

# INCTE 2016

1.º Encontro Internacional de Formação na Docência

1st International Conference on Teacher Education

## Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 4 e 5 de março | 2016

Livro de Atas

**1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)**

**1st International Conference on Teacher Education  
(INCTE)**

**Edição:** Instituto Politécnico de Bragança  
**Editores:** Cristina Mesquita,  
Manuel Vara Pires,  
Rui Pedro Lopes  
**Impressão:** Instituto Politécnico de Bragança  
**Ano:** 2016  
**ISBN:** 978-972-745-206-4  
**Handle:** <http://hdl.handle.net/10198/11435>

## Organização

O INCTE'16 foi organizado pelo Instituto Politécnico de Bragança, onde decorreram as sessões.

### Comissões

<b>Organizadora:</b>	Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
	Carla Guerreiro	IPB, Portugal
	Carlos Teixeira	IPB, Portugal
	Cristina Mesquita	IPB, Portugal
	Delmina Pires	IPB, Portugal
	Elza Mesquita	IPB, Portugal
	Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
	Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
	Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
	Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
	Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
	Paula da Felicidade Martins	IPB, Portugal
	Rosa Novo	IPB, Portugal
	Telma Queirós	IPB, Portugal
<b>Científica:</b>	Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
	Amélia Marchão	IPPortalegre, Portugal
	Benvenido Martin Fraile	USal, Espanha
	Carla Guerreiro	IPB, Portugal
	Carlos Teixeira	IPB, Portugal
	Cristina Mesquita	IPB, Portugal
	Delmina Pires	IPB, Portugal
	Elza Mesquita	IPB, Portugal
	Fernando Azevedo	UMinho, Portugal
	Flávia Vieira	UMinho, Portugal
	Joaquim Machado	UCP, Portugal
	Juan Gavilán	UdeC, Chile
	Laurinda Leite	UMinho, Portugal
	Luís Menezes	IPV, Portugal
	Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
	Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
	Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
	Maria do Céu Roldão	UCP, Portugal
	Maria Dolores Alonso-Cortés	ULEón, Espanha
	Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
Maria José Rodrigues	IPB, Portugal	
Rosa Novo	IPB, Portugal	
Sara Barros Araújo	IPP, Portugal	
Telma Queirós	IPB, Portugal	
Vitor Hugo Manzke	IFSul, Brasil	

<b>Corpo de Revisores:</b>	Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
	Amélia Marchão	IPPortalegre, Portugal
	Ana Raquel Prada	IPB, Portugal
	Benvenido Martin Fraile	USal, Espanha
	Carla Araújo	IPB, Portugal
	Carla Guerreiro	IPB, Portugal
	Carlos Miguel Ribeiro	UAlg, Portugal
	Carlos Teixeira	IPB, Portugal
	Cristina Mesquita	IPB, Portugal
	Delmina Pires	IPB, Portugal
	Elza Mesquita	IPB, Portugal
	Fernando Martins	IPC, Portugal
	Flávia Vieira	UMinho, Portugal
	Gabriela Traversi	IFSul, Brasil
	Helena Rocha	UNL, Portugal
	Ilda Freire Ribeiro	IPB, Portugal
	João Sousa	IPB, Portugal
	Joaquim Machado	UCP, Portugal
	Juan Gavilán	UdeC, Chile
	Laurinda Leite	UMinho, Portugal
	Luis Menezes	IPV, Portugal
	Manuel Meirinhos	IPB, Portugal
	Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
	Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
	Maria da Graça Santos	IPB, Portugal
	Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
	Maria do Nascimento Mateus	IPB, Portugal
	Maria Dolores Alonso-Cortés	ULEón, Espanha
	Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
	Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
	Maria Raquel Patrício	IPB, Portugal
	Paula Vaz	IPB, Portugal
	Rita Seixas	IFSul, Brasil
	Rosa Novo	IPB, Portugal
	Sara Barros Araújo	IPP, Portugal
	Sofia Bergano	IPB, Portugal
	Telma Queirós	IPB, Portugal
	Vitor Gonçalves	IPB, Portugal
	Vitor Hugo Manzke	IFSul, Brasil

#### Apoios



## **Sessões Plenárias**

## As leituras das crianças no processo de interação criança/sujeito-mundo

Dora Briote<sup>1</sup>, Elza Mesquita<sup>1</sup>  
dorabriote@hotmail.com, elza@ipb.pt

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

### Resumo

O presente artigo incide sobre a ação educativa desenvolvida em dois níveis de ensino (Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada integrada no Plano de Estudos do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nos dois contextos a prática foi desenvolvida no sentido de responder aos interesses e necessidades das crianças sendo que as atividades propostas visaram uma aprendizagem realizada através da pesquisa, reflexão e descoberta, proporcionando às crianças momentos de aprendizagens significativas, ativas e socializadoras. No decorrer da prática, as atividades que desenvolvemos foram pensadas no sentido de darmos resposta(s) a duas questões-problema: Que importância dar ao processo de interação da criança/sujeito-mundo atendendo ao seu próprio desenvolvimento? Que leituras a criança realiza sobre o que a rodeia e de que forma o educador/professor a envolve nesses processos? Considerando estas interrogações estabelecemos como objetivos: (i) perceber o papel da família no processo da emergência/desenvolvimento da leitura; (ii) compreender a relação que a criança estabelece com os outros; (iii) atender aos processos de desenvolvimento da criança que levam às leituras do mundo; e (iv) perceber a capacidade que as crianças têm em adaptar a sua imaginação às limitações da realidade objetiva de forma a torná-la mais compatível com as suas necessidades e desejos. O estudo enquadra-se numa abordagem mista (qualitativa/quantitativa). Na recolha dos dados foi necessário selecionarmos um conjunto de técnicas e de instrumentos. Para tal, recorremos à observação naturalista, aos registos fotográfico e de áudio, às produções das crianças, a um inventário de interesses e ainda a um inquérito por questionário aos pais. Durante as atividades de leitura que proporcionamos, cada criança foi respeitada, ouvida e dada a possibilidade de tomar decisões autonomamente. Os resultados evidenciam a importância da realização de um trabalho desta natureza, sobretudo quando se atende ao envolvimento das leituras do mundo integradas nas diferentes áreas de conteúdo/curriculares, uma vez que permitem, para além de uma aprendizagem significativa, o desenvolvimento da imaginação simbólica das crianças.

**Palavras-Chave:** leituras do mundo; interações criança/sujeito-mundo; educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico

### 1 Introdução

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada procuramos desenvolver experiências de ensino/aprendizagem de forma a proporcionar uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdos/curriculares. Tal como expõe Mata (2008) o educador deve aproveitar tarefas que possam ser abordadas de modo integrado. Muitas vezes, uma tarefa inicial pode dar origem a outras e, assim, sucessivamente, “conseguindo atingir uma riqueza enorme devido às suas diversas vertentes de exploração, podendo mesmo integrar-se em projetos mais alargados e com significado para o grupo de crianças neles envolvidos” (Mata, 2008, p. 95). As diferentes áreas de conteúdo/curriculares proporcionaram às crianças muitas experiências. Interessava-nos, por tal, propor às crianças atividades que permitissem o seu desenvolvimento integral. Neste sentido, consideramos fundamental ouvirmos a perspetiva dos pais sobre o processo de ler e

aplicamos um inquérito por questionário, inicialmente aos pais do grupo de crianças da Educação Pré-escolar (EPE) e, posteriormente, com ligeiras adaptações na sua contextualização, aos pais das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

No que diz respeito à elaboração do inquérito apresentado, foram tidos alguns cuidados, os quais não se prenderam apenas com a apresentação, mas também com o conteúdo, bem como com o tipo de linguagem e a forma como eram apresentadas as questões, de forma clara e simples, ou seja, que não suscitasse ambiguidade nem dúvidas. Depois da fase de diagnóstico (que no estudo resolvemos designar por fase preliminar) percebemos que tínhamos de avançar com um trabalho prático onde fosse possível compreendermos a(s) leitura(s) que as crianças faziam *do* e *sobre* o mundo. Isto pelo facto de considerarmos importante proporcionar às crianças o envolvimento em experiências de ensino/aprendizagem onde lhes fosse possível trabalhar a imaginação simbólica e o pensamento criativo.

A nossa ação foi também investigada e a análise dos dados inscreve-se num estudo mais amplo que não tem expressão no âmbito deste artigo. Deixamos, no entanto, algumas considerações. Salientamos que é importante percebermos que se a aprendizagem da leitura não for devidamente ensinada e com uma orientação adequada fica seriamente comprometida para as crianças. A Educação Pré-escolar poderá sempre oferecer oportunidades de contacto funcional com o mundo escrito, podendo-se realizar atividades lúdicas, desenvolvendo-se com o grupo de crianças propostas diferentes e ao mesmo tempo significativas, onde se criem projetos, de leitura e escrita, adequados às idades das crianças. Neste sentido, foi para nós fundamental que as crianças realizassem aprendizagens globalizantes, significativas e socializadoras, uma vez que somos conscientes de que a articulação das diferentes áreas promove experiências ricas e cria oportunidades educativas, manifestando-se também um maior envolvimento. Depois da prática realizada percebemos que o meio influencia bastante o trabalho realizado pela criança.

Com a aplicação dos inquéritos por questionário e consequente análise percebemos que a família detém um papel fundamental no que respeita à emergência/desenvolvimento da leitura. Tal como referem Viana, Ribeiro, Baptista, Costa, Cadime, Rios, Cruz, Costa, Brandão e Santos (2014) os contextos onde é mais favorável ocorrerem as leituras do mundo é em contexto familiar e de jardim-de-infância. Por isso, não devem ser descuradas todo o tipo de tarefas que podem ser realizadas em ambiente familiar e em contexto de Educação Pré-escolar, tendo o 1.º CEB como incumbência dar-lhe continuidade. Tal facto foi constatado com a análise dos inquéritos e consequentes práticas em contexto.

## **2 A(s) leitura(s) do mundo: enquadramento concetual**

O percurso da aprendizagem da leitura não se restringe única e exclusivamente ao ato de ler. Tal como refere Teixeira (2008) “ler é compreender, julgar, apreciar, criar” (p. 2). Existem várias leituras e a sua aprendizagem compreende também várias etapas que se desenvolvem ao longo dos diferentes níveis de escolaridade. Tendo em conta o nível de ensino no qual se leciona, a exploração que se realiza no âmbito da(s) leitura(s) passa pelo “desenvolvimento da competência de compreensão escrita a vários níveis, abrangendo as dimensões globais e as dimensões mais elementares dos vários tipos de discurso presentes na sociedade, que se complementam entre si”, estando ainda associada a competências ligadas ao “domínio da linguagem, tais como ouvir, falar e escrever” (Sá, 2004, p. 18). Como defende Manguel o código escrito serve também para “conhecer, de maneira profunda, imaginativa e prática, a nossa identidade e o mundo que nos rodeia” (cit. por Teixeira, 2008, p. 2).

Uma criança que inicia o 1.º CEB e começa a aprender o código e as regras que estão envolvidas no processo de leitura depara-se sempre com algumas dificuldades e, para que sejam mais facilmente ultrapassadas, deve existir todo um trabalho prévio, realizado também na família. Para tal “contribui, em grande parte, o conjunto de experiências, conhecimentos e envolvências colecionadas pela criança até à entrada para a escola básica” (Fernandes, 2007, p. 19). Desta forma, os educadores/professores e as famílias detêm um papel fundamental no

processo de aprendizagem da leitura por parte da criança e, por tal, devem ser implementadas tarefas e manipulados recursos que promovam a iniciação à escrita e à leitura. Sendo a Educação Pré-escolar a primeira etapa da educação básica é, neste momento, que o educador deve promover estratégias que ajudem a criança a desenvolver a sua sensibilidade estética, a estruturar o seu pensamento, a desenvolver consciência de tudo o que a rodeia, estimulando o seu interesse e a sua curiosidade nos vários domínios.

É importante percebermos que se a aprendizagem da leitura não for devidamente ensinada e com uma orientação adequada, fica seriamente comprometido o desenvolvimento dessa competência nas crianças. O gosto pela leitura “não nasce do facto de as crianças viverem rodeadas de livros”, ou seja, é preciso bem mais do que ter livros, é necessário que “os adultos (nomeadamente pais, educadores e professores) apresentem os livros às crianças, os levem até elas, as incentivem a descobri-los” (Viana et al., 2014, p. 18). Além disso, segundo Adams, “é preciso encorajar as discussões sobre os sentidos das palavras e as relações entre as ideias dos livros e o mundo para além dele” (cit. por Viana et al., 2014, p. 18). Ou seja, as experiências que as crianças têm com o livro devem ser agradáveis, pois estas “não nascem da obrigação de ler, mas da sedução” (Viana et al., 2014, p. 18).

Uma vez que na Educação Pré-escolar a criança entra no mundo da leitura pela voz dos outros, os educadores têm uma grande responsabilidade, uma vez que da aptidão destes outros (adultos) poderá surgir um novo leitor. No nosso quotidiano, é habitual ouvirem-se certas expressões que se referem à leitura, por exemplo, quando alguém diz: o guarda-redes realizou a leitura correta do remate do jogador da equipa adversária, o conceito de leitura está implícito. Para além deste exemplo, também lemos música, mapas, expressões faciais, entre outras coisas. Como se pode perceber a leitura está presente em tudo o que nos rodeia. Tal como refere Scholes (1989) “o mundo inteiro é um texto” (p. 18) e, sustentando-se em Derrida, defende que “nada existe fora da textualidade” (p. 18). Se pensarmos bem, tudo o que nos rodeia é suscetível de leitura e, tal como assinala Scholes (1989), “pode ser lido seja o que for que se perceba, submetendo as perceções a um processo de contextualização consciente. Podemos ler e lemos de facto não só palavras e imagens, mas também rostos, nuvens, ondas e mesmo pedras” (p. 27).

Concordamos que todo o processo educativo deve ser entendido como “um conjunto de saberes, práticas e axiomas que, ajudando o sujeito a pensar o mundo, contribuem para que ele possa crescer e desenvolver-se na plenitude e pluralidade das suas dimensões humanas” (Azevedo, Araújo & Araújo, 2014, p. 3). O simples facto de ler um quadro/pintura trata-se de uma descodificação com atos interpretativos simples que acabamos por qualificar este mesmo ato de “ver”. Contudo, à medida que vamos analisando o quadro passamos a ter consciência da produção textual que vamos construindo e vamos empregando cada vez mais pormenores e informações sobre o observado. A análise que é realizada é claramente influenciada por leituras/experiências prévias realizadas do observador/leitor. Neste sentido, as leituras do mundo são influenciadas pelo que nos rodeia, e resultam da relação mútua que existe entre o indivíduo e o meio em que este vive. Tal como refere Portugal (1992) “a visão que o sujeito tem do mundo estende-se para além da situação imediata, passando a incluir outros elementos e contextos, inter-relações nesses contextos, natureza e importância de contextos externos, onde o sujeito não participa diretamente” (pp. 43-44). Por conseguinte, é evidente que todos os elementos e contextos que envolvem a criança, bem como as relações que esta realiza, detêm um papel preponderante no que concerne à visão que esta tem sobre o mundo. Depois de perceber que fatores podem influenciar a visão que a criança pode ter do mundo, é importante refletir um pouco sobre a forma como as leituras do mundo podem ser realizadas em contexto. Assim, tendo em consideração as leituras do mundo em contexto escolar, percebemos que existe um enorme leque de atividades de leitura que se podem realizar nas diferentes áreas de conteúdo/curriculares.

### 3 Metodologia, procedimentos da pesquisa e recolha de dados

A investigação é uma atividade essencial para a evolução do conhecimento, possibilitando uma aproximação e um melhor entendimento da realidade que nos encontramos a investigar. É importante salientar que qualquer pesquisa é um processo inacabado. Uma certeza é que todo o percurso realizado numa investigação aproxima-nos da realidade do contexto, fornecendo-nos informação necessária para futuras intervenções. As duas formas de investigação, quantitativa e qualitativa, são normalmente referenciadas como abordagens distintas. Ambas são válidas, embora se dirijam para diferentes tipos de questões. Situamos o nosso estudo numa abordagem mista, pois, por um lado temos o qualitativo e o contexto de descoberta e, por outro, o quantitativo e o contexto da prova (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

Os dados que recolhemos no decorrer da nossa Prática de Ensino Supervisionada e que envolveram, para além das nossas práticas em contexto, crianças da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico serviram-nos de informação relevante para o conhecimento dos fenómenos em estudo. Na identificação e recolha de dados procurámos ter em atenção critérios de pertinência e de adequação enquanto fonte de informação, de modo a darmos resposta(s) à questão-problema em análise: *considerando a perspectiva dos pais que leituras é que pensam que a criança realiza sobre o que a rodeia e de que forma o educador/professor a deve envolver nesses processos?* Para realizar o estudo que apresentamos neste artigo foi preponderante perceber quais as percepções dos pais acerca das leituras realizadas pelas crianças e, como forma de diagnóstico da investigação em causa, foi importante apresentarmos aos encarregados de educação das crianças um inquérito por questionário. A intencionalidade subjacente foi a de perceber a perspectiva dos pais sobre os hábitos de leitura das crianças, tanto as que frequentavam o contexto da Educação Pré-escolar como as do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De salientar que foi solicitada às instituições a autorização para a aplicação do inquérito por questionário aos pais. Relativamente ao contexto da Educação Pré-escolar, apesar dos inquéritos por questionário terem sido entregues aos pais de todas as crianças, nem todos os preencheram. Assim, apenas foi possível analisar 17 dos 24 inquéritos entregues, correspondendo, respetivamente, aos pais de 2 crianças de 3 anos, 12 crianças de 4 anos e 3 crianças de 5 anos. Relativamente ao 1.º CEB o inquérito foi entregue aos pais das 13 crianças, sendo que obtivemos resposta de todos, abrangendo 10 crianças com 8 anos e 3 crianças com 9 anos. Os resultados da análise do inquérito por questionário foi o ponto de partida para iniciar e dar continuidade à nossa investigação.

### 4 Análise dos dados obtidos

Neste ponto apresenta-se a análise dos dados recolhidos nos inquéritos por questionário. Esta análise tem como objetivo apresentar e organizar os dados de forma a podermos tecer algumas considerações no âmbito da problemática em análise. Relativamente ao posicionamento que os pais manifestaram face à leitura verifica-se que, em ambos os casos, podiam incentivar mais a leitura em casa. Consideramos importante que o estímulo seja feito pelos pais, mas atendendo ao facto de que, não chega, no entanto, ler para a criança, é preciso ler com a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam motivantes e desafiadores. É preciso desenvolver a curiosidade da criança para com o texto escrito, para que ela se aproprie dele como objeto de fruição (Cardona, Marques, Silva, Fonseca, Guimarães, Novo, Rocha & Pagarete, 2008). Este tipo de prática deve ser realizada, uma vez que o trabalho efetuado em casa é fundamental para que, mais tarde a aprendizagem da criança face à leitura seja facilitada e, "quanto mais uma dada capacidade cognitiva for treinada, mais elevado será o grau de sucesso" (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 10).

No que diz respeito à manipulação do livro, é perceptível que na Educação Pré-escolar esta aconteça com mais frequência. Tal já não se verifica nas crianças que frequentam o 1.º CEB. Mas, no que respeita a jornais e revistas no 1.º CEB o contacto com este tipo de suportes é mais evidente. Desta forma, é fundamental a criança contactar com as diferentes formas do código

escrito por forma a tirar partido deste contacto, e “não se trata de uma introdução formal e ‘clássica’ à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (ME/DEB, 1997, p. 65). Além disso, tal como se expressa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (ME/DEB, 1997) “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p. 70). Para combater de alguma forma este desinteresse por parte da criança, o professor e a escola têm o dever de oferecer “à criança o gosto pela leitura o que só é possível se os textos que forem utilizados como material de leitura forem interessantes e tiverem sentido” (Martins, 1996, p. 58). É muito importante dar às crianças a opção de escolha. Tal como referem Sobrino, Rebanal, Martínez-Conde, Valle, Merino e Alonso (2000), “as crianças também gostam de poder escolher” (p. 95), e isto será meio caminho andado para que o gosto pela leitura nasça e se mantenha.

Vejam os que os pais das crianças disseram relativamente aos benefícios da leitura considerando cinco respostas possíveis (a - Entusiasma e motiva as crianças; b - Melhora a capacidade articulatória das crianças; c - Facilita o acesso à linguagem escrita; d - Permite avaliar as capacidades linguísticas das crianças; e - Outra) e que teriam de numerar de 1 a 5, representando o número 1 a melhor classificação e o número 5 a pior. No que respeita aos benefícios que advêm da promoção da leitura, no caso da Educação Pré-escolar, os pais colocam em evidência o facto de esta entusiasmar e motivar as crianças, seguindo-se o facto de melhorar a capacidade articulatória das crianças. Para os pais das crianças em idade Pré-escolar a leitura é vista também como uma atividade rica. No que respeita ao 1.º CEB, encontramos como maior benefício, assinalado pelos pais, o acesso à linguagem escrita por parte das crianças. Nesta fase, é perceptível a preocupação que os pais têm pelas aprendizagens formais da linguagem escrita, pela leitura e pela oralidade. A leitura é tida como a base de aprendizagem da escrita, pois através desta a criança entra no mundo da escrita e, conseqüentemente, está na base de todas as aprendizagens formais que se iniciam no 1.º CEB. Para além dos benefícios da leitura, acima referidos, questionamos também os pais sobre que outras vantagens consideram decorrer da promoção de atividades de leitura com crianças em idade Pré-escolar e a frequentar o 1.º CEB.

Como vantagens os pais das crianças, quer de um grupo quer do outro, salientaram a forma lúdica com que devem ser promovidas as aprendizagens. A aprendizagem da leitura, tal como referem Sá e Veiga (2010) “destina-se essencialmente a dotar a criança do conhecimento dos símbolos escritos do pensamento e da capacidade de interpretar as ideias expressas por esses símbolos” (p. 19). Além disso, a leitura é muitas vezes considerada o fundamento de toda a vida cultural. Pelo facto de se considerar a leitura como um instrumento para adquirir conhecimento é que os pais, mais precisamente os das crianças do 1.º CEB, encaram a leitura como uma vantagem na implementação de múltiplas situações pedagógicas que permitem à criança ter contacto com o código escrito.

Relativamente à questão *como classifica a sua capacidade para conceber e implementar atividades de leitura com o(a) seu(a) filho(a)?* foi dada a possibilidade aos pais de assinalarem apenas uma de quatro opções (Muita; Bastante; Suficiente; Insuficiente). Em função das respostas nota-se que estes implementam *bastante* (EPE) e *muito* (1.º CEB) a leitura em casa, considerando a maioria que os momentos/atividades de leitura em casa acontecem com muita frequência. Na verdade, é importante a criança ter em casa, à sua disposição, livros adequados à sua idade e, tal como referem Neves, Lima e Borges (2008), “o contexto doméstico é o espaço privilegiado por muitos projectos que visam a socialização primária para a leitura” (p. 56). Além de existirem momentos de leitura em casa, os pais devem ter uma atitude positiva face à leitura, “se gostam de ler, se as crianças sentem que eles se implicam emocionalmente nas leituras que fazem, então sentirão elas próprias o desejo de aprender a ler” (Martins, 1996, p. 58). Tal como referem Bettelheim e Zelan “o trabalho escolar das crianças que adquiram em casa o amor pela leitura está grandemente facilitado e são estas que, em grande maioria, se tornarão boas leitoras” (cits. por Martins, 1996, p. 58).

Numa outra questão pretendíamos saber a opinião dos pais sobre as circunstâncias em que consideram que as atividades de leitura devem ser implementadas. À semelhança da questão anterior também só podiam assinalar uma de quatro opções (a - Sempre que haja tempo para tal; b - Sempre que tal seja oportuno; c - Esporadicamente; d - Apenas quando se trabalharem lengalengas, trava-línguas ou poesias). Relativamente às circunstâncias em que as atividades de leitura devem ser implementadas na Educação Pré-escolar nota-se que os pais selecionaram a opção *sempre que tal seja oportuno*. No 1.º CEB, a maioria dos pais selecionou a primeira opção *sempre que haja tempo para tal*. Este tipo de atividades deve ocorrer com frequência, uma vez que o ler e o contar histórias, mesmo sem a presença do livro, contribuem para o enriquecimento do vocabulário e para a consolidação das aprendizagens realizadas. A leitura deveria ser encarada como uma atividade de integração de conhecimentos, combatendo a fragmentação dos saberes que tanto ocorre no ensino. Consideramos que a leitura permite a integração, pois reconhecemos que “devido à abertura que o texto proporciona ao leitor para relacionar o assunto que está lendo a outros assuntos que já conhece, ela favorece, no plano individual, a articulação de diversos saberes” (Kleiman & Moraes, 2001, p. 30). Contudo, a forma como se organizam as diferentes componentes do currículo dificulta esta articulação, existindo uma fragmentação do saber.

Na IV parte do questionário as questões eram de resposta aberta. Começamos por colocar a seguinte questão: *de que género de livros gosta mais o(a) seu(sua) filho(a)?*. De entre as respostas dadas, procedemos à elaboração de quatro categorias de análise: contos para a infância; clássicos da Disney; livros educativos e álbuns ilustrados. No que respeita aos géneros preferidos e selecionados pelas crianças repara-se que a preferência recai nos contos para a infância em ambos os casos e, seguidamente, para os clássicos da Disney. É fundamental que o material escrito apresentado à criança lhe diga algo, que tenha significado, pois, tal como refere Martins (1996), a “aprendizagem da leitura só se processa em condições favoráveis se as crianças sentirem que o material a ser lido tem valor e significado para si próprias, o que é condição para que sintam o desejo de querer aprender a ler” (p. 58). Neste sentido, pensamos que as aprendizagens farão mais sentido para a criança.

Da leitura das respostas em que era solicitado aos pais que dessem a sua opinião sobre a importância de ler histórias a crianças surgiram respostas que categorizamos em função do que foi emergindo dos discursos. Surge assim uma categorização diferente entre a Educação Pré-escolar (a - Desenvolve o intelecto; b - Desenvolve a criatividade; c - Promove o gosto/hábitos de leitura; d - Favorece a concentração; e - Favorece a descoberta; f - Sem resposta) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (a - Proporciona vontade de ler por parte da criança; b - Estimula a imaginação; c - Estimula o vocabulário/escrita; d - Permite interpretar a história/compreensão linguística). No que se refere à Educação Pré-escolar (EPE) os pais apontam que a leitura de histórias desenvolve nas crianças a criatividade. Já no 1.º CEB, a competência reconhecida como mais importante é a estimulação da imaginação bem como o desenvolvimento do vocabulário/escrita. A leitura apresenta-se como um conjunto de competências, sendo uma das mais importantes atividades humanas, uma vez que influencia e assegura o processo de maturação, através da autonomia intelectual, sendo igualmente factor de liberdade interior daquele que lê... alimenta e fortalece com a prática... [e permite um] enriquecimento individual constante, já que a leitura é uma das actividades que melhor contribuem para o desenvolvimento dos diferentes aspetos da personalidade (Sobrinho et al., 2000, p. 31). O livro afigura-se assim como um ótimo “instrumento de permanente formação intelectual, moral, afectiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão” (Sobrinho et al., 2000, p. 31).

Depois da fase de diagnóstico percebemos que tínhamos de avançar com um trabalho prático onde fosse possível percebermos a(s) leitura(s) que as crianças faziam do mundo. Isto porque pensamos ser importante proporcionar às crianças o envolvimento em experiências de ensino/aprendizagem onde lhes fosse possível trabalhar a imaginação simbólica e o pensamento criativo. Dados que se encontram analisados e que serão divulgados num trabalho futuro.

## 5 Conclusões

Com a aplicação dos inquéritos por questionário e consequente análise percebemos que a família detém um papel fundamental no que respeita à emergência/desenvolvimento da leitura. Tal como referem Viana et al. (2014) os contextos onde é mais favorável ocorrerem as leituras do mundo é em contexto familiar e de jardim-de-infância.

Observamos que na Educação Pré-escolar o contacto com o material de leitura foi mais evidente que no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, esta ocorrência, na prática, era notória, uma vez que as crianças ansiavam pelo momento da leitura do conto (no momento da hora do conto - projeto “livro viajante”). Além do contacto com o material de leitura ser regular, o interesse e a motivação para ler também é mais evidente em contexto de Educação Pré-escolar. Contudo, os momentos de leitura em casa, segundo a opinião dos pais, em ambos os contextos, ocorriam com grande frequência. No que respeita aos géneros literários da preferência das crianças, em ambos os contextos, a opinião dos pais incidiu mais nos contos para a infância. Por fim, quanto à visão que os pais têm relativamente à importância dada à leitura de histórias a crianças, na Educação Pré-escolar os pais apontam para a visão de que a leitura desenvolve a criatividade, já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as competências desenvolvidas prendiam-se com a estimulação da imaginação e o desenvolvimento do vocabulário/escrita.

Com a prática pudemos perceber as interações existentes entre as crianças no decorrer das suas leituras e como estas se influenciavam mutuamente de forma evidente e interessante. Foi curioso perceber como as crianças acolhiam as leituras já ouvidas enriquecendo as suas próprias leituras. No decorrer das atividades realizadas, foi também curioso observar o facto das crianças se abstrairam do “real” e entrar no mundo do “imaginário”, do simbólico para realizarem as suas leituras, todas elas diferentes. De ressaltar que em muitas das suas intervenções a criança revelou ter uma grande sensibilidade estética, e como manifesta claramente a influência de experiências vivenciadas no seu contexto familiar.

Com o finalizar da prática percebemos que realmente as leituras do mundo podem ser realizadas nas diferentes áreas de conteúdo/curriculares bem como nas diversas expressões, tendo sido realizadas leituras das mais diversas naturezas. Posto isto, é pertinente que os educadores/professores promovam práticas que valorizem formas de ler diversificadas e com objetivos diferentes. A par das aprendizagens formais, as crianças têm ideias sobre os mais variados domínios que influenciam a interpretação que detêm do mundo. Desta forma, percebemos que as leituras que a criança vai realizando do mundo que a rodeia têm como influência o seu meio social e cultural. Percebemos ainda que várias são as atividades que se podem desenvolver em contexto de forma a proporcionar à criança diferentes leituras do mundo. Por conseguinte, o educador deve oferecer à criança a possibilidade de se expressar através de variadas linguagens.

## 6 Referências

- Azevedo, F., Araújo, F., & Araújo, J. M. (2014). *Formação, memória e alteridade. Cruzando a literatura e a educação*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Cardona, M. J., Marques, R., Silva, A., Fonseca, A., Guimarães, A. M., Novo, C., Rocha, D., & Pagarete, M. J. (2008). *Aprender e ensinar no jardim de infância e na escola*. Alpiarça: Edições Cosmos
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade – A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 19-33). Lisboa: LIDEL.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Cur-

ricular.

- Kleiman, A. B., & Moraes, S. E. (2001). *Leitura e interdisciplinar. Tecendo redes nos projectos da escola*. Campinas SP Brasil: Mercado Letras.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica (DEB).
- Neves, J. S., Lima, M. J., & Borges, V. (2008). *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE Centro de Investigação Difusão e Intervenção Educacional.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Sá, C. M., & Veiga, M. J. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão. Cadernos do TEIP*. Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Scholes, R. (1989). *Protocolos de leitura*. Lisboa: Edições 70.
- Sobrinho, J. G. (Org.), Rebanal, J. F., Martínez-Conde, J. G., Valle, D. G. Merino, P. M., & Alonso, L. P. (2000). *A criança e o livro. A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, C. M. C. (2008). *"Escrever-se" e/ou "Outrar-se" - Escrita e revelação em páginas do diário íntimo de José Régio* (Dissertação de mestrado não publicada). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Costa, H., Cadime, I., Rios, I., Cruz, J., Costa, L., Brandão, S., & Santos, S. (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.