

INCTE 2018

3.º Encontro Internacional de Formação na Docência
3rd International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 4 e 5 de maio | 2018

Livro de Atas

III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

3rd International Conference on Teacher Education (INCTE)

Título: III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas
Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Rui Pedro Lopes, Manuel Vara Pires, Luís Castanheira, Elisabete Mendes Silva, Graça Santos, Cristina Mesquita, Paula Fortunato Vaz (Eds.)
Ano: 2018
ISBN: 978-972-745-241-5
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/17381>

Organização

O INCTE 2018 é organizado pelo IPB, onde decorrem as sessões.

Comissão Organizadora

Adorinda Gonçalves (IPB, Portugal)
Angelina Sanches (IPB, Portugal)
Carla Guerreiro (IPB, Portugal)
Cristina Mesquita (IPB, Portugal)
Elisabete Silva (IPB, Portugal)
Elza Mesquita (IPB, Portugal)
Graça Santos (IPB, Portugal)
Jacinta Costa (IPB, Portugal)
João Carvalho Sousa (IPB, Portugal)
Manuel Vara Pires (IPB, Portugal)
Manuel Luís Castanheira (IPB, Portugal)
Maria do Céu Ribeiro (IPB, Portugal)
Maria Isabel Castro (IPB, Portugal)
Maria José Rodrigues (IPB, Portugal)
Maria Raquel Patrício (IPB, Portugal)
Mário Cardoso (IPB, Portugal)
Paula Fortunato Vaz (IPB, Portugal)
Rosa Novo (IPB, Portugal)
Rui Pedro Lopes (IPB, Portugal)
Telma Queirós (IPB, Portugal)

Comissão Científica

Adorinda Gonçalves (IPB, Portugal)
Alexandra Soares Rodrigues (IPB, Portugal)
Alexia Dotras Bravo (IPB, Portugal)
Amélia Marchão (IPPortalegre, Portugal)
Ana Garcia Valcárcel (USAL, Espanha)
Ana Paula Martins (UMinho, Portugal)
Angelina Sanches (IPB, Portugal)
António Guerreiro (UAlgarve, Portugal)
António Nóvoa (ULisboa, Portugal)
António Vasconcelos (IPS, Portugal)
Bienvenido Fraile (USAL, Espanha)
Carla Araújo (IPB, Portugal)
Carla Guerreiro (IPB, Portugal)
Carlos Neto (ULisboa, Portugal)
Carlos Teixeira (IPB, Portugal)
Cláudia Martins (IPB, Portugal)
Cristina Martins (IPB, Portugal)
Cristina Mesquita (IPB, Portugal)
Delmina Pires (IPB, Portugal)
Domingos Fernandes (ULisboa, Portugal)
Elisabete Mendes Silva (IPB, Portugal)
Elza Mesquita (IPB, Portugal)
Feliciano Veiga (ULisboa, Portugal)
Fernando Martins (IPC, Portugal)
Flávia Vieira (UMinho, Portugal)
Gabriela Portugal (UAveiro, Portugal)
Graça Santos (IPB, Portugal)
Haroldo Bentes (IF do Pará, Brasil)
Helena Rocha (UNova, Portugal)
Henrique Teixeira-Gil (IPCB, Portugal)
Ilda Ribeiro (IPB, Portugal)
Isabel Cabrita (UAveiro, Portugal)
Isabel Vale (IPVC, Portugal)
Isolina Oliveira (UAberta, Portugal)
João Carvalho Sousa (IPB, Portugal)
João Cristiano Cunha (IPB, Portugal)
Joaquim Machado (UCP, Portugal)
José Manuel Belo (UTAD, Portugal)
Juan Gavilán (UConcépcion, Chile)
Júlia Oliveira-Formosinho (UCP, Portugal)
Laurinda Leite (UMinho, Portugal)
Leoncio Vega-Gil (USAL, Espanha)
Leonor Santos (ULisboa, Portugal)
Lina Fonseca (IPVC, Portugal)
Lourdes Montero (USC, Espanha)
Luís Castanheira (IPB, Portugal)
Luís Menezes (IPV, Portugal)
Manuel Meirinhos (IPB, Portugal)
Manuel Vara Pires (IPB, Portugal)
Maria Antónia Mezquita (UValladolid, Espanha)
Maria da Assunção Mendonça (UÉvora, Portugal)
Maria da Conceição Martins (IPB, Portugal)
Maria do Céu Ribeiro (IPB, Portugal)
Maria do Céu Roldão (UCP, Portugal)
Maria do Nascimento Mateus (IPB, Portugal)
María Dolores Alonso-Cortés (ULEón, Espanha)
Maria Isabel Castro (IPB, Portugal)
Maria Isabel Oliveira (UMinho, Portugal)
Maria João Cardona (IPSantarém, Portugal)
Maria José Rodrigues (IPB, Portugal)
Maria Raquel Patrício (IPB, Portugal)
Marina Tzakosta (UCreta, Grécia)
Mário Cardoso (IPB, Portugal)
Mark Daubney (ILEiria, Portugal)
Marta Saracho Aranaíz (IPP, Portugal)
Miguel Angél Santos Guerra (UMálaga, Espanha)
Miguel Ribeiro (UniCamp, Brasil)
Nélia Amado (UAlgarve, Portugal)
Paula Fortunato Vaz (IPB, Portugal)
Pedro Tadeu (IPG, Portugal)
Raymundo Carlos Ferreira Filho (IFSul, Brasil)
Rosa Novo (IPB, Portugal)
Rui Pedro Lopes (IPB, Portugal)
Rui Vieira (UAveiro, Portugal)
Sandra Regina Soares (UNEB, Brasil)
Sandra Santos (IPB, Portugal)
Sani Rutz da Silva (UTFPR, Brasil)
Sara Barros Araújo (IPP, Portugal)
Sofia Bergano (IPB, Portugal)
Susana Colaço (IPSantarém, Portugal)
Tatjana Devjak (ULubljana, Eslovénia)
Telma Queirós (IPB, Portugal)
Vasco Alves (IPB, Portugal)
Vitor Gonçalves (IPB, Portugal)
Vitor Hugo Manzke (IFSul, Brasil)

Índice

INCTE 2018 – III Encontro Internacional de Formação na Docência

Nota de Abertura	1
Racionalismo e emoção (na educação): um binómio impossível ou desejável?	3
<i>Rui Pedro Lopes, Manuel Vara Pires, Luís Castanheira, Elisabete Mendes Silva, Graça Santos, Cristina Mesquita, Paula Fortunato Vaz</i>	
Sessões Plenárias	9
A formação de professores numa encruzilhada: convergências, divergências e desafios a considerar	11
<i>Maria Assunção Flores</i>	
Nuevo paradigma en educación: educación biocéntrica	30
<i>Juan Gavilán</i>	
Mesa Redonda	31
Formação de professores e educadores: o professor enquanto profissional de desenvolvimento humano	33
<i>Maria do Céu Ribeiro</i>	
Trabalho docente, educação emocional e ética – alguns contributos a partir do projeto <i>Dimensão Emocional da Docência e Formação de Professores</i>	35
<i>Isabel P. Freire</i>	
Round table contribution on the emotional dimension of teaching. A reflective paper	41
<i>Luisa Panichi</i>	
A dimensão emocional na educação	49
<i>Paula Sismeiro Pereira</i>	
Currículo e Formação de Educadores e Professores	59
A avaliação como processo reflexivo-emancipatório no currículo de formação inicial docente	61
<i>Micheli Leal Thomazine, Priscila Miranda da Silva, Rita de Cássia M. T. Stano</i>	
A educação multicultural e cosmopolita	70
<i>Marisa Batista</i>	
A formação especializada em administração escolar (1992-2017)	78
<i>Joaquim Machado, João Formosinho</i>	
A função, a formação e a avaliação do professor bibliotecário	86
<i>Carla Silva, Patrícia de Almeida</i>	
A literatura afro-brasileira no ensino médio: resultados de uma formação docente	94
<i>Maria Aparecida Rita Moreira, Eliane Santana Dias Debus, Zâmbia Osório dos Santos</i>	
A modelação matemática nos primeiros anos do ensino básico	102
<i>Helena Campos, Ana Matos</i>	

As perceções das crianças sobre as questões de género	614
<i>Adriana Margarida Moreira da Rocha, Maria do Céu Ribeiro</i>	
As potencialidades da utilização do QR Code no 1.º CEB	622
<i>Henrique Gil, Kristelle Carrondo</i>	
Autonomía de gestión, oportunidad para el desarrollo de prácticas educativas comprometidas ..	631
<i>Haleyda Quiroz Reyes</i>	
Competências cooperativas: uma dimensão promotora de aprendizagens sociais	637
<i>Ivão Estanheiro-Morais, Elza Mesquita, Delmina Pires, Ana Pereira</i>	
Diário de bordo: uma ferramenta pedagógica	646
<i>Pedro Mendes, Amélia Correia, Madalena Leite, Isabel Barreto, Rosa Barros</i>	
Formas identitárias profissionais e a colegialidade docente em questão.....	655
<i>Luís Gouveia</i>	
Implications of the development of educator's transversal competences for an efficient school learning	663
<i>Alina Felicia Roman, Diana Adela Redes</i>	
Intervisão entre pares multidisciplinares no ensino profissional	673
<i>Carla Moreno, Luísa Orvalho</i>	
New trends in ICT regarding education	684
<i>Carlos Brigas, Pedro Tadeu, José María Fernández Batanero, Mohammed El-Homrani</i>	
O conhecimento em arte para o desenvolvimento do repertório artístico da criança	691
<i>Flávia Demke Rossi, Maristani Polidori Zamperetti</i>	
O papel da supervisão de estágio na promoção da aprendizagem cooperativa	700
<i>Ana Maria David, Flávia Vieira</i>	
O papel da supervisão pedagógica na formação de professores do 1.º CEB	708
<i>João Rocha</i>	
Prácticas escolares para docentes de educación infantil en formación	716
<i>María Luisa García Rodríguez, Ana Martín Díaz</i>	
Prática de ensino supervisionada na formação bietápica: que sentidos para os estagiários?	724
<i>Rosa Novo, Ana Prada</i>	
Práticas promotoras da educação literária na educação de infância e em contexto familiar	731
<i>Patrícia Jarnalo, Angelina Sanches, Carlos Teixeira</i>	
TIC, discapacidad y profesorado: un estudio en Castilla y León	740
<i>José María Fernández Batanero, Pedro Tadeu</i>	
Trabalho colaborativo entre professores: aprender com os outros	748
<i>Nazaré Cardoso</i>	
Transição entre ciclos: a perspetiva das crianças.....	756
<i>Susana Raquel Oliveira Lopes, Maria do Céu Ribeiro</i>	
Formação Docente e Educação para o Desenvolvimento	765
A formação contínua de professores entre a instrução e a participação crítica-reflexiva.....	767
<i>Henrique Ramalho</i>	

Práticas promotoras da educação literária na educação de infância e em contexto familiar

Patrícia Jarnalo¹, Angelina Sanches^{1,2}, Carlos Teixeira¹
patriciajarnalo@hotmail.com, asanches@ipb.pt, ccteixeira@ipb.pt

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

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

Resumo

A leitura de obras da literatura para a infância, reconhecendo-a como literatura de pleno direito, é fundamental para o desenvolvimento holístico da criança. As instituições de educação de infância são chamadas a desenvolver uma ação, consciente e responsável, na promoção de hábitos de leitura, respondendo à necessidade de uma educação literária de qualidade. Tal não se pode fazer sem uma profunda e profícua interação com as famílias. Esta comunicação centra-se nesta problemática, dando conta dos resultados de um estudo desenvolvido em contexto de creche e de jardim de infância, no âmbito da prática de ensino supervisionada de um curso de mestrado em educação pré-escolar, e contou com a colaboração dos pais/família das crianças dos grupos com os quais se trabalhou. Trata-se de um estudo que se desenvolveu com base numa metodologia de natureza qualitativa e que teve como principais objetivos (i) compreender as conceções dos pais/familiares acerca da leitura e (ii) analisar as práticas de leitura em contexto familiar, dando particular destaque à leitura de obras literárias. Fez-se uma recolha de dados através da inquirição por questionário, aplicado aos pais/família. Estes dados foram cruzados com informação recolhida ao longo da intervenção pelo registo de notas de campo e pela escrita de um diário de bordo. Com base nos resultados, problematiza-se a possibilidade de elaboração de um perfil de boas práticas de leitura literária em contexto familiar, organizado em cinco dimensões: (i) frequência de leitura; (ii) diversidade e qualidade; (iii) modo de ler; (iv) interação família-escola; (v) conceções do núcleo familiar. Além disso, a análise dos dados evidencia que há uma grande prevalência de leitura de narrativas literárias (em detrimento de obras de outros modos literários), e que, apesar do reconhecimento da importância da leitura de obras literárias, os pais revelam dificuldade na seleção de obras de qualidade.

Palavras-Chave: educação de infância; educação literária; prática educativa; interação família-escola.

Abstract

The reading of literary works in childhood, recognizing it as fully-fledged literature, is fundamental for the holistic development of a child. The institution of childhood education is called upon to develop a conscious and responsible action in the promotion of reading habits, responding to the need for quality literary education. This cannot be done without deep and fruitful interaction with the family. This communication focuses on this problem, and reports on the results of a study carried out in the context of nursery and kindergarten, as part of the supervised teaching practice of a master's degree in pre-school education which relied on the participation of parents / children's family of the groups with whom they worked. This is a study that was developed based on a methodology of a qualitative nature and whose main objectives were: (i) to understand parents' / families' conceptions about reading and (ii) to analyze reading practices in a family context and the reading of literary works. Data was collected through questionnaires which were issued to parents / family. This data was cross-checked with information collected during the intervention through the recording of field notes and the writing of a logbook. Based on the results, there was a possibility of creating a profile of good literary reading practices in a family context, organized in five categories: (i) reading frequency; (ii) diversity and quality; (iii) the way of reading; (iv) family-school interaction; (v) conceptions of

the family nucleus. Moreover, the analysis of the data shows that there is a high prevalence of reading literary narratives (to the detriment of works of other literary modes), and that, despite the recognition of the importance of reading literary works, parents reveal difficulties in the selection of quality works of literature.

Keywords: childhood education; literary education; educational practice; family-school interaction.

1 Introdução

A importância da Literatura para a infância (Lpi) na educação das crianças é um facto inegável e amplamente reconhecido, desde há décadas, por um vasto conjunto de obras de referência. A leitura de obras literárias preferencialmente destinadas às crianças é fundamental para que estas conheçam novos cenários, (re)construam as suas perceções do mundo, enriqueçam o vocabulário passivo e ativo, alarguem a sua experiência com as estruturas da língua e com a sua dimensão polissémica e estimulem o imaginário, a criatividade, o lúdico e a fantasia. Pode ainda realçar-se, entre outros aspetos seguramente relevantes, que este tipo de leitura é uma atividade pedagógica muito rica, abrindo-se a uma reflexão acerca dos valores e a uma prática potenciadora de interações sociais que ajudem a criança não só a compreender o mundo (físico e social) como a lidar com as suas emoções perante esse mundo.

Conscientes da importância de desenvolver uma prática pedagógica em educação de infância que potenciase o desenvolvimento do prazer de ler e sabendo que, para isso, é necessária uma interação de qualidade entre escola e família(s), apresenta-se um estudo que se desenvolveu com base numa metodologia de natureza qualitativa e que teve como principais objetivos (i) compreender as conceções dos pais/família acerca da leitura e (ii) analisar as práticas de leitura em contexto familiar, dando particular destaque à leitura de obras literárias. Fez-se uma recolha de dados através da inquirição por questionário, aplicado aos pais/família. Estes dados foram cruzados com informação recolhida ao longo da intervenção pela observação, pelo registo de notas de campo e pela escrita de um diário de bordo. Antes de avançarmos para a exposição desse estudo, vamos visitar alguns conceitos fundamentais.

2 A literatura infantil e o desenvolvimento de competências literárias

A definição de literatura infantil e a delimitação deste específico campo literário são questões que se mantêm em aberto – o que deve ser entendido como sinal da vitalidade deste sistema literário. A clarificação do conceito passa necessariamente pelo estatuto do destinatário preferencial. Soriano (1975) apresentou uma das primeiras propostas de definição deste conceito, descrevendo-a como um fenómeno comunicacional, acentuando uma certa unidirecionalidade. Segundo este autor,

a literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre o locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, efetivas e outras que caracterizam a idade adulta (p. 185).

O facto de ser uma literatura preferencialmente destinada a crianças não impede, como fez notar Cervera (1991), que nela sejam integradas obras que não foram escritas a pensar diretamente nas crianças mas que, por motivos diversos, sofreram um processo histórico que as integrou no corpus de obras cujo destinatário preferencial é a criança. Convém notar, ainda, que se trata de um universo muito particular, na medida em que, como assegurou Shavit (2003), temos de reconhecer o estatuto ambíguo do destinatário da Lpi. Na verdade, esta literatura pressupõe e requer um duplo recetor (frequentemente identificado como sendo o mediador entre o livro e a criança). Deste modo, temos de procurar a especificidade desta literatura para lá da afirmação “ser para crianças” (expressão que se centra na voz do adulto dirigida à criança). Mais do que ser para crianças, é uma literatura

relativa à infância ou à criança na medida em que, primeiro, os universos representados e ficcionados se referem às vivências próprias da infância, na medida em que, segundo, se (re)constrói uma cosmovisão própria da criança e na medida em que, terceiro, se dá primazia à criança como protagonista dos universos literários (Teixeira, 2018, p. 188).

Importa igualmente reconhecer que a Lpi é, acima de tudo, arte... é literatura; pelo que não são admissíveis posicionamentos teóricos ou pedagógicos que visem uma mera didatização do texto literário. Por outro lado, esta nossa afirmação não denega a crucial importância do texto literário na formação da criança. De acordo com Azevedo (2006), no contacto com as obras literárias, a criança “tem a possibilidade de expandir os seus horizontes, numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística, e cultural), encontrando raízes para uma adesão frutificante e afectiva à leitura e deste modo desenvolver um conhecimento singular do Mundo” (p. 11). Na mesma linha, Veloso e Riscado (2002) associam esta literatura a um brinqueado “que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas; o segredo que desencadeia a imaginação e deixa vivenciar in mentis e de forma positiva tudo o que, na realidade, não é permitido e defensável” (p. 27). Postula-se, portanto, que, no âmbito da educação de infância, os ambientes educativos devem ser estimulantes e ricos em experiências de literacia. Propondo o uso de diversos materiais e suportes de escrita, criam-se condições através das quais as crianças “desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados” (Mata, 2008, p. 9).

Nesta idade, as crianças adquirem a literacia quando, por exemplo, observam os comportamentos dos adultos de referência e de outras crianças face à leitura e à escrita e quando se envolvem elas próprias em situações reais e funcionais de interação com o texto impresso, ainda que, naturalmente, com o auxílio dos adultos. Como defende Marchão (2013), é necessário apoiar a literacia emergente, aquela que se vai desenvolvendo de forma holística, antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita. Nas palavras da autora, trabalhar no sentido de apoiar a literacia emergente

É aceitar que a literacia emerge antes de a criança ser formalmente ensinada a ler; é aceitar que a literacia se define como um ato total de leitura e não meramente como descodificação; é dar relevo ao ponto de vista da criança e ao seu envolvimento ativo com os constructos da literacia emergente; é relevar o contexto social de aprendizagem da literacia (p. 30).

O contacto com uma grande diversidade de textos literários de qualidade contribui não só para a aquisição da literacia, mas também, como defende Azevedo (2013), para o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas, emocionais, socioefetivas e estéticas que permitirão às crianças o desenvolvimento da sua sensibilidade estética ao mesmo tempo que estimulam o espírito crítico, o pensamento divergente e a educação emocional. Como sublinha Lopes (2012), a criança ao ter contacto com livros (de qualidade),

Lê, imagina, sonha, sente, emociona-se – à beira da ira e do compadecimento absoluto, aprende e, por fim, espelha esse aprendizado em seu próprio mundo. Por esse motivo, os livros infantis são nascedouros da experiência estética, que é a base de toda a cognição humana (p. 110).

A promoção de situações de interação, em torno do material impresso, aparece como uma das obrigações pedagógicas dos adultos que estão próximos da criança. Deste modo, e uma vez que o envolvimento familiar assume um papel de primordial importância em todo este processo de apoio à literacia emergente, lançamo-nos num estudo que procura compreender as práticas de leitura literária em família e as conceções dos adultos (pais/família) acerca da leitura literária.

3 Opções metodológicas

Considerando o importante papel que a literatura para infância assume no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e que os contextos familiar e (pré)escolar devem promover o acesso à mesma, entendemos investigar esta problemática, incidindo, neste estudo, mais especificamente sobre o contexto familiar. Assim, e decorrendo este trabalho no âmbito da prática de ensino supervisionada

desenvolvida pela primeira autora aquando da realização do mestrado profissionalizante, o estudo envolveu as famílias das crianças de dois contextos (creche e jardim de infância) em que se integrou.

O estudo enveredou por uma metodologia qualitativa (Bogdan, & Biklen, 2013; Olabuénaga, 2003), visando aceder a informação que nos permitisse compreender os olhares dos pais/família sobre as práticas de leitura promovidas e a importância que atribuíam à literatura para a infância, recorrendo para o efeito à sua inquirição por questionário. Foram distribuídos 34 questionários, um por família das crianças, tendo obtido um retorno de 30, nomeadamente 10 de pais/família das crianças que frequentavam a creche e 20 das que frequentavam o jardim de infância. Por conseguinte, o estudo contou com a participação de 30 famílias.

Para uma melhor compreensão e interpretação dos dados recolhidos através do questionário, procedemos ao cruzamento destes com informação recolhida no decurso da prática pedagógica através do registo de notas de campo e da escrita de um diário de bordo.

4 Apresentação e análise dos dados

As perguntas incluídas no questionário, como já antes referimos, visavam recolher informação sobre as práticas de leitura, nomeadamente de obras literárias, e caracterizar as conceções dos pais/família em relação à importância da leitura desse tipo de obras com as crianças, procurando aceder a informação que, em articulação com o quadro teórico, nos pudesse ajudar a esboçar uma proposta de um perfil de boas práticas de leitura em contexto familiar.

Os dados foram organizados em cinco dimensões de análise, construídas com base no quadro teórico de referência e na informação obtida através do questionário, a saber: frequência de leitura de livros de literatura para a infância; diversidade e qualidade dos textos lidos; modo de ler; interação família-escola, na partilha de livros; conceções do núcleo familiar sobre a literatura para a infância. Passamos a apresentar e analisar cada um destas dimensões.

4.1 Frequência de leitura de livros de literatura para a infância

A leitura de livros de literatura com os(as) filhos(as) constitui, no entender da maioria dos inquiridos (80%), uma atividade que realizam com frequência, considerando os dados apresentados nas opções todos os dias (35%) e três vezes por semana (45%), como pode observar-se na Figura 1.

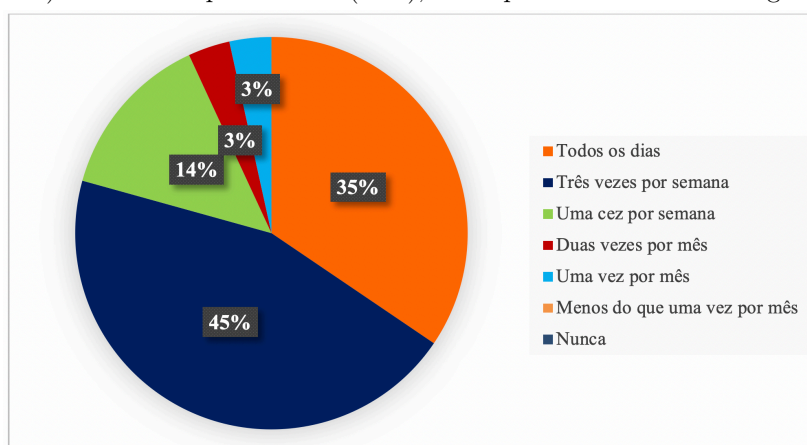


Figura 1: Regularidade da leitura pelos pais/família aos(as) filhos(as).

A regularidade da atividade de leitura com os(as) filhos(as) decorre, no entender dos pais/família, por iniciativa da própria criança, solicitando e manifestando interesse que os adultos ou irmãos mais velhos lhe leiam, e por sua iniciativa. As limitações apontadas como justificação de a leitura não ocorrer com maior frequência são: a falta de tempo; o cansaço das crianças ao final do dia; a falta de interesse das crianças e a valorização de outras ocupações dos tempos livres, como envolver-se em atividade lúdicas.

Considerando a importância que outros espaços ou atividades promotores da leitura de livros podem ocupar no cotidiano das crianças, foi incluída no questionário uma pergunta aos pais/família em que se procurava saber se tinham o hábito, ou não, de levar as crianças a espaços ou a atividades de leitura de obras de Lpi. Os dados revelam que mais de metade dos respondentes (57%) indica promover esse tipo de práticas. Quanto à regularidade com que ocorre esse contacto, a grande maioria dos elementos deste grupo (94%) refere fazê-lo pelo menos uma vez por mês. 18% afirma fazê-lo uma vez por semana, 23% duas vezes por semana e 53% uma vez por mês, conforme pode ler-se na Figura 2.

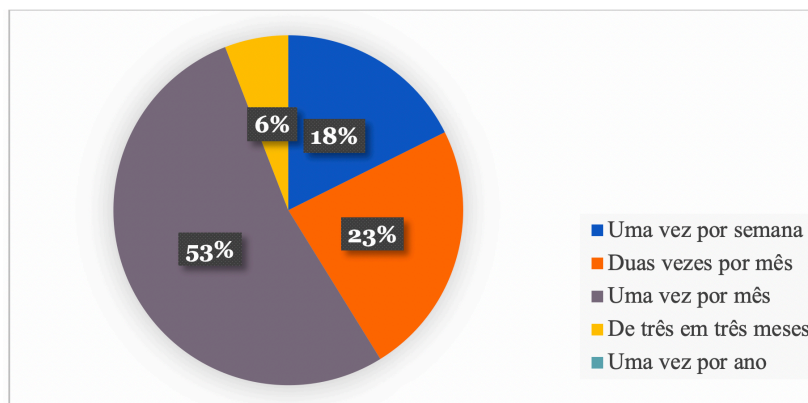


Figura 2: Frequência de espaços ou atividades de leitura de literatura para a infância.

Apesar de um número significativo de inquiridos manifestar que promove o contacto das crianças com espaços e atividades de literatura disponíveis na comunidade, os dados deixam também perceber que seria importante investir no alargamento deste tipo de atividades, de modo a que as crianças possam usufruir de maiores oportunidades de acederem a esses recursos.

Entre os espaços ou atividades de literatura frequentados pelas crianças, os pais/família destacam o recurso a bibliotecas (68%), seguido de ludotecas e livrarias, com 12% de referências a cada um destes espaços, e de outro(s) espaços (8%). Nestes inclui-se a participação em atividades relacionadas com a “hora do conto”, mas não especificando o espaço em que estas decorriam. A Figura 3 ilustra os dados referentes a estes espaços/atividades.

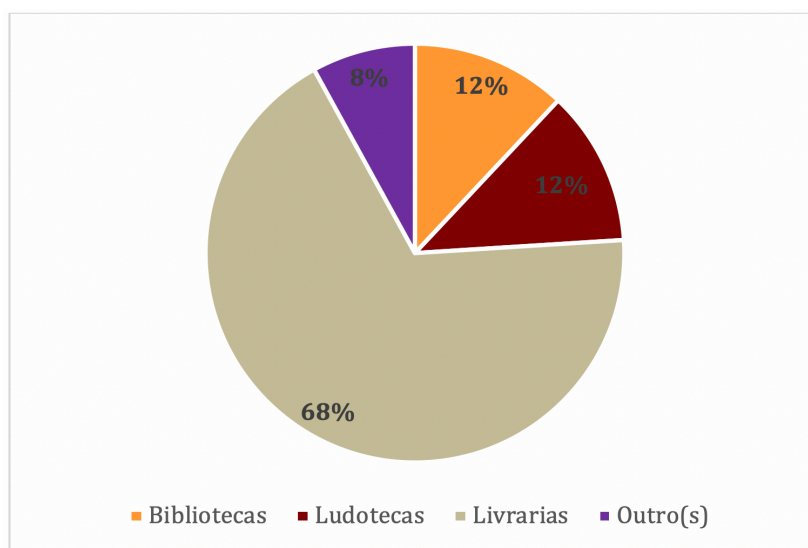


Figura 3: Espaços ou atividades de literatura frequentados pelas crianças.

Algumas famílias indicam levar os(as) filhos(as) a mais do que um espaço ou atividade de leitura de obras de literatura. É de considerar que, na localidade, existem bibliotecas e espaços lúdicos, mais

conhecidos por ludotecas, abertos a crianças e famílias, um deles com o desenvolvimento de atividades ao fim de semana.

4.2 Diversidade e qualidade dos textos lidos

Nesta dimensão merece análise a diversidade e a qualidade dos textos que os pais/família leem aos(às) filhos(as), considerando o tipo de textos e o conteúdo temático dos mesmos. Conforme os dados apresentados na Figura 4, os pais referem ler diversos tipos de livros de Lpi, entre os quais destacam as pequenas narrativas, indicadas pela totalidade das famílias. Por ordem decrescente surgem indicados os livros de poesia, de documentários, banda desenhada e de teatro. Há ainda uma pequena percentagens de respostas “outro(s)” porque nelas não se especifica qualquer tipo de livro.

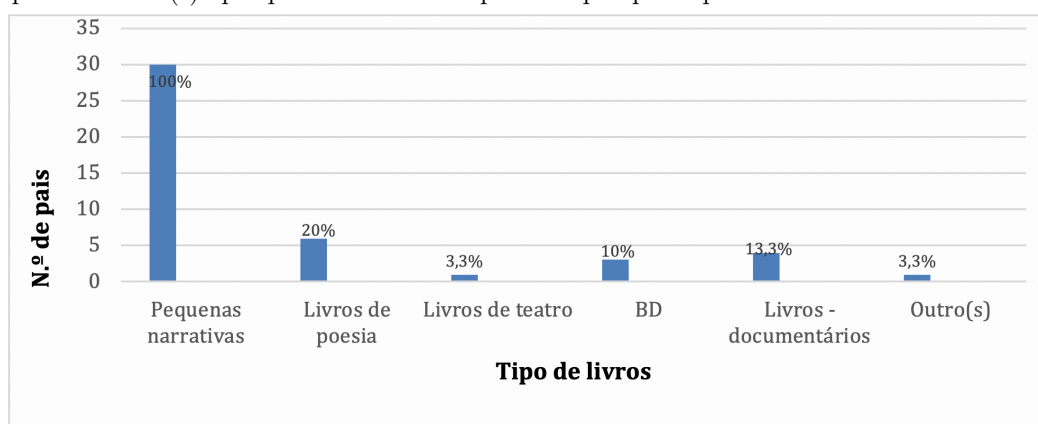


Figura 4: Tipo(s) de livros lidos, pelos pais, aos filhos.

O predomínio de “pequenas narrativas” não é um dado surpreendente para quem trabalha com crianças e, inclusivamente, reproduz um dado conhecido em relação às práticas de leitura dos adultos, em que o romance é o género de texto privilegiado. Contudo, o facto de outros tipos de livros serem lidos por um número muito reduzido de pais não pode deixar de nos solicitar reflexão, uma vez que a diversidade de leitura é condição fundamental para uma eficaz ação educativa no âmbito da formação de novos leitores. Entre os livros indicados como lidos pelas famílias às crianças, predominam os contos tradicionais, contos consagrados de autor, fábulas, lengalengas, criações contemporâneas e livros em que os heróis de alguns programas televisivos são as personagens principais, e cuja qualidade é, em alguns casos, discutível. Considerando que nem todos estes livros revelam ser de qualidade, realça-se a importância de se refletir com os pais sobre o tipo de literatura lida às crianças, no sentido de não se deixarem influenciar pela publicidade feita através dos meios de comunicação, como a televisão. A maioria dos pais/família (57%) indica ler regularmente aos(às) filhos(as) livros do Ruca, do Noddy, do Mickey, do Winnie the pooh, entre outros. Os dados indicam, ainda, que alguns desses livros são adquiridos por escolha das crianças.

Sublinhamos que ao longo da prática pedagógica foi promovida a leitura de diferentes tipos de textos literários (modos narrativo, lírico e dramático) e que foram incluídos na área da biblioteca algumas dessas obras, sendo exploradas pelas crianças.

4.3 Modo de ler

Esta dimensão refere-se às práticas de leitura desenvolvidas, tendo em conta as interações estabelecidas pelos pais/família com os(as) filhos(as).

Os dados revelam diversidade de práticas, entre os pais/família, na variedade e intensidade com que decorriam os momentos de leitura. Assim, enquanto alguns manifestaram limitar-se a ler a história do princípio ao fim, outros referiram o recurso a estratégias de natureza diversificada como: parar a leitura para discutir e para dar ênfase a novos conceitos; parar a leitura e dar ênfase a algumas partes da história; preparar a leitura como momento lúdico, atendendo ao conforto; ler em forma de dramatização; fazer mímica; promover a exploração e a interpretação das imagens.

É acentuada a preocupação em criar um ambiente positivo de leitura, em que o conforto, o prazer e o bem-estar das crianças surge valorizado, bem como o interesse e a atenção que manifestavam durante os momentos de leitura, criando momentos importantes de recreação e de relação entre pais e filhos(as).

4.4 Interação família-escola, na partilha de livros/leituras

Em relação a esta dimensão procuramos perceber como era percebida a interação família-escola, na partilha e na promoção de livros de Lpi.

Assim, no que se refere à prática de as crianças levarem livros para a escola, os dados revelam que esta não era uma prática frequente. Dos 30 pais/família inquiridos, apenas nove (28%) indicam que as crianças tinham o hábito de levar livros para a instituição (creche ou jardim de infância). Essa prática decorria por iniciativa da própria criança, mas também por iniciativa dos pais e de irmãos mais velhos, incentivando alguns deles as crianças a fazê-lo. Os constrangimentos identificados para a não promoção desta prática reportam-se à falta desse tipo de iniciativa, quer por parte das famílias, quer dos educadores e da própria instituição.

Sublinhamos que, no decurso da prática educativa, houve a preocupação de integrar e valorizar momentos da leitura de livros levados pelas crianças para a instituição, incentivando outras crianças a participarem na partilha de recursos.

4.5 Concepções do núcleo familiar sobre a literatura para infância

No que se refere a esta dimensão, pretendeu-se averiguar a importância atribuída pelos pais/família à literatura para a infância. Os dados evidenciam que valorizam a literatura para a infância pelos contributos que apresenta em relação aos seguintes aspetos: desenvolvimento de hábitos de leitura, englobando o desenvolvimento linguístico e a estimulação da imaginação e da criatividade; a construção de saberes; o desenvolvimento de competências sociais; o conhecimento de si próprio e o desenvolvimento de autonomia.

É de sublinhar que a totalidade dos pais/família que participaram na resposta ao questionário revelam reconhecer a importância que a leitura tem para as crianças, reconhecendo que a leitura de obras de Lpi é fundamental para a sua formação e desenvolvimento.

5 Conclusões e propostas de intervenção

A leitura dos dados permite perceber que a leitura de livros é uma prática que os pais/família promovem com as crianças, mas que poderia ser enriquecida pela diversificação e qualidade dos textos. Evidencia-se a prevalência da leitura de narrativas literárias, em detrimento de outros modos literários, bem como a dificuldade em selecionar obras de qualidade. Daí os educadores terem um papel importante a desempenhar na orientação das famílias para acederem e promoverem, com as crianças, a leitura de obras de natureza diversificada e de qualidade. Merece considerar que há ainda um trabalho importante a fazer no âmbito da valorização e frequência de espaços de promoção da leitura.

Por conseguinte, e no sentido de contribuir para o desenvolvimento de práticas que facilitem esse processo, entendemos, tendo por base informação de matriz teórica e informação emergente do estudo desenvolvido, delinear uma proposta de um perfil de práticas promotoras de educação literária das crianças em contexto familiar.

A definição dessa proposta apoia-se em trabalhos de autores (Ortiz, Stowe & Arnold, 2001; Justice & Kadeeravek, 2002; Portridge, 2004, entre outros) que desenvolveram investigações de natureza mais ampla de literacia familiar (ler e escrever qualquer tipo de texto), enquanto este estudo incidiu apenas sobre a leitura de obras de Lpi.

A proposta de um perfil de boas práticas de educação literária em contexto familiar, para a qual se aponta neste trabalho, encontra-se organizada em cinco dimensões, semelhantes às tomadas como referentes de análise dos dados, e que mais adiante se descrevem. Subjacente a esta proposta está uma preocupação de natureza pedagógica e não avaliativa, de quem procura incentivar as famílias a

desenvolver práticas que efetivamente promovam, nas crianças, o gosto de ler Lpi. Assim, sublinhamos cada uma dessas dimensões e respectivos indicadores de intervenção a ter em conta pelo núcleo familiar.

Dimensão 1 – Frequência de leitura

- Lê com regularidade (todos os dias ou próximo desta frequência) para as crianças livros de literatura para a infância;
- Promove diálogos com a criança, incentivando-a a ler e demonstrando uma atitude positiva em relação ao livro literário;
- Oferece à criança, com regularidade, livros de qualidade;
- Promove o contacto com o livro, levando a criança a frequentar com regularidade espaços e atividades de leitura.

Dimensão 2 – Diversidade e qualidade dos textos

- Procura informação sólida sobre a literatura para a infância, promovendo a leitura de obras de literatura de qualidade;
- Promove o acesso a diferentes obras de literatura de qualidade, possibilitando à criança o conhecimento de diferentes tipos de obras e a reflexão acerca de temas diversificados;
- Promove a aquisição e leitura de diversos géneros de livros, resistindo à tentação de comprar e ler apenas livros que são divulgados por programas de entretenimento infantil (pela TV cabo, por exemplo).

Dimensão 3 – Modo de ler

- Cria um ambiente de calma e conforto no momento de leitura;
- Lê com calma, dando tempo para que a criança aprecie a obra (texto e ilustração), chamando a sua atenção para pormenores significativos;
- Gera a possibilidade da criança criar horizontes de expectativas;
- Apoia as atitudes ativas das crianças, encorajando-as a explorar os livros e as histórias e sendo caloroso e responsivo às suas necessidades, não só em termos de interesse, mas também em relação ao seu nível de desenvolvimento;
- Dialoga com a criança com vista à clarificação de inferências;
- Estimula a criança a dar uma resposta pessoal à obra lida, implicando a sua experiência pessoal;
- Torna a atividade num momento especial de partilha e diversão, recorrendo a jogos, vozes diferenciadas e mantendo o contacto próximo com a criança;
- Disponibiliza livros à criança, promovendo a sua autonomia como leitor;
- Pede à criança que lhe leia (ou reconte) obras que leram em conjunto, mostrando-se um ouvinte atento da voz da criança e elogiando o seu desempenho.

Dimensão 4 – Interação família-escola

- Dialoga com frequência com o educador de infância no sentido de se informar sobre os textos que a criança lê na instituição que frequenta;
- Sugere e apoia a participação da criança em atividades de troca de livros;
- Participa em atividades de leitura realizadas na instituição.

Dimensão 5 – Conceções do núcleo familiar

- Reconhece que a leitura de obras de literatura para a infância é fundamental na formação da criança;
- Dialoga com a criança no sentido de a ajudar a compreender a importância de ler obras de Lpi;
- No seu dia a dia, adota atitudes positivas em relação à leitura de Lpi, sendo um bom exemplo para a criança.

Não pretendemos que esta proposta seja entendida como uma referência a ser tomada de forma dogmática. Muito pelo contrário, trata-se de um documento em aberto, que pode ser alargado e melhorado, no sentido de favorecer a promoção de práticas de educação literária de qualidade com as crianças.

6 Referências

- Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.
- Azevedo, F. (2013). *Estudos literários para a infância e competência literária*. Braga: Universidade do Minho.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Madrid: Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero.
- Justice, L., Weber, S., Ezell, H., & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 30-40.
- Lopes, M. (2012). O interpretante emocional na interação das linguagens visual e verbal em *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque e Ziraldo. In R. Araújo & W. Oliveira, *Literatura Infantojuvenil: Diabruras, Imaginação e Deleite* (pp. 109-122). Vila Velha: Opção Editora.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender, 33*, 25-34.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ortiz, C., Stowe, R., & Arnold, D. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 16*, 263-281.
- Portridge, H. (2004). Helping parents make the most of shared book reading. *Early Childhood Education Journal, 12*, 1, 25-30.
- Shavit, Z. (1983/2003). *Poética da literatura para crianças*. Lisboa: Caminho.
- Soriano, M. (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris: Flammarion.
- Teixeira, C. (2018). *A diarística na literatura para a infância: a escrita do eu entre o real e a ficção*. Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Veloso, R. & Riscado, L. (2002). Literatura infantil: brinquedo e segredo. *Revista Malasartes Cadernos de literatura para a infância e a juventude, Campo das Letras, 10*, 26-29.