

Título | Title

V Encontro Internacional de Formação na Docência | Livro de Atas

5th International Conference on Teacher Education | Proceedings

Editores | Editors

Rui Pedro Lopes, Cristina Mesquita, Elisabete Mendes Silva, Manuel Vara Pires | Instituto Politécnico de Bragança

Edição de Comunicação e Design | Communication and Design Edition

Jacinta Costa & Carlos Casimiro da Costa | Instituto Politécnico de Bragança

Publicação | Publisher

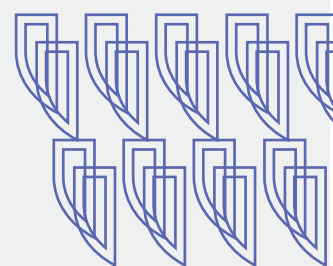
IPB | Instituto Politécnico de Bragança

Morada | Address

Escola Superior de Educação de Bragança
Campus de Santa Apolónia
5300-253 Bragança . Portugal
<http://incte.ipb.pt/>
incte@ipb.pt

ISBN + Handle

978-972-745-276-7 | <http://hdl.handle.net/10198/20081>



Interdisciplinaridade na formação de professores: uma experiência através de uma disciplina interdepartamental	136
<i>Lisiane Araujo Pinheiro, Neusa Massoni</i>	
La relevancia curricular de la educación para el desarrollo sostenible	148
<i>Almudena Alonso-Centeno, Delfín Ortega-Sánchez</i>	
Literatura para a infância: importância do contacto das crianças com o livro	158
<i>Joana Renca, Elza Mesquita, Carla Guerreiro</i>	
Moral e ética na educação global: modelo de Ellström e o Ubuntu	170
<i>Marisa Batista</i>	
Perceção de estagiários de medicina sobre a relação professor-aluno na prática profissional	182
<i>Vinicius Lopes Marinho, Nélia Amado</i>	
Pressupostos educacionais oriundos da filosofia com crianças: representações de docentes e discentes	192
<i>Catarina Gonçalves, Daniela Gonçalves</i>	
TIC y discapacidad: barreras en la formación docente en Ceuta y Melilla (España)	200
<i>José María Fernández Batanero, Pedro Tadeu, José Fernández Cerero</i>	
Uma investigação da formação em empreendedorismo de docentes no ensino fundamental	211
<i>Eliane Maria Morriesen, Juliane Retko Urban, Antonio Carlos Frasson</i>	
Didática e Formação de Educadores e Professores	223
A programação e a interdisciplinaridade numa escola do 1.º CEB em Portugal	225
<i>Pedro Tadeu, Ana Pereira, Carlos Brigas, José Fernández Cerero</i>	
Articulando o português e a matemática através da literatura para a infância	236
<i>Luís Menezes, Dulce Melão</i>	
Body and learning: the embodied reading experience of reading body laboratory	249
<i>Alessandra Lo Piccolo, Marta Mingrino</i>	
Desenvolver capacidades de empatia no 1.º CEB: que estratégia?	263
<i>Inês Pacheco, Carla Oliveira, Paula Flores, Dárida Fernandes</i>	
EGID3: percepções dos estudantes sobre o processo de avaliação	274
<i>Marcela Seabra, Paula Maria Barros, Manuel Vara Pires, Cristina Martins</i>	
Implementation of a digital notepad for practicum in language teacher training	286
<i>María Amor Barros-del Río, Beatriz Mediavilla-Martínez</i>	
La alianza Universidad-Escuela en la formación inicial docente	293
<i>María Luisa García-Rodríguez</i>	
La evaluación de la competencia digital de los estudiantes como estrategia formativa	304
<i>Marcos Cabezas-González, Sonia Casillas-Martín</i>	
Mejora del rendimiento en comprensión lectora: de la investigación a las aulas	313
<i>Raúl Martínez, María Dolores Alonso-Cortés Fradejas, Raquel Couso, Ángel García, Ruth Vázquez, María Concepción Vega</i>	

Literatura para a infância: importância do contacto das crianças com o livro

Joana Renca¹, Elza Mesquita², Carla Guerreiro¹
joanarenca@hotmail.com, elza@ipb.pt, carlaguerreiro.es@gmail.com

¹ *Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

² *Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

Resumo

A investigação sobre a qual versa este artigo integra-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB). Trata-se de uma compilação dos resultados obtidos ao longo do ano letivo 2018/2019 em três contextos diferentes: creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Procedemos a uma análise de dados recolhidos ao longo da investigação que salientam a importância da leitura e da escrita no contacto com livros de literatura para a infância. Salienta-se que ao longo das experiências de aprendizagem, através do contacto com os livros, conduzimos as crianças a novas leituras e reflexões sobre diversas temáticas da sociedade, relacionando-as com as várias áreas do conhecimento. A concretização desta investigação decorreu da necessidade de proporcionar às crianças boas leituras, com significado para as mesmas e que promovessem, de igual forma, o gosto pela leitura autónoma, caminhando esta a par com a escrita. Neste sentido, procuramos dar resposta à seguinte questão-problema: *como pode a literatura para a infância influenciar a construção de competências de leitura e escrita?* Para lhe darmos resposta(s) delineamos os seguintes objetivos: (i) verificar se existe prática de leitura de livros; (ii) perceber em que fase de leitura se encontram as crianças; (iii) promover o contacto com a escrita em diferentes suportes; (iv) explorar diversas técnicas de leitura; e (v) confirmar se houve evolução no contacto com os livros. No que confere à abordagem metodológica baseamos-nos num estudo de carácter qualitativo. As técnicas e instrumentos de recolha de dados foram a observação direta e participante, as notas de campo, o diário de bordo, a *checklist*, a análise de fotografias (que nos ajudaram a documentar o trabalho das crianças) e as grelhas de observação que nos possibilitaram uma análise reflexiva. Após a análise dos dados recolhidos foi-nos possível aferir alguns resultados que nos permitiram compreender que o contacto com os livros (sendo eles significativos para as crianças) viabiliza diversas experiências de aprendizagem motivadoras e integradoras nos programas educativos, pois permite o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e implica que criança seja mais autónoma e capaz de refletir, defendendo a sua opinião mais sustentadamente.

Palavras-Chave: literatura para a infância, leitura, creche, educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico.

Abstract

The research to which this article relates is part of the Supervised Teaching Practice Curricular Unit of the Master's program in Pre-School Education and Teaching of the 1st

Cycle of Basic Education, carried out at Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB). It is a compilation of the results obtained during the academic year 2018/2019 in three different contexts: daycare, kindergarten and elementary school. We proceeded to an analysis of data collected during our investigation that emphasize the importance of reading and writing based on literature for childhood. It should be noted that throughout the learning experiences, through contact with books, we lead children to new readings and reflections on various themes in society, exposing them to different areas of knowledge. The main goal of this investigation is to provide children with good meaningful readings, with meaning that promote, at the same time, the fruition of autonomous reading, and the writing skill. In this context, we will try to answer the following problem question: *how can childhood literature influence the construction of reading and writing skills?* In order to provide an answer (s), we outline the following objectives: (i) check if there is a practice of reading books; (ii) understand the reading phase in which the child is; (iii) promoting contact with writing in different media; (iv) explore different various reading techniques; and (v) confirm whether there has been an evolution in contact with books. With regard to the methodological approach, we are based on a qualitative study. The techniques and instruments for data collection were direct and participant observation, field notes, logbook, checklist, photo analysis (which helped us to document the children's work) and the observation grids that enabled a reflective analysis. After analyzing the collected data, we were able to present some results that allowed us to understand that contact with books (being meaningful for children) enables several motivating and integrating learning experiences in educational programs, as well as the development of imagination, creativity and implies that children are more autonomous and able to reflect, defending their opinion more sustainably.

Keywords: literature for childhood, reading, daycare, kindergarten, elementary school.

1 Introdução

A presente investigação insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) integrada no plano de estudos do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e diz respeito às práticas desenvolvidas no ano letivo de 2018/2019 em três contextos: creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). A investigação sobre as nossas práticas e a sua respetiva documentação surgem sustentadas no tema *literatura para a infância: importância do contacto das crianças com o livro*. Ao longo do processo, para além da investigação em curso, procuramos responder sempre aos interesses manifestados pelas crianças. Podemos acrescentar ainda que a nossa investigação surgiu no decorrer da formação inicial e a intencionalidade foi a de promover um contacto ativo entre as crianças e o livro, neste caso, proporcionando leituras relevantes e profícuas que promovessem o interesse progressivo para a leitura autónoma, embora mais visível na educação pré-escolar (emergência da leitura) e no 1.º CEB (aprendizagem formal da leitura). Para tal, foi importante delinear uma questão-problema orientadora e à qual procuramos responder de forma gradual ao longo do nosso percurso: *como pode a literatura para a infância influenciar a construção de competências de leitura e escrita?* Para lhe darmos resposta(s) foi necessário identificarmos alguns objetivos, nomeadamente: (i) *verificar se existe prática de leitura de livros;* (ii) *perceber em que fase de leitura se encontram as crianças;* (iii) *promover o contacto com a escrita em diferentes suportes;* (iv) *explorar diversas técnicas de leitura;* e (v) *confirmar se houve evolução no contacto com os livros*. No que confere à abordagem investigativa

salientamos que se integra numa perspetiva de carácter qualitativo. Sustentou-se na técnica de observação direta e participante sendo que, neste processo, recorremos a alguns instrumentos de recolha de dados, tais como: notas de campo, diário de bordo e *checklist*.

Foi importante compreendermos como é que através de um livro é possível abrir “portas” a novos saberes e articulá-los nas diversas áreas de conteúdo/curriculares, nos três contextos (creche, educação pré-escolar e 1.º CEB). Nas experiências de aprendizagem proporcionadas pensamos ter colocado em ação a promoção da afetividade e da motivação para a aprendizagem, pois “agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa” (Costa, 2016, p. 4). Julgamos ter proporcionado às crianças o contacto com temas atuais da nossa sociedade e as conduzimos à descoberta delas (na sua individualidade) e dos outros. Daqui decorre a importância de termos proporcionado a vivência de atividades lúdico-pedagógicas a partir do meio e com um número diversificado de materiais/recursos. Através do nosso percurso, com os diferentes grupos de crianças, acreditamos que não desenvolvemos apenas competências a nível do tema da nossa investigação, mas também nas diferentes áreas do conhecimento, a nível emocional de cada criança, no trabalho para que cada criança fosse autónoma e que iniciasse o seu percurso, fazendo sobressair o seu espírito de equipa. Permitiu-nos, também, compreender que as atividades propostas ou negociadas têm de ser do interesse da criança.

2 Enquadramento teórico

É importante destacar a importância do livro na vida da criança, realçando o momento de leitura, quem o pode proporcionar e como o livro pode acompanhar a criança ao longo da sua vida escolar. As atividades que envolvem a leitura devem ser desenvolvidas através de um trabalho conjunto, como uma “equipa” e não ser exclusivamente do meio escolar, mas também do meio familiar, pois “a diversidade de interações características do contexto educativo permite alargar a vertente social da leitura” (Balça & Leal, 2014, p. 3). É importante que todas as crianças usufruam do prazer de ouvir ler uma história ao deitar e ter contacto com os livros existentes nas suas casas, uma vez que “as práticas de ler e de contar histórias aos mais novos, em ambiente familiar afetivo, contribuem para a criação de hábitos de leitura, além de auxiliarem na expansão do vocabulário ativo e passivo” (Azevedo & Balça, 2016, p. 4). Como nem sempre isso é possível, acontece que cabe às instituições procurar colmatar essas falhas, mas também, passa por promover um trabalho conjunto escola-família. Assim, a escola deve ter em atenção os fatores que privilegiem o captar de atenção da criança para o mundo dos livros e das aprendizagens que podem oferecer.

Atualmente é possível verificar a importância de boas leituras, desde cedo, na vida da criança. Este facto acontece quando várias entidades possibilitam a interação com a leitura e compreendem como retirar partido dela. Quando não se encontram muitos recursos materiais nas salas de atividades/aula é importante que o educador/professor tente levar um leque abrangente de recursos e/ou acompanhem as crianças a outros locais, como por exemplo bibliotecas escolares (ou municipais sempre que possível). A seleção do livro a ler deve ter em conta a faixa etária e o nível de proficiência em que a criança se encontra na leitura. Obviamente sempre com o cuidado de responder às expectativas criadas pela criança. Também é de ter em conta que, no decorrer das leituras, os livros devem dar

acesso a uma simbologia textual acompanhada da icónica, pois, tal facto recomenda-se para que a criança seja capaz de explorar os dois grafismos (palavra e imagem).

Devemos ter ainda em conta que a criança deve ser envolvida nas atividades de leitura em contexto familiar, escolar e informal (museus, bibliotecas, etc.), e que “a leitura, em contexto escolar, deve ser motivada e finalizada” (Azevedo & Balça, 2016, p. 3), quer seja na creche (com a leitura de livro, canções e o diálogo contínuo com a criança), no jardim de infância ou nos restantes ciclos de ensino. É importante termos em linha de conta que

o envolvimento das crianças em situações de leitura e escrita na educação pré-escolar promove o desenvolvimento de aprendizagens diversas que, apesar de se inter-relacionarem, se podem considerar organizadas em três componentes: Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; Identificação de convenções da escrita; Prazer e motivação para ler e escrever (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 71).

Para que as competências de aprendizagem da leitura e da escrita se desenvolvam, tal como nos referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) é fundamental o papel do/a educador/a “ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita” (p. 71). Os ambientes promovidos pelo educador e o professor devem ser motivadores para a aprendizagem da leitura e da escrita, não devendo ser ambientes estranhos e desconfortáveis para a criança. A leitura de livros, folhetos, e outros suportes escritos pode ser realizada através da leitura de imagens, acompanhando com o texto ou simplesmente utilizar a leitura visual ou apenas a textual.

Devemos ter em consideração os ambientes onde proporcionamos as aprendizagens às crianças. O educador/professor, para o fazer, “tem de ‘outrar-se’, procurar sair de si, do seu contexto e cultura, abrir as portas a outros contextos e culturas. Respeitar e escutar para compreender, tornar familiar o estranho, construir a proximidade que cria compreensão” (Vasconcelos, 2016, p. 9). De notar que “é de grande valor a aprendizagem quando ela tem um significado e, quando falamos em significado na aprendizagem, queremos dizer que cada pessoa tem um despertar diferente para compreender o que está sendo mediado” (Mangueira, Santos, Almeida, Cunha, & Costa, 2019, p. 67). É preciso que a criança se sinta encorajada para assimilar as aprendizagens e valorizar cada momento da sua vida, pois enquanto seres humanos não possuímos o mesmo ritmo de trabalho e é essencial respeitar cada um, permitindo que cada criança possa disfrutar dos seus períodos de tempo, que considera necessários. De realçar ainda que é essencial procurar novas estratégias, à medida que a aprendizagem da criança avança e se complexifica. A mesma rotina não proporciona motivação, mas sim o processo contrário. O educador/professor precisa de encontrar métodos de ensino-aprendizagem que cativem e envolvam a criança ativamente em todo o procedimento, dando-lhe voz.

3 Opções metodológicas

No que confere à abordagem investigativa salientamos que este estudo se integra numa perspetiva qualitativa. As técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados foram alvo de uma reflexão para que nos permitisse traçar o caminho mais adequado para dar resposta à questão-problema em estudo. A Prática de Ensino Supervisionada (PES), no contexto de creche (grupo de 24 crianças com dois anos de idade), decorreu numa Instituição

Particular de Solidariedade Social (IPSS), no contexto de educação pré-escolar (grupo de 22 crianças, com idades de 3, 4 e 5 anos) e a do 1.º CEB (grupo/turma com 18 crianças, com as idades de 6 e 7 anos), num Centro Escolar, ambas as instituições localizadas na cidade de Bragança. A investigação sustentou-se na técnica de observação direta e participante e, neste processo, recorremos a alguns instrumentos de recolha de dados. Consideramos que no processo de observação as notas de campo foram fundamentais para nos ajudar a documentar as nossas práticas no decorrer da ação e da investigação que, em paralelo, realizamos. Recorremos ainda ao diário de bordo, onde registamos os acontecimentos no final de cada dia, datando-os. Outro instrumento de recolha de dados, muito relevante, e que utilizamos ao longo da nossa investigação foi a *Checklist*, também conhecida como lista de verificação, uma vez que se constituiu num instrumento de recolha de informação que foi preenchido no momento em que decorreu a ação, ou num momento posterior, imediatamente próximo da ação. Consistiu numa lista com diferentes tópicos em que era assinalado se a criança alcançou, ou não, o objetivo, sendo feito de uma forma muito simples, como por exemplo um sinal de visto (✓). Os dados recolhidos através da *Checklist* foram analisados através da elaboração de diversos gráficos e, assim, de uma forma clara e sucinta, conseguimos recolher a informação das nossas observações, interpretá-las, fundamentá-las teoricamente e, posteriormente, refletir, cruzando os dados com as recolhas obtidas com os outros instrumentos de recolha de dados utilizados. Podemos afirmar que ao longo da investigação foi pertinente recorrer a este instrumento (checklist) para percebermos o impacto da leitura de uma história na criança, se a leitura a motivava para a realização das atividades, se o fator motivação dependia da história selecionada, se a criança se distraía, entre outros itens de análise. Sempre que necessário implementávamos estas listas e, num segundo momento, analisávamos os registos e refletíamos acerca da recolha de dados obtida e dos resultados conseguidos na análise.

4 Apresentação, descrição e análise de dados

4.1 Contexto de creche

Ao longo das nossas intervenções procuramos recorrer a diversos livros, nomeadamente *Atchuuu! O Guia Completo das Boas Maneiras!*, *A caixa* e *Truz-truz*. Com o livro *Atchuuu! O Guia Completo das Boas Maneiras!*, pretendíamos que as crianças iniciassem um comportamento de respeito e educação por elas próprias e pelo outro (seu par). Iniciamos assim um diálogo com as crianças no sentido de as alertar para a importância de dizer a palavra obrigado/a, nos cuidados que deviam ter quando espirrassem, na importância de partilhar os brinquedos, entre outros. Com o livro *A caixa* demos a possibilidade às crianças de imaginarem a cada página lida o que poderia estar dentro da caixa. Este livro foi selecionado porque ao longo da nossa investigação verificamos que com as caixas surgiam inúmeras brincadeiras, quer de encaixe ou de jogos de faz de conta que apelavam à imaginação (por exemplo: a criança fantasiar que era um carro), entre outras brincadeiras individuais ou em grupo. No que diz respeito ao livro *Truz-truz* procuramos uma lengalenga com bastantes ilustrações que prendesse a criança ao livro e ao som das palavras mágicas “Truz-truz”. As crianças olhavam para a porta para verem quem seria e nesse instante desvendávamos mais uma folha do livro com uma nova aventura. Em situações normais quando alguém batia à porta da sala as crianças manifestavam sempre ficar entusiasmadas em saber quem estava atrás da porta da sala. Da análise que realizamos aos instrumentos de recolha de dados aplicadas a este contexto recorremos às notas de campo e ao diário de bordo ressaltando a ideia de que as crianças

gostavam dos momentos de leitura e procuravam estar atentas, tentando imitar sons e até gestos ou movimentos. No final tentavam folhear o livro para observar de novo as imagens.

4.2 Contexto de educação pré-escolar

No contexto da educação pré-escolar foram várias as atividades que desenvolvemos com recurso ao livro, sendo este um fio condutor para o desencadear de vários temas do interesse das crianças. Para tal, recorremos a livros em suportes diferentes: *O Novo Dicionário do Pai Natal*, *Se eu fosse um livro*, *O livro das Lengalengas- 2*, *El libro de labirintos más grande del mundo*, *O monstro das cores*, *O dia em que o mar desapareceu* e *H₂O*. A exploração do livro *O Novo Dicionário do Pai Natal* permitiu questionamento e reflexão sobre o que é um dicionário, mas também conduziu as crianças à compreensão de que existe uma ordem para as letras (alfabeto). A seleção do livro *Se eu fosse um livro* permitiu às crianças recordarem diversas histórias de literatura para a infância que gostaram de lembrar, quer tivesse sido através do texto, da imagem ou mesmo de ambos. A exploração do conteúdo deste livro levou a que as crianças refletissem e iniciassem uma construção opinativa acerca do mundo que as rodeia e, em particular, falar acerca de temas que mais gostavam. Para que as crianças compreendessem que nem sempre um livro apresenta apenas um texto narrado, acompanhado com imagens, apresentamos *O livro das Lengalengas- 2* uma vez que se trata de uma coletânea de diversas lengalengas, curtas mas ritmadas e com musicalidade, o que permitiu a memorização fácil. Através desta atividade as crianças ficaram encarregadas de, em casa juntamente com a sua família ou amigos próximos, procurar lengalengas que permitissem a memorização e partilha em grande grupo. Com o livro *El libro de labirintos más grande del mundo* pretendia-se que a criança explorasse os “livros jogos”. As emoções também foi um aspeto trabalhado a partir do livro *O monstro das cores*. Na sua exploração as crianças foram conduzidas a refletirem acerca de si mesmas e acerca dos que se encontravam próximos.

Atualmente encontramos muito presente a temática da natureza/consciencialização para o meio ambiente e sua proteção e, por tal, foi importante levarmos este tema para junto das crianças e apresentamos livros que ajudassem a alertar para a importância de desenvolver medidas no quotidiano que fossem preventivas e indicassem medidas de proteção do meio ambiente (local e global). Neste sentido, recorremos a dois livros *O dia em que o mar desapareceu* (consciência da sustentabilidade ambiental) e *H₂O* (estações do ano e ciclo da água). Após a exploração dos dois livros as crianças manifestaram interesse em saber mais sobre os seres vivos que habitam no mar. Partimos então para a exploração desse tema e iniciamos um projeto de descoberta da vida marítima.

Através da recolha de dados e análise que realizamos às notas de campo, diário de bordo, registo fotográfico e produções das crianças, podemos dizer que para a realização da leitura de livros utilizamos diversos materiais e estratégias de leitura, como por exemplo fantoches. Também procuramos recorrer a jogos tradicionais desenvolvidos em grande grupo para serem um impulso para as atividades seguintes até chegar ao final do livro. Salientamos que as crianças se envolveram nas atividades, querendo participar, manipulando os objetos que tinham disponíveis na sala. Através das leituras as crianças iam sugerindo acontecimentos que, posteriormente, confirmavam com o seguimento da leitura e com o envolvimento em projetos que as próprias leituras despoletavam.

4.3 Contexto do 1.º ciclo do ensino básico

A nível do 1.º CEB procuramos, numa primeira atividade, diversificar e levar para o contexto de sala de aula um livro que permitisse a realização de uma atividade à medida que a sua leitura decorria, passo-a-passo, lendo o livro *Para fazer o retrato de um pássaro*. Num outro momento e atendendo ao dia comemorativo da Páscoa trabalhamos o livro *A história de Pedrito Coelho*, iniciando com um pequeno vídeo sobre o livro e continuando a sua leitura a partir do livro. *O mundo ao contrário* foi um livro que selecionamos porque apresentava diferentes imagens que apelavam ao desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da criatividade das crianças. Este livro apresenta um mundo nada convencional e recorre aos animais como metáfora. O livro *Xico* foi explorado para a abordagem inicial à letra “X” e às suas diferentes realizações fonéticas. O livro *Os ovos misteriosos* foi um livro que permitiu desenvolver uma atividade bastante alargada, envolvendo diferentes áreas de conhecimento, sendo um dos livros com o qual as crianças mais se entusiasmaram. *O Dinossáurio Belisário* foi escolhido para abordarmos a temática do 25 de Abril. No livro *Livro com cheiro a chocolate* pudemos encontrar pequenos textos com diferentes abordagens. Depois de analisados os textos, optamos pela exploração de dois: *O gigante Januário* e *O melhor presente*. O objetivo da escolha deste livro permitiu-nos encaminhar as crianças “no caminho da leitura, apresentando-lhes vocabulário, jogando com as palavras e brincando com a gramática e acentuação” (acedido em <https://bit.ly/31Nx1Vd>). A atividade que envolveu maior liberdade para a criança escolher o livro que gostava de ver abordado recaiu em diferentes obras (títulos), mas cujas temáticas fizemos questão que estivessem todas elas encadeadas. O objetivo partiu da seleção que a criança tinha de realizar através de voto individual. Num primeiro momento observaram todas as capas dos livros com atenção e, através da análise da capa, sem que lhes fossem desvendados pormenores sobre cada um, tinham de votar. Os livros observados foram *Não quero usar óculos*, *Amélia quer um cão*, *O princípio*, *Nadadorzinho*, *O gato que amava a mancha laranja*, *Não faz mal ser diferente* e *Os de cima e os de baixo*. O objetivo dos livros escolhidos levou a que se desenvolvesse o tema sobre os direitos das crianças, os direitos humanos e os seus deveres bem como os direitos dos animais. Em simultâneo decorreu uma atividade na biblioteca sobre os direitos das crianças, na qual participaram as crianças da nossa sala para complementar as tarefas propostas. Podemos ainda frisar que a nossa última atividade foi realizada em colaboração com as crianças da sala do 2.º ano. Proporcionamos ensaios de teatro, complementado com um recital de poemas (selecionados) dos livros *Poesia para todo o ano* e *A cavalo no tempo*. Também foram trabalhados provérbios e lengalengas.

Assim, o professor, através dos livros, consegue proporcionar atividades enriquecedoras para a criança ao promover atividades que envolvem domínios como a matemática, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, expressões artísticas, conhecimento do mundo animal, entre outros domínios que possam trabalhar o imaginário educacional. Assim consegue-se uma interdisciplinaridade mediada através de um livro.

Os dados recolhidos no 1.º CEB, e aqui analisados, dizem respeito apenas a uma sessão de leitura (a partir da exploração do livro *Dinossáurio Belisário*), uma vez que não temos possibilidade de apresentar todos os registos, por falta de espaço neste texto. No entanto foram analisados os dados recolhidos com as notas de campo, diário de bordo e as produções das crianças. Realçamos que, para além da leitura, foram analisadas várias *checklist* cujos parâmetros se centraram também na escrita, na oralidade e na contextualização das crianças com a sala e com os recursos disponíveis. O gráfico,

apresentado na figura seguinte refere-se à análise dos dados recolhidos na *checklist* em que se abordou a leitura, tendo sido este o foco central da nossa observação.

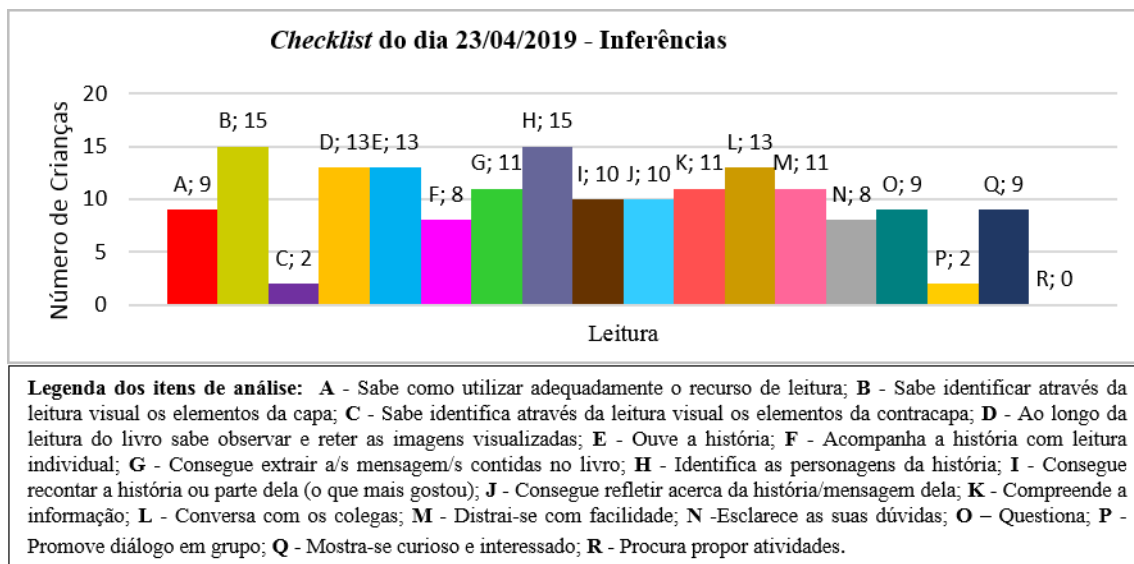


Figura 1: Análise dos dados da *Checklist* relativos à contextualização das crianças com a leitura.

Como se observa na figura 1 encontramos os dados relativos à interação da criança com a leitura, ou seja, como é que ela reage concretamente perante momentos em que lhe é proposto ouvir ler uma história. Quando observamos se a criança sabe utilizar adequadamente um suporte de leitura (item A) temos um total de nove (9) crianças assinaladas. Pensamos poder considerar que a leitura faz parte da vida da criança, do seu quotidiano, mas, para isso é necessário compreendermos se esta sente gosto para criar hábitos/rotinas de leitura. Também é pertinente referir que as crianças quando recorrem frequentemente à leitura é quando tentam por sua iniciativa ler passagens de um livro, ou, por exemplo, quando, por iniciativa própria, leem o que lhes é entregue em diferentes suportes. Relativamente ao item de análise B pretendeu-se verificar se a criança tinha autonomia para realizar uma primeira leitura à capa do livro, tal como no item C, no qual registamos as crianças que sabiam identificar através da leitura visual os elementos da contracapa. Desta forma, a criança através da sua leitura inicial, sem serem desvendados, por parte do adulto, traços do que podem descobrir nas páginas do livro, cria uma história, imagina a personagem ou personagens, cria diferentes cenários, etc. Como se percebe, da leitura do gráfico, temos, entre a identificação dos elementos paratextuais da capa (item A =15) e da contracapa (item B = 2), valores muito discrepantes. Aspeto que depende do registo visual presente em cada um desses elementos, podendo, na nossa opinião, serem diferentes se tivermos em conta, por exemplo, a exploração de uma outra obra de literatura para a infância. Contudo, somos de opinião de que todos estes fatores são importantes pois desenvolvem a imaginação, o espírito reflexivo e opinativo e faz com que as crianças possam sonhar livremente, sem limitações e descobrir e/ou antecipar, por elas próprias, o conteúdo do texto e imaginarem o desfecho da ação. Com o item D pretendíamos aferir sobre a capacidade de concentração das crianças, sobretudo no que se referia à retenção de informação sobre as imagens visualizadas para que as pudessem acompanhar mentalmente com a leitura que estavam a ouvir. Estamos a referir-nos, em concreto, aos animais que iam surgindo no livro, como por exemplo um dinossauro ou

até das imagens que remetiam para jogos mencionados no seu conteúdo. Com o item E (=13 crianças) foi nossa intenção perceber se as crianças manifestavam capacidade de concentração no momento em que se encontravam a ouvir a história. Para tal tivemos em consideração o interesse e a atenção, “desligando-se” do que as rodeavam e se se envolviam ativamente (em termos de expressões faciais) no que ouviam. No final também pudemos cruzar informações com o que as crianças imaginaram ao longo da leitura e verificar se a cada página desvendada se mantinham os acontecimentos ou se eram revelados outros. No item F (= 8 crianças) pretendíamos registrar não só aspetos relativos ao acompanhamento da leitura textual, mas também visual, pois como temos vindo a realçar ambas se complementam, sendo que através da imaginação podemos recontar e imaginar novos enredos, através só do texto ou só das imagens, ou ainda dos dois em simultâneo. Neste caso, foi pertinente no final da leitura do livro realizar uma leitura icónica, para que as crianças compreendessem melhor o que estava vinculado no texto, adaptando o discurso ao seu nível de escolaridade, utilizando expressões e vocabulário conhecido, dando exemplos da vida real que, na obra trabalhada, se encontrava mencionado através de situações do reino animal, mas que retratava situações da vida real. No item G (= 11 crianças) realçamos a importância de no final a criança conseguir extrair as mensagens vinculadas no livro. De realçar que, neste caso, o livro em estudo não tinha um vocabulário muito acessível, podendo ter dificultado a compreensão da mensagem no seu todo, mas conseguiu-se na grande maioria. Não só conseguiram extrair o que o texto/imagens nos diziam, mas no item H também se revela que, das dezasseis (16) crianças, apenas uma não conseguiu identificar as personagens principais.

No momento da pós-leitura, a partir dos registos aferidos no item I (=10 crianças), verificamos que após a reflexão em grupo, em que houve um momento de partilha de ideias de forma livre, as crianças conseguiram por iniciativa própria identificar as partes que mais gostaram da história, nomeadamente quando surgia a ilustração em que o estava um dinossauro que expelia fogo pela boca (tal como os dragões fazem). O mesmo se verificou quando lhes foi solicitado um registo gráfico da história. No decorrer deste processo, conseguimos criar um elo de ligação com o item J que permitia registrar se as crianças que conseguiram refletir acerca da história. Foram 10 as crianças que conseguiram refletir sobre tudo o que foi abordado, de uma forma crítica e organizada. A reflexão proporcionada após a leitura de uma história ajuda a criança a construir o seu pensamento cognitivo e ajudá-la-á, no futuro, a tornar-se um adulto mais opinativo acerca do mundo que o rodeia, consciente do seu papel na sociedade e a perceber melhor o impacto que a sociedade tem na vida das pessoas. Com o registo obtido no item K (=11 crianças) pretendíamos perceber se as crianças assimilaram a informação que a história continha. A compreensão é um fator importante para perceber a informação veiculada por um texto.

Um outro aspeto que é pertinente realçar recaiu no item L (=13 crianças). Percebemos que um grande motivo de distração por parte da criança é o colega que se encontra sentado ao seu lado. Através de diversos fatores podemos justificar essa condicionante na aprendizagem e interesse da criança pelo que se passa ao seu redor. A criança pode não se sentir confortável ao ser pressionada por quem a acompanha na mesa de trabalho não conseguindo canalizar a sua atenção na atividade, ou pode simplesmente não ter interesse na atividade (não gostar do livro proposto, da forma como a leitura foi abordada, não gostar da temática em estudo). Quando isto acontece é importante adaptarmos a estratégia previamente planificada para que consigamos motivar as crianças que se distraem mais

facilmente. Associado ao item anterior encontramos o item M (=11 crianças), que nos permitiu registrar se as crianças se distraíam com facilidade. Embora com um total de registos ligeiramente mais baixo que o item anterior, verificamos que as crianças se distraíam facilmente com os colegas, com o vestuário que usavam, com adereços ou adornos nas roupas (emblemas, lantejoulas, entre outros aspetos). Tudo isto exigiu de nós um maior esforço em prever e antecipar outras estratégias de motivação. Nos itens N (Esclarece as suas dúvidas =8 crianças) e O (Questiona =9 crianças), podemos observar que os registos são muito próximos. De salientar que 50% das crianças, ao longo da leitura, foram esclarecendo as suas dúvidas, quer a nível de vocabulário, quer de expressões. Por conseguinte, também se foram questionando sobre o facto de ser o dinossauro que expelia fogo na história, quando, na realidade vivenciada pelas crianças, o animal que o faz é o dragão. Estes questionamentos e interrogações proporcionaram uma grande dinâmica de grupo. Integramos então o item P, relativo ao diálogo em grupo. O diálogo foi, de facto, uma constante ao longo de toda a exploração da história. Contudo, só duas crianças é que tomaram a iniciativa e procuraram motivar as restantes para dialogar e esclarecer as suas dúvidas. Embora só duas crianças tivessem demonstrado mais apetência para o estabelecimento de uma conversa, notamos que mais de 50% das restantes estiveram interessadas, como se pode verificar a partir do registo no item Q (= 9 crianças). No último item (R - Procura propor atividades) não se verificou qualquer número de ocorrências. Este registo não foi possível fazer devido ao tempo que tínhamos disponível. Mas, à semelhança de outras observações que tivemos a oportunidade de realizar, podemos referir que iriam propor o registo gráfico da história, uma vez que eram crianças que se entusiasmavam bastante com essa tarefa.

Como reflexão final da observação, e considerando os dados analisados a partir do registo na *checklist* pensamos poder afirmar que não foi um livro de fácil exploração devido ao tema que nele se encontrava subjacente. Uma condicionante ao seu desenvolvimento deveu-se também ao fator tempo que limitou a realização das tarefas, sendo necessário termos de nos adaptar às circunstâncias. Também porque não é ético alterar o vocabulário que o(s) autor(es) nos propõe(m) na escrita, o que dificultou a compreensão por parte das crianças. Em contrapartida permitiu que conhecessem novas palavras, expressões, enriquecendo-se assim a nível vocabular. No final, foi necessária uma leitura através das imagens do livro, dando tempo de exploração e uma nova leitura das mesmas, o que confirmou que apesar de os símbolos icónicos e textuais se complementarem, também podem ser vistos como um só e deixar a imaginação e a criatividade fluírem livremente.

5 Considerações finais

Atualmente, para o contacto da criança com literatura de referência, existe uma diversidade de recursos disponíveis que dão resposta às suas necessidades. É, pois, do interesse do educador/professor procurar diferentes recursos para que a criança seja motivada para a aprendizagem do mundo que a rodeia, que pode ser proporcionada através dos livros. Pretende-se que ela crie laços com o que lê, não só que compreenda como também se possa identificar com o que lê e traçar caminhos de aprendizagem para outras áreas que não sejam apenas da área do português.

O educador/professor não deverá apenas dedicar-se ao trabalho coletivo com as crianças, mas recorrer também a um trabalho em pequenos grupos. Procuramos, sempre que possível, englobar atividades que permitissem a partilha e a colaboração, para que as

crianças desenvolvessem alguns conceitos básicos de cidadania, tais como o respeito pelo próximo, o saber ouvir, o colaborar para a mesma finalidade e o apropriar-se de um sentido de partilha. Mas, no nosso entender, a criança motiva-se e envolve-se ativamente quando trabalha com os colegas.

Ao longo da nossa investigação desenvolvemos atividades com maior incidência na *Literatura para a infância: importância do contacto das crianças com o livro*, mas, no entanto, nenhuma das áreas do saber ficou por abordar, tendo sido um trabalho contínuo ao longo do tempo. Desta forma, é importante mencionar que também foi um trabalho desenvolvido considerando os interesses das crianças (incluindo os conhecimentos prévios adquiridos pelas mesmas), procurando sempre diversificar e proporcionar momentos ricos em aprendizagem, envolvendo as crianças ativamente neste processo.

Notamos que ao longo da nossa prática foi sempre importante planificar, observar, refletir e não nos esquecermos de avaliar para compreendermos melhor as crianças dos grupos/turma nos quais fomos acolhidas e dar o melhor de nós à comunidade educativa e, sempre que nos foi possível, integramos a comunidade educativa nas nossas atividades. Neste sentido, somos conscientes de que, “para qualquer atividade que o professor se dispuser a propor aos alunos, deve estar vinculada ao planeamento, cooperando nas reflexões das ações que serão desenvolvidas” (Figênio, Ferreira, Santos, Gonçalves, & Santos, 2016, p. 2).

Pensamos poder concluir que nem sempre foi possível verificar se existia prática de leitura de livros, se atendermos, por exemplo, ao meio familiar. Observamos que a escola possibilitava essas experiências e nós procuramos sempre verificar se esse contacto existia na área da biblioteca, na área da casa (em concreto na sala de estar com biblioteca), com atividades na biblioteca, nas atividades que levávamos até às crianças que proporcionassem o contacto direto com o livro, ou até mesmo ocasionar visitas à biblioteca escolar de forma autónoma. Podemos ainda realçar que de forma pontual ainda verificamos que, no 1.º CEB, as crianças requisitavam livros na biblioteca da instituição para realizarem leituras em casa junto dos seus familiares.

A nossa perceção sobre a fase de leitura em que se encontravam as crianças varia em função dos contextos. Na creche as crianças ainda se encontravam numa fase de aquisição da fala, realizando leituras através da visualização de imagens e iniciando a sua linguagem procurando dizer palavras soltas. No que diz respeito à educação pré-escolar as crianças ainda não conseguiam realizar leituras textuais, apenas de um vocabulário muito restrito, no entanto, a leitura visual encontrava-se muito desenvolvida e era realizada de uma forma muito criativa. No 1.º CEB as crianças, na sua maioria, conseguiam ler as palavras unindo as sílabas e liam algumas frases do texto das histórias. Através da leitura das ilustrações/imagens também construíam histórias bastante criativas, que retratavam com muitas aventuras e emoções.

Relativamente à promoção do contacto das crianças com a escrita em diferentes suportes, pensamos não o termos conseguido com o sucesso que desejaríamos, constituindo-se, manifestamente, como um constrangimento da nossa investigação. Os motivos foram vários, mas aquele que mais pesou foi o facto de não termos tido qualquer oportunidade de implementação de atividades que nos direcionassem nesse sentido, uma vez que tínhamos de dar cumprimento ao programa para o 1.º ano. Já no que se refere à exploração de técnicas de leitura, procuramos disponibilizar diferentes textos (poemas, narrativas, lengalengas, provérbios, entre outros géneros literários) para que as crianças

contactassem com ritmos e sequências diferentes a nível textual, nomeadamente a forma visual como cada texto se apresenta ao leitor.

Por fim, confirmamos que houve evolução no contacto das crianças com os livros de literatura para a infância e, para comprovar esta asserção, baseamo-nos nas visitas, realizadas de forma autónoma pelas crianças, à biblioteca escolar e na requisição dos livros que faziam, bem como na solicitação de leituras pelas crianças e nas atividades proporcionadas/desenvolvidas com os diferentes grupos.

6 Referências

- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). *Leitura e educação literária*. Lisboa: PACTOR.
- Balça, Â., & Leal, E. (2014). A leitura no contexto da educação pré-escolar. *Álabe*, 10, 1-11.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. In I. L. Silva (Coord.), L. Marques, L. Mata, & M. Rosa, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Figênio, L., Ferreira, E., Santos, J., Gonçalves, J., & Santos, F. (2016). Os recursos didáticos como mediadores das práticas e aperfeiçoamento docente: Ambientação do futuro professor. In *Simpósio internacional de educação à distância (SIED) e Encontro de pesquisadores em educação à distância (EnPED)*. Acedido em <https://bit.ly/2mu3ks0>.
- Mangueira, M., Santos, C., Almeida, L., Cunha, S., & Costa, D. (2019). Sala das sensações do big bang: O universo numa sala de aula. *Ciências em Foco*, 12(1), 65-75. Acedido em <https://bit.ly/2mVnyeG>.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.