeiras aprendizagens do ser humano é a capacidade de se comunicar e, de forma gradativa, vai desenvolvendo a sua linguagem até alcançar a capacidade da fala. Assim, “uma criança pode comunicar sem ter adquirido linguagem ou fala” (Robert, 2013, p.34). A comunicação humana visa transmitir uma mensagem de uma pessoa para outra, podendo ocorrer por meio da comunicação não verbal e da comunicação-verbal, essa tem por base uma linguagem comum e pode ser de forma oral ou escrita.

Contudo, a linguagem é uma forma de se comunicar por meio de símbolos (escritos, gestuais, entre outros), representando o ato de transmitir pensamentos, ideias, expressões verbais, através de um sistema já utilizado. Ou seja, “a fala é parte da linguagem e a linguagem parte da comunicação” (Cordeiro, 2014, p.315).

Comunicação oral:

É no dia a dia do pré-escolar e nesse ambiente comunicacional criado pelo educador que a criança vai aprendendo a ter o domínio da linguagem, da sua forma de se expressar e se comunicar, vai expandido o seu vocabulário ao conseguir formular frases simples de formas mais elaboradas, fazendo o uso das expressões afirmativas e negativas e dos tipos de frases interrogativas e exclamativas, por exemplo. Além de já possuírem um entendimento de tempo, género, número, pessoa e lugar, podem ocorrer algumas exceções, como no caso do verbo 'fazer', em que a criança, por vezes, pode expressar: 'fazeu', porém, segundo Sim-Sim & Nunes (2008, p. 14), é assim que “a criança demonstra que já interiorizou uma regra específica da língua.”

O desenvolvimento dessa linguagem não vem só das experiências que as crianças vivem fora do jardim de infância, mas dentro dele, também. As atividades promovidas pelo educador e a sua relação com as outras pessoas da comunidade escolar, por exemplo, pode ajudá-las a adaptar sua comunicação em diversas situações, aumentar o interesse em comunicar-se, a vencer a timidez ou alguma outra dificuldade em exprimir-se e desenvolver novas capacidades.

A este propósito as autoras Silva, Marques, Mata e Rosa das Orientações Curriculares (OCEP, 2016, p. 30) referem que

“as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação. Por outro lado, esta transversalidade leva também a que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.”

Nesse sentido, o contexto da educação do Jardim de Infância proporciona momentos que estimula o diálogo e a partilha de experiências por meio das vivências comuns. Para isso, cabe ao educador provocar intencionalmente novas oportunidades de comunicação com interlocutores, conteúdos, intenções e contextos diferentes que trabalhe nas crianças as competências de serem emissores e recetores. A comunicação oral “é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes (Silva et al., 2016, P.30). Em acréscimo é uma das principais habilidades para essa faixa etária, pois ela vai contribuir com as outras áreas do saber durante a vida de cada criança.

“o facto de as crianças interagirem gradualmente com cada vez mais interlocutores propicia-lhes mais possibilidades de variação na quantidade e na qualidade das interações comunicativas e na participação em novas experiências, expandindo-se,

assim, o espaço comunicativo. A participação e o envolvimento em situações cada vez mais diferenciadas, e em contextos variados, proporciona-lhes oportunidades para contactarem com produções linguísticas diversificadas que contribuirão para o desenvolvimento das respectivas competências comunicativas” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.32).

Por outro lado, não podemos nos esquecer da comunicação não-verbal, a qual é uma peça importante da comunicação oral. Essa pode ser um grande contributo para o desenvolvimento da compreensão da linguagem, por meio de atividades como mímicas, jogos dramáticos, entre outros.

Todas essas alternativas auxiliam na compreensão das mais diversas situações de comunicação e no uso da linguagem dentro do contexto. A criança torna-se mais atenta e disposta espontaneamente para novos aprendizados, complementando sua leitura de mundo e interpretação dele.

Consciência linguística:

Entende-se por consciência linguística a competência que exige o domínio consciente da língua para além do contexto comunicativo e que é usada pela consciência e o controlo do conhecimento. As crianças, desde muito cedo, se veem atraídas por essa área ao se colocarem em circunstâncias das quais elas podem explorar o lado lúdico da linguagem, ao reproduzirem sons e palavras e, aos poucos, descobrirem suas relações.

Em nossa cultura desenvolvemos com as crianças muitas as atividades que desenvolvem essa consciência da língua, tais como: as rimas, os trava-línguas, os lengalengas, as adivinhas, entre outras. Concordando com isso Paulo Freire (2002, p. 75), menciona que “o jogo contém um elemento de motivação que poucas atividades teriam para a primeira infância: o prazer da atividade lúdica.” Por isso, podemos dizer que as brincadeiras se tornam como meios de comunicação, os quais elas se deparam dentro e fora da sala e que dão uma certa autonomia para brincarem umas com as outras.

Essas aprendizagens que funcionam como brincadeiras para as crianças, fazem com que eles percebam que a língua não é só uma espécie de ferramenta da comunicação, mas também um instrumento de observação e atenção, permitindo a conscientização sobre os elementos que a constituem, tal como a formação das sílabas e dos fonemas.

Desse modo, podemos considerar três dimensões que estão presentes na Educação do Pré-Escolar, ainda que estejam em desenvolvimento: consciência fonológica, consciência da palavra, consciência sintática.

- a) Consciência fonológica – essa atribui a capacidade de reconhecer e utilizar os elementos sonoros de diversos tamanhos, os quais compõem as palavras. Essa conscientização implica na capacidade de explicar, reconhecer e manusear elementos da oralidade. É um processo que irá se aperfeiçoando à medida que a criança vai desenvolvendo competências de manipulação da linguagem. Por sua vez, ela está, também, relacionada com a aprendizagem da leitura e sua compreensão, pois a habilidade de analisar a linguagem oral é importante para o processo de decodificação da leitura. Geralmente, as crianças em idade pré-escolar conseguem distinguir e manipular as palavras e sílabas sem muita dificuldade. No entanto, identificar, analisar e manusear a junção dos fonemas são mais difíceis, por não serem tão perceptíveis. Logo, tal desenvolvimento costuma acontecer já na idade escolar.
- b) Consciência da palavra – trata-se do nível de compreensão da palavra dentro do contexto de uma frase. Nessa fase do pré-escolar as crianças só conseguem identificar as que possuem significado para elas, por exemplo, nomes próprios (dela e dos familiares) e alguns artigos, até para identificar a palavra ao seu significado correspondente requer um tempo de repetição e reflexão com elas.
- c) Consciência sintática – a consciência sintática trabalha o vocabulário, a leitura e a escrita, está entrelaçada a compreensão das regras e normas, coordenando ao cumprimento dessas regras. Inicialmente essa competência se mostra presente quando as crianças conseguem identificar se uma palavra ou outra foge do contexto o qual está inserida. Geralmente ela não se faz tão presente no jardim de infância, mas a maneira como o educador for conduzindo as capacidades de comunicação dos miúdos, pode facilitar no processo de aprendizado das mesmas nos próximos ciclos.

Por fim, é de referir que todos nós, para nos engajarmos em alguma atividade precisamos nos sentir motivados de alguma forma. Esses motivos podem ser os mais diversos, passando pelo que podemos ganhar com isso, a sensação de realização e competência e concluindo com a simples satisfação pessoal. Com as crianças isso não é diferente, elas também gostam de trabalhar com motivação e prazer.

O educador tem um dos principais papéis de mostrar o quão importante é a leitura e do quanto pode ser prazeroso e divertido a comunicação que ela estabelece, sem falar que podem trazer muitos benefícios.

2.5. O Papel do Educador de Infância no desenvolvimento da competência comunicativa

O papel do educador é, acima de tudo, estimular as crianças a desenvolverem suas habilidades comunicativas através de diversos meios e a leitura é o principal deles. Isso faz com que o educador também desenvolva competências práticas que sejam relevantes às necessidades dos educandos com o objetivo de enriquecer cada vez mais o aprendizado deles. Por isso o Educador de Infância deve preocupar-se com a sua formação contínua, por forma a reciclar conhecimentos e aprender novos métodos de trabalho, tendo em conta as crianças do século XXI que chegam ao Jardim de Infância. Com formação contínua o educador ganhará

“um conhecimento cada vez melhor da criança, conhecimentos psicopedagógicos que ajudem a compreender melhor as técnicas e destrezas que lhe permitirão uma boa e correta atuação educativa, conhecimentos metodológicos que possibilitem conduzir satisfatoriamente as aprendizagens dos pequenos e conhecimentos sociais para adequar melhor a realidade educativa ao contexto sociocultural” (Garcia, 2007, p. 21).

Podemos dizer que a função do educador é direcionada pelo contexto e pelas necessidades sociais de sua época e às quais o sistema educativo deve estar apto para fornecer as soluções cabíveis. Ou seja, isso significa que quando a sociedade ao seu redor entra em processo de mudança, o educador o deve acompanhar. Nesse ínterim o educador deve estar constantemente se reinventando, mudando suas práticas, desenvolvendo novas ideias, pois trata-se de abranger novos conhecimentos para a formação de futuros cidadãos autónomos.

Segundo Lozada (2015), é nas relações interpessoais que se forma um elo entre educador e educando, e são nesses relacionamentos que o educador começa a representar um papel favorável ou desfavorável para que o educando desenvolva conhecimentos ou não. Na maior parte dos casos se os educandos não aprendem ou manifestam quaisquer dificuldades com os conteúdos levantados em determinado item curricular, é porque passam a relacioná-lo ao tipo de interação que tem com o educador ou a imagem que o mesmo passa.

Uma das maneiras de o educador trabalhar as competências comunicativas das crianças é desenvolvendo a capacidade de ouvir, motivando à escuta das histórias, por exemplo, de maneira espontânea e divertida, para que a criança não encare isso como uma obrigação, pois desse modo ela se dispersaria com muita facilidade.

Segundo Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011), uma atividade que o educador poderá desenvolver e que será interessante para as crianças, a fim de contribuir para o seu desenvolvimento linguístico, é a interpretação de textos dramáticos no intuito de encenar aos colegas, pois os textos narrativos são bons instrumentos para o educador observar as competências linguísticas e comunicativas das crianças, por meio da elaboração de frases, da pronúncia e da articulação de frases mais difíceis, a adaptação ao interlocutor e ao contexto, pois permite a interação uns com os outros e a criança aprende a falar assumindo uma determinada função, revelando qual foi o verdadeiro desenvolvimento de suas competências comunicativas.

Deste modo o papel do educador é tão importante quanto a obtenção de novos conhecimentos pela criança. Seguindo esse pensamento, Lopes (2006) reporta-se também ao estímulo que o educador dá à criança, que é imprescindível não só para o desenvolvimento da linguagem e comunicação, mas igualmente para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e mental.

Nesse contexto é fundamental que, além da figura de autoridade que o educador exerce com as crianças, ele também consiga se mostrar um amigo para ela. Esse relacionamento de amizade equilibrado com autoridade vai contribuir com o relacionamento afetivo entre eles, auxiliando em um aprendizado saudável, contínuo e de boas memórias, pois a essência da educação não é apenas formar futuros bons profissionais, mas cidadãos de bem.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO

3.1. Problemática

Esta investigação debruça-se sobre o problema que afeta as crianças, atualmente, pelo vocabulário reduzido na entrada do Jardim de Infância. Nestes primeiros anos de socialização, pela teoria de desenvolvimento de Piaget, as crianças estão no estágio de expansão do vocabulário. No entanto, o que se verifica, é cada vez mais crianças com reduzido vocabulário, e muitas com necessidade de terapia da fala. Desta forma, estas crianças apresentam dificuldades de compreensão na leitura e na comunicação com os adultos e pares, precisando de muito acompanhamento para a realização de atividades relativas à compreensão oral e à comunicação.

A comunicação humana é o meio que o ser humano tem de se relacionar no ambiente onde vive e com o mundo. A compreensão na comunicação por crianças de até 5 anos de idade, emerge como uma questão cada vez mais importante na vida de crianças nessa faixa etária. Nessa fase o domínio da compreensão leitora passa pela construção do(s) sentido(s) exercitados por elas através da interatividade gerada pela família, pela escola e pelos parentes/amigos.

Para o desenvolvimento gradual da criança, capaz de uma leitura compreensiva, que não necessariamente seja a escrita, mas sim uma interação social e socializante, é preciso todo um trabalho conjunto, incluindo a colaboração dos pais/família. Esse trabalho sistemático deverá incidir em estratégias e atividades a partir de histórias contadas, que ativem na criança oportunidades que lhes permitam melhorara sua comunicação e adequá-la nos contextos em que estejam envolvidas.

O desenvolvimento da comunicação pode ser encorajado, por exemplo, ao incentivar conversas em que as crianças possam interagir verbalmente com o outro e expressar as suas ideias, ou tirar dúvidas. Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011), complementam esta ideia explicando que a conversa é muito importante para o conhecimento linguístico da criança, pois esta para participar tem de aprender a alternar os papéis, a tomar a sua vez, falar da sua experiência e processar vários tipos de informação.

A linguagem é, portanto, uma capacidade natural que vai evoluindo ao longo do tempo, envolvendo diversas fases de aquisição, nomeadamente o conhecimento dos sons da Língua Materna, a produção das primeiras palavras e posteriormente a construção de frases. Nestas fases, a compreensão da criança antecede a sua produção, ou seja, a criança compreende primeiro e produz posteriormente (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Assim, o tema norteador escolhido focaliza a concretização do Projeto “Histórias que Encantam”, visando o desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora, por meio de histórias lúdicas e atividades dinâmicas contadas e realizadas com as crianças do Jardim de Infância. Este Projeto torna-se o principal instrumento desta investigação, tendo como objetivo o conhecimento sobre a importância e as vantagens da execução de um projeto de leitura de histórias para crianças com até 5 anos.

Desta forma, a escolha da pesquisa que assegura esta investigação, em torno de um caso específico, num Agrupamento de Escolas, tencionou planificar, concretizar e avaliar o Projeto “Histórias que Encantam”, considerando o valor contextual e intrínseco do caso em análise.

Como referido anteriormente o Projeto “Histórias que encantam” surgiu da necessidade de responder às dificuldades de linguagem, comunicação e compreensão da mensagem que muitos educandos vêm mostrando no contexto educacional. O trabalho de leitura foi realizado nas turmas de pré-escolar com o objetivo de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem realizado em favor no crescimento das crianças. Foi nesse contexto que se realizou o estudo empírico.

3.2. Pergunta de partida

A problemática implícita ao estudo ocasionou o levantamento de questões com o propósito de encontrar respostas, já que num primeiro momento o questionamento de maior interesse está sobre a realidade da qual o tema se encontra (Almeida & Pinto, 2005). No intuito de encontrar a melhor maneira de conduzir a investigação (Quivy, & Campenhoudt 2005, p. 252), para o presente trabalho de pesquisa foi articulada a seguinte pergunta de partida:

- **De que modo ouvir, ler/contar histórias desenvolve a competência comunicativa e a linguagem das crianças na Educação Pré-escolar?**

Acredita-se que a pergunta de partida possibilitará um nível de compreensão melhor, por parte da comunidade escolar, assim como dos pais, com relação às reais necessidades

das crianças e como eles se sentem no processo da aprendizagem, através das diversas formas de como a leitura se apresenta.

3.3. Objetivos do Estudo

Objetivo geral:

- Averiguar como é que a leitura de histórias, através do Projeto “Histórias que Encantam”, desenvolve competências comunicativas e linguísticas nas crianças da educação Pré-Escolar.

Objetivos específicos:

- Conhecer as perceções das Educadoras e dos Pais/EE sobre a importância da leitura das histórias, na sala de aula.
- Identificar a importância da leitura em crianças da educação Pré-Escolar e como isso contribui para o desenvolvimento da sua competência comunicativa;
- Verificar o aumento da competência comunicativa através da leitura de histórias;
- Analisar se desenvolvimento da compreensão da leitura promove a comunicação nas crianças da educação Pré-Escolar.
- Verificar se o Projeto “Histórias que Encantam” contribuiu para o aumento da melhoria da linguagem/comunicação nas crianças envolvidas.

3.4. Opções e estratégia metodológica

Logo após a elaboração da pergunta de partida, foi recapitulada, de forma crítica e reflexiva, uma leitura mais atenta da literatura específica, com o intuito de clarificar o caminho a seguir neste trabalho de investigação.

Nas Ciências da Educação, a investigação é uma atividade e um processo essencial, já que diversas questões são levantadas ao longo do projeto. Isso leva à busca de novas informações, para a descoberta da realidade. Dessa forma, o principal objetivo da investigação é a descoberta de respostas para os problemas levantados. A investigação promove o elo entre a teoria, o campo do conhecimento, e a prática profissional com o campo

de ação (Stake, 2009; Tuckman, 2000). O importante neste estudo é verificar se o Projeto “Histórias que encantam”, através da metodologia de investigação-ação, colaborou para o desenvolvimento da competência de leitura das crianças da educação Pré-Escolar.

Com a finalidade é compreender como as pessoas constroem significados e descrever a forma como esses mesmos significados se compõem (Bell, 2010; Bogdan & Bicklen, 2010), os procedimentos na investigação qualitativa destacam mais o processo do que o produto.

Assim, o método de investigação escolhido para a recolha de dados, neste estudo, foi o da abordagem qualitativa, baseado num processo de investigação-ação, já que o problema percecionado se relaciona diretamente com a prática pedagógica presente em uma realidade escolar.

A escolha do método de “estudo de caso” pareceu a mais adequada a este trabalho, dado que, como afirma Bell (2010, p.23) “proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo”. Além de que, trata de uma situação específica, na procura de características e o que há de essencial nessa situação (Yin, 2001).

A opção pela investigação-ação mostrou-se apropriada, uma vez que se centra no questionamento autorreflexivo, sistemático e colaborativo das educadoras de infância. Uma vez que ela é voltada para solucionar problemas educativos no intuito de contribuir com o desenvolvimento do pensamento ponderado na realidade de uma determinada escola. Compreendendo, assim, as seguintes fases: planificação, ação, observação e reflexão. Tratando-se da especificidade do problema em questão, viu-se a importância de a investigadora atuar ativamente em todo o processo investigativo e não apenas como observadora. Acresce, ainda, o facto do contributo de toda a equipa escolar, possibilitando o acesso de toda a informação necessária para a realização do projeto, incluindo as atividades realizadas dentro da Biblioteca Escolar.

Para reforçar a perceção dos pais e educadoras foi elaborado, para o primeiro um inquérito por questionário e para o segundo grupo, realizou-se um questionário em entrevista, a fim de saber se as estratégias de leitura auxiliaram no desenvolvimento de comunicação e linguagem das crianças, através das atividades desenvolvidas. O inquérito por questionário para os pais tem 34 pais participantes e o das educadoras comportam as 2 educadoras das respetivas das turmas do Pré-Escolar.

Concluindo, este projeto de investigação corresponde a uma procura de respostas e reporta-se ao ano letivo de 2018/2019.

3.5. Fontes e instrumentos de recolha de dados

Esta investigação caracteriza um estudo de caso. A recolha de dados ocorreu em 10 sessões, junto com as educadoras e as duas turmas do pré-escolar que estiveram presentes em todas as sessões. A primeira deu início em janeiro de 2019 e a décima em junho de 2019. Foram recolhidos, para análise, todos os portefólios elaborados durante a investigação, totalizando 10. Durante a investigação foi realizado o inquérito por questionário, como instrumento de recolha dos dados, para os pais, por meio do *Google Forms*, e às educadoras foi realizada uma entrevista.

As interpretações e observações serão desenvolvidas a partir da triangulação dos dados conseguidos. A triangulação de dados é uma estratégia de investigação utilizada para garantir a idoneidade e credibilidade dos resultados (Stake, 2009). A precisão da triangulação manifesta-se a partir da necessidade investigativa e ética de confirmar a validade dos processos.

3.5.1. Diário de Bordo

Tendo em conta o estudo que estava a realizar, impunha-se o recurso do Diário de Bordo, para poder registar observações sobre o estudo e, até, as intervenções orais das crianças e, ainda, as reflexões sobre o processo de interação com as crianças (Conelly & Clandinin, 1995).

O Diário de bordo foi um dos instrumentos mais importantes na recolha dos dados, pois por meio dele podemos, além de desenvolver o projeto, analisar o nível de compreensão da leitura nas crianças e presenciar o crescimento delas no decorrer de todo o processo. As 10 sessões desenvolvidas contaram com a participação das crianças, que responderam às várias questões levantadas no decorrer de cada história, a fim de dinamizar mais as atividades e estimulá-las a uma compreensão mais reflexiva e independente.

3.5.2. Entrevistas às Educadoras

A análise das entrevistas, e os relativos dados qualitativos, pretendem evidenciar padrões semânticos, além de expressar as interpretações e o desempenho do fenómeno em estudo, seguindo um processo indutivo, que possibilite encontrar respostas às questões apresentadas na investigação. Neste contexto a apreciação dos dados levantados por meio das entrevistas, apresenta-se como uma soma dos métodos, a partir dos quais o investigador, para além da narrativa descritiva, analisa e interpreta os dados (Denzin & Lincoln, 2006).

As entrevistas foram realizadas com as duas educadoras do Jardim de Infância individualmente, utilizando-se um guião estruturado (cf. Apêndice 1), tendo em conta a disponibilidade da agenda de cada professora entrevistada, e cumprindo as determinações da ética profissional e do consentimento das mesmas (Bogdan & Biklen, 2010). Por este motivo, optou-se por identificar as professoras, mediante a sua função na organização/escola já mencionada anteriormente neste trabalho, de forma a garantir o seu anonimato pessoal (Coutinho, 2013).

3.5.3. Inquérito por questionário aos Pais

O inquérito por questionário foi pensado e desenvolvido tendo em consideração os cuidados necessários para o processo de elaboração.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), um inquérito por questionário baseia-se em empregar a um conjunto de inquiridos, perguntas relacionadas a um assunto de determinado interesse comum dos investigadores, diferenciando-se da simples análise de percepção com o objetivo de verificar as hipóteses teóricas levantadas e as conexões que essas hipóteses sugerem.

Assim, o inquérito por questionário é formado por dois grupos (cf. Apêndice 2):

Grupo I: constituído por cinco questões, com a finalidade de caracterizar sócio profissionalmente o docente/pais e responsáveis dos educandos, através de: 1) Sexo; 2) Idade; 3) Grau de parentesco com o Educando; 4) Profissão; 5) Habilitações Académicas.

Grupo II: composto por duas questões, sendo que uma delas dividida em partes a) e b), com as quais se pretende aferir o conhecimento do projeto da leitura desenvolvido no Jardim de Infância e os resultados que geraram, na prática, na vida das crianças, através da percepção dos pais e educadoras. Este grupo é formado por perguntas fechadas. Com base na Escala de

Likert, existem cinco níveis de resposta, tendo por objetivo verificar se o projeto contribuiu com melhores resultados na compreensão da leitura na vida dos educandos dentro e fora da escola. Por fim, na pergunta aberta, o educador pode dar livremente a sua opinião, em registo textual aberto.

3.6. Contextualização do estudo

Tendo por temática o nível de compreensão de leitura dos alunos do pré-escolar, especificamente entre a faixa etária dos 4 aos 6 anos, o contexto onde se desenrolou a investigação contou com dois ambientes da escola: o primeiro, a Biblioteca Escolar, onde eram contadas e desenvolvidas cada história com as duas turmas do jardim de infância juntas e o segundo, cada uma das salas dos respetivos grupos participantes, onde se trabalhavam as atividades referente as histórias, cada turma em sua sala.

Neste contexto, o objeto de pesquisa realizado para este caso em estudo constitui-se por duas turmas de jardim de infância, no qual a primeira possui 25 alunos, com 15 alunos na faixa etária dos 4 aos 6 anos. A segunda possui 20 alunos, com 10 alunos nessa mesma faixa etária.

3.6.1. A Escola

A Escola Básica, uma das muitas existentes no concelho de Gondomar, distrito do Porto, é composta por duas valências: o 1.º Ciclo do Ensino Básico, num edifício de tipologia P3, e o Jardim de Infância. Neste estabelecimento de ensino existem 95 crianças do 1.º ao 4.º ano de escolaridade e, 45 crianças a frequentar a educação Pré-Escolar.

Existe uma articulação saudável e natural com as crianças, professores, educadoras de infância e auxiliares, uma vez que as duas valências estão no mesmo recinto. Por tal facto, os recursos logísticos como a biblioteca e o recreio são utilizados, conforme a necessidade de cada grupo/turma.

3.7. Sujeitos da pesquisa

“Histórias que encantam” é um projeto que pretendeu contribuir para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem das crianças envolvidas.

O objeto de estudo, nesta pesquisa, focou 45 crianças da educação Pré-Escolar (todas as crianças deste nível educativo desta escola). Contudo, a amostra estudada concentrou-se em crianças que estavam com a idade entre os 4 e 6 anos. Nessa faixa etária contamos, na primeira turma, com 15 crianças, e na segunda turma com 10 crianças, totalizando 25 crianças.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. O projeto Histórias que encantam

O projeto “Histórias que encantam” contou com a realização de 10 sessões desempenhadas com os grupos da educação Pré-Escolar. Seu intuito é averiguar como é que a leitura de histórias desenvolve competências comunicativas e linguísticas nas crianças da educação Pré-Escolar, ou seja, como é que ouvir ler/contar histórias influencia as crianças na sua compreensão de leitura de mundo e no desenvolvimento da sua comunicação.

Foram realizadas atividades como: teatro/dramatização, teatro de fantoches, teatro de sombras, vídeos de histórias conhecidas e também de histórias produzidas pela própria escola, além da forma tradicional de se contar histórias com recurso ao livro em suporte de papel.

As sessões foram realizadas na biblioteca com a presença de todas as turmas envolvidas na pesquisa, assim como suas educadoras e respetivas assistentes operacionais.

Logo em seguida, as crianças voltavam para suas classes, local onde a contadora de histórias/investigadora punha em prática várias estratégias para o desenvolvimento da compreensão da história, após uma conversa, em interação com as crianças, de percepção da mensagem das histórias. Algumas atividades podem ser encontradas na internet.

❖ Atividades desenvolvidas:

➤ Ovos Misteriosos – 24 de janeiro de 2019

A primeira história trabalhada com as crianças conta sobre uma galinha que tinha um sonho de ser mãe, mas toda vez que punha um ovo os humanos tiravam-lho para comê-lo. Foi então que ela fugiu para uma mata, onde fez seu ninho e pôs um ovo. Ao sentir fome, ela saiu para buscar alimento, mas quando voltou teve a surpresa de encontrar seu ninho com muitos ovos de tamanhos e cores diferentes, mesmo assim decidiu chocá-los. O tempo passou e nasceram os mais diversos animais, exceto um que era seu pintainho. Contudo, apesar de serem diferentes, a galinha os acolheu como se fossem seus filhos.

Um dia um menino apareceu na floresta e tentou roubar o pintainho para comer. A galinha tentou defender seu filhote, mas não conseguiu. Seus irmãos então, se uniram, entraram em cena e não permitiram que seu irmãozinho fosse comido pelo menino. No final a galinha fez um bolo maluco, com vários andares e cada andar tinha a comida preferida de cada bichinho e todos festejaram.

- **A história contada:**

Essa história foi contada na biblioteca, através do teatro de sombras. Mostramos a importância de aceitarmos e respeitarmos uns aos outros com suas diferenças e todos podemos ser amigos e gerarmos empatia uns pelos outros, não importa a nossa origem.

- **Atividade e objetivo:**

Foi realizado, com a figura dos animais, uma atividade escrita com a identificação das letras de cada palavra e a divisão silábica dos nomes de cada bicho. Eles deveriam reconhecer as letras e descobrir quantas sílabas tinha em cada palavra.

➤ **La Luna – 29 de janeiro de 2019**

A segunda história foi uma curta metragem premiada de animação da Pixar. Essa animação conta sobre a vida de um menino que está crescendo e seu pai e avô acham por bem que ele deve acompanhá-los para ver como é o singular trabalho de sua família. A história se passa a noite, no qual o trio sai num barco de madeira pelo mar, até que vão parar na lua. Em meio aos desentendimentos dos seu pai e avô, para ver os passos de quem o menino vai seguir, ele descobre o seu próprio jeito de trabalhar e todos percebem que cada um tem seu jeito único de contribuir no trabalho e na vida uns dos outros.

- **A história contada:**

O vídeo, com duração de cerca de sete minutos, foi passado na biblioteca pelo datashow. Logo em seguida foram feitas perguntas de compreensão sobre o desenho e o objetivo do mesmo.

- **Atividade e objetivo:**

Foram realizadas atividades de ligar as profissões com seus respectivos instrumentos de trabalho, um jogo do labirinto e desenho. O objetivo era trabalhar a coordenação e a leitura e reconhecimento das imagens, assim como a distinção das várias áreas que temos de atuação e sua importância, como o valor da professora na escola, do médico que cuida da nossa saúde, da costureira que faz as nossas roupas, entre outros.

➤ **Os três porquinhos – 4 de fevereiro de 2019**

A terceira atividade foi os três porquinhos eram irmãos que viviam com a mãe. Um belo dia resolveram sair de casa e morar na floresta, no entanto, nessa mesma floresta vivia um lobo que os queria comer.

O primeiro porquinho que era muito preguiçoso construiu uma casa de palha, pois queria acabar logo para poder ir descansar e brincar. Logo que o lobo apareceu destruiu a casa dele com um sopro só e o porquinho saiu a correr para a casa do seu irmão.

Esse segundo irmão que também não gostava muito de trabalhar, construiu uma casa de madeira perto da casa que era de palha, para ambos poderem brincar juntos. O lobo, que a essa altura já estava bastante faminto, chegou e também destruiu a casa com um sopro só. Os dois porquinhos desesperados correram para a casa do seu terceiro irmão.

Esse último porquinho era trabalhador e muito esforçado, construiu uma casa de tijolos, grande e resistente para ele morar. Quando o lobo chegou pensou que seria fácil como foi com as casas anteriores, mas para sua surpresa ele assoprou, assoprou e assoprou, porém, a casa nem se moveu do sítio, o lobo saiu com o rabo entre as pernas, faminto e cansado e os três porquinhos ficaram a viver protegidos naquela casa.

▪ **A história contada:**

Os três porquinhos foi a história contada por meio do teatro de sombras, na biblioteca. Nessa história falamos com as crianças sobre a importância de se ouvir os pais e educadores/as de infância/professores, principalmente quando eles estão a ensinar algo, pois há tempo para tudo, para brincar, para estudar, para fazer os trabalhos, entre outros, porém quem só pensa em fazer uma coisa só o tempo todo acaba por se dar mal.

▪ **Atividade e objetivo:**

Nesse trabalho procuramos realizar atividades com números, sílabas e imagens. O objetivo era perceber a compreensão de leitura deles com numerais, assim como sua contagem, a coordenação na escrita (para que lado é a “barriguinha” do número 2, por exemplo) e como elas contam.

Também foram colocadas diante das crianças as imagens da história todas embaralhadas para eles contarem na ordem como a história aconteceu, aos mesmo tempo que organizavam as figuras. Assim, trabalhamos a atenção e a concentração da leitura dos factos ocorridos.

➤ **A História do pirata Horácio e da menina Leonor – 14 de fevereiro de 2019**

A quarta atividade conta a história de um grupo de piratas que saqueavam tudo que encontravam pelo mar, principalmente ouro e prata, mas quando eles paravam em terra firme era só para descansar. Em uma dessas viagens eles resolveram parar na ilha dos Açores para repousar. Contudo, o pirata Horácio, que era o chefe dos piratas, se apaixonou por uma menina da ilha, chamada Leonor, e imediatamente a pediu em casamento. Porém o pai da menina com receio do pirata, não autorizou o casamento, dizendo que sua filha não se casaria com pirata algum. Muito triste a menina foi dizer ao pirata que eles não podiam casar-se, foi então que Horácio teve uma ideia. Ele decidiu deixar de ser pirata, entregou o seu navio com todo o seu tesouro para os piratas que o acompanhavam e foi viver na ilha. Com isso, ele pediu a mão da Leonor em casamento para o pai dela e esse aceitou o pedido ao perceber que o amor de Horácio era sincero ao ponto de fazê-lo largar tudo por ela.

▪ **A história contada:**

A história do pirata e da menina é uma história produzida pela escola onde a professora Carla Dimitre é coordenadora, em parceria com os professores da escola. Ela foi contada na biblioteca por meio do datashow e logo em seguida foram feitas perguntas de compreensão da história, as quais foram respondidas pelos alunos.

▪ **Atividade e objetivo:**

Montamos uma atividade, na qual as crianças contariam, por meio de seus próprios desenhos a ordem da história, ou seja, as crianças desenharam o início, o meio (o conflito do enredo) e o fim (a resolução do conflito), respetivamente nessa ordem. O intuito foi trabalhar a compreensão das crianças na ordem dos acontecimentos. Semelhante ao anterior, mas dessa vez as crianças não tinham nenhuma imagem diante delas, apenas uma figura em branco, da qual elas mesmas fariam os desenhos conforme seu entendimento.

➤ **A Formiga Horripilante – 19 de fevereiro de 2019**

A quinta história fala de uma formiga que era muito, mas muito feia e o desejo dela era ter as mesmas características que seus amigos, os outros bicharocos da floresta tinham, para se defender dos pássaros que viviam na expectativa de comê-los. Ao perguntar para cada bicharoco como eles faziam para se esconder, ela decidiu se fantasiar conforme as características de cada um. No entanto, isso não deu muito certo, pois ela acabou a chamar

mais atenção dos pássaros que foram direto atrás dela. A formiga horripilante ficou com tanto medo que acabou perdendo o disfarce e mostrando como ela era de verdade. Quando os pássaros perceberam o quanto ela era horripilante ficaram com medo e fugiram para nunca mais voltar. Os bicharocos ficaram todos felizes, pois graças a formiga podiam viver em paz sem precisar ficar a esconder-se o tempo todo.

- **A história contada:**

A formiga horripilante foi contada por meio do livro com imagens transmitidas pelo datashow e também encenamos com mascaras na biblioteca. A mensagem é que todos temos nossa própria beleza, não precisamos nos comparar a ninguém e fomos feitos para ajudar uns aos outros. Ela queria se defender, mas só por ser ela mesma acabou ajudando todos os seus amigos.

- **Atividades e objetivo:**

A crianças fizeram o desenho dos animais a fim de identificar os bicharocos da história, quem era quem, assim como suas cores. Foi feito o joguinho do labirinto com o intuito de identificar de todos os animais quais eram suas verdadeiras patas.

- **O Carnaval do Caracol – 27 de fevereiro de 2019**

A sexta história conta sobre uma festa que vai acontecer na floresta. Com o carnaval se aproximando, o guarda florestal tem a ideia de fazer um baile de máscaras e convida todos os animais para irem fantasiados. Porém o caracol fica triste, pois não tem como se fantasiar, já que sua roupa é a sua casa, ele não pode tirá-la.

O que deixa ele mais irritado é a provocação da borboleta que, ainda por cima, o chama de feio e vai embora como se ela fosse a mais bonita de toda a floresta. Triste e quase desistindo de ir à festa, ele encontra com o amigo duende que rapidamente consegue uma solução para ele.

Ao pintar sua casa de amarelo brilhante, o caracol aparece na festa reluzindo como o sol e torna-se a atração mais bonita do baile. A borboleta fica tão sem graça que se arrepende e decidi ir pedir desculpas por ter dito palavras tão feias para o caracol. Ele a perdoa e os dois voltam a ser amigos e todos festejam juntos.

- **A história contada:**

Essa história foi contada por meio do teatro de fantoches, na biblioteca. Além de ser uma histórica temática que foi ao encontro das atividades que eles estavam

desenvolvendo a respeito do carnaval, a mensagem fala sobre respeitar e valorizar as diferenças, ninguém é melhor que o outro, mas somos especiais de conforme nossas diferenças.

▪ **Atividades e objetivo:**

Mais uma atividade em que promovemos a leitura e reconhecimento dos números traduzidos nas imagens. As crianças fizeram a leitura do que cada número pedia conforme os desenhos nas imagens. Foi trabalhada a compreensão da quantidade pedida em cada imagem.

➤ **Foge, rato! – 12 de março de 2019**

A história conta sobre uma família de 5 gatos, o pai Aramis Mortadela, a mãe Tuca Mortadela e os filhotes Pepe, Sissy e Quico. Eles são uns gatinhos aventureiros que aprendem com os pais a arte de serem gatos-polícia. Contudo, enquanto Sissy e Pepe estão empenhados em aprender esse novo trabalho, Quico só quer saber de brincar e brincar. Ele não dá atenção aos seus pais e não aprende nada do que eles tentam ensinar, por pensar que já sabe de tudo. O tempo passa e chega a hora de Quico e seus irmãos saírem de casa e seguirem seus próprios caminhos. Sissy vai colocar em prática o que aprendeu em uma pastelaria, Pepe vai para um armazém de tecidos e Quico vai parar em um moinho. Enquanto seus irmãos trabalham, Quico não é bem-sucedido, pois, por não ter dado a devida atenção e não ter aprendido nada, ele passa vergonha, magoa-se, riem dele e ainda, por cima, é expulso do sítio onde vivia. Por isso ele acaba por voltar à casa dos pais muito arrependido e disposto a aprender tudo o que seus pais têm para ensinar. Logo, eles o recebem de braços abertos, cuidam de Quico e dão uma nova oportunidade dele aprender com seus irmãos mais novos. Quando Quico finalmente aprende a lição, Aramis e Tuca Mortadela decidem deixar o negócio da família aos cuidados de Quico e ele fica muito feliz e agradecido por essa nova chance.

▪ **A história contada:**

Essa história foi narrada através da leitura do próprio livro Foge, rato!, contando com interpretações das leitoras/contadoras de histórias. Utilizando-se alguns adereços para atrair mais ainda a atenção das crianças, com o objetivo de deixar bem clara a mensagem de que precisamos estar sempre atentos para nunca desperdiçarmos as oportunidades, que temos tempo para todas coisas e existe tempo determinado para

tudo, ou seja, há hora de brincar, de aprender, de comer, entre outros, e que nem sempre teremos uma segunda chance. Tudo isso de uma forma dinâmica e divertida para as crianças.

▪ **Atividades e objetivo:**

Buscamos trabalhar a interpretação da mensagem por meio do desenho livre, no qual as crianças tivessem a liberdade de articular sua criatividade de acordo com a compreensão e a maneira individual de se expressarem. A segunda atividade tratou-se do jogo do labirinto, o qual envolveu a coordenação motora, o raciocínio lógico e a interação delas num trabalho em conjunto, no qual uns cooperavam com outros no intuito de se ajudarem a ir até o fim, proporcionando mais autonomia no aprendizado, ao mesmo tempo que desenvolveu o trabalho em conjunto.

➤ **Chibos sabichões – 28 de março de 2019**

A oitava história nos conta sobre três irmãos mais conhecidos como os chibos sabichões. Eles viviam no cume de uma montanha. Um dia desceram da montanha e viram umas ervas frescas e bem verdinhas, mas para lá chegar, tinham de atravessar uma ponte que era vigiada por um ogre. Decidiram passar a ponte, o primeiro chibinho apareceu e o ogre disse que ia comê-lo, este disse para não o fazer porque atrás vinha um chibo maior. O ogre deixou-o passar e esperou pelo próximo. Chegou o chibo médio e ao ser ameaçado pelo ogre, garantiu-lhe que viria um chibo maior ainda. Por fim, chegou o chibão grande, deu com seus chifres para cima do ogre e ele nunca mais apareceu. No fim, juntaram-se os três chibos, comeram as ervas e ficaram 3 chibões sabichões enormes.

▪ **A história contada:**

Essa história foi narrada por meio do teatro de sombras, contando com a colaboração de outras professoras da escola. Utilizando-se de um cenário “florestal” no intuito de fazer as crianças sentirem-se por dentro da história. É uma história que retrata a importância do trabalho em equipa, e da inteligência frente a força, ou sejam, quem pensa em trabalho em conjunto tende a ter resultados melhores. Também nos mostra que é importante não subestimarmos os outros por causa do seu tamanho ou do que aparentam.

▪ **Atividades e objetivo:**

Foram realizadas duas atividades. O objetivo da primeira era conectar a leitura visual com a auditiva, por meio dos sons que cada Chibo fazia conforme seu tamanho. Com as imagens misturadas, as crianças ligavam cada Chibo ao som correspondente ao que ele fazia na história. Na segunda atividade, por meio de uma sequência dada às crianças, elas contariam em ordem os factos mais importantes da história, com o objetivo de trabalhar sua memória e interpretação leitora.

➤ **História de uma flor na cata livros & 25 de abril (Infominuto) – 24 de Abril**

A nona história foi contada por meio de dois vídeos curtos, os quais relataram de uma forma dinâmica e na linguagem simples e infantil das crianças a importância do dia 25 de Abril e o que representa o cravo para Portugal. Os dois vídeos narraram a história sobre a ditadura e como a população portuguesa se uniu para pôr fim a uma presidência ditatorial e instaurar um regime democrático ao protestarem com um cravo em suas armas, em vez de usarem a violência.

▪ **Atividades e objetivo:**

Nessa história foi realizada apenas uma atividade, a qual podemos chamar também de um joguinho. Construímos um puzzle com o desenho de dois cravos para as crianças pintarem, recortarem e colarem as peças nos devidos lugares, desenvolvendo suas habilidades motoras, coordenação entre olho e mão (guiando os movimentos das mãos conforme seus estímulos visuais), além de trabalhar o pensamento abstrato e a imaginação.

➤ **A Lebre e a Tartaruga – 14 de maio de 2019**

A história conta sobre a lebre que vivia a se vangloriar por ser o animal mais veloz da floresta. Um dia a tartaruga, que era o animal mais lento, cansou-se dessa situação e propôs um desafio para ver quem realmente era o mais rápido e a lebre aceitou. No dia marcado a bicharada se reuniu para assistir a corrida entre a lebre e a tartaruga. Quando começou, a lebre disparou como flecha enquanto a tartaruguinha mergulhou no capim. Pensando que já tinha tudo sob controlo a lebre parou para descansar e comer umas cenouras e acabou por pegar no sono. Enquanto isso, lá longe vinha a tartaruga sempre devagar até passar pela Lebre que estava a dormir de baixo da árvore, então quando ela acordou com os gritos da

bicharada, perceber que a tartaruga já estava quase na linha de chegada. Ela bem que tentou passar a tartaruga, mas já não dava, pois, a tartaruga já estava tão perto que só esticou a cabecinha e venceu.

- **A história contada:**

Essa história foi contada na biblioteca por meio do livro 3D, no qual, narra-se a história ao passar o dispositivo eletrónico pelas páginas do livro a mesma ganha vida na tela e os personagens interagem em tamanho real junto com o que está escrito.

- **Atividades e objetivo:**

A primeira atividade trabalhada pedia às crianças que enumerasse os quadrinhos desenhados conforme a ordem dos factos da história. A segunda atividade estimulava as crianças a pintarem o número de bolinhas conforme a quantidade de sílabas de cada palavra, por meio do som que fazíamos com as mãos, através das palmas. Objetivo é trabalhar a compreensão da leitura através do som e das imagens, trabalhando o cognitivo delas por meio da audição, visão e memória.

4.2. Análise da implementação do projeto Histórias que encantam

Numa visão global, folheando os Portefólios do Projeto “Histórias que encantam”, é possível constatar que as atividades trabalharam diferentes tipos de habilidades, as quais permitiram que as crianças pudessem desenvolvê-las de forma prazerosa e dinâmica, enquanto outras habilidades foram sendo descobertas por elas próprias a medida que realizavam as atividades.

Verifica-se, ainda, que existiu progressão, no que respeita ao grau de complexidade destas tarefas, desenvolvendo a capacidade de comunicação e interação. Podemos dividir as atividades realizadas em três etapas:

Tarefas – 1ª etapa

O desenvolvimento da compreensão por meio dos sons e da escuta ativa (oralidade), percepção e reconhecimento das atividades por meio de gravuras e imagens. Como a atividade referente as histórias abaixo, a os nomes respetivos as imagens e colorir a quantidade de sílabas. Por meio das gravuras reconheceram as gravuras, letras e sílabas correspondentes a

cada imagem, possibilitando uma comunicação visual mais assertiva. Trabalhou-se a capacidade comunicativa das crianças, também se trabalhou a capacidade de expressarem suas emoções e seu intelecto.

Figura 1 – Atividade Ovos Misteriosos



Análise/Percepção:

Essa foi a primeira atividade do projeto. Foi uma atividade realizada em grande grupo para permitir que todos conseguissem acompanhar as instruções de realização. Com algumas crianças trabalhamos individualmente devido a dificuldade que apresentaram no início. No final todos mostraram uma compreensão melhor da atividade.

A atividade de reconhecimento das letras auxilia no desenvolvimento cognitivo da visão e da audição das letras e sua relação com os sons e as palavras, ao mesmo tempo que faz o elo do som com a imagem, pois “a emergência da consciência fonológica requer a capacidade para tomar a linguagem como objecto de reflexão, enquadrando-se nos processos mais gerais no processo do desenvolvimento metalinguístico” (Silva, 2003 p.116).

De facto, esta é uma idade em que é muito importante desenvolver atividades de consciência fonológica com as crianças, uma vez que “o trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá, promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.8).

Tal atividade além de desenvolver os sentidos naturais das crianças, auxilia no progresso de sua vida social e serve de estímulo a leitura e sua compreensão. Podemos atestar o agrado da atividade nas palavras infracitadas de uma criança (cf. Apêndice 3).

“Gostei de contar com a turma as letras batendo palma e de pintar o desenho.” (CR10)



Análise/Percepção:

O desenho inspirado pela própria criança representa seu nível de compreensão na visão da mesma. O desenho livre é um passaporte para o mundo da imaginação. Desenhar ajuda a desenvolver a percepção, a emoção e a inteligência das crianças.

Pelo desenho o educador percebe se a criança compreendeu a história ou parte dela, como é o caso aqui representado.

Na figura 2, a criança fez uma representação muito realista do filme que visualizou com 3 elementos fundamentais: a lua, o barco, a escada. Infere-se que esteve bastante atenta durante a visualização do mesmo.

Na figura 3, percebe-se que a criança compreendeu a existência das personagens principais da história.

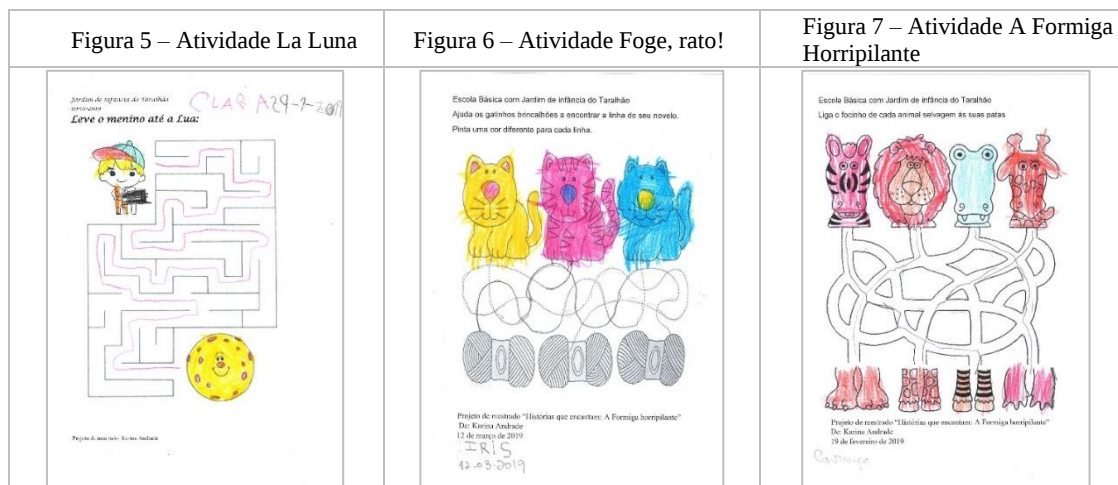
Na figura 4, a criança não se limitou a desenhar personagens, mas também o cenário onde a ação aconteceu, com o pormenor de querer vincar o espaço exterior, daí desenhando o sol.

Nessa fase dos 5 anos, através das histórias contadas, as crianças começam a aprender que seus desenhos podem representar algo, logo, o desenho livre pode descrever, não apenas a história, mas a forma como ela se sentiu, como ela compreendeu e de que modo ela irá comunicar-se com isso.

Observemos os testemunhos das crianças (cf. Apêndice 3):

“Eu gosto de desenhar porque posso escolher fazer o que mais gostei na história toda.”
(CR3)

“A história do gato foi a mais engraçada!” (CR5)



Análise/Percepção:

O labirinto é uma atividade que trabalha o autoconhecimento e a autonomia da criança. Ela aprende que pode percorrer um caminho sozinha até encontrar a saída, e no meio desse percurso o labirinto desenvolve algumas habilidades, tais como a coordenação motora, o senso de lógica e o senso direcional. A primeira vez que fizemos o labirinto as crianças tiveram muitas dificuldades e não conseguiram fazer sozinhas, mas mesmo assim foi um sucesso. A segunda atividade do labirinto foi aguardada com muita expectativa pelas crianças. Como foi falado anteriormente, essa atividade auxilia no desenvolvimento autónomo da criança e no senso de direção, além de outras habilidades. Isso foi perceptível aqui, pois algumas crianças conseguiram fazer sozinhas e quando terminaram se ofereceram para ajudar os amigos que ainda apresentavam alguma dificuldade. Nesse sentido também desenvolveu o trabalho em conjunto entre os pares, como testemunham (cf. Apêndice 3):

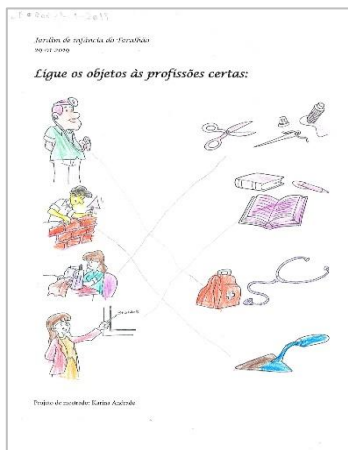
“Karina, já terminei. Posso ajudar o João a fazer?” (CR7).

“Karina, quando vamos fazer o labirinto de novo?” (CR9).

“Eu quero fazer o labirinto outra vez” (CR2).

“Hoje vai ter labirinto?” (CR4).

Figura 8 – Atividade La Luna



Análise/Percepção:

O objetivo dessa atividade é desenvolver nas crianças suas habilidades manuais, a percepção visual para que as crianças identifiquem os desenhos e seus respetivos objetos. Trata-se de uma leitura visual pautada em um conhecimento prévio de que ela já viu e/ou ouviu, desenvolvendo, também, a memória. Essa atividade reforça na criança a capacidade de observar, com atenção, as características particulares dos objetos e das respetivas imagens (cf. Apêndice 3). Uma idade muito observadora!

“Eu já sabia que o livro era da professora, porque vi a educadora usar um livro” (CR16).

Figura 9 – Atividade História de uma flor no cata livros & 25 de Abril



Análise/Perceção:

O puzzle é uma atividade que começa com um fim específico, ou seja, você começa já sabendo que tem um fim específico, um objetivo a atingir.

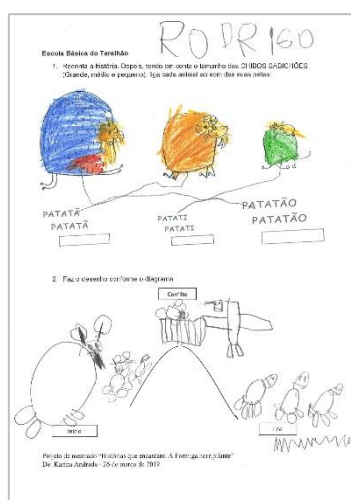
Essa atividade, que também é uma brincadeira, trabalha a coordenação da visão com as mãos. Essa tarefa envolve o pegar, segurar, mover e manipular as peças de formas diferentes. Isso requer estratégias que envolvem: tentar e tentar e falhar e, por fim, acertar. É uma atividade muito necessária, para desenvolver a motricidade fina. Hoje em dia, em que os pais protegem demasiado os filhos, não os deixando usar a tesoura em casa. Então, se eles não treinarem no Jardim de Infância, quando chegam ao 1.º Ciclo ainda não sabem fazer recorte com tesoura.

Essa atividade desenvolve na criança o raciocínio lógico, a paciência, e a capacidade de lidar com sentimento de perda, fracasso e sucesso. Embora para o adulto pareça fácil, para a criança, conseguir encaixar as peças do *puzzle* não é fácil. É uma tarefa de tentativa e erro, mas que deixa muito aprendizado.

No final dessa atividade, em reflexão, as educadoras comentaram que precisam reforçar com mais atividades de recorte e de *puzzle*, isso porque muitas das crianças demonstraram imensa dificuldade (cf. Apêndice 3).

“Acho que essa peça entra aqui. Ah, não, espera, é aqui!” (CR14).

Figura 10 – Atividade Chibos sabichões



Análise/Percepção:

Nessa atividade foi constatada a influência da leitura visual e auditiva no pré-escolar, as crianças identificaram os sons conforme o tamanho de cada Chibo e fizeram as conexões depois que fazíamos os sons juntos. Dessa vez a sequência da história foi contada pelas crianças.

Durante o reconto oral as crianças demonstraram boa memória, leitura compreensiva e criatividade. Sendo uma história longa, poderia ter sido de difícil compreensão, mas a interação gerada no grupo e o reconto demonstraram que, afinal, as crianças conseguem memorizar as histórias, mesmo sendo longas, desde que estejam motivadas. Recorde-se que esta história foi apresentada com teatro de sombras (cf. Apêndice 3).

“O PatatÃO é o grandÃO!” (CR13, com risos).

Tarefas – 2ª etapa

O desempenho na compreensão da comunicação através dos números e símbolos e que iam além das letras. Reconhecimento dos símbolos aonde se encaixava cada um deles. Como as atividades referentes as histórias que seguem abaixo, as quais elas contavam a quantidade de cada palavra com palmas, para que através do som e do desenho identificassem a quantidade e o símbolo que cada uma representava. Trabalhou-se o desenvolvimento das capacidades cognitivas, muito direcionadas para a matemática.

Figura 11 – Atividade Os três porquinhos

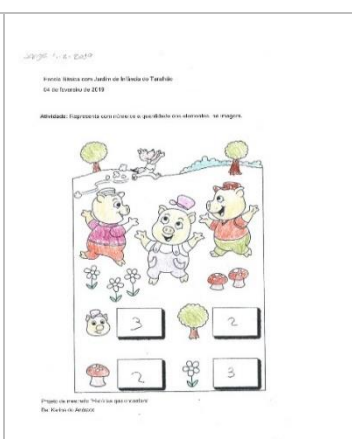
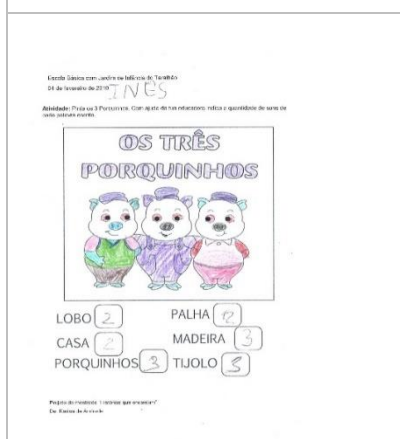
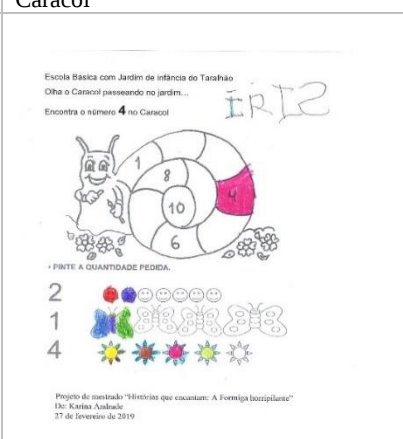


Figura 12 – Atividade Carnaval do Caracol



Análise/Perceção:

Nestas atividades, com relação aos números, embora soubessem reconhecê-los sozinhos, assim como a sua sequência, tiveram dificuldades ao escrevê-los, sendo algo normal, pois ainda estão na aprendizagem do uso dos instrumentos riscadores para o desenho dos números e letras, algo diferente do desenho livre. Assim como fizeram a leitura dos números pintando as figuras correspondentes, não apresentaram dificuldades quando viram as figuras.

Atividades como essa, as quais trabalham com letras e números ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina (ou motricidade fina) das crianças. Tais como: reconhecimento de símbolos, capacidade de escrita e de manuseio do lápis, assim, como a coordenação dos movimentos das mãos e dos olhos, entre outras habilidades da coordenação motora fina. Essa atividade desenvolve mais precisamente as capacidades de coordenação óculo manual, sendo essencial para a preparação para a escrita. A partir das figuras, as quais ganham forma para elas, as crianças compreendem e guardam na memória a ordem básica dos símbolos, nesse caso dos números e das letras que correspondem sua Língua Materna, para que futuramente lhe façam melhor sentido no seu desenvolvimento intelectual e sua capacidade de comunicação (cf. Apêndice 3).

“Eu já sei fazer sozinho” (CR15).

“Lobo só tem duas sílabas, olha: 1 e 2.” (CR18) - Disse uma das crianças. Ao contar-me, muito feliz, bateu palma.

Tarefas – 3ª etapa

Perceção das partes chaves de cada história.

Nesta 3ª etapa da complexidade das tarefas, as crianças recontavam a história na ordem dos acontecimentos através de gravuras e de seus próprios desenhos. Como, por exemplo, as atividades referentes as histórias que estão referidas abaixo. Nessa fase, as crianças não

apenas se prendiam às cores e imagens das histórias, mas já percebiam o conteúdo de toda a história e já podiam recontá-la.

Trabalhou-se a compreensão das crianças, desenvolveu-se a aplicação do novo vocabulário, a construção de frases mais completas e mais complexas e, ainda se ampliou o desenvolvimento de cada capacidade desenvolvida das etapas anteriores.

Figura 13 – Atividade A Formiga Horripilante

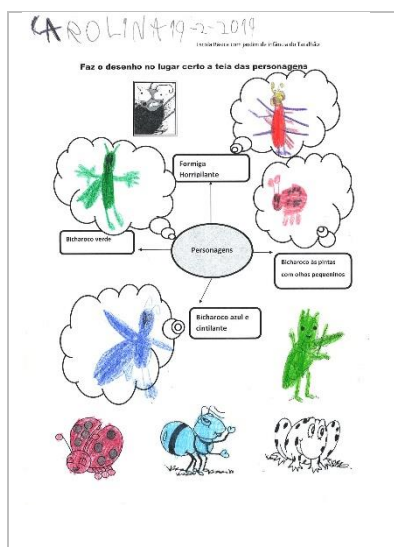


Figura 14 – Atividade A Lebre e a Tartaruga

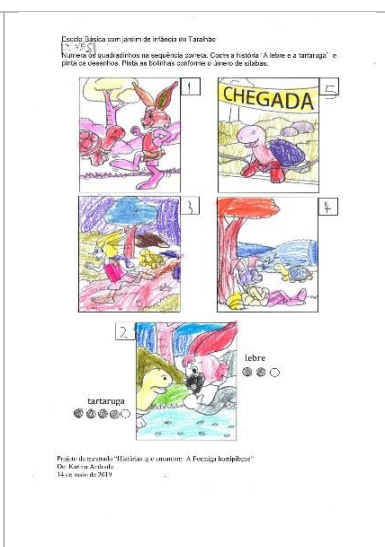
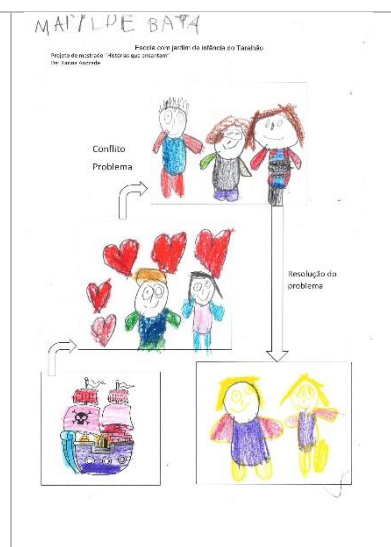


Figura 15 – Atividade A História do pirata Horácio e da menina Leonor



Análise/Percepção:

Para colocar a ordem da história foi necessário trabalhar com cada criança, pois muitas se mostraram um pouco inseguras para contar a história por elas mesmas. Porém algumas já começaram a demonstrar uma certa autonomia com essa parte.

Já nos desenhos em si, elas mostraram muita criatividade e desenvolvimento. Aqui elas desenvolveram a memória, a atenção e a imaginação.

Na primeira atividade eles surpreenderam ao mostrar sua criatividade, pois tratava de imagens muito semelhantes. Ou seja, uma mesma imagem podia relatar momentos diferentes da história e as crianças identificaram isso, porém souberam sair sozinhas da situação e a maioria acertou a ordem. Na segunda atividade elas fizeram a leitura das sílabas pelo som que fizemos juntos.

Com relação as imagens embaralhadas, algumas crianças contaram a história quase que totalmente sozinhas, já outras, viu-se a necessidades de contarmos todos juntos, por

distraíram-se com mais facilidade, foi a nossa dedução. Mas também poderá não ser. Estas crianças que tiveram dificuldade na ordenação das imagens para reconto da história podem ter outra lacuna além da falta de atenção, por isso é algo a que as educadoras deverão estar atentas.

Estas atividades são benéficas para o aprendizado e desenvolvimento da criança a vários níveis, porque “quanto mais estimulante for o ambiente linguístico e quanto mais ricas forem as experiências, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

“Eu já sei fazer sozinho!” (CR20) – disse uma criança muito satisfeita e orgulhosa. (cf. Apêndice 3).

4.2.1. Análise Final dos trabalhos e testemunhos das crianças

Parte desta investigação pretende-se conhecer as perceções das crianças em virtude ao trabalho desenvolvido com elas durante as sessões propostas pelo projeto. O registo de alguns discursos, recolhidos no Diário de Bordo, evidenciam o grau de satisfação sentido durante o Projeto “Histórias que Encantam” (cf. Apêndice 3).

“O projeto tinha histórias muito divertidas. Gostei muito” (CR17).

“As atividades eram muito fixes. Gostei muito da atividade do labirinto” (CR25).

“O que eu mais gostei no projeto foi que as histórias eram todas diferentes” (CR6).

“Gostei de desenhar os personagens das histórias” (CR9).

“Gostei de contar as histórias através das imagens como se fosse quebra-cabeça” (CR12).

“Achava fixe aprender a contar os nomes dos animais com os números” (CR15).

As crianças tiveram facilidade em identificar os animais pelas suas cores. Conversando com elas no decorrer da atividade, foi percebido que as mesmas tiveram facilidade em memorizar a história e fazer a compreensão da mensagem por causa das cores e das imagens

vivas que a história apresenta. O jogo do labirinto foi tão divertido para elas, que além de conseguirem fazer sozinhas, pediram mais desse jogo.

Por fim, durante a interação com as crianças em cada atividade, muitas relataram suas atividades favoritas no decorrer do projeto, assim como as histórias preferidas, tais como: “Os três Porquinhos”, “O Carnaval do Caracol” e “A História do pirata Horácio e da menina Leo”. As atividades correspondentes a cada etapa do projeto, também foram referidas, provando que para as crianças cada etapa também foi importante.

No que ao nosso objetivo de estudo diz respeito, averiguar como é que a leitura de histórias desenvolve a competência comunicativa, algumas considerações devem ser registadas.

Assim, de acordo com os dados escritos no Diário de Bordo, no início do projeto havia imensas crianças que tinham muita dificuldade na articulação e/ou na atribuição de significados das palavras quando falavam entre elas ou com um dos adultos. Era muito comum ouvir palavras e frases como:

Ex.1: “**podo** fazer um desenho”;

Ex.2: “o meu **libo** rasgou” (dizia um, referindo-se a uma folha branca que ficou amarrotada); “o **lápís** num escreve” (referindo-se a um pincel);

Ex.3: “**amanhã** eu **comi** o leitinho”

Ex.4: **tisão** ou **tivisão** (televisão); **asser** ou **azer** (para fazer); **bato** (barco); **tada** (cada); **toquios** (porquinhos); **col** ou **cacol** (caracol); **aua** (água); **tero** (quero); **biteca** ou **biuteta** (biblioteca), entre muitas outras.

Com relação à articulação das palavras (Ex. 4), no decorrer do projeto, apesar de continuar a ouvir palavras do género, verificou-se que muitas crianças já falavam melhor e, algumas, até já conseguiam empregar, mais vezes, corretamente os tempos verbais (representados no Ex. 1 e 2), existindo no Diário de Bordo registo datado desses pormenores.

Com relação ao atribuir significado ao vocabulário em uso (Ex. 2), também se observou uma melhoria, principalmente no uso do vocabulário de utilização no dia-a-dia. Por exemplo, aquelas crianças que falavam livro (**libo**) a uma folha de papel solta, aprenderam a saber distinguir o que é um livro e o que é uma folha.

Apesar desta constatação, concluiu-se, em reflexão com as educadoras, que ainda muita trabalho tem que ser feito para melhorar o vocabulário das crianças e o seu uso em situação adequada.

Com relação à comunicação com o adulto e entre os pares, foi a parte em que se observou mais evolução. Isto porque, no início, muitas das crianças mostravam-se tímidas, não participavam na parte da interação oral da história, não respondiam se era a contadora de histórias a dirigir-se a elas. Entre pares, às vezes observava-as sozinhas, sem interagirem com os pares, mesmo nas brincadeiras. Ao longo do tempo esta situação mudou muito e para melhor. No fim do Projeto já todas as crianças participavam oralmente nas respostas à história daquela sessão, já nenhuma se recusava falar com a contadora de histórias/investigadora, já nenhuma ficava a um canto sem interagir com os pares.

Ainda em respeito à comunicação, o reconta das histórias foi uma das atividades que mais contribuiu para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, bem observado na forma como as crianças empregavam as palavras, como se nunca tivesse existido dificuldade alguma. Talvez isto se justifique porque

“Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo [...] quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo dos trabalhos se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las” (Benjamin, 1994, p. 205)

Assim, esta constatação leva a fazer duas inferências: verificou-se evolução porque a investigadora esteve no terreno durante alguns meses (de janeiro a junho) e, naturalmente as crianças cresceram e desenvolveram a linguagem e a comunicação delas; o Projeto Histórias que Encantam foi muito positivo e, por isso mesmo contribuiu, ainda que um bocadinho, para o desenvolvimento e aprendizado da competência comunicativa e da linguagem das crianças;

Queremos acreditar que ambos os fatores contribuíram para o crescimento e aprendizado destas crianças. Contudo, analisemos a perspetiva das educadoras e a dos Pais/Encarregados de Educação para, posteriormente triangularmos pontos de vista diferentes.

4.3. Análise das entrevistas às educadoras das crianças participantes

Na entrevista, procurou-se, na primeira parte, conhecer a perceção profissional dos docentes com relação a educação das crianças, enquanto, na segunda, interessou averiguar as suas perceções sobre a bagagem de vocabulário e comunicação das crianças (ponto de partida), e, na terceira, indagar a sua opinião, referente em como podem ser benéficas às estratégias de introdução à leitura, como ler/ouvir histórias no Jardim de Infância . Na quarta procuramos saber, na opinião das educadoras, em que o Projeto “Histórias que Encantam” poderia contribuir no desenvolvimento das crianças. Na quinta foi questionada a importância desse tipo de atividade ser realizada no Jardim de Infância. Por último, importou registar a avaliação dos participantes sobre os resultados do Projeto, assim como sugestões para os pais e os colegas educadores. Assim, considerou-se importante analisar as causas e os fatores que motivaram a implementação desse projeto, inserindo a opinião das educadoras de infância nas entrevistas. Com isso, a análise de conteúdo das duas entrevistas foi apurada pela webQDA, um programa que efetua análise qualitativa de dados (Costa, 2012). Empregou-se a análise de conteúdo, um conjunto de técnicas qualitativas, que requer do investigador uma interpretação baseada na dedução, em outras palavras, a inferência (Bardin, 2011). Ou seja, foi feito um cálculo lógico, imputou-se um valor simbólico ao discurso feito pelos indivíduos entrevistados ou questionados, nas perguntas abertas de um questionário.

Com relação às funcionalidades do webQDA, no software foram introduzidas, primeiramente, os dados do Projeto, criado e importado para o Sistema de Fontes (Fontes Internas, Fontes Externas e Notas). Logo após, foram acrescentadas as categorias e executada a sua organização, através de codificação (Códigos Livres, Códigos Árvore, Descritores e Classificações) dos segmentos semânticos do corpus textual. Esta informação foi cruzada no questionamento, por meio da realização de matrizes numéricas, o que proporcionalizou, de acordo com o propósito da investigação, pesquisar e contabilizar palavras e textos. As matrizes numéricas distinguem o número de fontes, palavras e referências, com valor percentual da unidade de sentido do discurso, em referência a cada entrevistado. Como complemento, a webQDA, enquanto aplicação de análise qualitativa, permitiu visualizar, filtrar, editar, acrescentar e eliminar informação, em cada um dos sistemas: Fontes, Codificação e Questionamento (Freitas, Neri de Souza & Costa, 2016).

4.3.1. Caracterização dos sujeitos entrevistados

A tabela seguinte contém algumas características das Educadoras entrevistadas, consideradas relevantes para a análise em questão.

Tabela 1 – Características das educadoras de infância entrevistadas

Função no Projeto	Tempo na carreira	Idade	Formação
Educadora do Quadro	40	63	Licenciatura
Educadora do Quadro	27	50	Licenciatura
Média (anos de serviço)	33,5	56,5	

As duas educadoras entrevistadas apresentam um tempo médio de serviço de 33,5 anos na carreira, numa escola situada em Gondomar, onde decorreu o estudo. As duas são do sexo feminino e a média de idade (56,5 anos) vai ao encontro da tendência nacional, numa profissão envelhecida.

4.3.2. Contexto educativo

A tabela a seguir contém algumas informações em relação ao papel dos pais na educação das crianças no que diz respeito a sua comunicação e língua materna.

Tabela 2 – Perceções das educadoras sobre o contexto educativo

Contexto Educativo	O papel dos pais	A comunicação das crianças	A importância da LM	Competências comunicativas
Educadora 1	18	17	15	17
Educadora 2	14	33	19	33

Como podemos verificar, a educadora 1 entrevistada, considerou o papel dos pais o mais importante fator de influência, no que diz respeito o sucesso ou até mesmo a falta de progresso no desempenho educacional das crianças. Seguido, simultaneamente da comunicação e as competências educativas das mesmas. Segundo a entrevistada 2, as crianças ainda chegam ao Jardim de Infância aquém de suas capacidades mais básicas (mesmo para uma criança). Por isso, sua pontuação para comunicação e competências comunicativas, foram as mais altas, seguidas pela importância da língua materna e o papel dos pais. Ou seja, em casa a comunicação das crianças deveria ser mais desenvolvida.

Comparando as entrevistas, ambas referem causas e fatores no papel dos pais:

Educadora 1

“(...) nunca vi tanto desprendimento dos Pais/EE em relação aos filhos, depois que os depositam na escola. A meu ver, a família cada vez tem menos tempo para educar os filhos, por isso delega esse papel à escola, desde a creche até serem autónomos/jovens” (Ref. 1).

“(...) actividades que podem muito bem ser feitas em casa, nas brincadeiras com os pais” (Ref. 10).

Educadora 2

“(...) criança precisa de sentir que os seus familiares se interessam por cada actividade feita por elas e por tudo o que acontece na “escolinha” (Ref. 5).

“Quando os pais não mostram interesse, correm o risco de contribuir para o desânimo da criança, para que esta veja a escola como um muro entre ela e a família” (Ref. 6).

Como podemos observar, nos trechos das entrevistas, nos fala sobre a relevância do interesse dos pais em seu aprendizado e no grande significado que as crianças dão ao perceberem a relação deles com a escola. Segundo as educadoras, isso auxilia em todas as competências da criança, inclusive no desenvolvimento de sua língua materna.

Para Ramiro Marques (2001) os pais são os primeiros educadores e o seio familiar é a primeira escola que a criança faz parte, isso torna os pais os primeiros influenciadores na educação de suas crianças e no seu bem-estar, pois é essa a bagagem que elas guardam para a vida e os educadores(as) de infância/professores são os auxiliadores nessa jornada, por isso a parceria entre estes atores torna-se tão importante para as crianças.

Assim, confirma Brandão (1988, citado por Reis, 2008) ao dizer que a interação da família com a escola pode proporcionar novas estratégias a fim de lidar da melhor maneira possível com as dificuldades que as crianças possam vir a apresentar, além de auxiliar a família a enfrentar tais dificuldades e ajudar as crianças a vencer suas limitações.

Comparando as entrevistas, ambas referem os fatores atuais, nesta sociedade contemporânea, na comunicação das crianças:

Educadora 1

“(...) são crianças mais abertas à aprendizagem, mais interessadas, com mais apetência para quererem ter sucesso e com maior capacidade de desenvolvimento” (Ref. 1).

“(...) as crianças estivessem mais atentas, interessadas e motivadas e assim se concentrassem mais na leitura e aumentassem as suas competências de comunicação, o seu vocabulário” (Ref. 12).

Educadora 2

“(...) incentivada a recontar o que ouviu, está a desenvolver a sua competência de comunicação” (Ref. 11).

“(...) foi possível dinamizar a leitura em família através de uma interação entre o Jardim-de-infância e os pais/família, contribuindo no desenvolvimento, na comunicação e expressão delas” (Ref. 30).

Como podemos constatar as Educadoras dão ênfase a comunicação das crianças e as suas competências comunicativas seguindo a mesma linha de raciocínio da educadora 1, com um agravante das crianças já estarem a “sofrer” as consequências em suas capacidades, por não terem essa dinâmica de aprendizado e brincadeira em seu seio familiar.

A proposta do envolvimento parental na educação das crianças não é de agora (Epstein, 1995; Epstein et al., 2002; Grolnick & Slowiaczek, 1994), a sua importância tem crescido. Por isso, vários autores têm falado de modelos que incluem não só o envolvimento dos pais na escola, mas também em casa (Goodall, 2013; Hill & Tyson, 2009). Para Oliveira-Formosinho (2007) o desenvolvimento da criança é o grande objetivo da educação, seja na escola, seja na família. É para isso que a família confia no trabalho da escola e participa desse trabalho.

Comparando as entrevistas, ambas referem causas e fatores na importância da Língua Materna:

Educadora 1

“(...) o papel dos pais na educação escolar dos filhos é, deveras, fundamental” (Ref. 2).

“(...) há crianças que não sabem ter uma conversa de criança com um dos seus pares, que revelam reduzido vocabulário, que não falam frases completas e/ou corretas” (Ref. 8).

Educadora 2

“(...) família pode ser considerada a primeira “escola” das crianças” (Ref. 2).

“O desenvolvimento da Língua Materna é fundamental para a comunicação e para a aquisição de todas as aprendizagens, como o desenvolvimento do vocabulário por exemplo, desde tenra idade” (Ref 9).

Para as educadoras o mínimo de conhecimento da Língua Materna contribui para o desenvolvimento da criança. Contudo, tem sido cada vez mais perceptível a falta de conhecimento e de interesse por parte das crianças, mesmo no jardim de infância, por não a ver uma comunicação interativa e um estímulo dentro do contexto familiar. As crianças ao entrarem no pré-escolar, chegam sabendo cada vez menos, e quanto menos elas sabem, mais os pais exigem da escola que as estimulem a saber.

Para Carraher (2002) uma criança sadia ao entrar para a escola (nesse caso o jardim de infância) entende-se que já compreende certos termos de sua linguagem e é capaz de reconhecer objetos e formas desenhadas, as quais a estimulem não apenas a leitura e a escrita, mas a se comunicarem, ampliando, assim, seu vocabulário. Segundo Paulo Freire (1998) essa é a verdadeira leitura que antecede a leitura da palavra, na qual a linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Em outras palavras, a compreensão das histórias só pode ser alcançada pela comunicação que vem a partir da língua materna.

Comparando as entrevistas, no âmbito da importância da Competências comunicativas:

Educadora 1

“(...) são crianças mais abertas à aprendizagem, mais interessadas, com mais apetência para quererem ter sucesso e com maior capacidade de desenvolvimento” (Ref. 1).

“(...) as crianças estivessem mais atentas, interessadas e motivadas e assim se concentrassem mais na leitura e aumentassem as suas competências de comunicação, o seu vocabulário” (Ref. 13).

Educadora 2

“(...) a bagagem cultural, social, de comunicação, relacional que trazem quando chegam pela primeira vez ao Jardim de Infância, é adquirida em contexto familiar” (Ref. 1).

“(...) levaram as crianças a conhecer diferentes formas de falar, viver, pensar e agir” (Ref. 14).

Para as educadoras as experiências vivenciadas pelas crianças ampliam suas capacidades comunicativas, além de propiciarem maior sucesso em seu desenvolvimento. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) a interação gradual possibilita as crianças mais qualidade na forma como interagem com seus pares, incentivando-as a interagirem cada vez com mais pessoas e a terem o interesse de participar de novas experiências, expandindo seu conhecimento em diversos contextos.

Como observa Brandão e Micheletti (2002) ler é um processo de compreensão da comunicação, de influência com o mundo que a envolve e de interação com o outro pela mediação da palavra e nas diversas formas que ela se apresentar.

4.3.3.O projeto “Histórias que Encantam”

Relativamente a essa parte da entrevista, contou-se, também, com o software webQDA, para realizar, validar e questionar a análise do material recolhido. A tabela a seguir fala sobre o contributo do Projeto Histórias que Encantam, as estratégias e atividades, assim como o envolvimento parental durante o projeto.

Tabela 3 – Perceções das educadoras sobre O projeto “Historias que encantam”

Projeto Histórias que encantam	Contributo	Estratégias/atividades	Envolvimento parental
Educadora 1	20	12	17
Educadora 2	24	20	16

A primeira e a segunda entrevistada, educadoras 1 e 2, consideraram que o projeto Histórias que encantam foi de grande importância para o desenvolvimento das crianças, por conta das estratégias lúdicas e diferenciadas na linguagem das crianças, assim como as atividades dinâmicas e diferentes que despertavam a atenção delas. Elas também ficaram admiradas ao ouvir das crianças que os pais participaram e conversaram com elas em casa sobre o projeto.

Comparando as entrevistas, ambas referem como sentiram a contribuição do projeto:

Educadora 1

“É impressionante como algumas crianças ficam deslumbradas quando fazem atividades como, pinturas com tintas e tarefas tão simples como amassar com plasticina ou massa de moldar” (Ref. 4).

“(...) os projetos contribuem para o desenvolvimento das crianças” (Ref. 12).

Educadora 2

“(...) projeto contribuiu para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças” (Ref. 13).

“(...) foi possível dinamizar a leitura em família através de uma interação entre o Jardim-de-infância e os pais/família, contribuindo no desenvolvimento, na comunicação e expressão delas.” (Ref. 20)

Segundo as educadoras as diferentes estratégias usadas no projeto, tanto na forma de ler as histórias como nas atividades, despertaram nas crianças o interesse pelo aprendizado e desenvolvimento da linguagem e na forma como elas se comunicam.

Como bem menciona Souza, Cavancanti e Bernadino (2009) a escola é o primeiro espaço legítimo para desenvolver a produção da leitura e da escrita de forma consciente nas crianças. É da escola a responsabilidade de viabilizar estratégias e condições para que as crianças se desenvolvam em grupos e individualmente, despertando nelas o interesse, o gosto e as capacidades necessárias. Segundo Paulo Freire (2006) a educação precisa estar adaptada para alcançar o fim desejado, permitindo aos seus educandos se contruírem como pessoas, a fim de estabelecer com outros relações de reciprocidade, cultura e história.

Comparando as entrevistas, ambas referem causas e fatores nas estratégias/atividades:

Educadora 1

“(...) ouvir ler histórias leva a que a criança adquira vocabulário” (Ref. 4).

“(...) aprenda a saber ouvir e a recontar a história que ouviu” (Ref. 5).

Educadora 2

“(...) adquirir vocabulário e a saber empregá-lo em contexto de grupo.” (Ref. 3).

“(...) o desenvolvimento dos alunos na área das expressões no domínio da expressão oral e escrita. Ler, contar histórias. As diversidades actividades,

como o teatro de fantoche, teatro de sombras, entre outras apresentadas” (Ref. 4).

Comparando as entrevistas, ambas referem causas e fatores no envolvimento parental:

Educadora 1

“(…) familiares se interessam em colaborar nas atividades da escola, em especial na leitura de histórias” (Ref. 2).

“O intercâmbio Jardim-Família é muito importante para o desenvolvimento das crianças, tanto a nível intelectual como, e principalmente, a nível afectivo” (Ref. 10).

Educadora 2

“(…) criança precisa de sentir que os seus familiares se interessam por cada actividade feita por elas e por tudo o que acontece na “escolinha” (Ref. 5).

“(…) foi possível dinamizar a leitura em família através de uma interação entre o Jardim-de-infância e os pais/família, contribuindo no desenvolvimento, na comunicação e expressão delas” (Ref. 12).

Segundo Inês Sim-Sim (2006, p. 98),

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

Em outras palavras, podemos dizer que as educadoras viram na prática, através do “Projeto Histórias que encantam”, o que já havia sido referido por Inês Sim-Sim, a qual defende a prática da leitura de histórias ao sucesso das crianças, sendo capaz de despertar nos pais um sentido de valorização e, conseqüentemente um acompanhamento maior na educação dos seus filhos. Nesse contexto o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril reforça que a efetiva participação das famílias contribui de forma legítima na vida da escola e, conseqüentemente no desenvolvimento de suas crianças.

4.3.4. Avaliação do projeto “Historias que Encantam”

Nessa última parte das entrevistas, procurou-se saber a percepção das entrevistadas sobre os resultados da operacionalização do Projeto Histórias que Encantam, e suas sugestões

profissionais para a melhoria do desempenho, não apenas do projeto, mas de todo o trabalho que envolve a leitura e a importância dela para as crianças. E para os pais também.

Tabela 4 – Perceções das educadoras sobre avaliação do projeto “Historias que Encantam”

Avaliação do Projeto	Avaliação	Sugestões para Pais	Sugestão para EDU. Profissionais
Educadora 1	11	5	2
Educadora 2	16	5	3

Nessa percepção as entrevistadas alertam para a importância da leitura no desenvolvimento das crianças, ainda antes da escolaridade de facto, pois trata-se, nessa fase, do contributo que elas terão e levarão para a vida, além de incentivarem pais e educadores a terem mais iniciativas assim, pois isso contribui no desenvolvimento afetivo das crianças.

Comparando as entrevistas, ambas referem causas e fatores na avaliação do projeto:

Educadora 1

“(…) projeto “Histórias que Encantam” em particular por ter sido apresentado de forma lúdica e com diferentes estratégias foi muito importante, uma vez que contribuiu com a interação das crianças com as histórias, o desenvolvimento na comunicação delas, através das atividades em sala e o crescimento do vocabulário” (Ref. 4).

“Este projeto foi fundamental para ajudar as crianças a gostarem da leitura” (Ref. 7).

Educadora 2

“Através destas histórias o grupo de crianças descobriu a importância de ouvir, contar, recontar e inventar narrativas, além do prazer pela leitura” (Ref. 4).

“o Projeto “Histórias que Encantam” ajudou a colmatar as dificuldades na linguagem” (Ref. 5).

O projeto Histórias que Encantam objetivou criar um mundo de aprendizado espontâneo e criativo para cada criança, conforme aponta Bizzoto, Aoeira & Porto (2010), os quais defendem a ideia de que ajudar a criança na leitura é simplesmente permiti-la vivenciar as situações de leitura que representam seu cotidiano, proporcionar espaço e oportunidades para elas interagirem com a leitura e a comunicação de forma livre e

espontaneamente crias histórias, trocar ideias e expressarem-se a partir do que elas já viram e ouviram. Assim como Muneveck (2010) diz que as escolas e os educadores/professores possuem ferramentas capazes de aproximar as crianças das histórias, a fim de despertar nelas o prazer da leitura. Projetos como esse são parte dessas ferramentas.

Comparando as entrevistas, ambas referem causas e fatores para sugestões para Pais:

Educadora 1

“influenciarem os seus familiares para a criação de hábitos de leitura em família” (Ref. 2).

“(...) sugiro para os Pais/EE é que nunca vejam o JI como um “depósito” de crianças” (Ref. 3).

Educadora 2

“Gostaria de sugerir aos Pais/EE que lesem muito em casa para os seus filhos” (Ref. 2).

“(...) 5 minutos antes de dormir, já ajuda para que a criança enriqueça o seu vocabulário e o gosto pela leitura” (Ref. 3).

As crianças não vivem só de projetos, na verdade, projetos como Histórias que Encantam são os impulsionadores de desenvolvimento, para o crescimento delas no individual e no coletivo no meio escolar e sobretudo no seio familiar. A base familiar vai influenciar diretamente em como a criança recebe o conhecimento e seu desempenho no decorrer dele. Muneveck (2010) também defende a ideia de que a simpatia e a competência dos profissionais do livro não substituem o relacionamento afetivo entre os pais e filhos no momento da leitura, pois desse relacionamento depende a boa estrutura familiar na vida e no desenvolvimento da criança.

Comparando as entrevistas, ambas referem causas e fatores para sugestão para EDU. Profissionais:

Educadora 1

“Espero que iniciativas de leitura com histórias, como esta continuem a surgir” (Ref. 1).

“peço aos meus colegas educadores que vejam este projecto “Histórias que Encantam” como algo possível de ser realizado em contexto de Jardim de Infância” (Ref. 2).

Educadora 2

“Incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é muito importante para o desenvolvimento na comunicação delas e da linguagem” (Ref. 1).

“Aos Educadores de Infância, gostaria de sugerir que incentivassem a interação dos pais com o Jardim de Infância” (Ref. 2).

Para Peruzzo (2011, p. 98),

“ouvir muitas e muitas histórias é importante para se integrar num mundo de descobertas e de compreensão do mundo. Ouvindo histórias pode-se também sentir emoções importantes, como a raiva, a tristeza, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade. Enfim, ouvir narrativas é uma provocação para mergulhar profundamente em sentimentos, memórias e imaginações” (2011, p. 98).

Garcia (2007) ainda ressalta que toda a formação do educador serve para permitir-lhe, entre tantos outros fatores, uma boa e correta atuação educativa, que possibilitem conduzir satisfatoriamente as aprendizagens dos educandos e conhecimentos sociais para adequar melhor a realidade educativa ao contexto sociocultural. Nesse sentido o “Projeto Histórias que Encantam” defende a premissa de que histórias foram feitas para contar e serem ouvidas com o objetivo de enriquecer o aprendizado e o prazer pelo conhecimento a vida de quem as ouve. Através de sentimentos e sensações que as histórias provocam em nós, podemos crescer e nos desenvolver. Ainda segundo Peruzzo essa também é uma das principais metas das histórias e segundo as educadoras, isso foi visto na prática através do projeto.

Em triangulação, com os dados recolhidos na observação participante e os dados recolhidos com as crianças podemos concluir que todos estamos de acordo. Isso quer dizer que a investigadora/contadora de histórias, e as educadoras sentiram as mesmas falhas e dificuldades nas crianças ao nível da linguagem e do vocabulário. Da mesma forma, também sentiram que se verificou uma transformação, na comunicação e na linguagem das crianças, para melhor, durante o projeto. Logo,

“as perspectivas actuais apostam numa relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. Subjacente a esta posição está a ideia de que é necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral para que a criança tenha sucesso no processo de alfabetização, e que a aquisição da literacia vai, por sua vez permitir o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas” (Silva, 2004, p.189).

4.4. Análise dos inquéritos por questionários aos Pais.

4.4.1. Caracterização dos participantes

No primeiro grupo de questões do inquérito por questionário, conforme já foi mencionado, pretendeu-se recolher dados pessoais e profissionais dos pais/responsáveis. Assim, a primeira questão (Tabela 1) refere-se à identificação do género.

Tabela 5 – Distribuição por sexo dos pais/EE participantes

Sexo	Quantidade
Feminino	32
Masculino	4
Total geral	36

Ao examinar a Tabela 5 verifica-se que, dos sujeitos inquiridos, 89% pertencem ao sexo feminino e 11% são do sexo masculino.

Tabela 6 – Distribuição dos participantes por idade

Faixa etária	Quantidade
26 - 30	5
31 - 35	5
36 - 40	21
41 - 45	4
46 - 50	1
Total geral	36

A Tabela 6 apresenta a faixa etária entre os 26 e 50 anos, sendo que o maior número de pais está entre os 36 e 40 anos e o menor número na faixa etária de 46-50 anos de idade.

Tabela 7 – Grau de parentesco dos inquiridos

Grau de parentesco com o educando	Quantidade
Amiga	2
Mãe	29
Pai	4
Total geral	35

A Tabela 7 dá-nos a ideia do grau de parentesco daqueles que participaram do inquérito. Pelo que se observa participaram 29 mães, 4 pais e 2 amigas.

Tabela 8 – Profissão dos Pais /Encarregados de Educação

Profissão	Quantidade
Profissional especialista	9
Profissional de loja/balcão	5
Profissional técnico	10
Profissional técnico superior	8
Desempregada	2
Total geral	34

A Tabela 8 representa a distribuição do nível profissional dos pais/responsáveis, verificando-se sua diversidade, sendo que o maior número é pessoal técnico (10), segue-se o pessoal especialista (9), o pessoal técnico superior (8), o profissional de loja/balcão (5) e por fim, 2 desempregadas. Podemos dizer que o nível sócio económico dos pais é superior ao ordenado mínimo nacional.

Tabela 9 – Habilitações académicas dos Pais

Habilitações académicas	Quantidade
12º ANO	12
4º ANO	1
9º ANO	1
Bacharelato	1
Licenciatura	14
Mestrado	7
Total geral	36

Quanto à escolaridade dos pais/responsáveis a leitura da Tabela 9 dá a seguinte informação: 12 dos inquiridos possui até o décimo segundo ano, 1 concluiu o quarto ano, 1 possui o nono ano, 1 realizou o bacharelato, 14 concluíram a licenciatura e 7 possuem mestrado.

4.4.2. Conhecimento do Projeto “Histórias que Encantam” e sua dinâmica no JI

Tabela 10 – Conhecimento do projeto “Histórias que Encantam”

	Quantidade
Não	2
Sim	34
Total geral	36

A Tabela 10 refere-se à quantidade de pessoas que tinham o conhecimento do Projeto “Histórias que Encantam”, as quais são: 94% (34) já conheciam o projeto e 6% (2) não conheciam o projeto. Isto mostra que os pais estão informados acerca do que se passa no Jardim de Infância (JI).

Tabela 11 – Importância do Projeto na dinâmica do JI

Dinâmica	Quantidade
Concordo parcialmente	8
Concordo totalmente	27
Não concordo/nem discordo	1
Total geral	36

A Tabela 11 pretendeu averiguar o nível de importância para os pais/responsáveis da dinâmica do projeto da leitura para o jardim de infância, dos quais 75% responderam que positivamente concordando totalmente com a relevância da dinâmica, 22% concordaram parcialmente e 3% não quiseram dar opinião.

4.4.3. Contribuição do Projeto “Histórias que Encantam” para o desenvolvimento da linguagem na criança

Tabela 12 – Contribuição do Projeto para o desenvolvimento da linguagem da criança

	Quantidade
Concordo parcialmente	9
Concordo totalmente	27
Total geral	36

A Tabela 12 procurou sondar a opinião dos inquiridos sobre a contribuição do projeto e da leitura no desenvolvimento da linguagem das crianças: 75% concordaram totalmente e 25% concordaram parcialmente.

4.4.4. Contribuição do Projeto “Histórias que Encantam” para a motivação da leitura na criança

Tabela 13 – O Projeto na motivação da leitura na criança

	Quantidade
Concordo parcialmente	12
Concordo totalmente	24
Total geral	36

A Tabela 13 procurou averiguar se o projeto Histórias que Encantam incentivou a criança a se interessar mais por ler livros e 67% dos inquiridos concordaram totalmente, logo atrás, com 33%, que concordaram parcialmente.

4.4.5. Contribuição do Projeto “Histórias que Encantam” na comunicação e desenvolvimento comunicativo da criança

Tabela 14 – Contribuição do Projeto na comunicação da criança

	Quantidade
Concordo parcialmente	13
Concordo totalmente	18
Não concordo/nem discordo	5
Total geral	36

A Tabela 14 buscou aferir se o projeto contribuiu com o aumento da capacidade de comunicação das crianças. Nesse caso, 50% respondeu que sim (concordo totalmente), 36% concordou parcialmente e 14% não quis dar a sua opinião.

Tabela 15 – Contribuição do Projeto no desenvolvimento comunicativo

	Quantidade
Concordo parcialmente	10
Concordo totalmente	22
Não concordo/nem discordo	4
Total geral	36

A Tabela 15 questiona se a leitura de histórias realizada no projeto ajudou na capacidade de contar histórias, dos quais 68% concordaram totalmente, 25% concordaram parcialmente e 7% não concordaram nem discordaram.

4.4.6. Contribuição do Projeto “Histórias que Encantam” no desenvolvimento do vocabulário da criança

Tabela 16 – Distribuição dos inquiridos sobre desenvolvimento do vocabulário

	Quantidade
Concordo parcialmente	12
Concordo totalmente	21
Não concordo/nem discordo	2
Total geral	35

Na Tabela 16 foi averiguado se a leitura de histórias contribuiu no desenvolvimento do vocabulário dos educandos. Dos inquiridos, 66% responderam que sim (concordam totalmente), 30% concordaram parcialmente e 4% não concordaram nem discordaram.

4.4.7. Contribuição do Projeto “Histórias que Encantam” na compreensão de histórias

Tabela 17 – Perceção dos sujeitos sobre ajuda na compreensão da leitura de histórias

	Quantidade
Concordo parcialmente	10
Concordo totalmente	22
Não concordo/nem discordo	4
Total geral	36

A Tabela 17 investigou se o projeto ajuda a facilitar a compreensão da leitura de histórias. 61% concordaram totalmente, 28% concordaram parcialmente e 11% não concordaram nem discordaram.

4.4.8. Expetativas da criança face ao Projeto “Histórias que Encantam”

Tabela 18 – Perceções sobre o momento esperado pela criança

	Quantidade
Concordo parcialmente	7
Concordo totalmente	24
Discordo parcialmente	1
Discordo totalmente	1
Não concordo/nem discordo	3
Total geral	36

Nesta tabela foi averiguado que 24 dos inquiridos perceberam que o projeto era um momento muito esperado pelas crianças ao concordarem totalmente, 7 concordaram parcialmente, 3 não opinaram e apenas 1 discordou parcialmente e totalmente.

4.4.9. Avaliação do Projeto “Histórias que Encantam”

Tabela 19 – Avaliação do Projeto

	1 Discordo Totalmente	2 Discordo Parcialmente	3 Não Conc/ Nem Disc.	4 Concordo Parcialmente	5 Concordo Totalmente
... melhorou a sua capacidade de contar histórias.	4	5	7	8	12
... desenvolveu o seu vocabulário.	2	4	6	13	9
... aumentou o seu gosto pela leitura.	7	3	4	9	11

Na tabela verifica-se que o Projeto “Histórias que Encantam” teve uma boa avaliação. No entanto, ainda há crianças que precisam de ser incentivadas a ler. Na verdade, as crianças na idade pré-escolar fazem uma leitura simbólica (como por exemplo conhecem os símbolos das marcas de *fast food*....) e do mundo. A leitura para elas é mais prazerosa quando é narrada pelos Educadores (profissionais da educação ou pais /encarregados de educação).

4.5. Análise dos dados entrecruzados

Nesta parte do estudo é necessário fazer o entrecruzamento dos dados recolhidos durante o Projeto “Histórias que Encantam” e analisados, à posteriori.

Assim verificamos que as crianças gostaram muito do Projeto e da maior parte das atividades que foram realizadas no final de cada história contada. Também verificamos, pelos registos do Diário de Bordo da contadora de histórias/investigadora, que se verificou alguma evolução, quer seja na linguagem das crianças, ao nível da articulação das palavras e da construção das frases, quer seja ao nível da comunicação entre pares e para os adultos, quer seja na aquisição e melhoria do vocabulário de uso corrente, porque “as palavras são as ferramentas básicas da linguagem” (Sim-Sim, 1998, p.121).

Pelas entrevistas verificamos que as educadoras das crianças participantes no estudo demonstram a mesma perceção que a investigadora, no início do projeto, porque até uma educadora diz “(...) há crianças que não sabem ter uma conversa de criança com um dos seus pares, que revelam reduzido vocabulário, que não falam frases completas e/ou corretas” (Ref. 8).

Também se verificou que as educadoras são da mesma opinião que a investigadora e que as crianças, com relação à intervenção do Projeto “Histórias que encantam”, afirmando que “foi muito importante, uma vez que contribuiu com a interação das crianças com as histórias, o desenvolvimento na comunicação delas, através das actividades em sala e o crescimento do vocabulário” (Ed. 1, Ref. 4) e “o Projecto “Histórias que Encantam” ajudou a colmatar as dificuldades na linguagem” (Ed. 2, Ref. 5).

Na voz das crianças, “O que eu mais gostei no projeto foi que as histórias eram todas diferentes” (CR6); “Gostei de contar as histórias através das imagens como se fosse quebra-cabeça” (CR12); “O projeto tinha histórias muito divertidas. Gostei muito” (CR17).

Através dos dados do inquérito por questionário percebemos o pensamento dos pais com relação ao projeto, do qual só dois manifestaram não terem conhecimento do mesmo. A perceção dos pais vai ao encontro da opinião das educadoras, das crianças, da contadora de histórias/investigadora. Da amostra dos pais inquiridos, com relação projeto Histórias que Encantam: mais de metade concordaram que esse incentivou a criança a se interessar mais por ler livros; metade concordou que esse contribuiu com o aumento da capacidade de comunicação das crianças; mais de metade concordou que a leitura de histórias realizada no

projeto ajudou na capacidade de contar histórias e, também, contribuiu no desenvolvimento do vocabulário dos educandos.

Estas constatações estão de acordo com estudos e autores que se dedicam a matérias neste tema, pois todos sabemos que “É ao longo dos anos de pré-escolar que as crianças começam a desenvolver intuições sobre a estrutura e o funcionamento da sua língua (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Por tudo isto aqui referido, apraz citar Solé (1998, p. 46), pois parece-nos que a sua ideia resume os entrecruzamentos aqui referidos:

“A leitura nos aproxima da cultura [...] e, neste sentido sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. Talvez pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características como no caso de ler por prazer”

Em conclusão, podemos afirmar que a leitura de histórias, através do Projeto “Histórias que encantam” desenvolveu a competência comunicativa e a linguagem das crianças da Educação Pré-escolar que participaram neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando temos a sorte de descobrir um conto pelo ouvido, de ter escutado a história que vamos contar, herdamos um ritmo, toda a musicalidade da palavra do contador, e ao mesmo tempo as imagens, suscitadas pelo conto. (...) Quando conhecemos o conto através de um texto, apenas deciframos a trama narrativa, é aí que intervém o papel específico dos contadores.”

Matos (2005, p. 106)

Cada vez mais a literatura, principalmente a literatura infantil, vem sendo concebida de acordo ao nível do leitor a que se destina e consciente de que uma das mais produtivas bases para a formação dos miúdos é a imaginação, essa que se transforma no instrumento ideal da literatura. O imaginário é o grande ponto de partida para se conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo ao seu redor. Talvez porque “a Literatura Infantil tem um grande significado no desenvolvimento de crianças de diversas idades, onde se refletem situações emocionais, fantasias, curiosidades e enriquecimento do desenvolvimento perceptivo” (Pinto, cit. Rufino & Gomes, 1999, p.11).

Estando os alunos do Pré-escolar no início da sua infância, faz-se necessário a existência de ambientes estimuladores, que incentivem na criança a imaginação e a vontade de aprender. Sendo uma fase de descobertas de si e de mundo, o educador, assim como pais e responsáveis poderão contribuir para a desmitificação de medos e angústias, para construir sentidos e levá-la a conhecer outras realidades.

No entanto, a criança necessita da orientação daqueles que fazem parte do seu dia a dia e que a influenciam, como um professor, os pais, os avós, entre outros que saibam respeitar o tempo, o ritmo e o espaço dela. Esse adulto precisa ter consciência do valor que a literatura infantil desempenha no percurso das aprendizagens. A fim de não simplesmente passar o conhecimento, mas sempre tenha a disposição de enriquecê-los quando solicitado por ela. O recurso a contação de histórias é uma boa maneira de conseguir chegar ao mundo da criança, indo ao encontro de Cury (2004, p. 132), quando ele diz que educar é “contar histórias. Contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade. A vida envolve perdas e problemas, mas deve ser vivida com optimismo, esperança e alegria. Pais e professores devem dançar a valsa da vida como contadores de histórias.”

Não poderemos esquecer que é nesta idade da educação Pré-Escolar que a criança deve ser ensinada no uso da sua consciência fonológica e que, muitas vezes, aquelas dificuldades que ela apresenta na linguagem falada é fácil de corrigir se a criança for ensinada para isso. Neste sentido há vários estudos que mostram que a habilidade de “manipular os constituintes fonémicos das palavras não se desenvolve naturalmente nem está presente em muitas crianças de idade pré-escolar, ao contrário da consciência de segmentos perceptivamente mais salientes, como é o caso das sílabas e das unidades intrassilábicas” (Silva, 2003, p.131). reforçando esta ideia, Freitas (2003, p. 156) diz que a consciência fonológica “permite à criança reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras.” Esta consciência fonológica pode ser ensinada, como visto nas atividades realizadas durante este estudo, através das histórias que contamos ou lemos às crianças. Ao ouvir ler/contar histórias pela voz do adulto “a criança estará se formando como leitor, isto é, estará construindo seu próprio saber sobre texto e leitura” (Kleiman, 2002, p. 9).

Sendo assim, as histórias infantis têm como um de seus principais objetivos, abrir o caminho para facilitar os encontros e desafios aos novos conhecimentos, assim como as aprendizagens refletidas e ponderadas, sinalizando e decidindo o percurso no encontro ao conhecimento. Sempre caminhando em direção à compreensão da leitura e consequentemente ao encantamento do prazer do ato de ler. Um rico encontro entre o leitor, o texto e o contexto. Um texto que o autor constrói linhas de sentido, tramas e padrões. Por sua vez, o leitor, por meio da sua bagagem pessoal, dá significado às palavras.

Acerca do estudo realizado

Com o propósito de manter o foco dos resultados dessa investigação, o enredo deste trabalho necessitou de uma pergunta de partida:

- **De que modo ouvir, ler/contar histórias desenvolve a competência comunicativa e a linguagem das crianças na Educação Pré-escolar?**

Ao longo dos meses percorridos traçou-se o caminho da investigação, com a criação do Projeto “Histórias que encantam”, cujo intuito foi o de realizar sessões de leitura/contação de histórias e atividades com as crianças da educação Pré-Escolar de uma escola do concelho

de Gondomar, no distrito do Porto. No estudo destacou-se a importância do estímulo à compreensão da leitura, através de estratégias específicas, potenciando o desenvolvimento dos educandos como potenciais leitores, a partir de histórias das quais lhes permitam gerar alguma identificação, seja por meio do seu cotidiano ou imaginação.

Com a pesquisa teórica de grandes nomes da área, a intenção de seguir passos precisos e éticos de forma a atingir o objetivo estipulado, fez-se a planificação do percurso como forma de reduzir as incertezas e, ao mesmo tempo, abrir novos horizontes.

Como o estudo foi limitado a um Jardim de Infância e por ser uma forma de estudar o problema específico de um objeto de estudo em pouco tempo, optamos pelo estudo de caso, num processo de investigação-ação por se tratar de um estudo realizado em contexto pedagógico, em colaboração com as educadoras e em constante reflexão, tentando solucionar problemas educativos. A abordagem qualitativa foi o método escolhido para a recolha e tratamento dos dados que foram recolhidos através de diversas técnicas, tais como o Diário de Bordo, as entrevistas e os inquéritos por questionário, como forma de tentamos analisar o problema tendo diferentes pontos de vista (Yin, 2001; Bell; 2010; Bogdan & Bicklen, 2010).

Para sustentar o estudo empírico, na parte teórica, convocaram-se autores renomados sobre a importância da Literatura Infantil, Ler e Compreensão da Leitura, tais como defendidas por Alarcão e Tavares (2010); Paulo Freire (2002); Oliveira-Formosinho (2009); Sim-Sim (2008), entre outros.

Assim, com o estudo no terreno pretendemos averiguar como é que a leitura de histórias, através do Projeto “Histórias que Encantam”, desenvolve competências comunicativas e linguísticas nas crianças da educação Pré-Escolar. Isto porque nos apercebemos que algumas crianças tinham dificuldade em comunicação e atenção, outras tinham dificuldade de se relacionar e ainda outras não acreditavam que seriam capazes de realizar as atividades solicitadas.

Portanto, conquistar e conhecer as crianças, assim como suas habilidades e dificuldades, seja em grupo, seja no individual, foi uma das metas para a melhor escolha das histórias, no intuito de encaixar com a realidade delas dentro e fora da escola, a fim de auxiliar e dinamizar o desenvolvimento de cada uma na compreensão da leitura.

Fazendo, agora, um apanhado geral das conclusões a que chegamos depois de analisarmos os dados, começando por falar do Projeto em si e da reação das crianças (cf. Cap. 4, 4.2.). Assim, ao longo do projeto, podemos ver o quanto as histórias encantavam as

crianças. Ao se depararem com temas tão próximos à sua realidade ou imaginação, foi uma questão de tempo até corresponderem positivamente ao projeto e gerar resultados não apenas em sala, mas também em casa com a família, como podemos verificar no questionário respondido pelos pais/responsáveis.

Muitas das crianças que, no início, sempre pediam ajuda para realizar qualquer atividade, ao fim do projeto já estavam a realizá-las sozinhas e algumas ainda se ofereciam para ajudar os mais novos, outras que tinham dificuldades de atenção, passaram a participar mais ativamente das atividades e dos nossos momentos de partilhas das histórias. A comunicação entre os pares, em sala também passou por mudanças, eles se mostraram mais compreensíveis e auxiliares uns dos outros no desenvolvimento dos trabalhos e nas brincadeiras. Assim, conclui-se que, depois da realização do projeto, as crianças demonstraram mais interesse pelas de leitura. Elas demonstraram maior segurança e motivação ao fazer as atividades relacionadas as histórias, o que impulsionou uma melhoria de resultados. Acresce a valorização da competência comunicacional delas, em contexto de sala de aula.

Através das entrevistas (cf. Cap. 4, 4.3.) as educadoras relataram que consideraram que a leitura de obras infantis, tendo por base a forma como a criança interage com a história, favorece a criação de na proximidade da relação entre leitor, o texto e o contexto, o que permite o desenvolvimento de competências da compreensão da leitura e na comunicação. Em relação ao Projeto, as educadoras corroboram com a ideia da contadora de histórias/investigadora e com as evidências das crianças. isto quer dizer que as educadoras concordam que o projeto foi uma mais-valia para o desenvolvimento da comunicação das crianças, da sua linguagem e para o enriquecimento do vocabulário. Elas elogiaram muito o Projeto e as atividades por terem contribuído tanto para o crescimento daquelas crianças.

Com relação aos resultados dos inquéritos por questionário (cf. Cap. 4, 4.4.), verifica-se que o projeto Histórias que Encantam, desenvolvido com estas crianças, ajudou a alterar práticas no seu dia-a-dia, relativamente à aprendizagem da leitura. Também se verificou que o projeto, na opinião dos pais inquiridos, desenvolveu a linguagem das crianças, motivou-as, desenvolveu a comunicação delas e aumentou o seu vocabulário. Os pais avaliaram este projeto como muito bom. Esses dados podemos verificar nas tabelas referentes ao questionário respondido pelos pais/responsáveis.

Entrecruzando os dados (cf. Cap. 4, 4.5), verifica-se que todos os participantes no estudo, através da recolha dos dados realizada, confirmam que o Projeto “Histórias que

Encantam” foi uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças em estudo. Todos falam no desenvolvimento da linguagem, no melhoramento da comunicação e no enriquecimento do vocabulário e, ainda, no gosto pela leitura de histórias.

Assim, conclui-se que o ensino e aprendizagem da compreensão da leitura fazendo o uso de estratégias específicas, aplicadas em crianças com idades de pré-escolar, potenciam o desenvolvimento da compreensão de mundo, além de facilitar no processo comunicacional delas com outros meios e culturas, a começar pelo ambiente familiar, escolar e cultural, em que ela nasceu. Constatou-se, também, que quanto mais novas as crianças são estimuladas ao prazer pela leitura, serão cada vez mais capazes de desenvolver suas habilidades como pessoas, cidadãos, alunos e futuros profissionais. Os resultados apresentados, ao longo do trabalho de investigação, também vão ao encontro do que se pretendia para a leitura, sua compreensão e prazer.

Como conclusão geral, novamente entrecruzando os dados, do inquérito por questionário, das entrevistas, do Diário de Bordo e dos trabalhos realizados pelas crianças, faz-se um balanço positivo, no que diz respeito ao contributo do projeto realizado no Jardim de Infância, caracterizando-o como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento da competência linguística destas crianças.

Reforça-se que o estímulo à leitura e a compreensão não se trata de ensinar a ler palavras somente, mas de encorajar as crianças a comunicar-se com mundo, buscar novos conhecimentos e saber utilizá-los de maneira correta, saber se comunicar e se fazer ser entendido, assim como compreender a linguagem de quem comunica-se com ela, partindo de textos enriquecedores e de tipos variados, em vez de “empobrecer o vocabulário das crianças com utilização de palavras que elas próprias já não usam” (Alves, 2002, p. 23). Desta forma, tanto pais como professores podem contribuir para a criação de cidadãos que sabem comunicar, sabem estar informados, sabem ser reflexivos e sabem posicionar-se criticamente, perante os “novos desafios” (Coelho, 1994, p. 107) da sociedade global. Com isso, fica a certeza da importância que a leitura tem na sociedade atual. Ou seja, “ser um leitor fluente e crítico” (ME, 2010) é imprescindível, porque te fornece o acesso ao conhecimento, em todas as situações da vida. Os laços formados entre o livro, o leitor e o contexto são novos caminhos que se abrem para a luz da compreensão, abrindo novos horizontes para uma viagem no mundo da leitura e no mundo das nossas vivências.

E com isto também a certeza de ter encontrado resposta para a nossa pergunta de partida: confirma-se que, ouvir ler/contar histórias desenvolve a competência

comunicativa e a linguagem das crianças na Educação Pré-escolar, principalmente sendo elaborado um trabalho de projeto, para que a Hora do Conto seja sistemática, quase rotineira, sempre acompanhada de atividades acerca da história lida/ouvida.

Potencialidades e limitações nesta investigação

As potencialidades deste estudo estão no sucesso conseguido com as crianças participantes e na relação que se criou com as educadoras, com as assistentes e, até com os pais e outras professoras da escola onde fica o Jardim de Infância.

Também podemos considerar ser uma potencialidade este estudo ter um projeto “Histórias que Encantam” que pode servir de exemplo para ser aplicado noutras crianças do país. Uma das educadoras até disse, na entrevista, que gostava que muitas colegas vissem o projeto e o aplicassem.

A limitação maior deste estudo é ter sido aplicado a tão poucas crianças e, por isso, não poderemos tornar estes resultados generalizados, mas fica a ideia para que mais investigadores se atrevam a fazer um estudo deste género, mas mais alargado no que respeita à amostragem.

Caminhos futuros de pesquisa

Dos caminhos traçados e daqueles que se pretende traçar, como possíveis trabalhos de investigação, destacam-se:

Realizar estudos que permitam uma análise com crianças que tiveram desempenho abaixo da média, após a frequência da educação Pré-Escolar.

Realizar estudos que permitam verificar com que idade se pode iniciar o estímulo à leitura, como bebés por exemplo.

Realizar estudos com pais a irem ao Jardim de Infância contar histórias todas as semanas e ver como as crianças evoluem, sabendo que haveria sempre atividades a propósito da história contada, aplicadas pela educadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência* [versão eletrónica]. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, 119-128. Acesso em 23 de maio de 2019. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto Editora- Porto.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Almeida, J. F., & J. M. Pinto (2005). *Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais*. In Silva, A. S. e J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Edições Afrontamento.
- Bairros, J. Belz, C. W., Moura, M., Oliveira, S. G., Rodrigues, T.T., Silva, S. C. & Costa, F.T. (2011). *Infância e adolescência: A importância da relação afetiva na formação e desenvolvimento emocional (XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão*. Brasil: Universidade de Cruz Alta.
- Becker, F. (2010). *O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: Da ação à operação*. Petrópolis: Vozes.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, (7ªed.). São Paulo, Brasiliense.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. (3ª ed.). Colecção Trajectos, Lisboa: Gradiva
- Bizzoto, M.I.; Aroeira, M. L. & Porto, A. (2010). *Alfabetização linguística: da teoria à prática*. (1ª ed.). Belo Horizonte: Dimensão.
- Bogdan, R., & Bicklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Colecção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- Borba, A. M. (2007). *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Org. Jeanete Beauchamp. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.
- Brandão, H.H.N. & Micheletti, G. (2002). Teoria e prática da leitura. In: *Coletânea de textos didáticos*. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB.
- Cadima, J., & Silva, P. (2005). Contributos para a análise de situações de exploração de uma história em contexto de sala de aula no 1ºano de escolaridade. Em F. Viana, E. Coquet, & M. Martins, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração 5: Investigação e Prática Docente* (pp. 97-114). Coimbra: Almedina.

- Cafieiro, D. (2010). Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: *Coleção explorando o ensino – Língua Portuguesa Ensino Fundamental*. Brasília, v. 10.
- Cagliari, L.C. (1998). *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione.
- Campello, B. S. (2002). *A competência informacional na educação para o século XXI*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Carraher, T. N. (Org). (2002). *Aprender Pensando*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Carrenho, S.M., Kimura, Souza, M. R., Vegas, Izidro, D.A., & Peres, A.F. (2013). *Contribuições da Leitura na Formação do Cidadão: exemplos que incentivam*. Consultado em 24/04/2019. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/AQ67dIvg7YDn3E0_2013-7-10-17-43-36.pdf.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Coimbra, N., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e Supervisão: o que move os Professores? *Revista Lusófona da Educação*, 20, 31- 46.
- Conelly M. F. & Clandinin, J.D. (1995). Relatos de experiência e investigação narrativa. In: Larrosa, J. (et al) *Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa e investigação: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Cordeiro, M. (2014). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*, Edições Almedina.
- Cury, A. (2004). Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes. Cascais: Pergaminho.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa, Relógio D'Água.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006) (Org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, C., & Neves, I. (2010). *A importância de contar histórias. Obtido de Ler em família, Ler na escola, Ler na biblioteca: Boas Práticas*. Consultado a 20/09/2019. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/665>
- Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, 92(3), 81-96.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press
- Faria, M. I. & Pericão, M.G. (2008). *Dicionário do Livro: da escrita ao livro eletrônico*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Ferreira, F. & Flores, M. (2012). *Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória*. In Flores, M. &

- Ferreira, F. (Orgs.), Currículo e Comunidades de Aprendizagem. Desafios e perspectivas (pp. 201- 248). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2006). *A Educação na Cidade* (7ªed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, G. C. M. (2003). Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de Hoje*, 2 (38), 155-170.
- Freitas, F., Neri de Souza, F., & Costa, A. P. (2016). Design de Interação como estratégia de autoaprendizagem: o caso do Manual do WebQDA. In *Teaching Day*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Garcia, F. C. (2007). *Educação Infantil: Desenvolvimento, currículo e a organização escolar*. O currículo na educação infantil. *Construir Notícias*, pp. 5-21.
- Gaspar, M.I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). *A supervisão pedagógica: significados e operacionalização*. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 29 – 57.
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. *Cadernos de educação de infância*, 90, pp. 45-46.
- Gomes, J. de A.; Campos, S. P. S.; Nascimento, F. V. G.; Nogueira, L. A., (2006). *Psicogênese da língua oral e escrita: formando o professor-alfabetizador*. Consultado A 18/06/19. Disponível em: <http://www.isecensa.com.br/arquivo/revista/revista.pdf>
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Goodall, J. (2013). *Parental engagement to support children's learning: a six point model*. *School Leadership & Management*, 33(2), 133–150.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65 (1), 237–252.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a metaanalytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740–763.
- Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (2009). A Importância da Criatividade. *Cadernos de Educação de Infância* nº88, 41-46.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kleiman, Â. (2002). *Oficina de leitura: Teoria e Prática*, (9. Ed). São Paulo: Pontes.
- Lajolo, M. (1996). *A formação do leitor no Brasil*. São Paulo: Ática.
- Lakatos, E.M. & Marconi, M.A. (2009). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. (7ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Leal, A. B & Henning, P. C (2010). História, regulação e poder disciplinar no campo da supervisão escolar. *Educação em Revista*, 26 (02) pp.359-382.
- Lemos, M. (2005). Motivação e aprendizagem. Em: G. Miranda; S. Bahia (Eds.). *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (193-231). Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância*. Lisboa: Asa Editores.
- Lozada, T.R. (2015). *A imprescindível ação das relações interpessoais no âmbito escolar*. Consultado em 23/06/2029. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/a-imprescindivel-acao-das-relacoes-interpessoais-no-ambito-escol-1>
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, M. A. N. (2016). *O desenvolvimento da linguagem oral no Pré-Escolar. A leitura de histórias como estímulo para o aumento do vocabulário em crianças de cinco anos*. Mestrado em Educação Pré-Escolar. ISEC, Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa.
- Martins, M.H. (1992). *O que é leitura. Coleção Primeiros Passos*. (14ªed.). São Paulo: Brasiliense.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, G. A. (2005). A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade. São Paulo: Martins Fontes.
- Mello, S.A. (2007). *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*. Perspectiva–Revista do Centro de Ciências da Educação, v. 25, n. 1, pp. 83-104.
- Montessori, M. (2017). *A descoberta da criança: pedagogia científica*. Tradução Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. São Paulo: Kíron.
- Moraes, F. (2018). *Contar histórias: a arte de brincar com as palavras*. S. Paulo: Editora Vozes
- Muneveck, A. G. (2010). *Literatura Infantil: Entre o real e a fantasia*. Monografia de Conclusão do Curso (Pedagogia) - FAI Faculdades, Itapiranga.

- Nayak, S.N. & Bankapur, Dr. V. M. (2016). *Foster with School Libraries: Impact on Intellectual, Mental, Social and Educational Development of a Child*. National Conference Proceedings School Libraries in Digital Age (Coscolidia).
- Oliveira, M. (2000). *O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão Escolar*. In Aprendizagem (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *A perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In João Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários-Um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores I –Da Sala à Escola* (pp.121-143). Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1999). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Peranzoni, V. C & Camargo, M.A.S. (2011). Proposta construtivista: um desafio sempre atual. Revista Digital- E F Desportes. Buenos Aires, Ano 16, nº161, Consultado em 30/06/2019. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd161/proposta-construtivista-um-desafio-sempre-atual.htm>
- Peruzzo, A. (2011). A importância da literatura infantil na formação de leitores. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, p. 95-104. Consultado em 14/09/2019. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/08.pdf
- Piaget, J. (2011). *Seis estudos de Piaget*. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva (25ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: CNE
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad., (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, M.P.I.F.C.P. (2008). *A Relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa. Ministério da Educação. Consultado 25/05/2019. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-dodesempenho-docente.pdf>
- Rombert, J. (2013). *O Gato Comeu-te a Língua? Exercícios, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita*. Lisboa: A esfera dos livros

- Rosário, P. & Almeida, L. (2005). *Leituras construtivistas da aprendizagem*. Em: G. Miranda; S. Bahia (Eds.). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (141-165). Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Sá-Chaves, I. (2011). Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. *Estudos temáticos 1*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schultz, D.P. & Schultz, S.E. (1992). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cultrix.
- Silva, A. C. (2003). Até à descoberta do princípio alfabético. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M. & Tavares, T. (2005). *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- 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. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa;
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simbine, R.J. (2009). *Guia Prático do Supervisor Pedagógico*. (1ª ed.). Maputo: Edit. Alcance.
- Soares, M. (2014). *Letramento: um tema em três gêneros*. (3.ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In Azevedo, F. (Coord.). *Formar Leitores – das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa: LIDEL.
- Souza, M. J. K.; Cavalcante, S.C. & Bernardino, M.C. (2009). A importância da leitura escolar como crescimento e formação de leitores. In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação*, 5., Paraíba, Anais eletrônicos... Paraíba: UFPB. Consultado em 2/09/2019. Disponível em: http://www.unirio.br/cch/eb/enebd/Comunicacao_Oral/TemaLivre/importancia_da_leitura.pdf.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1995).
- Tavares, J. et al. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (L. Rodrigues, Trad., 4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Educação & Sociedade, 30 (106), 197-217. Consultado em 25/2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302009000100010&script=sci_arttext
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Consultado em 09/09/2018/. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf
- Welsh Assembly Government. (2008). *Language, Literacy and Communication Skills. Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills*. Ref: AC/GM/0845. ISBN: 9780750446471

Documentos consultados

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho – Estatuto da Carreira Docente.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho – Regula o Sistema de Avaliação do Desempenho Docente

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Diário da República nº 79 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação (2006). Plano Nacional de Leitura. [On-line]. Lisboa: Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Em <http://www.planonacionaldeleitura.gov>. 02/11/2011

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS

Esta entrevista destina-se a recolher dados sobre a perceção dos docentes da educação pré-escolar, para um trabalho de investigação sobre o Projeto “Histórias que encantam: a importância da leitura na educação pré-escolar”, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Supervisão e Formação de Professores, na Universidade Lusófona do Porto.

1. Identificação: Feminino, **Idade:** 63 anos, **Anos de serviço na profissão:** 41 anos

2. Na atualidade, qual a sua opinião acerca do papel dos pais na educação escolar dos filhos?

Sendo Educadora de Infância quase em final de carreira, nunca vi tanto desprendimento dos Pais/EE em relação aos filhos, depois que os depositam na escola. A meu ver, a família cada vez tem menos tempo para educar os filhos, por isso delega esse papel à escola, desde a creche até serem autónomos/jovens. Contudo, o papel dos Pais/EE é imprescindível na educação escolar dos filhos. A minha prática pedagógica tem-me demonstrado que as crianças em que os familiares se interessam em colaborar nas atividades da escola, em que os familiares estão muito presentes no dia-a-dia da sua criança na escola, são crianças mais abertas à aprendizagem, mais interessadas, com mais apetência para quererem ter sucesso. De facto, uma criança que é educada pelos pais em colaboração com a educação pré-escolar, costumam ser mais sociáveis, mais alegres, obtendo melhores resultados no que respeita à sua evolução na aquisição de competências. Posto isto, o papel dos pais na educação escolar dos filhos é, deveras, fundamental.

3. Como chegam as crianças ao ensino pré-escolar no que respeita à comunicação oral e bagagem vocabular?

Ui! Cada novo ano escolar, quando chegam novas crianças ao JI, é impressionante a pobreza de vocabulário, a pobreza na linguagem, o fraco desenrascanço das crianças... Toda a gente tem momentos em que trabalha muitas horas no emprego e depois chega a casa e está o trabalho doméstico à espera e esquecendo o mais importante que são os filhos. Mas é urgente que os jovens pais descubram que, se fizeram filhos, têm que ter tempo para eles. Claro que é mais fácil deixá-los entretidos nos jogos online (as crianças já nascem a saber mexer nos telemóveis e nas tabletes e nos comandos da televisão). Enquanto os filhos estão entretidos com estes aparelhos, não chateiam, não exigem atenção e os pais podem dedicar-se às lides domésticas ou, pior, às redes sociais. É impressionante como a maioria das crianças nem sequer sabe comer corretamente à mesa: não sabem estar sentadas, não sabem utilizar os talheres, tendo que ser, a maioria das vezes, ajudadas pelas assistentes operacionais e pelas educadoras para conseguirem terminar as refeições. É impressionante como algumas crianças ficam deslumbradas quando fazem pinturas com tintas e tarefas tão simples como amassar com plasticina ou massa de moldar – atividades que podem muito bem ser feitas em casa, nas brincadeiras com os pais, se as tivessem, claro! É impressionante como muitas crianças nem sequer sabem ser e estar em grupo e brincar no recreio com os seus pares – os pais, bem que podiam passear mais levando os filhos ao parque e incentivar a interação com outras crianças... há crianças que não sabem ter uma conversa de criança com um dos seus pares, que revelam reduzido vocabulário, que não falam frases completas e/ou corretas.

4. Em sua opinião, em que medida o ouvir ler/contar histórias durante a educação Pré-escolar poderá ser uma boa estratégia para a aquisição e desenvolvimento da Língua Materna?

Em relação ao ouvir ler/contar histórias, tenho a certeza que é benéfico para os miúdos, pois promove o diálogo em grande grupo, permite trocar impressões sobre a história e a compreender a ação do texto lido. Como é sabido, a leitura é importante para o desenvolvimento de competências e para a aquisição do conhecimento pelas crianças. A Língua Materna, sendo transversal a tudo o que se passa na escola e na sociedade, é fundamental, por isso, ouvir ler histórias leva a que a criança adquira vocabulário, aprenda a saber ouvir e a recontar a história que ouviu.

5. Como perceciona o contributo do Projeto no desenvolvimento da criança?

Quase todos os projetos contribuem para o desenvolvimento das crianças, este projeto em particular por ter sido apresentado de forma lúdica e com diferentes estratégias foi muito enriquecedor.

6.Considera que as estratégias/atividades realizadas aumentaram as competências comunicativas das crianças ouvintes?

Considero que ao serem utilizadas diferentes maneiras de contar histórias fez com que as crianças estivessem mais atentas, interessadas e motivadas e assim se concentrassem mais e aumentassem as suas competências comunicativas.

7.Considera importante o envolvimento dos pais nas atividades do jardim de infância, em particular da leitura?

O intercâmbio Jardim-Família é muito importante para o desenvolvimento das crianças, tanto a nível intelectual como, e principalmente, a nível afetivo. O nosso projeto “Leitura em vai e vem” tem como objetivos principais promover passar tempo de qualidade entre pais e filhos e promover o gosto pela leitura. Desenvolvo este projeto já há muitos anos, porque acho que as crianças sentem que os pais valorizam o trabalho do Jardim e o apoiam, assim sentem-se mais seguras e felizes.

8.Qual a avaliação que faz da implementação do projeto “Leituras que Encantam”? alguma sugestão para Pais/EE e para Educadores de Infância?

A implementação do Projeto “Leituras que Encantam” foi uma excelente iniciativa. Parabéns! Este projeto foi fundamental para ajudar as crianças a gostarem da leitura e influenciarem os seus familiares para a criação de hábitos de leitura em família, pelo que me apercebi no discurso de algumas crianças que afirmaram “agora a minha mamã também lê para mim”, entre outros comentários. Espero que iniciativas como esta continuem a surgir para o sucesso educativo das nossas crianças, por isso, como estou em fim de carreira, peço aos meus colegas educadores que vejam este projeto como algo possível de ser realizado em contexto de Jardim de Infância. O que sugiro para os Pais/EE é que nunca vejam o JI como um “depósito” de crianças, nomeadamente da sua criança. O JI deve ser encarado como um complemento à educação que vem de casa, por isso, os Pais/EE devem ter sempre disponibilidade para a colaboração escola-família, seja esta solicitada pela educadora, seja por iniciativa familiar.

1. Identificação: Feminino, Idade: 52 anos, Anos de serviço na profissão: 27 anos

1. Na atualidade, qual a sua opinião acerca do papel dos pais na educação escolar dos filhos?

O papel dos pais na educação dos filhos, em casa, é de extrema importância, tendo em conta que a família pode ser considerada a primeira “escola” das crianças, visto toda a bagagem cultural, social, comunicativa, relacional que trazem quando chegam pela primeira vez ao Jardim de Infância, é adquirida em contexto familiar. Na escola/Jardim de Infância, o papel dos pais deve continuar a ser relevante. A criança precisa de sentir que os seus familiares se interessam por tudo o que acontece na “escolinha”. Quando os pais não mostram interesse, correm o risco de contribuir para o desânimo da criança, para que esta veja a escola como um muro entre ela e a família.

2. Como chegam as crianças ao ensino pré-escolar no que respeita à comunicação oral e bagagem vocabular?

Em 27 anos de serviço, cada vez que recebo crianças no JI, fico estupefacta com o reduzido vocabulário que demonstram as crianças. Além do vocabulário, a construção frásica é pobre e, por vezes, até muito fraca por nem saberem dizer uma frase gramaticalmente correta. A crescer, cada vez mais encontro crianças que não sabem desenrascar-se em termos de cuidado pessoal: muita dificuldade em vestir/despir; em manter uma higiene pessoal, até em saber comer e beber com algumas regras (comem com as mãos, não sabem segurar os talheres, muito dependentes na cantina e durante os lanches). As suas brincadeiras são pobres e quase nem sabem interagir com os pares. Compreendo que, hoje em dia, os pais, com a ideia de proteção, não deixam a criança voar, ser autónoma, mas é demais! Compreendo que, cada vez mais, os pais não têm tempo para os filhos e que é muito mais fácil deixá-los entretidos com a televisão ou com os jogos nos telemóveis e tablets, do que investir algum do seu precioso e pouco tempo a brincar com jogos de mesa, ou com os brinquedos e,

até levá-los a passear ao ar livre. Por isso, a escola tem um papel importante na vida destas crianças e na influência junto dos pais.

3. Em sua opinião, em que medida o ouvir ler/contar histórias durante a educação Pré-escolar poderá ser uma boa estratégia para a aquisição e desenvolvimento da Língua Materna?

O desenvolvimento da Língua Materna é fundamental para o ato comunicativo e para a aquisição de todas as aprendizagens, desde tenra idade. A criança, quando ouve ler/contar histórias, quando é solicitada a sua interação durante a história, quando é incentivada a recontar o que ouviu, está a desenvolver a sua competência de comunicação, está a adquirir vocabulário e a saber empregá-lo em contexto de grupo.

4. Como perceciona o contributo do Projeto no desenvolvimento da criança?

O Projeto contribuiu para o desenvolvimento dos alunos na área das expressões no domínio da expressão oral e escrita. Ler, contar. As diversidades das atividades apresentadas levaram as crianças a conhecer diferentes formas de falar, viver, pensar e agir, além de um universo de valores, costumes e comportamentos da sua e de outras culturas situadas em tempos e espaços diferentes do seu. Através destas histórias o grupo de crianças descobriu a importância de ouvir, contar, recontar e inventar narrativas. De acordo com a opinião de Fanny Abramovich *“escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.”* Incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é muito importante. Nesse sentido, o Projeto ajudou a colmatar as dificuldades na linguagem. Ao longo das sessões apresentadas foi possível promover e estimular a linguagem, adquirir e alargar o vocabulário, desenvolver o imaginário e o espírito criativo, desenvolver atitudes e disposições positivas relativas à aprendizagem da leitura e escrita, incrementar o hábito de escutar com atenção.

5. Considera que as estratégias/atividades realizadas aumentaram as competências comunicativas das crianças ouvintes?

As estratégias/atividades realizadas contribuíram grandemente para aumentar as competências comunicativas das crianças. Este projeto contribuiu para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, aumentando a sua capacidade de comunicar e a expressar-se de forma mais correta. Verificou-se também um enriquecimento do vocabulário das crianças. As estratégias/atividades realizadas promoveram a literacia, através do carácter lúdico, despertando o interesse das crianças pelos livros.

6. Considera importante o envolvimento dos pais nas atividades do jardim de infância, em particular da leitura?

O envolvimento dos encarregados de educação nas atividades do Jardim-de-infância é muito importante para a crianças. As atividades deste Projeto foram muito enriquecedoras na medida em que promoveram hábitos de leitura e o gosto pelos livros, quer na célula familiar quer em contexto escolar leitura” Vai e vem”. Assim, foi possível dinamizar a leitura em família através de uma interação entre o Jardim-de-infância e os pais/família.

7. Qual a avaliação que faz da implementação do projeto “Leituras que Encantam”? alguma sugestão para Pais/EE e para Educadores de Infância?

Apenas tenho a dizer: Parabéns pelo Projeto que encantou as nossas crianças e contribuiu para o desenvolvimento das mesmas. Gostaria de sugerir aos Pais/EE que lesem muito em casa para os seus filhos. Não precisam de muito tempo, 5 minutos antes de dormir, já ajuda para que a criança enriqueça o seu vocabulário e o gosto pela leitura, sem esquecer a aquisição de competências no que respeita ao desenvolvimento da Língua Materna em geral. Aos Educadores de Infância, gostaria de sugerir que incentivassem a interação dos pais com o Jardim de Infância, propondo atividades que abram a porta da escola aos pais e outras que incentivem a colaboração parental a partir de casa.

APÊNDICE 2

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Sou aluna do Mestrado de Supervisão Pedagógica e Formação de Professores, na Universidade Lusófona do Porto e realizo um estudo sobre a importância da leitura de histórias, na sala de aula, no âmbito do Projeto "Histórias que encantam", realizado na EB/JI do Taralhão. Assim, gostaria que respondesse a este questionário de forma mais sincera e espontânea possível. Não há respostas certas nem erradas. Todas as informações recolhidas são anónimas e serão utilizadas apenas a nível académico. Antecipadamente, grata pela sua colaboração

Coloque um "X" na resposta mais adequada

Preencha com a resposta que melhor se adequa à sua situação:

1. 1. Sexo:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Feminino
☐ Masculino

2. 2. Idade:

3. 3. Grau de Parentesco com o Educando:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Pai
☐ Mãe
☐ Avô/Avó
☐ Tia/Tio
☐ Outro: _____

4. 4. Profissão:

5. 5. Habilitações académicas:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ 4º ano
- ☐ 6º ano
- ☐ 9º ano
- ☐ 12º ano
- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

6. 6. Tem conhecimento do projeto “Histórias que encantam” no jardim de infância”?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

7. Segue-se um conjunto de afirmações sobre a importância do Projeto “Histórias que encantam”, no seu educando. Não há respostas certas ou erradas. Assinale com X a resposta que melhor se adequa à sua opinião, de acordo com a seguinte escala

Discordo Totalmente = 1 Discordo Parcialmente = 2 Não Concordo/Nem Discordo = 3
Concordo Parcialmente = 4 Concordo Totalmente = 5

7. a. Considera que o Projeto/ a leitura de histórias:

Marque todas que se aplicam.

	1	2	3	4	5
... foi importante na dinâmica do Jardim de infância.	☐	☐	☐	☐	☐
...contribui para o desenvolvimento da linguagem da criança.	☐	☐	☐	☐	☐
... a criança foi incentivada “a ler” livros.	☐	☐	☐	☐	☐
... aumentou a sua capacidade de comunicar.	☐	☐	☐	☐	☐
...melhorou a sua capacidade de contar histórias.	☐	☐	☐	☐	☐
...desenvolveu o seu vocabulário.	☐	☐	☐	☐	☐
...ajudou a facilitar a compreensão da leitura de histórias.	☐	☐	☐	☐	☐
...era um momento esperado pela criança.	☐	☐	☐	☐	☐
...promoveu o gosto pela leitura.	☐	☐	☐	☐	☐

8. b. Neste ponto, consideramos importante saber a sua opinião sobre a motivação do/da seu/sua educando/a para as atividades de leitura de histórias:

Marque todas que se aplicam.

	1	2	3	4	5
... gosta que lhe leiam histórias.	☐	☐	☐	☐	☐
...gosta de "ler" histórias.	☐	☐	☐	☐	☐
...tem interesse em descobrir novas palavras.	☐	☐	☐	☐	☐
...mantém o interesse nos livros e em matérias didáticos.	☐	☐	☐	☐	☐
... prefere outras atividades que a leitura de histórias.	☐	☐	☐	☐	☐
...precisa de ser incentivado para ler.	☐	☐	☐	☐	☐

Obrigada pela sua colaboração, Karina Andrade

APÊNDICE 3

PERCEÇÃO DAS CRIANÇAS

1. Ovos Misteriosos

“Gostei de contar com a turma as letras batendo palma e de pintar o desenho.” (CR10)

2. La Luna

“Eu gosto de desenhar porque posso escolher fazer o que mais gostei na história toda.” (CR3)

“Eu já sabia que o livro era da professora, porque vi a educadora usar um livro.” (CR16)

3. Foge, rato!

“A história do gato foi a mais engraçada!” (CR5)

“As atividades eram muito fixes. Gostei muito da atividade do labirinto” (CR25).

4. A Formiga Horripilante

“Karina, já terminei. Posso ajudar o João a fazer?” (CR7)

“Karina, quando vamos fazer o labirinto de novo?” (CR9)

“Eu quero fazer o labirinto outra vez” (CR2)

“Hoje vai ter labirinto?” (CR4)

“Eu já sei fazer sozinho!” (CR20) – disse uma criança muito satisfeita e orgulhosa.

5. História de uma flor no cata livros & 25 de Abril

“Acho que essa peça entra aqui. Ah, não, espera, é aqui!” (CR14)

“Gostei de contar as histórias através das imagens como se fosse quebra-cabeça”
(CR12).

6. Chibos sabichões

“O PatatãO é o grandãO!” (CR13) (risos)

7. Carnaval do Caracol

“Eu já sei fazer sozinho.” (CR15)

8. Os três porquinhos

“Lobo só tem duas sílabas, olha: 1 e 2.” (CR18) - Disse uma das crianças. Ao contar-me, muito feliz, bateu palma.

9. A História do pirata Horácio e da menina Leonor

“Gostei de desenhar os personagens das histórias.” (CR9).

10. A Lebre e a Tartaruga

“Achava fixe aprender a contar os nomes dos animais com os números” (CR15).

“O projeto tinha histórias muito divertidas. Gostei muito” (CR17).

“O que eu mais gostei no projeto foi que as histórias eram todas diferentes” (CR6).

